



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN EN GÉNERO Y SEXUALIDAD COMO POSIBILIDAD DE CAMBIO  
CULTURAL: UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS  
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS/AS DOCENTES CON JEFATURAS DE  
CURSO

EDUCATION IN GENDER AND SEXUALITY AS A POSSIBILITY OF CULTURAL  
CHANGE: A POINT VIEW FROM THE EDUCATIONAL POLICIES AND THE  
LEAD TEACHER SOCIAL REPRESENTATIONS

POR

MERY RODRÍGUEZ PARRA

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la  
Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al  
grado académico de Doctora en Ciencias de la Educación

DIRECTOR DE TESIS: Dr. Sergio Martinic Valencia  
Pontificia Universidad Católica de Chile

COMISIÓN EVALUADORA: Dra. Viviana Gómez  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Dra. Claudia Matus  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Dra. Loreto Rebolledo  
Universidad de Chile

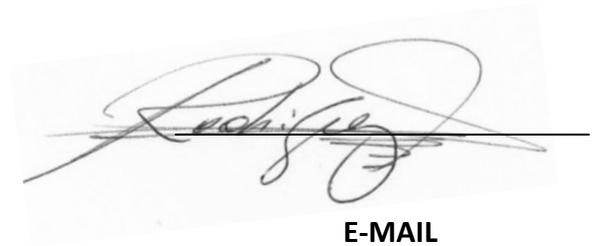
**Santiago, Diciembre 2016**

## **AUTORIZACIÓN PARA LA REPRODUCCIÓN DE LA TESIS**

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

**FECHA:** 19 de diciembre de 2016.

**FIRMA**

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Rodríguez', is written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

**E-MAIL**  
**mrodrig1@uc.cl**

**©2016, Mery Rodríguez Parra**

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

**Esta tesis doctoral contó con el apoyo financiero de:**



**Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica**  
CONICYT  
Beca Nacional de Estudios de Doctorado  
(2007-2010)



**FONDECYT**  
Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico

**Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico**  
FONDECYT N°1150931<sup>1</sup>  
(2015-2016)

**Y el patrocinio institucional de:**



**Pontificia Universidad Católica de Chile**

---

<sup>1</sup> “Aprendizaje de la profesión en contextos reales de trabajo: Estudio comparativo de actividades de prácticas

## Tabla de contenido

<b>RESUMEN.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Problema de Investigación .....</b>	<b>18</b>
1.1.1 Resumen del Problema.....	18
1.1.2 Antecedentes y Justificación .....	19
1.2.1 Objetivo General: .....	35
1.2.2 Objetivos específicos: .....	35
<b>CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 Género: una aproximación Teórica-Conceptual .....</b>	<b>37</b>
2.1.1 La importancia de los estudios de género: un cambio de paradigma para el equilibrio social y cultural .....	37
2.1.2 Género, Cultura y Antropología .....	40
2.1.3 Género y Roles.....	43
2.1.4 Otras perspectivas para abordar los problemas de género .....	46
2.1.5 Género y Educación .....	50
<b>2.2 Sexualidad .....</b>	<b>53</b>
2.2.1 Sexualidad y Cultura .....	53
2.2.2 Sexualidad como Derecho.....	57
2.2.2.1 Derechos Sexuales .....	58
2.2.2.2 Derechos Reproductivos .....	61
2.2.3 Educación en sexualidad y políticas implementadas en la realidad chilena .....	63
<b>2.3 Representaciones Sociales e Interaccionismo Simbólico: Significados y sentidos de las realidades.....</b>	<b>72</b>
2.3.1 Representaciones Sociales.....	72
2.3.2 Interaccionismo Simbólico.....	77
<b>2.4 Capitales, campo, <i>habitus</i> y agencia: herramientas teóricas para el análisis.....</b>	<b>79</b>
<b>2.5 La escuela, el currículo y el/la docente: interacción, construcción y agencia .....</b>	<b>85</b>
2.5.1 La escuela como espacio de interacción y construcción de realidad .....	85
2.5.2 El currículo como herramienta para la reproducción y/o transformación sociocultural .....	88
2.5.3 Docentes como agentes de cambio.....	90
<b>2.6 La importancia del/a Profesor/a Jefe.....</b>	<b>91</b>
<b>CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO .....</b>	<b>98</b>
<b>3.1 Orientación Metodológica.....</b>	<b>98</b>
<b>3.2 Tipo de investigación .....</b>	<b>99</b>
3.3.1 Definición de la Muestra según variables .....	101
3.3.2 Definición Muestra Final .....	105
3.4.1 Técnicas e instrumentos .....	108
3.4.2 Estrategias de análisis .....	110
3.4.2.1 Análisis de las Entrevistas.....	110
3.4.2.2 Análisis de fuentes secundarias.....	114

Por otra parte, se llevó a cabo el análisis de contenido cuantitativo de los programas de estudio y materiales de apoyo mencionados en el apartado anterior, junto a las descripciones de los siete programas validados por el MINEDUC.....	115
<b>CAPITULO IV: RESULTADOS ANALISIS FUENTES SECUNDARIAS. POLITICAS, PROGRAMAS, INSUMOS Y MATERIALES .....</b>	<b>121</b>
<b>4.1 Análisis cualitativo.....</b>	<b>121</b>
4.1.1 Introducción .....	121
4.1.2 Resultado análisis cualitativo: Programas de Estudio y Material disponible en página de MINEDUC .....	122
4.1.2.1 Materiales de apoyo difundidos por el MINEDUC .....	122
4.1.2.2 Resultados de análisis de los Programas de Estudio de 5° a 8° Básico.....	128
4.1.2.2.1 Consideraciones para la lectura de resultados de análisis de programas de estudio .....	128
4.1.2.2.2 De los intentos por incluir Educación Sexual y Género en el currículo oficial: análisis de los programas de estudio de 5° a 8° básico .....	132
<b>4.2 Análisis cuantitativo .....</b>	<b>142</b>
4.2.1 Introducción .....	142
4.2.2 Resultados de los análisis cuantitativos de Programas de Estudio, Materiales de Apoyo y Programas de Formación en Sexualidad .....	145
4.2.2.1 Incorporación de Educación en Sexualidad y Género en Programas Educativos a partir de uso de palabras claves.....	146
4.2.2.2 Análisis comparativo de la inclusión de educación en sexualidad y enfoque de género en los programas de estudio, materiales de apoyo y los siete programas de formación en sexualidad validados por el MINEDUC.....	162
<b>CAPITULO V: REPRESENTACIONES SOCIALES Y CULTURALES DE LOS/AS PROFESORES/AS JEFES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN GÉNERO, SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD.....</b>	<b>167</b>
<b>5.1 Introducción .....</b>	<b>167</b>
<b>5.2 Representaciones a través de las Estructuras Paralelas .....</b>	<b>168</b>
5.2.1 La importancia del sistema educativo en la sociedad.....	168
5.2.2 La importancia de la transversalidad en la cobertura y visión de la sexualidad .....	170
5.2.3 Espacios socializadores y formas de experimentar la sexualidad.....	171
5.2.4 Educación en género y sexualidad como oportunidad para el logro de la Equidad..	173
5.2.5 El carácter complejo de educar en género y sexualidad .....	174
5.2.6 Mentalidad y edades de los docentes como facilitadores para la enseñanza en sexualidad .....	176
5.2.7 Implicancias de la forma en que se entregan los mensajes en temas de sexualidad .	177
5.2.8 Capital cultural y diversidad sexual .....	179
5.2.9 Nivel educacional como posibilidad transformación de reproducción de roles sexuales .....	180
5.2.10 Promoción de cambio a través de acceso y permanencia de las mujeres en el sistema educativo .....	182
<b>5.3 Representaciones a través de Estructuras Cruzadas .....</b>	<b>184</b>
5.3.1 Representaciones de Género .....	184
5.3.3 Diversidad Sexual y representaciones a partir de su “Tolerancia” .....	193

5.3.4 Representaciones de la Educación en Género y Sexualidad que reciben los/as estudiantes .....	197
5.3.5 Representaciones de los/as Profesores/as en relación a su efectividad como agentes de cambio.....	201
5.3.6 Representaciones de los/as Profesores jefes en función de su “calidad”.....	203
<b>5.4 Modelo Actancial .....</b>	<b>207</b>
5.4.1 Descripciones de los modelos de acción simbólica.....	208
5.4.1.1 Las potencialidades de los/as docentes para alcanzar una educación efectiva en género, sexualidad y afectividad .....	208
5.4.1.2 Potencialidades de la educación en género y sexualidad para la promoción de relaciones equitativas y una sexualidad integral .....	213
5.4.1.3 Potencialidades del sistema educativo para implementar adecuadamente una política en educación en género y sexualidad .....	215
<b>CAPITULO VI: CONCLUSIONES.....</b>	<b>220</b>
6.1 De las políticas educativas a los docentes, los problemas que presenta educar en género y sexualidad.....	222
6.2 La familia y el aula: dos campos en tensión .....	228
6.3 Acerca de las representaciones de género .....	230
6.4 Acerca de las representaciones de la Sexualidad .....	234
6.5 La invisibilización de la diversidad sexual desde la representación de la sexualidad como tabú .....	237
6.6 Más allá de hombres y mujeres: De la dominación masculina a la dominación heterosexual.....	239
6.7 De la voluntad declarada a las pruebas estandarizadas.....	242
6.8 Conclusiones al cierre: propuesta para el mejoramiento de la Educación en Género y Sexualidad .....	245
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>251</b>

## Índice de Tablas

Tabla 3.1 Madres insertas en el Sistema Escolar .....	102
Tabla 3.2 Nivel Socioeconómico I.....	103
Tabla 3.3 Nivel Socioeconómico II .....	103
Tabla 3.4 Violencia contra las Mujeres.....	104
Tabla 3.5 Iniciación Sexual Temprana, encuestados jóvenes de 20-29 años.....	105
Tabla 3.6 Relación índice de pobreza y madres adolescente .....	106
Tabla 3.7 Variables de caracterización entrevistas .....	108
Tabla 4.1 Síntesis resultados material apoyo MINEDUC .....	125
Tabla 4.2 Artes Visuales.....	146
Tabla 4.3 Ciencias Naturales.....	147
Tabla 4.4 Educación Física .....	148
Tabla 4.5 Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	149
Tabla 4.6 inglés .....	150
Tabla 4.7 Lenguaje.....	151
Tabla 4.8 Matemáticas .....	152
Tabla 4.9 Música.....	153
Tabla 4.10 Orientación.....	154
Tabla 4.11 Tecnología.....	155
Tabla 4.12 Síntesis asignatura 1 .....	156
Tabla 4.12.1: Síntesis asignatura 2.....	157
Tabla 4.13: Visión General por curso .....	159
Tabla 4.14: Comparación entre Programas, Materiales de Apoyo y Programas externos validados por MINEDUC .....	162
Tabla 5.1: Mentalidades, Sociedades y Sistema Educativo .....	168
Tabla 5.2: Visiones y Enseñanza de la Sexualidad .....	170
Tabla 5.3: Socialización y Sexualidad .....	171
Tabla 5.4: Educación en Género y Sexualidad .....	173
Tabla 5.5: Formas de abordar Género y Sexualidad .....	174
Tabla 5.6: Enseñanza de la Sexualidad, según generación .....	176
Tabla 5.7: Mensajes y efectos .....	177
Tabla 5.8: Disposición a la Diversidad .....	179
Tabla 5.9 Representaciones de género según nivel educativo .....	180
Tabla 5.10 Las Mujeres en el Sistema Educativo .....	182

## Índice de Figuras

Figura 3.1 Representación de realidades 1.....	107
Figura 5.1: Representaciones de Género 1.....	186
Figura 5.2: Representaciones de sexualidad 2 .....	191
Figura 5.3 Tolerancia a la Diversidad Sex. 1 .....	195
Figura 5.4 La relación entre establecimientos y Familia1.....	198
Figura 5.5 Representación del/la Profesor/a Integral 1 .....	201
Figura 5.6 Elementos centrales para ser profesor/a Jefe 1 .....	204
Figura 5.7 Las potencialidades de los/as docentes 1 .....	209
Figura 5.8 Educación efectiva en género y sexualidad 1 .....	213
Figura 5.9 Potencialidades del sistema educativo 1 .....	216

## **RESUMEN**

El sistema educativo, compuesto por diferentes campos de acción, juega un rol reproductor o de agente de cambio ante determinadas ideologías, discursos, estereotipos y prácticas. En este sentido, las políticas educativas, la escuela y el/la profesor/a jefe, son fundamentales en la construcción o eliminación de prejuicios y prácticas discriminatorias respecto al género y la sexualidad. Esta investigación tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales de profesores/as jefes de 5° a 8° básico y las políticas implementadas por el MINEDUC, en torno a Educación en Género y Sexualidad como posibilidad de cambio cultural. Desde las representaciones, se logra la entrada a un campo de acción social clave, la sala de clases, donde el currículo oficial es mediatizado por el currículo oculto y ambos intervienen en el *habitus* de los/as estudiantes. Desde las políticas implementadas, fue posible reconocer el discurso y estrategias propuestas por las autoridades respecto a qué y cómo deben aprender los/as estudiantes en materia de género y sexualidad.

**Palabras Claves:** género, sexualidad, educación, *habitus*, representaciones, cultura, docentes, políticas educativas.

## **ABSTRACTS**

The educational system, composed of different fields of action, can play a role as a reproductive or change agent of certain ideologies, discourses, stereotypes and practices. In this regard, educational policies, schools and lead teachers, would be fundamental in the construction or elimination of prejudices and discriminatory practices related to gender and sexuality. The aim of this research was to analyze social representations of 5th to 8th grade lead teachers and the policies implemented by the Ministry of Education, in respect to Gender and Sexuality as a possibility of cultural change. From the teacher representations, it was possible to enter to a key social field of action, the classroom, where the official curriculum is mediated by the hidden curriculum and both intervene in the *habitus* of the students. From the implemented policies, it was possible

to recognize the discourse and strategies proposed from the authorities regarding what and how students should learn about gender and sexuality.

**Keywords:** gender, sexuality, education, habitus, representations, culture, teachers, educational policies.

## INTRODUCCIÓN

Desde la década de los 90', las temáticas relacionadas con género y sexualidad se han ido trabajando y evidenciando progresivamente en Chile. En otras partes del mundo su desarrollo es anterior y se vincula directamente con algunos derechos fundamentales que vienen analizándose a nivel de acuerdos internacionales, por ejemplo, los Derechos Sexuales y Reproductivos.

Lo anterior, ha permitido que paulatinamente se hayan manifestado transformaciones y avances en términos de paradigmas sociales permitiendo, incluso, la implementación de cambios a nivel de políticas públicas, lo que ha posibilitado el desarrollo, integración y resignificación de algunos conceptos, discursos e imaginarios. Esto ha contribuido, en cierta medida, a los cambios sociales y culturales que se evidencian en la actualidad.

No obstante, dichos cambios han sido parciales y graduales, faltando aún mucho por hacer en términos de integración, aceptación y equidad; validación y reconocimiento de los Derechos Sexuales y Reproductivos; y en la generación de estrategias que permitan la circulación y manejo de información relevante para la inclusión de elementos que faciliten la equidad de género y la toma de decisiones respecto a la sexualidad. Permitiendo, con ello, un desarrollo integral de la vida de cada uno/a de los/as seres humanos.

En la actualidad se mantienen ancladas en el imaginario colectivo una gama de ideas, conceptos, representaciones y símbolos que han facilitado la reproducción de significados asociados a género y sexualidad, permitiendo la aceptación de normas y patrones que limitan las transformaciones sociales y culturales, pero que favorecen la mantención de un orden y control social preestablecido.

En este contexto, resalta la importancia de la familia y los centros educativos en tanto instituciones en las que se producen, en primera instancia, los procesos de socialización e interacción simbólica, en donde se configuran, construyen y/o se reproducen prácticas

y discursos. Es precisamente en los centros educativos donde se llevó a cabo esta investigación, ya que es en este espacio donde los/as estudiantes se encuentran con un mundo en el que convergen subjetividades, símbolos, discursos y diversidades que no han estado presentes en el mundo del hogar. Parafraseando a Bourdieu (1988), la escuela conforma un espacio y una experiencia de transmisión y construcción cultural de los jóvenes, pudiendo entonces ser un motor también para la transformación de las estructuras sociales.

Ahora bien, la escuela es una institución que responde a mandatos y a un orden político, económico y social mayor. Es el Estado, a través del Ministerio de Educación, el responsable de implementar políticas que permitan mejorar y/o generar líneas de acción, en función de alcanzar las metas propuestas para la consecución de mayores niveles de calidad en el Sistema Educativo Nacional.

En el sitio web del MINEDUC se puede encontrar la declaración de su misión, la que señala lo siguiente:

La misión del Ministerio de Educación es asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad, que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior. Es función del Ministerio de Educación que el sistema integrado por los establecimientos educacionales financiados con recursos públicos provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, respetuoso y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p.3)

Si consideramos al sistema educativo, y sus componentes, como parte de los procesos de transformación cultural y cambios de paradigma, se releva la importancia del discurso y las prácticas establecidas por el MINEDUC. En ese sentido, el Ministerio de Educación

propone estrategias diseñadas para su implementación en escuelas y aulas, convirtiéndose en el discurso oficial que debiera ser reproducido por los/las docentes y la comunidad educativa en su conjunto.

Sin embargo, dentro de la escuela es el/la docente quien está realmente inmerso en la cultura local y organizacional. Es en este espacio donde se van generando significados compartidos, por lo que es de suma importancia el rol que juegan los/as docentes en la formación integral de los/as estudiantes, ya que estos no se limitan a la transmisión de un currículo oficial, sino que son formadores y transformadores sociales.

Siguiendo lo anterior, se entiende que la práctica docente no es neutra, inevitablemente manifiesta (de modo implícito o explícito) valores personales, creencias, actitudes, juicios, experiencias, preconcepciones, etc. En definitiva, el o la docente está mediado/a por sus concepciones o visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento, y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Ahora bien, si consideramos la importancia que cumplen los/las docentes y sus representaciones sociales y culturales en la formación de los/as estudiantes, podemos afirmar que la vinculación que existe con el/la profesor/a jefe es aún más profunda. Su rol formador, orientador y humano, además de las funciones que debe cumplir a nivel curricular, lo convierten en una figura clave en el desarrollo socio afectivo y emocional de sus estudiantes, llegando a ser un actor fundamental en la mantención o transformación de conceptos, es decir, en el dinamismo cultural y la capacidad de resignificación.

De esta manera, el discurso del Estado respecto de la educación de género, sexualidad y afectividad está mediatizado por los/as profesores/as y fundamentalmente por los/as profesores/as jefes, actores fundamentales en tanto sujetos que son parte de la realidad, la interpretan, significan y re-significan. Lo anterior, no implica minimizar la importancia de los lineamientos básicos y las estrategias entregadas por el MINEDUC,

ya que dichas herramientas y sugerencias pretenden garantizar el cumplimiento de la misión y los objetivos que se plantean en cada una de las políticas implementadas.

A partir de lo anterior, en esta investigación se consideran tanto los planteamientos y lineamientos ministeriales como las representaciones de los/as profesores/as jefes, los cuales son analizados como agentes de transformación social, como protagonistas en la elaboración de discursos y representaciones que permiten configurar sentidos y otorgar significados a las experiencias y realidades. En ese sentido, se analizan el currículo oficial y el oculto, en función de develar sus posibles implicancias en las interacciones socio afectivas de las/os estudiantes y en su educación de género y sexualidad.

Considerando estos elementos, el objetivo general de la presente investigación es: analizar las representaciones sociales de profesores/as jefes/as de 5° a 8° básico y las políticas implementadas por el MINEDUC en torno a educación en género y sexualidad como posibilidad de cambio cultural.

Para la realización de esta investigación se consideraron diferentes fuentes de información. Por un lado, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes que ejercen como profesores/as jefes/as de 5° a 8° básico, en la ciudad de Santiago. La elección de la muestra y el fundamento se explica en el Capítulo III, denominado Marco Metodológico.

Por otra parte, se consideró la descripción de la Política de Educación en Sexualidad y Afectividad y las propuestas de implementación planteadas desde sus orígenes. Al mismo tiempo, se desarrolló un análisis cuantitativo y cualitativo del Marco Curricular vigente, considerando los planes y programas de estudios de cada una de las asignaturas impartidas en 5°, 6°, 7° y 8° básico.

Además, se analizaron cualitativa y cuantitativamente los materiales propuestos por el MINEDUC para trabajar temas de Educación en Género, Sexualidad y Afectividad,

disponible en su página Web. Este análisis se realizó tomando como referencia los enfoques propuestos por UNESCO en torno a Educación en Sexualidad Integral.

Finalmente, se analizaron descriptivamente los planteamientos fundamentales de siete programas de diferentes entidades, que fueron validados por el MINEDUC para implementar educación en género y sexualidad en las escuelas.

La presente investigación está organizada de la siguiente manera:

**Capítulo 1:** se desarrollan los fundamentos que sustentan la problemática de la investigación.

**Capítulo 2:** se esbozan los principales contenidos teóricos que permiten entender el marco desde el cual se construyen los conceptos e interpretaciones con las que se trabaja a lo largo del documento.

**Capítulo 3:** permite la comprensión del sustento metodológico que se usó para levantar información, analizar y llegar a los resultados de esta investigación.

**Capítulo 4:** está compuesto por los resultados extraídos a partir de los análisis de Programas de Estudios, materiales sugeridos por el MINEDUC para abordar educación en género y sexualidad, y los siete programas validados para la enseñanza de educación en sexualidad y afectividad.

**Capítulo 5:** contiene los resultados del análisis de las representaciones que tienen los/as profesores/as jefes respecto a la educación en género y sexualidad.

**Capítulo 6:** se integran todos los análisis y se generan las conclusiones de la investigación.

# **CAPITULO 1: EL PROBLEMA**

## **CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Problema de Investigación**

#### **1.1.1 Resumen del Problema**

El sistema educativo juega un rol fundamental en la producción, reproducción o transformación del capital social y simbólico. En materia de género y sexualidad, específicamente, el sistema educativo juega un rol reproductor de determinadas ideologías, discursos y prácticas, o bien puede convertirse en un agente de cambio y transformación. En este sentido, la Escuela, y específicamente el/la profesor/a, son fundamentales en la construcción o eliminación de prejuicios y prácticas discriminatorias respecto a género, sexualidad y afectividad.

La docencia es ejercida por sujetos que tienen sus propias representaciones, discursos y prácticas cargadas de significados. En ese sentido, se entiende que las políticas públicas y los diseños curriculares están, inevitablemente, mediatizados por la práctica docente, especialmente en el caso de aquellos/as docentes que cumplen el rol de profesores/as jefes/as. Sus cargas experienciales y valóricas influyen fuertemente cualquier política o currículo público en materia de género, sexualidad y afectividad.

Si se analiza la situación actual de los lineamientos curriculares en torno a estas materias (y su eficacia), surgen una serie de interrogantes respecto a la educación en género y sexualidad que se ofrece a los/as estudiantes de 5° a 8° básico en los establecimientos de nuestro país. A partir de las posibilidades de cambio o perpetuación, adquiere gran relevancia el análisis de las propuestas curriculares y las representaciones sociales y culturales que tiene el/la profesor/a jefe/a respecto a género, sexualidad y afectividad. Lo anterior, con el fin de comprender lo que en definitiva se está entregando en el aula, lugar en donde se genera una interacción entre docentes y estudiantes, que sería clave en las reproducciones o transformaciones de elementos fundamentales de nuestra cultura.

### **1.1.2 Antecedentes y Justificación**

Los significados de ser hombre y mujer así como las identidades y las culturas, se caracterizan por su dinamismo y capacidad de transformación, lo cual responde, entre otras cosas, a la interacción, acción y experiencias de los sujetos que la conforman. En ese sentido, Gupta y Ferguson (1997) señalan que la práctica, las acciones cotidianas y la resistencia son capaces de hacer y rehacer la cultura.

En ese sentido, los significados de género y sexualidad no son universales, muy por el contrario, son particulares y definidos por cada sistema cultural. Dentro de este escenario cobran especial relevancia los estudios de género- antropológicos y sociológicos-, pues permiten desentrañar las distintas significaciones culturales y sociales.

Desde los estudios de género, y tal como afirma Lamas (2003), se puede afirmar que:

el género toma forma en su conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo. Así, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser hombres y mujeres, de lo que es propio de cada sexo. (pp. 9-10)

Según Bourdieu (1999) y autoras como De Beauvoir (1949), Ortner (1980) y Lamas (2003), el proceso de constitución de género se realiza a partir de la construcción cultural de una serie de oposiciones mítico-rituales entre los sexos (alto/bajo, arriba/abajo, seco/húmedo, cálido/frío, activo/pasivo, móvil/inmóvil, etc.).

Estas oposiciones fundadoras del orden simbólico se caracterizan por ser dicotómicas, binarias, antagónicas y excluyentes, habilitadoras de una noción de superioridad y dominio de una parte por sobre la otra, en vez de promotoras de una noción de colaboración e integración basada en la diferencia.

Debido a lo anterior, se ha configurado una axiología que ha trascendido a diversas épocas y culturas, la cual sitúa a la mujer como expresión de la naturaleza, de lo irracional, lo pasivo, lo sumiso, lo débil, lo privado y lo doméstico; mientras que el hombre es identificado con la cultura, lo racional, lo activo, lo dominante, la fuerza y lo público. En esta misma línea, la mujer ha sido considerada como la “otredad” y “lo particular”, mientras que el varón asumiría el rol de “lo universal” y “lo neutro” (Bourdieu, 1999).

Esta división sexual forma parte de las más diversas ideologías, discursos y prácticas cotidianas, colaborando en el mantenimiento de un capital social y simbólico que la valida y que, a la vez, requiere de su existencia para subsistir. Esta división entre los sexos,

parece estar «en el orden de las cosas», como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable. Se presenta en su estado objetivo, tanto en lo material (en la casa, por ejemplo, con todas sus partes «sexuadas») como en el mundo social, y en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción. (Bourdieu, 1999, p. 21)

En el contexto de estas construcciones sociales y culturales, las mujeres se han visto históricamente perjudicadas y disminuidas, tanto en términos políticos como económicos, sociales y simbólicos. Tal como señala Bourdieu (1999), “la preeminencia universalmente reconocida a los hombres se basa en una división que confiere al hombre la mejor parte” (p. 49).

En gran parte de las sociedades del siglo XXI las mujeres siguen estando subyugadas y, en ciertos casos, confinadas a la marginalidad y exclusión de las esferas de poder. Ello se refleja, en mayor o menor medida, en estadísticas sociales tales como los indicadores de las brechas salariales entre hombres y mujeres, la escasa representación femenina en

las posiciones de poder político y económico, entre otros.

Así entonces, la fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya. (Bourdieu, 1999, p. 22)

La visión parcial y androcéntrica del mundo pareciera estar dada como una realidad objetiva otorgada por el sentido común, gozando así de condiciones muy favorables para su ejercicio. Por otra parte,

las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder validando y recreando, de este modo, la violencia simbólica de la que son víctimas. (Bourdieu, 1999, p. 49)

Sin embargo, las mujeres no son las únicas víctimas de la inequidad de género. Los varones también padecen las consecuencias de este ordenamiento simbólico, tal vez de una manera menos lacerante, pero igualmente real. Según Badinter (1995), los hombres deben lidiar por el reconocimiento de ser varón, lo que se expresa en la lucha constante por diferenciarse de lo que es definido como femenino y por demostrar qué tan viril se es. Todo acto masculino presupone un público imaginado, al que se le demuestra quién domina la situación, evidenciando la fortaleza necesaria para estar a la altura del poder social reconocido, asociado y exigido para su género (fundamentalmente ante sus pares varones). En palabras de Bourdieu (1999),

si las mujeres, sometidas a un trabajo de socialización que tiende a menoscabarlas, a negarlas, practican el aprendizaje de las virtudes negativas de abnegación,

resignación y silencio, los hombres también están prisioneros y son víctimas subrepticias de la representación dominante. (p. 67)

Siguiendo a Badinter (1995) y Bourdieu (1999), la exaltación de los valores masculinos tiene su origen en los miedos y angustias que lo femenino suscita entre los varones. Muchos actos y demostraciones “viriles” nacen del miedo a perder la estima o la admiración de los pares “y verse relegado a la categoría típicamente femenina de los ‘débiles’, los ‘alfeñiques’, las ‘mujercitas’, los ‘mariquitas’, etc.” (Bourdieu, 1999, pp. 69-70). La masculinidad aparece, entonces, como un concepto eminentemente relacional: es construida ante los pares varones y destinada a ellos, en oposición a la feminidad, como una especie de miedo y rechazo a lo femenino.

El privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y la contención permanentes, a veces llevadas al absurdo, que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad. La virilidad, entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia (en la venganza, sobre todo), es fundamentalmente una carga.

En oposición a la mujer, cuyo honor es esencialmente negativo y sólo puede ser definido o perdido, al ser su virtud sucesivamente virginidad y fidelidad, el hombre “realmente hombre” es el que se siente obligado a estar a la altura de la posibilidad que se le ofrece de incrementar su honor buscando la gloria y la distinción en la esfera pública. (Bourdieu, 1999, pp. 68-69)

Uno de los principales problemas derivados de esta idea, es que la virilidad suele ser validada por los pares varones en cuanto se manifiesta como violencia actual o potencial. Así entonces, prácticas como algunas violaciones colectivas de las bandas de adolescentes, tienen por objetivo obligar, a quienes se ponen a prueba, a afirmar delante de los demás su virilidad en su manifestación como violencia, es decir, al margen de

todas las ternuras y de todas las benevolencias desvirilizadoras del amor (Bourdieu, 1999).

La reproducción de estas construcciones de género es socializada desde la infancia, tanto al interior de la familia como en la escuela<sup>2</sup>. Esta última cobra un rol fundamental en las transformaciones socio-culturales y en la formación socio-afectiva de niños/as y jóvenes, lo cual ha sido reconocido por gobiernos de diversos países, incluido Chile, donde poco a poco se han implementado políticas para incluir un enfoque de género en la educación escolar.

Al igual que el género, la sexualidad es una construcción sociocultural. En ese sentido, la sexualidad, entendida en términos foucaultianos, se concibe como una experiencia histórica particular construida por la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa sexualidad, es decir, como sujetos sexuales y deseantes (Foucault, 1986).

Al igual que en el caso del género, se vislumbra el papel que pueden desempeñar ciertos agentes o instituciones sociales, tales como la Escuela, el Estado y la Familia, en la construcción o transformación de mitos, estereotipos o prejuicios relativos a la sexualidad. Dada su naturaleza, la sexualidad es un dominio especialmente propenso a la mediatización, sustentada en ciertas creencias o sesgos morales que los agentes o sujetos le asignan.

Por otra parte, hasta hace pocas décadas en Chile la sexualidad fue considerada como un tema tabú, estando prácticamente ausente de las políticas públicas y los currículos de las escuelas. Lo anterior trajo consigo la formación de generaciones enteras que crecieron en medio de información tergiversada o insuficiente en esta materia. El año 1993 se elaboró una Política en Educación en Sexualidad y Afectividad que pretendía mejorar la

---

<sup>2</sup> Cuando se habla de escuela se considera a colegios, liceos, institutos, escuelas.

educación que reciben los/as estudiantes en dichas materias, pero ¿Qué está pasando en el Chile de hoy con este tema? ¿Fue efectiva la política señalada? ¿Cuál es el rol que ha asumido el Estado, la Escuela y los profesores/as jefes/as respecto a la Educación en Sexualidad?

Una muestra de lo que está pasando en Chile en temas de sexualidad es, por ejemplo, la realidad del VIH y los cambios que se han generado en torno a ello. En los últimos años ha habido un aumento progresivo de personas viviendo con VIH en nuestro país, a pesar de las campañas preventivas se han venido implementado en los distintos gobiernos. El año 2012 eran 38.000 los individuos detectados, sin embargo, ya en el 2015 la cifra había aumentado a 45.000<sup>3</sup>.

En 31 años, Chile pasó de tener seis casos de personas viviendo con VIH a 45.000, resultando preocupante el incremento del porcentaje de mujeres y de adolescentes infectados por este virus. El año 1984 se detectaron los primeros casos, correspondiendo todos ellos a ciudadanos hombres. Al año siguiente, apareció la primera mujer infectada. Durante las primeras décadas, el aumento de mujeres con VIH fue más pausado, por cada 13 hombres había una mujer viviendo con el virus. Hoy la relación es de una mujer por cada cinco hombres.

Si bien el número es preocupante, hay otro dato que complejiza mayormente el problema: la vía de transmisión. El 93% de las mujeres con VIH fue contagiada a través de una relación sexual heterosexual, mientras que el 7% restante fue por transmisión vertical o por vía sanguínea. Del 93% señalado, un 70% son mujeres que mantienen parejas exclusivas (Ministerio de Salud [MINSAL], 2011; Instituto de Salud Pública [ISP], 2013). Lo anterior, se puede explicar considerando que más de un 70% de las personas que son portadoras del virus continúan sexualmente activas luego de conocer

---

<sup>3</sup>Para detalles cifras 2012 ver: Seminario Dictado para la Asociación Chilena de Municipalidades (2014). “Programa Nacional de Prevención y Control del VIH/SIDA, ITS”. Departamento VIH/SIDA/ITS, MINSAL <http://www.achm.cl/seminarios/escuela%20verano%202014/concepcion/DOCUMENTOS/VIH%20SIDA.pdf> (Consultado 18 de Noviembre del 2015).

Para detalles cifras 2015 ver: Entrevista a la Ministra de Salud En: <http://www.24horas.cl/nacional/minsal-explica-avances-y-plantea-desafios-en-materia-de-prevencion-del-vihsida-1830390> (Consultado 18 de Noviembre del 2015)

su diagnóstico, manteniendo las mismas conductas de riesgo y, en su mayoría, sin informar a su pareja sexual (MINSAL, 2011).

Respecto a la iniciación sexual, la 7ª Encuesta Nacional de Juventud indica que el 71% de los jóvenes entre 15 y 29 años declara haber comenzado su vida sexual; de ellos/as, un 48,7% lo hizo entre los 15 y 19 años (INJUV [Instituto Nacional de la Juventud], 2012).

Al no ser una experiencia responsable e informada, la iniciación sexual temprana se convierte en un problema. En ese sentido, y dado que los/as jóvenes carecen de una educación sexual que los respalde, resulta difícil tomar decisiones responsables respecto a la prevención, el cuidado, los afectos, el placer y la integración de cada uno de los elementos que constituyen la sexualidad. Al no existir una educación sexual que valide los derechos sexuales y reproductivos y asegure la salud en éstos términos, se generan otras problemáticas como el embarazo no planificado y la transmisión de VIH u otras enfermedades de transmisión sexual.

En Chile, según la 6ª Encuesta de la Juventud (Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2010), el 47 % de los hombres y el 50,2% de las mujeres no usaron ningún método de prevención en su primera relación sexual penetrativa. Luego de su primera experiencia, el uso de algún método preventivo aumenta; un 49% de los/as jóvenes declara el uso del condón y un 38% la píldora anticonceptiva. Entre quienes usan el condón, un 81% declara hacerlo principalmente para prevenir un embarazo, sin considerar que entre los años 2005 y 2010 hubo un aumento de personas con VIH entre los 10 y 19 años de edad (MINSAL, 2011).

Por otro lado, entre los participantes de la 7ª encuesta del INJUV, un 74% nunca se ha realizado el examen para determinar la presencia de VIH, a pesar de tener una vida sexual activa, y tan sólo el 2% del total de la muestra logró identificar correctamente las conductas riesgosas y no riesgosas. Esta realidad demuestra un alto grado de desconocimiento respecto del cuidado necesario para evitar contraer VIH.

Por otro lado, el 21% de jóvenes sexualmente activas han experimentado un embarazo no planificado. De ellas, un 55% ha vivido esta experiencia antes de los 20 años (INJUV, 2012). Cabe destacar la importancia de esta realidad, dado que la maternidad adolescente es un grave problema en países de América Latina y el Caribe. En Chile, el 16% de los/as nacidos/as vivos hasta el año 2010 son hijos/as de adolescentes.

Ello involucra mayores riesgos de salud reproductiva que en otras edades mayores, y coloca a las madres adolescentes en una perspectiva de exclusión social a lo largo de la vida, pues la mayoría son pobres, con poca educación (y luego confinadas a no continuarla) y madres solteras y sin pareja. (Rodríguez y Hopenhayn, 2007, p.9)

En definitiva, el embarazo no planificado y la maternidad en adolescentes es un problema que afecta directamente los derechos reproductivos y la equidad de género.

En el marco de la reforma educacional realizada en Chile durante la década del 90', se gestó un trabajo conjunto entre el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) y el Ministerio de Educación (MINEDUC), con el objeto de incorporar un enfoque de género en la política educativa nacional. Como primer paso, comenzó a incorporarse en el sistema el uso de un lenguaje no discriminador que permitiera hacer visibles en el discurso tanto a hombres como mujeres, favoreciendo así las relaciones equitativas.

El año 1993 se implementó la primera versión de la Política de Educación en Sexualidad y Afectividad, iniciativa que fue reelaborada el año 2005, con objetivos planteados hasta el 2010.

Sin embargo y pese a estos esfuerzos, es razonable sospechar que los discursos y las prácticas del sistema educativo, y de quienes forman parte de este, aún mantienen y reproducen inequidades de género, transmitidas muchas veces como parte del currículo oculto, que está compuesto por la historia de vida de él o la docente y de todos los elementos que componen su subjetividad.

Según una encuesta solicitada por el MINEDUC -realizada el año 2004 por Adimark a estudiantes, profesores, padres/madres y directores del país- la educación sexual que se enseña en los colegios es limitada y está principalmente enfocada en aspectos biológicos y reproductivos, siendo entonces los/as docentes de Ciencias Naturales quienes hablan de ello. Los temas menos abordados, según la encuesta, son sexualidad y proyecto de vida, identidad y orientación sexual, paternidad/maternidad responsable, sexualidad y toma de decisiones, afectividad, expresiones de afecto, entre otros. Según señalan quienes participaron en el estudio, debieran ser los/as profesores/as jefes los/as encargados/as y responsables de profundizar en estas temáticas, para lograr una educación en sexualidad más integral.

De esta misma encuesta se desprende que, a pesar del discurso oficial emanado desde el MINEDUC y los esfuerzos políticos asociados a la elaboración de una Política de Educación en Sexualidad y Afectividad, la sexualidad aún es entendida desde una lógica eminentemente biologicista, reproductiva o médica. Queda de manifiesto la necesidad de otorgar un tratamiento que considere una mirada integral de la sexualidad, en pos del desarrollo humano y social, atendiendo también a otros factores fundamentales, tales como la afectividad humana.

El año 2005 el MINEDUC reformuló la Política de Educación en Sexualidad y Afectividad diseñada en 1993, trazando objetivos que debían ser cumplidos para el 2010. Para este fin se constituyeron equipos de expertos que hicieron recomendaciones para el mejoramiento de los lineamientos iniciales, de acuerdo a la evaluación de los resultados obtenidos entre 1994 y 2004. El Estado reconoció como deber:

formar a niños, niñas y jóvenes en una temática que no posee un discurso único y explícito en la sociedad, traducible en un solo programa de educación en sexualidad aplicable a todos los estudiantes. El Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad debe asegurar, al menos, la implementación de dicha temática en los establecimientos educativos, con el fin de cumplir con el deber que compete al Estado en la formación

de sus niños, niñas y jóvenes, y responder a los compromisos internacionales que Chile ha concordado en esta materia. (MINEDUC, 2005, p. 2)

Como resultado de las recomendaciones de expertos, la Educación en Sexualidad y Afectividad fue incorporada en el marco curricular nacional. El Plan declara explícitamente que:

la Educación en Sexualidad es parte de los objetivos fundamentales de nuestro currículo (transversales y verticales). Ella se precisa en los Contenidos Mínimos Obligatorios de los distintos sectores y sub sectores del ciclo escolar, entregando las herramientas necesarias para la adquisición y desarrollo de competencias requeridas para un crecimiento armónico y sano de la afectividad y la sexualidad de niños, niñas y jóvenes. (MINEDUC, 2005, p. 2)

Cabe preguntarse, entonces, por el impacto real que ha tenido el discurso del Estado en el mejoramiento de la educación en sexualidad y afectividad que se ofrece a los/as estudiantes del país.

En esta nueva política, la sexualidad es definida como:

un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. (...) La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (MINEDUC, 2005, p. 1)

Por otro lado, el año 2005 se conformó la Secretaría de Educación en Sexualidad y Afectividad del MINEDUC, la cual estuvo encargada de implementar el Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad. Durante ese año se generaron una serie de materiales para trabajar la Educación Sexual y Afectiva a nivel de escuela, comunidad y aula. Incluso se diseñaron programas para trabajar en los distintos subsectores y niveles. Sin embargo, todo el material generado en aquel período ya no está disponible en la actualidad. Es necesario preguntarse ¿Qué está sucediendo hoy con la implementación de la política y el Plan Nacional? ¿Será que las y los docentes no han logrado visualizar la importancia de incluir este tipo de temáticas en la formación del estudiantado? ¿Una Política Nacional depende de un cambio de gobierno? ¿Cuál será la visión de los/as docentes respecto a este tema? ¿Existen herramientas para responder a una necesidad presente en la educación del país? ¿Cuál es el rol del docente en la mediatización que se genera al aplicar la política al contexto educativo?

Considerando las preguntas anteriores, surgen otras que están relacionadas con el impacto real que ha tenido el discurso del estado en el mejoramiento de la educación en sexualidad y afectividad que se ofrece a los/as estudiantes del país: ¿Qué pasa en la actualidad con la integración de la Educación en Sexualidad y Afectividad en el currículo? ¿De qué manera el cambio de paradigma aplicado en los nuevos programas de estudios- desde el 2013- afecta dicha integración? ¿Qué pasó con la Secretaría de Educación en Sexualidad y Afectividad existente en el MINEDUC, encargada de implementar el Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad?

Todo lo expuesto anteriormente cobra un matiz adicional si consideramos que la infancia y la adolescencia son los periodos de mayor asimilación de conceptos, estructuras, actitudes, conductas, significados y representaciones que forman parte de la construcción de realidad. Estas etapas constituyen un momento en la vida de todo ser humano en la que, por inexperiencia, inmadurez y/o dependencia, se encuentran serias dificultades para cuestionar las pautas ofrecidas, tendiendo a aceptarlas como verdades si provienen de una “autoridad” o de un adulto referente. En dichas etapas, las en-

señanzas son internalizadas profundamente, cumpliendo un importante papel a lo largo de la vida. La niñez y la adolescencia son, entonces, un terreno fértil para la implantación de creencias y actitudes, las cuales van instalándose en los discursos y prácticas reproductoras y/o transformadoras de los significados en relación a temas de género y sexualidad.

Como hemos dicho, esta configuración de ideas, que permite asociar determinados significados a la diferencia marcada por los cuerpos y a la experiencia de la sexualidad, se da desde la temprana socialización al interior de la familia. Es la familia, en primera instancia, la que va diferenciando y otorgando el deber ser a sus miembros en relación a su género. En esta socialización se van internalizando los significados que permiten una visión de realidad objetiva. Sin embargo, hay una segunda institución fundamental en las configuraciones de estos sentidos y significados: la Escuela. Esta institución presenta un nuevo mundo y una instancia de re-significación de la realidad (Berger y Luckmman, 1995).

La escuela es un espacio de sociabilidad, un lugar en el que los sujetos aprenden a relacionarse con otros y también a conocerse a sí mismos, por lo tanto, es un sitio ideal para poner en acción la identidad, compartirla, redefinirla o asumirla. Es, entonces, un lugar fundamental para la definición de identidades y para lograr situar las otredades, así como un espacio en el cual se aprende a relacionarse con los semejantes y diferentes (Rebolledo, 1995).

Es en la escuela donde los estudiantes están la mayor parte del día y son las interacciones entre pares y con los/as profesores/as las que se generan por mayor tiempo. Aquí radica entonces la importancia que tienen las representaciones sociales y culturales de los/as docentes, ya que como agentes socializadores cumplen un rol que va más allá de lo académico y que se inserta en lo que podría denominarse rol de agente social<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>La teoría de la Agencia Social o de la Práctica será abordada en el marco teórico, y es fundamental para comprender la importancia de las representaciones en la mantención o transformación de estereotipos de género y sexualidad.

Desde esta perspectiva, entonces, los/as docentes son un elemento clave en las transformaciones de las estructuras. Su responsabilidad social es tan importante que pueden favorecer el estancamiento o las transformaciones en pro del mejoramiento de las relaciones humanas, de la visión de mundo y la interacción con este.

Se podría señalar, entonces, que

si bien es difícil decir por qué lugar comienza un cambio dentro del ámbito de la escuela, reconocemos que la posibilidad de que las maestras y maestros reconozcan las redes de relaciones en que se inscriben sus narrativas en relación al cuerpo, a lo femenino, masculino, (a la sexualidad)<sup>5</sup>, es un punto insoslayable para el quiebre de discursos colonialistas de anulación (a partir de) las diferencias. (Alonso, 1998, p. 308)

La docencia es ejercida por sujetos que tienen sus propias representaciones, discursos y prácticas cargadas de significados. Ser docente genera resultados y efectos en la vida de los/as estudiantes, por ello, al evaluar la educación de género y sexualidad es importante considerar que los currículos y contenidos, están mediados por la propia práctica docente.

Teresa Valdés (2013) destaca que uno de los factores que más incide en el desarrollo de la capacidad de los/as niños/as son las expectativas que los docentes tienen respecto a su sexo, expectativas basadas en estereotipos de género que condicionan el desarrollo posterior de los estudiantes al interiorizar las aspiraciones de sus profesores/as.

Se asume entonces, la importancia de los/as docentes en los procesos de desarrollo de los estudiantes, en la generación de imaginarios y la construcción de realidades, en la potenciación o estancamiento de habilidades y en la agencia para la reproducción o transformación de la cultura. Considerando este último nivel de análisis, y tal como se

---

<sup>5</sup> Los paréntesis son de quien escribe este texto.

sostuvo inicialmente, los roles de género se han construido y significado culturalmente. La sexualidad y su finalidad son también construcciones culturales, y, por tanto, existen posibilidades de cambio. Pero ¿Todo docente tiene el mismo nivel de agencia? ¿El reconocimiento de sujeto referente es asignado a todos? ¿Quién es el docente que más contacto tiene con la realidad de sus estudiantes, asumiendo un rol de orientador?

La última pregunta tiene una respuesta inmediata: el/la profesor/a jefe. El rol que cumple este sujeto es fundamental, pues es quien logra traspasar los límites de lo estrictamente académico para entrar en lo emocional y afectivo de los/as estudiantes. A nivel del currículo oficial, el/la profesor/a jefe es responsable de la asignatura de Orientación la cual,

está concebida como un espacio para que las y los estudiantes puedan elaborar y reflexionar en torno a aspectos y dimensiones relevantes y significativas en sus experiencias de vida. Esto involucra tanto los intereses, inquietudes y necesidades que las alumnas y los alumnos manifiesten, como las condiciones, situaciones y experiencias que les planteen interrogantes o desafíos en términos de su bienestar y desarrollo personal, ético, social y/o afectivo. (MINEDUC, 2015, p. 3)

La agencia de quienes ejercen el rol de profesor/a jefe es clave para sus estudiantes, pues asume un rol orientador necesitando, para ello, un reconocimiento de las particularidades de cada estudiante así como también del grupo completo, de sus familias, de su relación con los aprendizajes, de las necesidades, entre otros aspectos. Al lograr la confianza necesaria para ejercer de mejor manera su rol orientador, el/la profesor/a jefe se transforma en un adulto referente significativo para los estudiantes. Estos, a su vez, basados en la confianza y credibilidad, pueden asumir las representaciones que estos adultos les transmiten.

Así, entonces, el problema que se presenta radica en que el sistema escolar en general, desde niveles ministeriales a la particularidad del/la profesor/a jefe, es fundamental en la

construcción de vías para la eliminación de prejuicios y prácticas discriminatorias con respecto al género. Al mismo tiempo, es el canal fundamental para el mejoramiento de una educación en sexualidad que favorezca el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, asegurando la salud y el respeto en esas materias.

En este contexto, las representaciones sociales y culturales de los docentes con jefatura de curso son fundamentales. Tanto las políticas educacionales como el marco curricular se verán mediatizados por el discurso y la práctica de este profesional, favoreciendo el cambio cultural.

Todo lo anterior, deja en evidencia la necesidad de transformar, a nivel de imaginarios, significados, conceptos y acciones, aquellas concepciones en torno al género y la sexualidad. Se debe trabajar, desde la primera infancia, por una educación con perspectiva de género, en la que se incluya una formación que dé respuestas a temas de sexualidad y afectividad. Esto significa, entre otras cosas, integrar conceptos y visiones diversas que permitan ir formando ciudadanos capaces de respetar las diferencias, usándolas como mecanismos de integración social y no de exclusión. La sociedad actual crece aceleradamente y necesita seres humanos que logren relaciones sociales y afectivas sanas, que sean conscientes de los riesgos que implica el experimentar una sexualidad desinformada y/o irresponsable.

Es necesario ampliar la mirada y considerar que los significados de género y sexualidad han sido configurados en la interacción con otras personas; son significados socialmente compartidos, generados en una determinada cultura. Por lo mismo, existen verdaderas posibilidades de transformación. Las identidades, así como toda construcción cultural, tienen un dinamismo que permite pensar en cambios. Los/as docentes, principalmente los que tienen jefatura de curso, conscientes o no, desempeñan un rol fundamental en este proceso de transformación. La configuración y/o reconfiguración de sus significados y representaciones del mundo, permite o estanca procesos, siendo actores

relevantes en las transformaciones de sus estudiantes y, por lo tanto, también de las que ocurren a nivel social y cultural.

Es necesario responder, entonces, a la pregunta central de este problema de investigación: ¿Cuáles son las representaciones de género y sexualidad de profesores/as jefes de 5° a 8° básico; y cómo han sido implementadas las políticas propuestas por el MINEDUC para abordar la educación en dichas temáticas? ¿Cuáles son las posibilidades de cambio cultural a partir de la inclusión de educación en género y sexualidad en el contexto escolar?

Para esta investigación, las representaciones socioculturales que tienen los/as profesores jefes en torno al género y la sexualidad, son consideradas fundamentales en la implementación de políticas públicas definidas para dichas temáticas. La acción de estos sujetos es clave para la interpretación del mundo y la creación de realidades “objetivas”. Los/as profesores/as jefes pueden generar un estancamiento a nivel de equidad social, así como una reproducción de patrones normativos, lo cual limita el desarrollo psicosocial, cultural y afectivo de los/as estudiantes. O, por el contrario, pueden colaborar con la transformación y ser claves en la formación y desarrollo integral de nuevas generaciones.

Es necesario trabajar el enfoque de género ya que ello permitiría, tanto a hombres como a mujeres, un desarrollo emocional y afectivo armónico, basado en el respeto y en la sana interacción con otredades. Fundar una sociedad basada en la integración y el reconocimiento de las diferencias, contribuye a evitar y/o mejorar problemas a nivel individual, micro y macro social. Junto con ello y considerando los antecedentes del problema, es necesario propiciar acciones que fomenten una educación sexual efectiva, que permita disminuir los altos índices de maternidad y paternidad no planificadas, así como la transmisión de enfermedades de transmisión sexual en los/as adolescentes del país. Elementos significativos a la hora de propender a una sociedad que no excluya ni segregue por motivos sexuales o de género.

Lo anterior, es necesario para pensar la construcción de una propuesta de trabajo que permita la triangulación de información y acciones a nivel educacional, es decir, integrando la política, la formación inicial y la praxis docente. Con ello, se podrían aplicar efectivamente los planes propuestos desde el nivel ministerial y lograr una educación basada en la equidad, el derecho y la responsabilidad social.

## **1.2 Objetivos Generales y Específicos**

### **1.2.1 Objetivo General:**

- Analizar las representaciones sociales de profesores/as jefes de 5° a 8° básico y las políticas implementadas por el MINEDUC, en torno a educación en género y sexualidad como posibilidad de cambio cultural.

### **1.2.2 Objetivos específicos:**

- Reconocer las representaciones de género y sexualidad que tienen los/as profesoras/es jefes de 5° a 8° básico y su inclusión en el contexto escolar.
- Establecer los constructos de género y sexualidad que emergen y subyacen de las relaciones que se presentan entre profesores/as y estudiantes.
- Indagar en la Política de Educación en Sexualidad y los planes creados, a través del análisis de programas de estudios, materiales propuestos y de la oferta de educación en sexualidad aprobada por el MINEDUC.
- Identificar facilitadores de cambio cultural en el sistema educativo.

## **CAPITULO 2: MARCO REFERENCIAL**

## CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL

### 2.1 Género: una aproximación Teórica-Conceptual

#### 2.1.1 La importancia de los estudios de género: un cambio de paradigma para el equilibrio social y cultural

Los estudios de género surgen en EE. UU alrededor de los años 70', producto del interés manifiesto por los movimientos feministas. En otras partes del mundo, como Europa y Latinoamérica, aparecen con mayor fuerza desde las décadas del 80' y 90'. Sin embargo, es necesario hacer hincapié en cuanto al origen y posterior cambio de paradigma, dado que la nomenclatura que hoy usamos, así como su foco de interés, fueron cambiando paulatinamente.

Desde las agrupaciones feministas surgió la necesidad de manifestar el malestar causado por las diferencias en el acceso a los derechos de las mujeres y el desequilibrio en las relaciones de poder basadas en la división social y sexual, que posicionan jerárquicamente a los hombres por sobre las mujeres. Al mismo tiempo, existía un velo histórico que no permitía reconocer a las mujeres como parte del concepto de humanidad, el cual era utilizado como sinónimo de hombre, dejando fuera a la mitad de la población mundial<sup>6</sup>.

En un inicio no se utilizó la denominación estudios de género, ya que lo central era la desigualdad que generaba el hecho de ser hombre o ser mujer. Surgieron, entonces, los llamados estudios de la mujer, producto de los movimientos feministas y la problematización de dicha desigualdad. Esta expresión identifica una nueva tarea intelectual dispuesta a democratizar aquellos espacios productores de conocimiento, en los que las mujeres estaban excluidas como sujetos y objetos de estudio (Belluci, 1992).

Lo anterior significó un cambio importante de paradigma, ya que permitió un giro en

---

<sup>6</sup> Para profundizar la importancia que ha tenido el uso del concepto hombre para referirse a lo humano, leer a Rebolledo, L. (2014). Aporte de los Estudios de Género a las Ciencias Sociales. *Revista Antropologías del Sur* n°1, (pp. 65-80).

torno al reconocimiento de las mujeres en tanto sujetos capaces de mirar, de reconocer y aportar a la generación de conocimiento. Un cambio importante para la visibilización y la ampliación de perspectivas en torno a la pluralidad que implica el ser mujer.

La investigación y el gran movimiento civil que se comenzó a generar en la época, permitió el establecimiento de espacios académicos donde se comenzaron a dar cursos sobre “La Mujer”. Inicialmente, entonces, imperaron aquellas visiones fuertemente reduccionistas (una visión singular de la mujer) y economicistas, que dificultaban el análisis de la problemática en su real dimensión. Guzmán (1986) refuerza esta idea al plantear que “todos los procesos sociales eran considerados consecuencia o epifenómenos de una estructura económica (...) los sujetos sociales portadores del cambio estaban jerarquizados sólo por su posición de clase” (p. 2).

Si bien con el paso del tiempo se evidenciaron otras formas de exclusión social hacia las mujeres, que trascendieron a las visiones económicas, el problema de la singularidad de la mujer continuó presente. De allí surgieron las primeras críticas en torno a la noción de estudios de ‘la mujer’. Belucci (1992), por ejemplo, considera que la perspectiva unidireccional con la que se abordan los estudios de la mujer, da cuenta de sus limitaciones. Lo anterior es reforzado por Rebolledo (2014), quien sostiene que en los estudios de la mujer “se evidencia claramente una visión monolítica y categórica de las mujeres como un colectivo universalmente oprimido dada su identidad de género, sin considerar las otras variables que relativizan, sitúan y condicionan sus vidas” (p. 68).

Con el correr de los años, y considerando los resultados de investigaciones y la experiencia de los estudios de la mujer, se comenzó a desarrollar una corriente más integradora que permitió avanzar hacia una “dialéctica de los sexos”. Surgen así los estudios de género, que permiten ampliar la mirada y situar cultural, social política e históricamente,

la vida de las mujeres y los hombres, viendo cómo se entrelazan en sus identidades múltiples diferencias: sexuales, de clase, raza, edad y etnia, que inciden en el mayor o

menor poder con que cuentan. (Rebolledo, 2014, p. 68)

La búsqueda de la equidad, el equilibrio, el respeto, el reconocimiento de las diversidades, la integración, la justicia social, entre otros, son parte de lo que se ha ido planteando y generando a partir de esta nueva corriente.

Los estudios de género han permitido la coexistencia de sujetos y objetos de estudio, es decir, mujeres pensando acerca de otras mujeres y su relación con las diversas posiciones sociales y culturales; mujeres pensando a otros hombres que se adecúan a los patrones culturales o que rompen y resignifican el deber ser; hombres pensando en otros hombres y construyendo en conjunto, y hombres pensando en mujeres.

Finalmente, los estudios de género han permitido cambios de paradigmas importantes que permiten resignificar las posiciones de mujeres y hombres en distintas culturas y sociedades. En ese sentido, los estudios de género lograron poner

énfasis en los aspectos culturales más que en los biológicos, además aportó la idea de variabilidad, dado que al ser mujer u hombre un constructo cultural, sus definiciones varían entre unas culturas y otras; por otra parte, plantea la necesidad de lo relacional: el género como construcción social de las diferencias sexuales, alude a las distinciones entre femenino y masculino y, por ende, a las relaciones entre ellos; pone en escena el principio de la multiplicidad y convergencia de elementos, que constituyen la identidad del sujeto. De este modo, se propone comprender a los sujetos mujeres y hombres, no solo desde uno de sus perfiles (el género), sino desde las categorías que habitan en ellos simultáneamente y que van a modelar y especificar su ser femenino o masculino. Por último, emerge la idea de posicionamiento: un análisis de género supondrá el estudio del contexto en el que se dan las relaciones de género de hombres y mujeres, y de la diversidad de posiciones que ellos ocuparán, sobre todo en las sociedades complejas. (Rebolledo, 1995, p. 69)

### **2.1.2 Género, Cultura y Antropología**

La perspectiva de género parte de una noción básica, comprender que lo “femenino” y lo “masculino” no son hechos naturales o meramente biológicos, sino que son una construcción mucho más compleja en la que interviene la cultura.

La categoría de género ha sido entendida desde diferentes enfoques y disciplinas. La Psicología, por ejemplo, pone énfasis en la construcción de la identidad de género a nivel individual, de configuración de la estructuración psíquica. La Antropología y más específicamente la etnografía, han aportado ejemplos concretos acerca de los roles sexuales y de género en distintas culturas. Igualmente, han demostrado cómo se establece el deber ser de los seres humanos según la configuración cultural de sus identidades.

En general, desde que se comenzó a entender el género a partir de una mirada psicosocial y cultural, se dejó de lado la visión esencialista biologizante, transformándose en un importante objeto de estudio de las Ciencias Sociales, en un elemento sustancial para la comprensión y explicación de la sociedad.

Una de las autoras que ha trabajado temáticas de género desde la Antropología, sostiene que el sistema sexo-género es,

el conjunto de arreglos a partir de los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana; con estos productos culturales, cada sociedad arma un sistema sexo/género, o sea, un conjunto de normas a partir de las cuales la materia cruda del sexo humano (lo biológico) y de la procreación es moldeada por la intervención social, y satisfecha de una manera convencional, sin importar qué tan extraña resulte a nuestros ojos. (Rubin, 2003, p. 4)

Así, entonces, lo que para algunas culturas es inaceptable como comportamiento de hombres o mujeres, para otras es parte de su cotidianidad y de la forma en la que han configurado su significado del mundo.

Para Marta Lamas (2003), la categoría de género permite delimitar con mayor claridad y precisión cómo la diferencia física entre los sexos ha nutrido la desigualdad en el ámbito social, cultural, jurídico, etc. La autora considera que la construcción de significados en torno a ser hombre o mujer, es un complejo proceso que incluye la diferencia biológica, cultural y la estructuración psíquica de los seres humanos.

Ahora bien, las definiciones de género que se han expuesto tienen un sustento antropológico importante, el cual permite evidenciar el desarrollo de la configuración del significado y el funcionamiento de los roles asociados al género. Todo lo anterior, demuestra que dicha categoría es una construcción sociocultural presente en las diversas culturas y sociedades, pero con capacidad de movilidad, cambio y/o reproducción.

Si se consideran inicialmente los trabajos de Margaret Mead (2006), queda en evidencia la diversidad de roles sexuales que se asumen tanto en la cultura occidental como en otras. Por ejemplo, entre los Arapesh, hombres y mujeres asumen una personalidad equitativa en lo que respecta al cuidado de los niños y aspectos sexuales. Desde una visión occidental, se podría decir que cumplen un rol maternal y femenino en relación a lo señalado, siendo pacíficos y cooperativos, atentos a las necesidades de los/as otros/as independientemente de su sexo. Al contrario, y como contrapunto, los Mundugumor, de ambos sexos, son más agresivos y afirman con más énfasis y fuerza la sexualidad, ni hombres ni mujeres desarrollan lo que llamaríamos el instinto maternal.

Ahora bien, lo interesante es que en ambas culturas no existe una diferenciación marcada por roles según sexo, sino que son personalidades comunes que se replican culturalmente. Diferente a ello es lo que sucede en los Tchambuli, donde se marcan diferencias que contrastan con nuestra realidad actual, es decir, es la mujer quien domina, ordena y es fría emocionalmente, mientras que el hombre es el que se mantiene

sometido y en una posición de dependencia. Para Mead (2006) la conclusión es clara, son las condiciones culturales las que moldean y conforman los modos de vida de la naturaleza humana. Nuestra mirada etnocéntrica, y las propias representaciones que tenemos en función de las diferencias entre los sexos, dificultan esta perspectiva, que, desde estos estudios iniciales, nos demuestran la importancia de la cultura en la forma en que se experimentan las diferencias en las personas.

Existen diversos ejemplos sobre las diferencias culturalmente asignadas a los sexos. En este caso, se podrían mencionar los trabajos de Lloyd (1965), quien estudia a los Yoruba en África. En dicha cultura, las mujeres controlan provisiones alimenticias, acumulan dinero y comercian en diferentes mercados, pese a ello, deben servir a los hombres en ciertas labores domésticas. Por otra parte, Murdock (1934) habla de la realidad de los Iroqueses, donde las mujeres tenían poder para nombrar o destituir a sus gobernantes.

Keenan (1974), en tanto, señala que en la tribu Merina de Madagascar se manifiesta una subordinación cultural a partir del lenguaje. En este caso, la diferenciación se da a partir del uso del “lenguaje educado”, el cual es utilizado por los hombres lo que les permite asumir roles de poder en el ámbito público. Las mujeres, en tanto, ven limitado el acceso a dicho lenguaje lo que las ubica en una posición de inferioridad. Sin embargo, esta limitación permite que, en espacios de reuniones, las mujeres sean más irreverentes y puedan opinar sin sutilezas o evasivas, pudiendo influir en las decisiones que toman los hombres.

Finalmente, nos referiremos al estudio de Zborowski y Herzog (1955), quienes analizaron las comunidades judías de Europa Oriental, donde las mujeres son consideradas madres fuertes y seguras de sí mismas, llevan las cuentas, los negocios familiares y la administración de los gastos<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Sería importante consignar que para algunos/as investigadores existieron sociedades matriarcales, Bachofen (1988), sostiene la existencia de un matriarcado primitivo basándose en la matrilinealidad que considera la descendencia por línea materna y los rituales en los que el culto a elementos de la naturaleza feminizados adquiere relevancia y poder. Morgan (1979), sigue con esta línea y defiende la existencia de matriarcados, basados principalmente en el control de

Desde la Antropología, entonces, podemos distinguir las diferencias y puntos de convergencia entre las distintas culturas. Los ejemplos señalados anteriormente son un punto de partida para la comprensión del fenómeno expuesto, a la vez que permiten complejizar las relaciones entre los seres humanos. Los estudios realizados permiten vislumbrar la posibilidad de sistemas más equitativos y justos para las personas. Por tanto, no se puede reducir la situación de hombres y mujeres a una determinación inamovible o a una naturalización de las diferencias y roles, los cuales han sido impuestos socioculturalmente.

### **2.1.3 Género y Roles**

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, el género no es sinónimo de mujer. Las diferencias de género y los roles definidos abarcan tanto a hombres como a mujeres e incluyen una multiplicidad de posiciones y dimensiones que los sujetos insertos en la sociedad asumen y utilizan para relacionarse entre sí. En ese sentido, las relaciones que se establecen, por ejemplo, entre los hombres y sus hijos e hijas son también relaciones donde el género tiene implicancia. La paternidad está mediada por una perspectiva de género en tanto ser padre significa asumir una serie de roles propios, internalizados en los procesos de socialización que han construido lo masculino (Keijzer, 1995).

Siguiendo lo anterior, se comprende que las desigualdades de género son las que han legitimado la dominación de los hombres sobre las mujeres y/o sobre sus hijos e hijas. En relación a esto, Bourdieu (1999) señala que la dominación masculina es una relación básica que se mantiene aún en nuestra sociedad. El control social existente ha permitido su reproducción y mantención, rechazando o marginando a quienes no cumplan la normativa del control.

La escuela, los medios de difusión y de información masiva, la familia y la sociedad en su conjunto, todavía aportan rígidas representaciones de lo que es “ser varón” y “ser mujer”, las cuales van estructurando los roles de género y la sexualidad desde el momento mismo de la concepción e, incluso, llevan implícitos criterios discriminatorios (Benítez, 1999). Los patrones de socialización diferenciados por género han sido cuestionados en los últimos tiempos, sin embargo, continúan siendo una realidad en nuestras sociedades actuales.

La construcción de género ha asignado socialmente, a la masculinidad y la feminidad, normativas de comportamientos y significados diferenciados en torno a la sexualidad, caracterizados por pautas de dominación/subordinación: sexualidad masculina activa/femenina pasiva, aceptación o rechazo de ciertas prácticas y arreglos sexuales, preponderancia de la reproducción como objetivo primordial de la sexualidad, entre otros. Sin duda, todos estos elementos influyen notablemente en la conformación de la autoimagen y repercuten en los distintos comportamientos que tenemos, incluso en la primera infancia. Desde allí, se van ejerciendo poco a poco roles de género basados en normalizaciones que luego influyen en el sentido, significado y forma de vivenciar la sexualidad.

Alatorre y Luna (2000), señalan que en una institución como la familia, todos los miembros participan en la reproducción de las diferencias genéricas. Es decir, tanto hombres como mujeres asumen posiciones diferenciales, asociadas al deber ser atribuido tanto para hombres como para mujeres. Así, mientras el hombre acepta ser la autoridad, haciendo de todo por conseguirla, la mujer, si puede, negocia, pero a partir de una posición subordinada y, en algunos casos, simplemente debe acatar lo que el hombre plantea. En el caso de las relaciones de pareja, los autores destacan que hombres como mujeres llevan a los hijos e hijas a aceptar la autoridad del hombre y a justificar la división de las actividades entre ellos.

Los conceptos que fundamentan el discurso de poder, dentro de los estudios de género, han servido como punto de inicio para el análisis de la masculinidad. Así, Kaufman y Pired (1991) señalan que el deseo o rechazo de poder y control es clave en la formación de cada hombre. De esta manera, las relaciones desiguales de poder en el hogar generan prácticas ventajosas en los hombres y generan discriminación y vulnerabilidad en mujeres, niños, niñas y personas ancianas. De la misma forma, no responder a la idea de ser hombre, con la noción de poder sobre otros, trae consecuencias nefastas para la “virilidad” de aquél varón.

Sin embargo, los roles de los hombres en la sociedad no son ni han sido siempre los mismos. En relación a estos cambios y diferencias, Seidler (1991) señala que no es posible hablar de una masculinidad única, ya que en el proceso de socialización de los hombres se entrelazan diferentes influencias que son determinadas por la sociedad y la cultura. Algunas de estas influencias son la clase, la religión, la etnia, la convivencia urbana o rural y, principalmente, una serie de influencias dadas por la familia, que incluyen la “ética” y la “moral”. A pesar de esta variabilidad, en Chile se presenta un patrón más reiterado de lo que se asume como masculinidad, la denominada Masculinidad Hegemónica que ha sido difícil de transformar. Dicha masculinidad está basada en elementos como la rudeza, racionalidad, actividad sexual, independencia, agresividad, competencia y la incorporación de conductas violentas y temerarias en aspectos tan diversos como la relación con vehículos, adicciones, violencia sexual, sexualidad, reproducción y en la relación con los hijos (Keijezer, 1995).

Por su parte, Robert Connell (1997) define el género como una estructura de relaciones sociales. Para fines analíticos, dicha estructura puede subdividirse en: trabajo, es decir, en las relaciones de producción y las divisiones genéricas del trabajo; y poder, entendido como la relación en la que priman la dominación masculina y la subordinación femenina.

En este sentido, es interesante tomar lo planteado por Foucault (2001) quien señala que “en todo lugar hay poder, el poder se ejerce, nadie es su dueño o poseedor, sin embargo, sabemos que se ejerce en una determinada dirección, no sabemos quién lo tiene, sabemos quién no lo tiene” (p.31).

En estas subdivisiones de las relaciones sociales, ni hombres ni mujeres siguen comportamientos uniformes, por ello, se pueden distinguir múltiples masculinidades, feminidades, divisiones sociales del trabajo y diversos campos de poder, incluso en el mismo contexto social. Para Connell (1997), la masculinidad es una construcción social que resulta de múltiples factores y ámbitos tales como la familia, la escuela, los medios de comunicación, la religión y la conformación de la sociedad, pero en todos los casos depende de un sistema de relaciones de género. Así, entonces, para este autor no hay una definición universal de masculinidad, pero sí definiciones hegemónicas que priman en las diferentes culturas.

#### **2.1.4 Otras perspectivas para abordar los problemas de género**

Los enfoques de géneros analizados anteriormente no han estado exentos de críticas. Hay quienes consideran que la categoría sexo/género es útil solamente para asegurar la continuidad de una sociedad heteronormativa y centrada básicamente en la reproducción.

Junto con ello, se critica la noción de género binario, argumentando que ello implica una naturalización y visión esencialista de las relaciones. En este sentido, Butler (2001) señala que es necesario deshacer el género binario dado “que instituyen y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo” (p. 50), excluyendo a quienes se identifican con un género diferente al sexo, es decir, transexuales o intersexuales, y a quienes sienten deseo sexual por su mismo sexo. Para la autora, el sexo no limita el género, pudiendo existir géneros que de ninguna manera estén restringidos por la dualidad aparente del sexo.

Para Butler, las concepciones binarias de género conducen a una construcción continua de identidad heterosexista basada en la norma, sin embargo, el género sería el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos (Butler, 2001). Así entonces, el género no tiene un estatus ontológico fuera de los actos que lo constituyen, por tanto, se produce performativamente mediante actos repetitivos que redefinen las identidades. Estos actos pueden modificar las concepciones binarias de los sujetos y dar paso a nuevas posibilidades.

La postura de Butler apunta hacia la legitimación, inclusión y democratización de otros grupos que han sido tradicionalmente marginados: gays, lesbianas, transexuales, transgéneros, intersexuales, entre otros. Con ello se rompe la rigidez que ha permitido el dominio de la estructura hegemónica de una heterosexualidad obligatoria, que necesita la reafirmación de la dualidad para imponerse como “normal” (Rodríguez, 2007).

Siguiendo las posturas críticas, Monique Wittig plantea que la categoría sexo/género, tiene un uso más bien político, naturalizante y utilitario para los propósitos de una sociedad reproductiva. En ese sentido, la división de los cuerpos en masculino y femenino viene a satisfacer las necesidades económicas de la heterosexualidad que ha sido determinada como “normal”. En relación a este aspecto, la autora es más radical al señalar que:

Una mujer sólo existe como un término que estabiliza y consolida una relación binaria y de oposición con un hombre; esa relación es la heterosexualidad (...) siendo lesbiano (...) el único concepto que conozco que está más allá de las categorías de sexo (mujer y hombre), pues el sujeto designado (lesbiano) no es una mujer, ni económicamente, ni políticamente, ni ideológicamente. Pues lo que hace a una mujer es una relación social específica con un hombre, una relación que hemos llamado servidumbre, una relación que implica una obligación personal, física y también

económica, una relación a la cual las lesbianas escapan cuando rechazan volverse o seguir siendo heterosexuales (Como se citó en Rodríguez, 2007, p. 34).

Así entonces, al no existir una “otra” en la función binaria hombre/mujer y no cumplir con el patrón heteronormativo, las lesbianas no serían mujeres.

Norma Mongrovejo (2000), tiene una posición similar a la de Wittig respecto a la necesidad del “otro” hombre a la hora de definir a las mujeres. Para esta autora,

el género definido desde la relación binaria varón-mujer, ha sido inadecuado para explicar las dinámicas lésbicas cotidianas donde no hay un “otro”, contrariamente, hay una igual, otra mujer. Políticamente hablando, “el otro” como construcción colectiva tanto para lesbianas, homosexuales y otros sectores sexuales disidentes, sería la heterosexualidad obligatoria. (Como se citó en Rodríguez, 2007, p. 35)

Es innegable que lo señalado por estas dos autoras invita a una reflexión respecto a la ampliación de categoría de género, sin embargo, hay que tener en cuenta que también es esencialista la determinación del ser mujer solamente en función del hombre, se vuelve a caer en la singularidad y no se considera la construcción de las subjetividades, identidades y posiciones sociales. Hablar de género no es simplemente comprender una dualidad, la categoría es más amplia y supone la noción de un/a sujeto múltiple.

En definitiva, estas miradas que proponen romper con la dualidad de género y del sexo se pueden entender desde el sentido derridiano de la de-construcción, es decir, “se desmonta un artefacto para hacer que aparezcan sus estructuras, sus nervaduras, su esqueleto, pero también simultáneamente la precariedad ruinosa de una estructura formal” (Derrida, 1974, p.23). La formulación de una operación de-constructiva del sistema sexo-género complejiza aún más el análisis desde las teorías feministas,

generando aportes interesantes en la re-conceptualización de sexo/género y el surgimiento de nuevas teorías<sup>8</sup>.

Ahora bien, cabe señalar que existen otras autoras, como Marta Lamas (2000), para quienes la construcción de género no considera la complejidad de la adquisición del género por los cuerpos sexuados en una cultura. En ese sentido,

Preguntarse cómo han sido inscritas, representadas y normadas la feminidad y la masculinidad, implica realizar un análisis de las prácticas simbólicas y de los mecanismos culturales que reproducen el poder a partir del eje de la diferencia anatómica entre los sexos. Esto requiere decodificar significados y metáforas estereotipadas, cuestionar el canon y las ficciones regulativas, criticar la tradición y las resignificaciones paródicas. Para ello no basta la concepción de género como performance, como actuación, con cierto grado de creación individual. Quienes se han interesado por de-construir los procesos sociales y culturales del género han intentado también comprender las mediaciones psíquicas y profundizar en el proceso de constitución del sujeto (pp. 9-10).

En definitiva, lo que une a ambas posiciones es el reconocimiento del rol de la cultura y la sociedad en la configuración de las identidades de género. Para ambas posturas, las identidades no son esencialistas ni estáticas, tampoco las estructuras son inamovibles, lo que permite un cambio cultural.

---

<sup>8</sup> Para profundizar se recomienda leer Teoría Queer.

### **2.1.5 Género y Educación**

El contexto escolar es, sin duda, una de las instancias fundamentales en la configuración de identidades, subjetividades, posiciones y creencias de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Constituye un espacio que influye en la forma en que niños y niñas van asumiendo los roles que se les asignan en tanto hombres o mujeres.

Los estudios de género al interior de la escuela surgieron en la década de los 70', sin embargo, en Chile se desarrollan a partir de 1980. Las primeras investigaciones en este espacio de interacción se desarrollaron bajo la perspectiva de la teoría de la socialización de los roles sexuales, que incluye a la teoría del aprendizaje social y cognitivista (Skelton, 2001). Desde la teoría del aprendizaje social, se señala que los niños y niñas aprenden por imitación las conductas y roles asociados a su género, lo que se ve reforzado por el premio y el castigo. Es decir, se identifica como buena la conducta esperada y se castiga aquella que escapa a la norma, de esta manera, niños y niñas tienden a repetir lo que es reforzado, evitando el castigo. Desde las teorías cognitivistas, se considera que los componentes cognitivos de los/as niñas cobran un rol fundamental en la determinación de su género. Los conceptos sobre sí mismos y sobre los otros también forman parte de esta definición de los deberes ser, atribuyéndoles valores y comparándose con otros/as. Quienes miran desde esta perspectiva atribuyen distintas etapas para la adquisición de la identidad de género (Fernández, 1996).

Estas perspectivas entienden la configuración de identidad de género como algo estático y homogéneo, lo que obviamente permite la reproducción de patrones sin cuestionamiento alguno. Estudiar la escuela permitía analizar los mecanismos que facilitaban esta reproducción inmutable en el tiempo, transformándose así en facilitadora de la desigualdad entre hombre y mujeres.

Las visiones anteriores comenzaron a ser fuertemente cuestionadas a partir de los años 80', sin embargo, fue a inicios de los 90' cuando la crítica se vuelve aún mayor, principalmente desde el enfoque posestructuralista socio-antropológico. Este último

considera la identidad de género como una construcción culturalmente compartida y en permanente transformación a partir de la acción social y de la interacción simbólica.

Bajo esta perspectiva, la identidad de género debe ser entendida como un proceso dinámico, no estático, por lo que habría que hablar de mujeres y hombres en plural, rompiendo con la creencia de una esencia femenina o masculina que permite una reproducción social permanente. Parafraseando a Jones (1997), la identidad de género es precaria y contradictoria, y se encuentra en un proceso constante de reconstitución.

Como podemos apreciar, para el posestructuralismo socio-antropológico – y a diferencia del enfoque de socialización de roles sexuales-, la identidad de género está en constante reconstrucción y resignificación a partir las acciones e interacciones simbólicas que se generan en las relaciones entre los sujetos.

Por otro lado, desde el posestructuralismo filosófico y retomando lo señalado por Butler (2001), el género se constituye a partir de actos performativos que redefinen las identidades.

Desde esta perspectiva, la escuela es una institución que permite la resistencia, tensión, contradicción y acomodación a las complejidades de los patrones de género existentes en el orden social. Sin embargo, también puede transformarse en un campo social y de poder para la transformación del orden social y de las concepciones culturales, dando paso a nuevas formas de entender las relaciones humanas.

Por otra parte, Francis (2001) analiza la construcción del género en el contexto educativo considerando una visión intermedia entre la teoría de socialización de roles sexuales y el posestructuralismo. El autor plantea que si bien la identidad de género se constituye y reconstruye a partir de las prácticas discursivas y la interacción con otros, se debe considerar que las personas prefieren ciertos discursos, determinados por los imaginarios de género existentes en la sociedad. Ello permite mantener el orden social y ser sujetos con una identidad no fragmentada.

En definitiva, la escuela, al ser un espacio de constantes interacciones que facilitan el intercambio de prácticas y discursos, ha sido y sigue siendo un lugar que permite seguir desentrañando este complejo mundo de las relaciones de género y la configuración de identidades. Definitivamente, el currículo oficial no es solamente lo que aprenden los/as estudiantes; los/as docentes traen consigo configuraciones particulares y que las reflejan, implícitas o explícitamente, en la interacción con sus estudiantes.

Siguiendo lo anterior, cabe señalar que al interior de las escuelas o centros educativos:

el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida académica compleja y personal del grupo del aula y del centro, van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela. Esta va induciendo una forma de ser, pensar y actuar, tanto más válida y sutil cuanto más intenso sea el isomorfismo o similitud entre la vida social del aula y las relaciones sociales en el mundo del trabajo o en la vida pública. (Gimeno y Pérez 1993, p. 22)

Dentro de estas formas aprendidas en la escuela, Raquel Flores (2005) señala que:

la escuela sería un espacio en el cual los individuos aprenden a ser alumnos y alumnas, pero también varones y mujeres, vale decir, que aprenden los comportamientos adecuados por pertenecer a una u otra de estas categorías. Se transmiten en todo momento mensajes a través de las palabras y de los tonos de voz, de los gestos, de las formas de aproximarse a las personas y de las expectativas que se expresan. (p. 76)

## **2.2 Sexualidad**

### **2.2.1 Sexualidad y Cultura**

Hablar de sexualidad es un tema complejo. Generalmente es asociada a un sin número de mitos, prejuicios y creencias que han permitido la reproducción de limitaciones, normalizaciones y deberes ser. Junto con ello, la confusión entre sexualidad, prácticas sexuales y sexo es bastante más habitual de lo que parece, por lo que es necesario, antes que todo, aclarar algunos conceptos. La definición de sexo está asociada a la diferencia biológica-anatómica de los cuerpos, mientras que las prácticas sexuales se refieren a las distintas formas en que se vive y experimenta la sexualidad.

Ahora bien, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) la sexualidad es definida como:

un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades de género, el erotismo, el placer, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (OMS, 2006)

Generalmente la sexualidad ha sido abordada desde un enfoque de salud, lo que ha propiciado una imagen biologicista de esta y su visión en tanto problemática de salud pública. Sin embargo, en la definición de la OMS se puede evidenciar que la sexualidad es multidimensional y no se reduce simplemente a aspectos biológicos y reproductivos.

Para Parker (1994), la sexualidad es una construcción social, entendida como el producto de sistemas sociales y culturales que dan forma a la experiencia sexual y a las

propias formas de interpretar y entender dichas experiencias. La sexualidad puede ser entendida, entonces, como una representación e interpretación cultural de funciones naturales ordenadas en relaciones sociales jerárquicas (Dixon-Mueller, 1993).

Por otro lado, Marcela Lagarde (2006) y Weeks (1985 y 1998) plantean que la sexualidad es un complejo cultural, históricamente determinado, que consiste en relaciones sociales, instituciones sociales y políticas, así como también en concepciones de mundo, que definen la identidad básica de los sujetos.

Por tanto, la sexualidad, al igual que el género, está constituida por construcciones sociales y culturales que identifican a diferentes grupos. De esta manera, se atribuyen significados que intervienen tanto en la forma de actuar, en la propia relación con nuestros cuerpos y emociones, como frente a otros/as, internalizando valoraciones y atribuciones diferenciadas a una misma experiencia de vida.

La sexualidad humana es infinitamente más compleja que la que pueden experimentar el resto de las especies homínidas, dado el componente cultural propio de los sujetos, capaces de interpretar y significar el mundo, convirtiéndolo en una red intrincada de múltiples dimensiones con valoraciones y representaciones diferenciadas. En este sentido, Weeks (1985) plantea que:

las posibilidades eróticas del animal humano, su capacidad de ternura, intimidad y placer nunca pueden ser expresadas ‘espontáneamente’, sin transformaciones muy complejas: se organizan en una intrincada red de creencias, conceptos y actividades sociales, en una historia compleja y cambiante. (p. 21)

Siguiendo con este autor, la sexualidad:

contiene y supone también los roles sociales, las funciones y las actividades económicas y sociales asignadas, sobre la base del sexo, a los grupos sociales y al

trabajo, al erotismo, al arte, a la política y en todas las experiencias humanas. Consiste, además, en el acceso y la posesión de saberes, lenguajes, conocimientos y creencias específicas, implicando rangos y posiciones con relación al poder. (Weeks, 1985, p. 21)

Fue Foucault (1986) quien desarrolló con mayor fuerza la idea de la sexualidad desde la lógica del poder como regulador de las prácticas, planteando que esta se constituye por tres ejes fundamentales: “la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan sus prácticas y las formas en que los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa sexualidad” (p.8). Es, entonces, una construcción cultural donde operan campos de poder que van más allá de los impulsos biológicos, siendo los sujetos incapaces de responder con espontaneidad a los influjos del deseo, normas, reglas, mitos, significados y significantes socialmente compartidos.

De esta manera, la sociedad, las instituciones, los estados u otro tipo de organizaciones en las que se manifiesta una lógica de poder al interior de las culturas, logran un control, ordenamiento y sanciones en relación a la sexualidad. Son capaces de limitar las relaciones entre los géneros, las divisiones del trabajo, el control del cuerpo y su significado, la salud, el erotismo y las normas sexuales.

En definitiva, la experiencia de la sexualidad tiene un componente biológico, psicológico, social y cultural. En ese sentido, la importancia de estas distinciones radica en comprender esta compleja polidimensionalidad, asumiendo que la sexualidad no es universal ni menos un elemento estático en la vida de los seres humanos. La sexualidad es cultural en tanto que está compuesta por “lenguaje, símbolo, norma, rito y mito: es uno de los espacios privilegiados de la sanción, del tabú, de la obligatoriedad y de la transgresión” (Lagarde, 1997, p. 194). Ello la hace más interesante como fenómeno de estudio para las ciencias sociales y la educación. Su carácter de dinamismo y transformación ha permitido su resignificación, su valoración y la inclusión de

elementos que la han transformado en una parte fundamental de las relaciones entre sujetos.

En este sentido, De Barbieri (1993) señala 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. 154)

El cambio de paradigma, que ha permitido llevar la sexualidad a un campo más amplio que lo meramente reproductivo, ha facilitado incluir en él, conceptos y elementos fundamentales de las experiencias sexuales, tales como el amor, la afectividad, el compromiso, y, desde luego, el erotismo y placer.

Giddens (2006), señala que ha habido una transformación de la sexualidad desde diferentes épocas y culturas, incluso el desarrollo de la tecnología ha colaborado en la transformación de la concepción de dicha categoría. Para este autor, desde ese momento y contexto, surge lo que él denomina “sexualidad plástica” y “decadencia de la perversión de la diversidad sexual”. Esto último gracias a las luchas de los movimientos feministas y grupos de minorías sexuales.

Para el autor,

la sexualidad plástica es crucial para la emancipación, implícita tanto en la pura relación como en la reivindicación del placer sexual por parte de las mujeres. La sexualidad plástica es una sexualidad descentrada, liberada de las necesidades de la reproducción. Tiene sus orígenes en la tendencia, iniciada a finales del siglo XVIII, a limitar estrictamente el número familiar; pero se desarrolla, posteriormente, como resultado de la moderna contracepción y las nuevas tecnologías reproductivas (...)

queda moldeada como un rasgo de la personalidad y se une intrínsecamente con la identidad. (Giddens, 2006, p. 12)

En definitiva, la sexualidad está conformada por factores biológicos centrales. Un elemento fundamental es la corporeidad de los seres humanos, sin embargo, ese aspecto esencialista no limita la integralidad del concepto. Siendo la sexualidad una experiencia que incluye sentidos -asociados al amor, deseo, afecto, erotismo, placer y compromiso-, entonces, parte fundamental de la vida de los sujetos, con lo cual se ha convertido en un derecho fundamental.

En síntesis, educar en sexualidad permite mejorar las relaciones interpersonales y experimentar una vida sexual libre, informada, responsable y con sentido, que vaya mucho más allá de las funciones reproductivas.

### **2.2.2 Sexualidad como Derecho**

Al hablar de sexualidad como derecho humano, es necesario definir qué se entiende por dicho concepto. Para Petchesky (2001), “Los ‘derechos’ se refieren al conjunto de libertades civiles y políticas que los grupos exigen a aquellos que están en el poder para hacer valer similares demandas como ciudadanos” (p. 30). Sin embargo, hay ciertos derechos que generan mayores costos para los gobiernos y otros solamente compromiso, opinión y realización de algunas acciones que no requieran inversión. En este sentido,

los derechos civiles y políticos son caracterizados como derechos negativos y sin costo, porque sólo se requiere que los gobiernos se abstengan de realizar actividades que los violarían. En contraste, los derechos económicos, sociales y culturales requieren que los gobiernos hagan algo, comprometiendo recursos considerables para asegurar a los individuos el disfrute de esos derechos. (Butegwa, 1995, p. 32)

Al ser la sexualidad y la reproducción elementos constitutivos de los seres humanos y, por tanto, sociales y culturales, forman parte de los que significan costos para los estados.

### **2.2.2.1 Derechos Sexuales**

El concepto de derechos sexuales, separado del concepto de derechos reproductivos, es relativamente reciente. Su definición es más ambigua y se desarrolla también a partir de la noción de Salud Sexual. Se puede decir que la demora asociada al realce de los derechos sexuales por sobre los reproductivos, coincide con las transformaciones en términos de la concepción de la sexualidad. En la década del 90', se mantenía aún una mirada biologicista de la sexualidad y una centralización en la reproducción.

En la actualidad, y considerando las posturas que permiten visualizar la sexualidad como una construcción social y cultural, se puede decir que los derechos sexuales son los que contienen a los reproductivos.

Ahora bien, para entender los derechos sexuales se debe comenzar por definir lo que se entiende por salud sexual. Según lo establecido en la Conferencia del Cairo (1994), la salud sexual es la integración de los aspectos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, de una manera que sea positivamente enriquecedora y desarrolle la personalidad, la comunicación y el amor.

Permite mirar desde un enfoque positivo la sexualidad humana, en tanto que el objetivo de la atención de la salud sexual debe ser el desarrollo de la vida y de las relaciones personales, y no meramente el asesoramiento y la atención en materias de reproducción y de enfermedades de transmisión sexual. (Miller, 2001, p. 110)

Tomando esta definición como punto de referencia, se puede establecer que los derechos sexuales son aquellos que promueven disfrutar con plenitud la salud sexual. Estos incluyen: el derecho a la integridad corporal, al placer, a controlar y a tomar decisiones

respecto de la propia vida sexual; a la información y a la educación; a proteger la propia salud sexual; a vivir libres de toda forma de violencia, coerción, discriminación, persecución y marginalización, incluidas aquellas basadas en estado civil, y en la orientación sexual.

En la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, realizada el año 1995, se definen los derechos sexuales como:

los derechos de las personas a tener control y decidir libre y responsablemente en asuntos relacionados a su sexualidad, incluyendo la salud sexual y reproductiva, libres de coerción, discriminación y violencia. Implican equidad en las relaciones entre hombres y mujeres en asuntos asociados a las relaciones, incluido el pleno respeto de la integridad de la persona, exigiendo el respeto y el consentimiento recíprocos y la voluntad de asumir conjuntamente la responsabilidad de las consecuencias del comportamiento sexual. (Organización Mundial de las Naciones Unidas [ONU], 1997)

Desde la Conferencia del Cairo que los derechos sexuales, junto a los reproductivos, fueron considerados derechos humanos. Ello se ratificó en Beijing en 1995 y, posteriormente, el año 1997 el Fondo de Población de Naciones Unidas amplió y especificó la noción de derechos sexuales y reproductivos, reiterando que están ligados al conjunto de los derechos humanos.

Ahora bien, el lenguaje de los “derechos sexuales como derechos humanos debe adoptar el concepto de la sexualidad como una característica de todos los seres humanos – heterosexuales y homosexuales, hombres y mujeres, jóvenes y viejos- en todos los países, culturas y religiones” (Miller, 2001, p. 90). Ello lo convierte en un derecho que integra a las personas y permite pensar una sociedad más justa, equitativa y responsable de su sexualidad. Una sociedad en donde – según Correa y Petchesky - confluyan el “poder y recursos: poder para realizar elecciones informadas sobre la propia (...)”

actividad sexual y los recursos para llevar a la práctica esas decisiones de manera efectiva y segura” (como se citó en Miller, 2001, p. 91).

Miller (2011), quien analiza los usos del término “derechos sexuales” - considerando que actualmente funciona como receptáculo de una serie de reivindicaciones sobre los derechos humanos - plantea que a menudo es utilizado para calificar las demandas relacionadas a las identidades de gays, lesbianas o transexuales. Al mismo tiempo, es entendida como expresión que lleva el peso de las demandas por experiencias afirmativas de sexualidad, a diferencia de la protección contra la violencia o la explotación. Por otra parte, la connotación de las convocatorias por los “derechos sexuales” también es entendida como obligaciones afirmativas que se exigen a los estados y otros actores, para diversas actividades y expresiones sexuales. Además, las personas que abogan a favor de los derechos usan la frase “derechos sexuales” para obtener un reconocimiento general y legitimar la idea de que la sexualidad merece protección como un derecho (Miller, 2011).

La misma autora agrega que la frase “derechos sexuales” es usada también para argumentar que los derechos existentes, tales como el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la igualdad y a la no discriminación, protegerían, si se aplicaran apropiadamente, ciertas formas de actividad y expresión sexual. En este sentido, la autora señala que la privacidad y la libertad de expresión podrían ser entendidas como derechos sexuales (Miller, 2011).

Finalmente, en relación a los derechos sexuales se puede decir que comprenden otra serie de derechos, y envuelven elementos constitutivos de los seres humanos y las relaciones entre los/as sujetos. Comprenden derechos a las identidades sexuales, a la vida privada y familiar, a la no discriminación, a la no violencia sexual, a la integridad corporal, y a la protección contra la violación sexual, en el hogar o en la comunidad, en tiempos de paz y de guerra. Junto con ello, abarcan fundamentos tales como la

sexualidad, la identidad sexual y las prácticas sexuales (conductas, ideologías, discursos y representaciones).

Human Rights Watch, Amnistía Internacional y la ONU han documentado algunos tipos de violaciones a los derechos sexuales que se han observado con mayor frecuencia, entre ellos se encuentran: exámenes forzosos de virginidad; violencia sexual en conflictos armados y violación sexual durante tiempos de paz, incluyendo el contexto de violencia doméstica; “asesinatos de honor”, en los que las mujeres han sido atacadas violentamente o asesinadas por miembros de sus familias, por supuestas transgresiones sexuales; asesinatos aprobados o impuestos por el estado por prácticas homosexuales; entre otros. Las mismas organizaciones que han documentado estas violaciones a los derechos sexuales, han condenado e interpelado a los estados a tomar conciencia y hacerse responsable de la implementación de estrategias que permitan la protección de los/as ciudadanos.

#### **2.2.2.2 Derechos Reproductivos**

Al igual que en el apartado anterior, al definir derechos reproductivos tomaremos como referencia la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (CIPD), desarrollada en El Cairo el año 1994. Para entender el objetivo de estos derechos, debemos partir por definir primero la Salud Reproductiva, la cual es entendida como un estado general de bienestar físico, mental y social. Es decir, no se considera como una mera ausencia de enfermedades o dolencias en todos y cada uno de los aspectos relacionados con el sistema reproductivo, sus funciones y sus procesos.

Tanto para definir derechos sexuales como reproductivos se parte desde una definición asociada a la salud. Ello porque desde este ámbito surgió el interés por definir tales derechos, considerando que se asociaban, en sus inicios, a problemáticas de salud pública.

Desde esta lógica, los derechos reproductivos se relacionan con el hecho de asumir que:

las personas tienen derecho a disfrutar de una sexualidad satisfactoria y sin riesgos a procrear, derecho a la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuando y con qué frecuencia. Esta última condición lleva implícito el derecho del hombre y la mujer a obtener información y servicios de planificación de la familia de su elección, así como a otros métodos para la regulación de la fecundidad, que no estén legalmente prohibidos, además de acceso a soluciones seguras, eficaces, asequibles y aceptables. Se incluye también el derecho a recibir servicios adecuados de atención a la salud, que permitan embarazos y partos sin riesgos y den a las parejas las máximas posibilidades de tener hijos sanos. (Programa de Acción Conferencia Población, 2004, p. 41)

En definitiva, es derecho de todas las parejas y personas el “decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento y oportunidad de los nacimientos, y tener acceso a la información y los medios para hacerlo” (Petchesky, 2001, p. 35).

Sadik (2001), señala que en el Programa de Acción Conferencia Población del año 1994, la Comunidad Internacional reconoció los derechos reproductivos como parte de los **Derechos Humanos**. De igual manera, la autora señala que la Cumbre Social de Copenhague y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (realizada en Beijing el año 1995), avalaron dicha posición.

A lo largo del tiempo, el concepto de derechos reproductivos ha ido adquiriendo más fuerza y mayor aceptación a nivel global, pese a que es aún limitado y discutido. El concepto ha ido incorporando algunos de los aspectos más importantes del paradigma de derechos humanos y de salud que, al incluir acciones tanto de protección como de promoción, ha ido integrando las demandas por los derechos a los movimientos en pro de la justicia social más amplios. Este paradigma también incluye el compromiso de analizar los efectos de la situación social y material de la raza, género y otros

aspectos de la identidad sobre los derechos reproductivos. (Programa de Acción Conferencia Población, 2004, p. 41)

Finalmente, cabe destacar que ciertas condiciones “infraestructurales” y políticas macroeconómicas son indispensables para crear un entorno que facilite que los derechos reproductivos y sexuales se conviertan en realidades prácticas. Esas condiciones y políticas se deben incorporar a nuestro marco ético y deben ser entendidas no sólo como “necesidades básicas”, sino como derechos humanos fundamentales. En consecuencia, los derechos “sociales y económicos” no son ni más ni menos importantes que los derechos más claramente relacionados a la reproducción, la sexualidad y la salud. Por el contrario, juntos conforman un tejido único de derechos interdependientes e indivisibles, basados todos en las necesidades humanas básicas (Petchesky, 2001).

Pese a todos estos antecedentes, en la realidad chilena estos temas siguen siendo poco visibles, las discusiones al respecto están apareciendo con timidez recientemente.

### **2.2.3 Educación en sexualidad y políticas implementadas en la realidad chilena**

En el documento acerca de Educación Integral de la Sexualidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014), se establece que la Educación en Sexualidad es un aspecto imprescindible o “fundamental” de la educación básica que reciben niños/as y adolescentes. Esta debe ir más allá de la adquisición de conocimientos, para proporcionar competencias y habilidades para la vida de todo/a ser humano inserto en una sociedad que se encuentra en constante cambio. Para la UNESCO (2014):

La sexualidad nos define como personas, forma parte de nuestro desarrollo y expresión a lo largo de nuestro ciclo vital; las decisiones que tomamos en este campo nos marcan para toda la vida (por ejemplo, el decidir tener hijos). Su vulneración afecta nuestra salud y nuestro bienestar, tiene directa relación con el cuidado y

formación de las siguientes generaciones (paternidad/maternidad responsable), y tiene directa relación con la forma como nos relacionamos con otras personas. (p.33)

La forma en que se entiende la sexualidad, como significado y experiencia, ha estado en constante cambio, al mismo tiempo que las culturas se han ido transformando. Por esto, y comprendiendo que es un elemento constitutivo del desarrollo integral de todas las personas en diversas etapas, edades y contextos, se hace fundamental su inclusión en las Políticas Públicas y en la generación de estrategias que permitan su inclusión en los procesos educativos.

La educación en sexualidad contribuye al desarrollo de las identidades y al desarrollo social de los niños/as, adolescentes y jóvenes. Debe estar relacionada con la comprensión y reflexión que va a fortalecer las bases de los aprendizajes a lo largo de la vida, preparando a los/as estudiantes para enfrentar también su vida adulta de una manera sostenible, responsable, sana e integradora.

Educar en sexualidad y afectividad es básico para el desarrollo de los/as estudiantes, en tanto sujetos sexuales, sexuados y deseantes. Abordar la sexualidad considerando la amplitud de sus dimensiones permite el desarrollo de una sociedad responsable, consciente e informada. Una sociedad con menos miedos, prejuicios y mitos, los que han impedido a los/as jóvenes asumir la sexualidad con la información necesaria para evitar los problemas de embarazo no deseado, de contagio e infección de enfermedades de transmisión sexual, de exclusión por orientación sexual, de abusos, violencia y violaciones. Esta falta de información, ha influido en una pérdida de la sexualidad multidimensional, llevando incluso a una sexualidad alejada de aquellos componentes integrales tales como la afectividad y el propio autocuidado.

Chile no ha quedado al margen de las transformaciones socioculturales en torno a la sexualidad. Se han generado hitos importantes apuntando al mejoramiento de las experiencias y a una mejor educación al respecto. Sin embargo, la realidad y los resultados que se han obtenido en este ámbito, no reflejan la efectividad de las acciones

realizadas hasta ahora. Si bien han existido propuestas para un mejoramiento paulatino, aún queda mucho por hacer.

Los datos históricos más certeros que se tienen acerca de políticas de sexualidad en Chile datan de 1965, con la creación de la APROFA (Asociación Chilena de Protección de la Familia), miembro titular de la IPPF (International Planned Parenthood Federation), organización de carácter internacional encargada de entregar a las comunidades servicios asistenciales y educativos en materia sexual y reproductiva, en un contexto de paternidad y maternidad responsable.

Hacia el año 1980, los centros de atención a jóvenes se multiplicaban por todo el país, dando atención principalmente a embarazadas. En paralelo, el gobierno también desarrolló un proyecto en convenio con APROFA, implementando un plan de entrega de anticonceptivos y de planificación familiar en programas materno infantiles.

En 1991, se aprueba la circular N°247, en la que se dan facilidades de matrícula y flexibilidad horaria a alumnas embarazadas y madres. Ello permitió a muchas jóvenes continuar sus estudios y no ser parte de la lista de desertoras del sistema.

Ante la premura de formular una política sólida sobre sexualidad en el país, el Ministerio de Educación creó la Comisión Consultiva de Educación Sexual, lo que derivó en la Política de Educación en Sexualidad para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación del año 2003.

Esta política avanza hacia una educación sexual para todos/as los/as alumnos/as, ofreciendo marcos orientadores tanto en lo afectivo como en lo sexual, teniendo como objetivo el logro de una educación integral y preventiva. El informe fue el resultado de la colaboración de diversos actores (organizaciones de mujeres, académicos, organizaciones civiles, entre otros), quienes lograron que se incluyese la educación sexual dentro de la agenda pública del gobierno.

A partir de esta política se propuso definir Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) en los materiales educativos requeridos para implementar la Política en Educación en Sexualidad. Dichos recursos estarían a disposición de los centros educacionales a partir de su la incorporación en los programas de estudio.

Por otra parte, el año 1995 se iniciaron las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCA) para liceos adscritos al Componente Jóvenes, las ACLE (Actividades Curriculares de Libre Elección) y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE media).

Las JOCAS son:

esencialmente un evento auto gestionado que pertenece a toda la Comunidad Educativa, la que en forma autónoma decide cómo, cuándo, de qué modo y con quienes organizarlas y llevarlas a cabo (...) Las JOCAS constituyen una estrategia educativa para currículum transversal, que se realiza como un evento pedagógico-cultural breve y masivo que tiene por finalidad: satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de los participantes en materia de afectividad y sexualidad, y abrir y fortalecer el diálogo acerca de estos temas entre los jóvenes, sus familias y docentes, con apoyo de agentes educativos de la comunidad. Es una actividad que abre un espacio que permite a los sujetos reflexionar acerca de sí mismos, desde sus creencias, vivencias y experiencia personal y grupal, promoviendo la problematización en torno al tema. Se complementa, de este modo, con el aporte a la temática proveniente de los sectores y subsectores de aprendizaje. Son experiencias educativas con protagonismo de los sujetos, que permiten la construcción de confianzas. A la vez son evaluables y repetibles. (MINEDUC, 1999, p. 1)

Las JOCAS fueron implementadas en todo el país, cubriendo cerca de 600 liceos (Dides, Benavente, Sáez y Nicholls, 2012) y se mantuvieron hasta el año 2000, con bastantes dificultades impuestas desde los sectores más conservadores del país. Atendiendo a que

en la Ley Orgánica Constitucional de la Educación (LOCE), vigente entre 1990-2009, se decretaba la libertad de enseñanza por encima del derecho a la educación, se permitía a los sostenedores determinar qué contenidos eran relevantes en sexualidad, truncando el acceso universal al tema (Shepard, 2009).

Al mismo tiempo, algunas de las conclusiones expuestas en la evaluación de las JOCAS, elaborada por Canales (1997), evidencian otros problemas en la implementación de dichas jornadas. Por un lado, la comunicación de agentes externos dificultó la confianza para la conversación, dado el tabú de la sexualidad. Por otra parte, se detectaron diferencias en la participación comunitaria de padres y madres, siendo estas últimas quienes concurrieron mayormente al espacio de reflexión. La intersectorialidad también se convierte en un problema en cuanto no se aprecia una adecuada planificación que permita un trabajo transversal y permanente en el tiempo.

Entre los años 2000 y 2004, el Ministerio de Educación realizó otros estudios para evaluar la gestión educacional en sexualidad<sup>9</sup>. En ellos se encontraron fortalezas y avances en el tema. Por ejemplo, algunos establecimientos incorporaron la educación sexual y efectiva dentro de su PEI (Proyecto Educativo Institucional). Además, existieron cursos de perfeccionamiento en educación sexual, acreditados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, del Ministerio de Educación (CPEIP) y dictados por organizaciones académicas y no gubernamentales especializadas en la temática. Por último, se evidenció un mayor interés desde las familias, y una reciprocidad por parte de las escuelas, a la hora de estrechar lazos entre ellos, reconociendo en esta alianza la fórmula del éxito para abordar el tema.

En cuanto a las debilidades, se constató que no es suficiente que desde los ministerios de educación o salud se generen políticas, indicaciones o sugerencias, ya que no poseen la capacidad de exigir que se incorporen en los establecimientos de manera efectiva. En la

---

<sup>9</sup> Ministerio de Educación/ SERNAM 2000; Ministerio de Educación 2004; Ministerio de Educación, Programa de la Mujer 2000; Participa 2003.

mayoría de los casos, su implementación depende de cada centro educativo y su declaración de principios respecto al tema, y no alcanza a tomar la forma de un contenido formal entregado al alumnado, con sus consiguientes objetivos, planes, evaluaciones, etc. De este modo, el apoyo a las iniciativas no se ve formalizado y se le resta legitimidad.

En cuanto a las JOCAS, se observa que estas no tuvieron continuidad y, en su mayoría, se vieron disminuidas a un docente y un orientador, perdiendo la representatividad que en su génesis buscaban. En definitiva, se observó la falta de espacios legitimados, desde el establecimiento y por los alumnos, para la participación de toda la comunidad en materia de educación sexual.

Tomando como punto de referencia lo recabado en estos estudios, el Gobierno realizó la Encuesta Nacional de Educación Sexual (2004). Esta fue aplicada a cerca de cinco mil adolescentes, quinientos profesores y seiscientos setenta y cuatro apoderados, revelando que el 58% de los jóvenes considera que es el profesor/a jefe es la persona más indicada para entregar educación sexual en el colegio. Por otra parte, un 89,6% de los/as profesores/as y un 78,1% de los apoderados, consideraron que la educación sexual es una función de la familia, que debe ser apoyada por el colegio. También se mostró, en un 81,6%, que el interlocutor válido en la familia es la madre (MINEDUC, 2005a).

Olavarría (2005), quien también analizó la implementación de la Política de Educación de Educación en Sexualidad y Afectividad, constató que los siguientes objetivos propuestos por el MINEDUC no se efectuaron del modo que se pretendía, ni se obtuvieron los impactos esperados. Cabe señalar que dichos objetivos buscaban:

- 1) Contribuir a la reflexión en las diferentes instancias de la sociedad en torno a la importancia de la sexualidad en la vida personal, social y cultural.
- 2) Favorecer que los establecimientos educativos diseñen y pongan en marcha Planes y Programas de Educación en Sexualidad que respondan a las

orientaciones de la presente Política y que propendan a que los alumnos asuman un rol protagónico en sus procesos de aprendizaje: que aprendan a aprender.

- 3) Favorecer que los establecimientos diseñen y pongan en marcha mecanismos de participación de la comunidad para la elaboración de Planes y Programas de Educación en Sexualidad. (MINEDUC, 1993)

La no efectividad de la política y las dificultades para su implementación se han visto reflejadas incluso en términos estadísticos. Por ejemplo, las tasas de fecundidad entre jóvenes de hasta 19 años se mantuvo igual desde 1993 hasta 2005, e incluso aumentó en los menores de 17 años (Rodríguez, 2005).

De igual forma, hacia el año 2005 la proporción de madres adolescentes aumentó, siendo la mayoría de ellas madres solteras. Esta situación está claramente relacionada con las condiciones de pobreza y, en definitiva, el desencadenamiento de situaciones de vulnerabilidad permanentes, que generan profundos efectos en sus familias y vidas actuales y futuras (Olavarría y Madrid, 2005).

Por otra parte, también se ha registrado un aumento de la población que presenta Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). En el caso del VIH/SIDA, el número de mujeres y adolescentes portadoras se ha incrementado paulatinamente. Tal como se mencionó en el planteamiento del problema, en la actualidad las mujeres que viven con VIH tienen, en su mayoría, parejas estables, son heterosexuales y han adquirido el virus de relaciones sexuales monógamas (Comisión Nacional del SIDA {CONASIDA}, 2000)<sup>10</sup>.

En ese sentido, la evaluación de la Política Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad, demostró la falta de políticas públicas que reúnan, de forma exitosa, al Ministerio de Salud y al Ministerio de Educación (CONASIDA, 2010).

---

<sup>10</sup>Todos los datos señalados, se mantienen aún vigentes, pese que el 2005 se promulgó el Plan Nacional de Educación en Sexualidad, como se explica más adelante.

A partir de las evaluaciones realizadas y tras los resultados de la encuesta aplicada en 2004, se convocó a diversos especialistas para trabajar en el diseño de un Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad. Dicho documento plantea diez compromisos establecidos por el MINEDUC con miras al bicentenario. Entre ellos, se encuentra el de formar docentes con información y herramientas pedagógicas necesarias para trabajar la temática de educación en afectividad y sexualidad. De igual forma, se propuso implementar mecanismos de información y orientación ministerial integral, actualizada y diferenciada para todo el sistema educativo. En cuanto a las familias, se planteó educarlas en conocimientos y estrategias de apoyo en educación sexual y afectividad, con distinción de género, para contribuir al desarrollo integral de sus hijos e hijas. Se propuso, también, dar a los estudiantes herramientas en actitudes, habilidades, valores y conocimientos desarrollados para asumir una sexualidad sana, plena y responsable. Además de todo esto, se planteó entregar material de apoyo continuo y actualizado a la comunidad educativa, entre otros (MINEDUC, 2005b).

Para ejecutar este Plan Nacional, y con el fin de educar en y para una sexualidad responsable, el Ministerio de Educación creó el año 2005 la Secretaría Técnica de Educación en Sexualidad.

Por otro lado, en el año 2006 se entregó el documento con normas para la regulación de la fertilidad, en la que se incluye la entrega de la píldora del día después en consultorios, a adolescentes desde los 14 años, sin el consentimiento de sus padres.

Pese a todo lo anterior, el año 2008 la Secretaría Técnica de Educación en Sexualidad deja de existir, con ello, las acciones iniciadas para responder a los compromisos señalados en el Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad pierden continuidad.

El año 2010, bajo el gobierno de Michelle Bachelet, se promulgó la ley 20.418, que en su artículo 1° establece: “toda persona tiene derecho a recibir información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y en su

caso, confidencial” (MINSAL, 2014, p. 9). Con ello se vuelve a instaurar la educación sexual como un derecho para todas y todos.

En una evaluación realizada por la Universidad Central de Chile (2012) respecto de la implementación de la ley 20.418, se señalaron las siguientes consideraciones. En primer lugar, y como característica histórica de las políticas en esta materia, existe un problema de intersectorialidad mal implementada, representada en la constante tensión entre el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación. La ley establece que su reglamento debe legislarse desde el MINSAL, sin embargo, al mismo tiempo postula que los establecimientos educacionales deben incluir un programa de educación en sexualidad. En la práctica, transcurridos dos años desde la promulgación, el MINSAL no había entregado el reglamento, y, al no contar con éste, las políticas en los establecimientos educacionales no pueden ser definidas del todo, actuando el MINEDUC sólo como ente administrativo. En otras palabras, los colegios son abandonados a su suerte y voluntad sobre el tema.

El MINEDUC, por su parte, ha focalizado sus esfuerzos en poner a disposición de las escuelas siete programas en Educación Sexual, los cuales han sido seleccionados en conjunto con el SERNAM. Estos programas son ofrecidos por entidades externas al Ministerio – y desde enfoques muy diferentes unos de otros-, quedando a disposición de cada escuela la elección del enfoque y su implementación o no. Esta situación tampoco contribuye a la unificación nacional sobre el abordaje del tema.

Respecto al financiamiento de dichos programas, este también ha sido irregular desde su lanzamiento, puesto que a primera vía fue a través de una negociación privada entre cada programa y sostenedor, lo que no logró satisfacer los objetivos de la ley. El segundo mecanismo fue vincular la contratación de los programas a los fondos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) de cada escuela, lo que tampoco dio los resultados esperados, ya que la prioridad de la utilización de estos fondos son técnico pedagógicas, asociados al Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE). El tercer mecanismo, que

actualmente se implementa, fue la creación de un “Fondo para capacitación en sexualidad, afectividad y género” en marzo de 2011 (Dides et al., 2012).

En un inicio, dicho fondo fue de 300 millones, sin embargo, a poco andar se aumentó a 600, dado que solo alrededor del 8% de los colegios lo había utilizado. Esto derivó en que, durante el 2011, solo el 39% del fondo fuera utilizado, cifra bastante deficiente<sup>11</sup>. Por otro lado, la desinformación que existe respecto a cómo acceder a los escasos recursos disponibles es otro de los problemas con los que se encuentra hoy la educación en sexualidad en nuestro país.

## **2.3 Representaciones Sociales e Interaccionismo Simbólico: Significados y sentidos de las realidades**

### **2.3.1 Representaciones Sociales**

Para ser estudiadas, y dada la amplitud de su alcance, las representaciones sociales (RS) se pueden abordar desde diferentes definiciones y momentos. Martinic (2006), por ejemplo, entrega una definición reciente y amplia, señalando que:

Las representaciones sociales constituyen sistemas de referencia que vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos. No son un mero reflejo del exterior, sino que, más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto o referente que es representado. (p. 300)

En sus orígenes, la teoría de las RS emergieron como tal en los trabajos de Serge Moscovici (1979), para quien las representaciones constituyen un conocimiento práctico,

---

<sup>11</sup> El diagnóstico utilizado es elaborado a partir de la reunión de seguimiento a la Ley 20.418 con expertos/as y de la presentación de Dr. Ramiro molina, quien está a cargo del programa desarrollado por Cemeeraa de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

que es socialmente elaborado y que se adquiere a través de experiencias comunes, tales como la educación y la comunicación social. Es este el conocimiento que da sentido y contribuye a interpretar hechos y actos que son compartidos por las comunidades.

Para el estudio de sociedades diferenciadas es imprescindible entender que, así como existen sistemas de ideas y principios que organizan al grupo y que son compartidos por todos, también existirán ideas y principios propios de cada grupo social, y en los cuales es posible observar y estudiar sus particularidades. Cada sistema particular puede encontrar sus bases en creencias y saberes, en experiencias de generaciones anteriores, así como también en las influencias que las teorías científicas tienen sobre el pensamiento de sentido común<sup>12</sup>.

Como plantea Martinic (2006),

muchas de las representaciones que existen en nuestra sociedad sobre la enfermedad, los problemas de aprendizaje de los niños o sobre la personalidad, entre otros, están influenciadas por teorías formales o científicas que han sido reinterpretadas de un particular modo por los grupos y las comunidades culturales de pertenencia. (p. 300)

De este modo, las RS organizan ideas y sentidos con una lógica y lenguaje propio, teniendo la cualidad de ordenar cognitivamente y afectivamente las realidades inmediatas a los sujetos. Al estudiarlas, es posible observar en ellas tres componentes centrales: primero, un contenido informacional, que explica las distinciones cognitivas de conceptos y terminologías utilizadas para dar sentido a la realidad. Segundo, poseen un orden interno que da sentido a las relaciones entre las categorías dentro de la representación; esta sería

---

<sup>12</sup> Se considera acá el concepto de sentido común de Berger y Luckman (1999), para quienes: el mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad, el sentido común que lo constituye se presenta como la "realidad por excelencia": (...) la realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales comparto con los otros y experimento a los otros. Es una realidad que se expresa como mundo dado, naturalizado, por referirse a un mundo que es "común a muchos hombres. (p. 39)

su estructura. Y tercero, la dimensión ético-normativa, que determina si un conocimiento, concepto, concepción y/o distinción, es válida, deseable o legítima. En este sentido, se aprueba una representación, dado que los sujetos participan de tradiciones y sistemas de ideas, valorizando positivamente lo que enuncian en sus prácticas y discursos (Moscovici, 1961).

Es importante señalar que las RS son y han sido usadas en diferentes disciplinas de estudio. Desde la psicología, con Wundt (1990), se realza el papel del lenguaje como piedra angular de la relación del ser humano con su grupo. Dentro de esta misma disciplina, existen estudios importantes que permiten complementar la definición en torno a las representaciones, como el realizado por Mead (2009), así como aquellas investigaciones de interaccionismo simbólico que se desarrollarán más adelante.

Por su parte, desde la sociología, Durkheim (1986) determinó que existen diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, resaltando que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual, y que esto es susceptible de observarse en mitos, religiones, creencias y otros ejemplos de cultura colectiva.

Retomando la definición de representaciones, para Moscovici (1961) estas son un cuerpo organizado de conocimientos que permiten a los seres humanos hacer inteligible la realidad, tanto física como social, integrándose a un grupo o en una relación de intercambio cotidiana, liberando los poderes de su imaginación. A ello, Jodelet (1984) agrega que el campo de representación designa al saber de sentido común y otorga funcionalidad a este proceso. Es una forma de pensamiento social que genera realidad objetiva<sup>13</sup>.

Por otro lado, Farr (1986) plantea que las representaciones sociales son sistemas cognoscitivos con una lógica y lenguaje propios. No son la simple representación “acerca de”, “imágenes de” o “actitudes hacia”, sino que son teorías o ramas del

---

<sup>13</sup>Para ahondar en el concepto de Realidad Objetiva ver Berger y Luckman (1999). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y organización de la realidad, a partir de ideas, valores y prácticas. Las RS poseen una doble función; por un lado, establecer el orden para los individuos respecto de su mundo material y social, permitiéndoles dominarlo, y por otro, posibilita la comunicación entre los miembros de una comunidad, al proveerles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos del mundo y su historia.

María Auxiliadora Banchs (1990), plantea que las RS son contenido y proceso, es decir, son una forma de reconstruir mentalmente la realidad a través del intercambio informacional entre los individuos. Estas representaciones poseerían una lógica propia que es diferente, pero no inferior, a la lógica científica y encontrarían su expresión en un lenguaje cotidiano propio de cada grupo social. A lo anterior, se suma lo señalado por Di Giacomo (1987), quien resalta el papel práctico de las representaciones en la regulación de los comportamientos intra e intergrupales. Páez (1987), en tanto, las define como una expresión del pensamiento natural, no necesariamente formalizado ni institucionalizado, que procura una guía operacional para la vida social y para la resolución de los problemas y conflictos.

Tajfel (1999), plantea que las RS responden a tres necesidades:

- a) Clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos;
- b) Justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos;
- c) Diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción.

Es decir, las RS necesitan “causalidad, justificación y diferenciación social” (Páez, 1987, p. 300). Así, entonces, cada grupo representa la realidad diferenciándose de otros grupos, generando sentidos de pertenencia e identidades. En este sentido, Moscovici (1979) distingue dos procesos básicos que explican la manera en que lo social transforma un conocimiento en representación colectiva, y cómo esta misma modifica lo social: **la objetivación y el anclaje.**

La objetivación transcurre desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida. En otras palabras, lo abstracto, como suma de elementos descontextualizados, debe tornarse una imagen en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla con mayor nitidez. Es decir, el proceso de objetivación trata de hacer real un esquema conceptual, al duplicar y unir una imagen con una contrapartida material. Para reducir la separación entre la masa de las palabras que circulan y los objetos que las acompañan “los “signos lingüísticos” se anclan a “estructuras materiales”, es decir, se trata de acoplar la palabra a la cosa” (Moscovici, 1979. p. 7). Como resultado, el análisis de la objetivación apunta hacia la realización del objeto de representación en sus nexos con los valores, la ideología y los parámetros de la realidad social. De este modo, la actividad discriminativa y estructurante, que se va dando por medio de este proceso, se explica precisamente por sus características normativas: la RS adquiere un cuerpo de valores.

El anclaje, segundo proceso fundamental de la RS, se produce cuando la representación se enlaza con el marco de referencia que provee la colectividad, siendo un instrumento útil para interpretarla y modificarla. En términos de Moscovici (1979), es a través del anclaje que la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes. Al ocurrir este proceso, la RS adquiere una función reguladora de la interacción del grupo, y a la vez una relación con el resto de conocimientos del universo de representaciones grupales. Es decir, implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones. En síntesis, Moscovici (1979) argumenta que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer.

En conclusión, las representaciones son la cultura transformada en mapas de acción, son imágenes que integran valoraciones, emociones, significados, sentidos y maneras de organizar e interpretar el mundo que nos rodea.

### **2.3.2 Interaccionismo Simbólico**

Los individuos, como seres sociales, viven en constante interacción con otros/as, y es precisamente en esta interrelación donde construyen, transmiten y aprenden significados y símbolos significativos.

El Interaccionismo Simbólico fue denominado así por Herbert Blumer el año 1938, quien ha sido considerado como uno de los principales teóricos de este enfoque. Según el autor, esta corriente se puede entender por sus elementos básicos, en ese sentido, plantea que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él y ese significado es una consecuencia de la interacción social entre los individuos. Además, los significados pueden ser manipulados y modificados mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona. Para Blumer (1992) esta interpretación supone un proceso de autointeracción, es decir, es el proceso interpretativo personal del significado de las cosas, fruto de la interacción social, (lo) que orienta la conducta.

El interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social y cultural. En palabras de Blumer (1982), es una producción que surge de los actores sociales involucrados a través de “actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan” (como se citó en Rodríguez, 2007, p.67).

El interaccionismo simbólico de Blumer se centra en comprender la experiencia subjetiva de los individuos. Intenta ponerse en el lugar de las personas, que actúan para comprender la situación desde su punto de vista, viendo las cosas como el individuo las observa y analizando el proceso particular, a través del cual se han formado sus acciones. Así, entonces, el interaccionismo simbólico pone énfasis en la construcción subjetiva del conocimiento, a través de la interacción, asumiendo el supuesto básico de que los procesos culturales y sociales son parte integrante de la actividad de aprendizaje (Rodríguez, 2007; Romero, 2007).

Para Munné (1989), la teoría de la interacción es una “actividad de comunicación simbólica” (como se citó en Romero, 2007, p. 280), donde los sujetos son capaces de crear, mantener y modificar los significados. Para el autor, esta capacidad es, en realidad, una actividad social no sólo porque es aprendida, sino también porque es llevada a cabo por todos los participantes en la interacción. Munné (1989) señala que,

La interpretación, el sentido de las acciones, es resultado de las interacciones que tienen una intencionalidad y un objeto; este sentido es objetivo en la medida en que la interpretación es intersubjetiva. (Como se citó en Romero, 2007, p. 43)

En definitiva, los seres humanos son constructores de su realidad social, pero también son construidos por ella.

George Mead, otro importante teórico del interaccionismo simbólico, aporta como concepto importante a esta teoría, el *self*. Éste,

surge de la experiencia del individuo al interactuar con los otros. Es la reflexividad de la persona como sujeto (...), resulta de las conductas que la persona lleva a cabo en los grupos, o sea, ante los demás, lo que constituye el desempeño de roles. (Munné, 1989, p. 265)

En palabras de Nosnik (1986),

Mead señala que el individuo se convierte en *self* en la medida que introyecta e incorpora las actitudes que otros tienen hacia él, dentro de un ambiente o contexto social de experiencia o conductas donde todos (el individuo y los otros) están involucrados (p. 5).

El *self* incluye dos fases; el yo y el mí. “El ‘yo’ es la acción del individuo frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta y se incorpora a su experiencia

sólo después de que ha llevado el acto a cabo. Entonces tiene conciencia de éste” (Mead, 1990, p. 203). En palabras de Mead, el yo, “da sentido de libertad y de iniciativa” (como se citó en Nosnik, 1986, p. 8). Mientras que el mí “es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo” (Mead, 1990, p. 202), es decir, en el mí es donde se internalizan las conductas que los otros sujetos esperan. Para Mead, “Toda la personalidad es una combinación del yo y de mí” (como se citó en Romero, 2007, p. 45). De este modo, el mí contiene los deberes ser y normas impuestas, mientras que el yo intenta recrear y re significar estas imposiciones. Si se hace una analogía con el yo, ello y súper yo del psicoanálisis, se podría decir que el mí es el súper yo que reprime, es la voz del padre o la autoridad que controla.

#### **2.4 Capitales, campo, *habitus* y agencia: herramientas teóricas para el análisis**

Para explicar y comprender el dinamismo cultural, las posibilidades de cambio y el rol de los sujetos en las representaciones y significaciones de la realidad, será necesario acudir a algunas teorías y autores claves.

En primer lugar, se asume que la cultura es creada y recreada continuamente. El presente es elemental para ello, pues es en dicho momento cuando se generan las interacciones y acciones que permiten este dinamismo. Gupta y Ferguson (1997), enfatizan que la acción cotidiana, la práctica o la resistencia pueden hacer y rehacer la cultura. Así, entonces, la cultura se puede transformar a través de la agencia, es decir, de las acciones que los/as sujetos realizan, con lo que se pueden ir formando y transformando patrones y creencias arraigadas culturalmente.

Desde la agencia y la acción surge lo que algunos autores denominan teoría de la práctica (Ortner, 1993). Es decir, un enfoque para analizar la cultura, reconociendo el poder y la influencia de las acciones y las prácticas de las personas, de una sociedad o cultura particular, para transformar el mundo en el que viven. Esta teoría reconoce una

relación dialéctica y recíproca entre cultura e individuo, es decir, la cultura modela a los individuos y estos, a su vez, generan cambios en ella.

En la teorización sobre la práctica, Bourdieu (1997) expone lineamientos que pueden explicar la dinámica y estructura de los procesos de reproducción social, a partir de la interrelación de diversos conceptos, como campo, *habitus* o capital, que permiten hacer la conexión entre las diferentes esferas del constructo social y cultural.

Al igual que lo planteado por Giddens (1982), Habermas (1987) y Luhmann (1998), esta teoría busca superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo, sin inclinarse hacia uno u otro. Más bien, logra una dinámica de coexistencia dialéctica entre ambas formas de explicar el mundo y la relación sujeto - sociedad, es decir, presta atención a la praxis como resultante de la relación dinámica y constante entre acción y estructura.

Así, entonces, para Bourdieu (1997) el entramado social se presenta en una dualidad. Por un lado, es observable en las estructuras objetivas, es decir, las que existen con independencia de la conciencia y voluntad de quienes las sostienen y reproducen. Por el otro, se expresa en las subjetividades, como los esquemas de pensamiento, percepciones y acciones que las constituyen.

En el ejercicio de aprehender y evidenciar esta dialéctica de la práctica social, los conceptos de campo y *habitus*, introducidos por Bourdieu, permiten explicar lo social como hecho objetivo y cuerpo subjetivo respectivamente. El campo<sup>14</sup> se expresa como el lugar en el que se generan las dinámicas de las posiciones relativas a los distintos grupos, actores sociales y sus relaciones. Estas entregan herramientas para comprender las formas de constitución de la subjetividad, es decir el *habitus*<sup>15</sup>, que funciona como el

---

<sup>14</sup> En palabras de Bourdieu, los campos sociales son: campos de fuerzas, pero también campos de luchas para transformar o conservar estos campos de fuerzas”. Sólo pueden funcionar con los agentes “que invierten en él, en los diferentes significados del término, que se juegan en él sus recursos [capitales], en pugna por ganar, contribuyendo así, por su propio antagonismo, a la conservación de su estructura o, en condiciones determinadas, a su transformación. (Bourdieu, 2002a, pp. 50-52)

<sup>15</sup> Una definición textual de Bourdieu es que: El *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el *habitus* produce prácticas y

conjunto de categorizaciones y percepciones con que el individuo se relaciona con la realidad, y es producto de la coacción que ejerce la estructura de condiciones objetivas en las que se desenvuelve. Así, el *habitus* estará determinado por la posición que el individuo ocupe en los distintos campos en que se desarrolla, y este lugar, a su vez, tiene una dimensión histórica.

Para Bourdieu (1983), los campos son considerados espacios de juego social históricamente constituidos; dentro de ellos existen instituciones específicas, leyes de funcionamiento y estructuras de posiciones que son producto de la distribución, generalmente inequitativa, de capitales que dotan de poder a sus poseedores. En una estructura social existe una amplia variedad de campos y subcampos, donde cada uno funciona atendiendo a su lógica específica, pero todos obedecen, a su vez, a leyes ampliadas y generales que tienen que ver con el género humano. Los campos están definidos por el capital<sup>16</sup> que se mueve dentro de ellos, es decir, son estructurados por los bienes acumulados que se producen, distribuyen, consumen, invierten y pierden (Bourdieu, 1983).

Los capitales y los campos son dinámicos y se van transformando, en la medida en que se transforma el valor de ciertos fenómenos y aparecen nuevos elementos que dan origen a capitales y campos de lucha específicos. Ejemplo de ello ha sido, en los últimos tiempos, la gran proliferación de los elementos tecnológicos y la información inmediata que circula a través de internet. Así como surgen nuevos campos y capitales, también ocurre que otros se modifican y cambian en su jerarquía, o dejan de existir.

En esta dinámica, los seres humanos en sus actividades buscan el poder, mediante objetos específicos que configuran los diferentes campos. Bourdieu (1983) considera estos como una red de relaciones objetivas entre posiciones. Los objetos a los que se

---

representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas [...] Implica un sense of one's place. Pero también un sense of other's place. Con más exactitud: al elegir en el espacio de los bienes y de los servicios disponibles [proyectamos la posición que ocupamos en el espacio social [...]]. Lo que hace que nada clasifique más a alguien que sus clasificaciones (...). (Bourdieu, 2000a, pp. 134-135).

<sup>16</sup> Dentro de los capitales, se pueden identificar los de tipo económico, cultural, social o simbólico.

refiere tienen relación con algún tipo de capital específico (social, económico, cultural o simbólico), siendo estos los que, en su interrelación y jerarquización, configuran la actividad humana. Por ejemplo, quien posea capital económico tendrá asociado un capital social y, del mismo modo, mayor acceso a adquirir un capital cultural. El capital simbólico, en cambio, funciona en una lógica un tanto apartada, en la medida en que no es completamente heredable, sino que responde más bien a un proceso de formación individual, pero que sin duda está directamente asociado a una estructura, estructurada y estructurante, es decir, *habitus*. En este sentido, su adquisición es dialéctica, nunca acaba y se ve modificada con cada nueva situación que se vive.

Bourdieu (1997), utiliza el concepto de trayectoria para explicar este dinamismo, señalando que “toda trayectoria social debe ser comprendida como una manera singular de recorrer el espacio social, donde se expresan las disposiciones del *habitus*” (pp. 48-49).

El *habitus* es, entonces, un concepto que, como todos los de Bourdieu, integra lo objetivo y lo subjetivo, en condiciones de condicionamiento y reproducción de una estructura en dinamismo; he ahí su relación con los conceptos de campo y capital. Cada agente se presenta ante un campo con disposiciones para su integración, previamente establecidas en una

estructura [que] no es inmutable, y la topología que describe un estado de las posiciones sociales permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actuantes y, con ello, del espacio social. Es lo que pretendo transmitir cuando describo el espacio social global como un campo, es decir, a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura. (Bourdieu, 1997, pp. 48-49)

El *habitus* corresponde a las estructuras, tanto mentales como cognitivas, mediante las cuales los individuos se mueven dentro de la realidad social. Son esquemas internalizados que permiten percibir, comprender, apreciar, evaluar y construir el mundo social. Estos existen como resultado de la internalización de estructuras sociales en el cuerpo, que funcionan como medio de reproducción de los mismos. El proceso de adquirir *habitus* es resultante de la posición que se ocupa en la sociedad; posición que es reflejo de divisiones, relaciones de poder, inequidad, género y muchas otras características que indican el lugar que se ocupa en el mundo (Bourdieu, 1997). Posee también un carácter colectivo e histórico, siendo recursivo en el sentido de que produce y es producido por el mundo social; por eso tiene el carácter de estructura estructurante, “es la dialéctica de la internalización de la externalidad y de la externalización de la internalidad” (Bourdieu, 1977, p. 72).

Así, entonces, la praxis es la constitución del vínculo entre el *habitus* y el mundo social. En este sentido, Bourdieu plantea que el *habitus* funciona “como un sistema de disposiciones estructuradas y estructuradoras constituido solo por la práctica y orientado al cumplimiento de funciones prácticas” (1977, p. 72). Si bien el *habitus* limitaría la acción en sus posibilidades, atándola a ciertas condiciones de existencia, también es cierto que estas condiciones son un campo relativamente móvil y no rígido, donde las personas pueden tomar decisiones conscientes que guíen su curso de acción.

Como ya se señaló, Giddens (1995) -al igual que Bourdieu (1997)- busca aprehender la acción social desde la dialéctica objetivo-subjetivo. Por una parte, pretende analizar los elementos objetivos que caracterizan a los sistemas sociales estructurados, en la medida en que estos actúan de forma impositiva, ya sea como normas económicas, políticas o culturales, las que son traducidas en roles, expectativas y acciones, que se objetivan en prácticas y procesos internalizados, reproduciéndose de alguna manera estable el sistema social. Por otra parte, busca comprender cómo la acción de los agentes va gradualmente modificando y transformando la estructura, en un proceso de reestructuración. Es decir, los/as sujetos actualizan en la práctica las propiedades estructurales del sistema,

particularizándolas y matizándolas, haciéndolas suyas y no tan solo repitiéndolas mecánicamente.

Este proceso, en términos de Giddens, puede comprenderse en la dualidad de la estructura o, como se veía con Bourdieu, la estructura estructurante. La idea es evidenciar la relación dual que existe entre el espacio estructurado, en el que ocurre la acción individual y colectiva, y la forma en que, a través del accionar, este se va modificando.

Numerosos ejemplos de estos cambios graduales pueden hallarse en el lenguaje y su evolución histórica, donde la misma lengua se mantiene durante siglos, pero las modificaciones y adecuaciones, que atienden a factores cronológicos y espaciales, son innegables, generando cambios en normas, expectativas y modos de interacción entre los sujetos. Estos cambios no son considerados revolucionarios o radicales, puesto que no existe ruptura, sino un cambio gradual que transforma ciertas normas y expectativas en las relaciones y modos de interacción de los individuos dentro de la estructura.

Giddens (1995), plantea como eje de su teoría el concepto de estructuración, entendiéndola como la idea de que el sistema social contiene en su existencia la dualidad de estructuras y es reestructurado en una dinámica continua. Esta estructuración, que permite cambios a partir de las acciones de los sujetos, está mediada por los distintos niveles de conciencia que poseen los seres humanos.

En primer lugar, el autor señala la existencia de una conciencia motivacional, que va a corresponder a los deseos y emociones profundas del individuo y que, al proveer los trazos o planes generales de la acción, constituye un marco general de influencia en el comportamiento. Al mismo tiempo, los/as sujetos son poseedores de una conciencia discursiva, es decir, la habilidad de emprender racionalmente actividades que se pueden describir, teniendo la capacidad para discutir las razones que sustentan su comportamiento. Otra es la llamada conciencia práctica, constituida por las habilidades y

los conocimientos que los/as actores poseen y que emplean en su comportamiento al proceder en las diversas situaciones sociales. Esta conciencia corresponde a un conocimiento e involucra una comprensión de las condiciones sociales en las que la gente actúa.

Finalmente, Giddens (1995) releva la conciencia motivacional ya mencionada, dado que sería el monitoreo de la actividad propia y la de otros en distintas situaciones, permitiendo responder en forma flexible a las circunstancias y eventualidades imprevistas. Todas estas conciencias son disposiciones psicológicas sobre las cuales cada sujeto agente tiene algún control y en ellas no existe división absoluta, por el contrario, se van alternando en la acción.

## **2.5 La escuela, el currículo y el/la docente: interacción, construcción y agencia**

### **2.5.1 La escuela como espacio de interacción y construcción de realidad**

La escuela es un espacio donde confluyen representaciones, imágenes, símbolos y significados socialmente compartidos, es decir, es un espacio cultural. La escuela, al estar inserta en un contexto socio-político y económico, responde a ciertos elementos macro sociales y hegemónicos que irán normando su accionar. Es decir, la escuela, pese a tener una cultura propia, constituye o forma parte de otra cultura. En definitiva, no hay una homogenización cultural, sino más bien diversidades culturales coexistiendo paralelamente, compartiendo muchas veces lineamientos comunes, que corresponden a un control social establecido, logrando una enmarcación y normalización frente a dichos mandatos.

Desde esta mirada de la diversidad cultural, se considera que no existe ser humano sin cultura; su experiencia, representación y significación, mediante interacciones con otros, va tejiendo un entramado simbólico que conforma su cultura. En este contexto, cada escuela es una cultura particular, que responde a un orden mayor establecido desde las

políticas educativas, y a la cultura macro social llamada Nacional, o en este caso Cultura Chilena, pero que experimenta en la cotidianidad sus propias construcciones culturales. Así, entonces, la escuela cumple un rol social y cultural, entregando a los/as estudiantes una carga de significados con los que interpreta, significa o resignifica su realidad.

Maturana y Varela (1984), señalan que cada vez que observamos, hacemos un acto de distinción, especificando un determinado criterio de percepción que señala propiedades que distinguen al observador de lo descrito. En este panorama es donde se cuestionan las visiones positivistas de la ciencia y su posición hegemónica en el ámbito de la generación de conocimientos. Se abren, entonces, otros horizontes que permiten continuar conociendo y definiendo realidades, sin embargo, se debe tener en cuenta que el conocimiento y la realidad son resultados de operaciones específicas, en contextos particulares, por lo que no pueden ser instalados como verdades absolutas. Por lo tanto, la escuela y su cultura particular permiten relativizar dichas verdades y reconstruir realidades.

El rol del lenguaje y el observador se convierten en protagónicos en la construcción del conocimiento, validando la multiplicidad de formas de conocer, explicar y significar la experiencia. Para Maturana (1995), “La existencia humana en el lenguaje configura muchos dominios de realidad, cada uno constituido como un dominio de coherencias operacionales explicativas (...) en estas circunstancias la realidad en cualquier dominio es una proposición explicativa de la experiencia humana” (p. 106).

Desde esta perspectiva, las construcciones individuales estarían influenciadas por la cultura, en términos macros, y además por las denominadas subculturas (familia, escuela, trabajo, etc.). Así, entonces, la forma en que el mundo se construye y significamientras se intenta entender el lugar que cada uno/a ocupa en él- está guiada por los esquemas culturales (Lehman, Chiu y Schaller, 2004).

La escuela en conjunto con los poderes, intereses políticos y la económica global, actúan como modeladores de las experiencias, expectativas y comportamientos al interior del

sistema social. Convirtiéndose en una institución con poder social, desde donde se observa la realidad, y se construyen saberes y representaciones culturales que forman parte de las experiencias de los/as estudiantes.

La escuela, en sí, constituye una pequeña cultura, donde circulan significados y significantes socialmente compartidos, que permiten ir co-construyendo realidades, transformando otras y/o reproduciéndolas.

En este contexto, cabe preguntarse por la escuela actual y qué es lo que se quiere como sociedad. Desde hace más de tres décadas, se ha ido cambiando el paradigma, a través de diferentes reformas<sup>17</sup>, lo que ha llevado a una modernización de la educación, basada en los principios de mercado. Por otro lado, el nivel de competitividad que ha regulado el sistema ha generado la concepción de calidad en función de evaluaciones estandarizadas, las que invisibilizan los elementos educativos que no permitan ser parte de la regularización del estándar y la evaluación tradicional.

De esta manera, considerando que la escuela permite la interacción y configuración del mundo, se plantea como algo fundamental volver a la tradición histórica de la educación, en la que la escuela era considerada como “una institución a través de la cual la sociedad desarrolla su proyecto cultural” (Martinic, 2010, p. 64). En ese sentido, por más que la educación actual, centrada en los resultados académicos individuales, invisibilice la historia, en la práctica docente y en la interacción en este espacio, sigue estando presente la acción, las representaciones, los discursos e incluso las emociones, que permiten ir generando cambios culturales que favorezcan el desarrollo de una educación integral.

---

<sup>17</sup>Para más detalles se recomienda consultar, Martinic & Elacqua (2010), *¿Fin de Ciclo?: cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago de Chile: UNESCO.

### **2.5.2 El currículo como herramienta para la reproducción y/o transformación sociocultural**

Para Bardisa (1997), los países organizan su sistema educacional generando un currículo que influye en los niños, familias y sociedad en general, lo que se ve reflejado en las maneras de pensar, hablar y convivir. Ahora bien, es la sociedad organizada en un Estado quien decide dicha influencia para mantener el control y orden social. Por lo que la educación se convierte en un conflicto de poder entre sectores, cada uno con ideales y sueños respecto de lo que la educación debiese ser.

Para los autores críticos, al relacionar las macro estructuras y el poder con el intercambio simbólico, no se debiese reproducir la forma de producción legitimada por las estructuras de poder. Sin embargo, los grupos dominantes procuran reproducir los significados que permitan mantener el orden y, para ello, recurren a la escuela.

Dentro de las teorías que explican el rol de la educación y su institucionalidad, es importante diferenciar dos posiciones: una proviene de las Teorías de la Reproducción y la otra, de la Teoría de la Correspondencia o Resistencia. La primera plantea que la escuela, en tanto aparato ideológico del estado, mantiene una función centrada en la reproducción e inmovilización dentro de un modelo de producción capitalista, garantizando relaciones sociales desiguales y favorables para la clase dominante (Althusser, 1970; Baudelot y Establet, 1975). La segunda, en tanto, señala que donde hay relaciones entre personas se generan conflictos de intereses, que van a generar fenómenos de resistencia al intento de reproducción; con ello, la escuela logra convertirse en un lugar de transformación social (Giroux, 1992).

Según Bernstein (1990) la reproducción es producto de la transmisión cultural partir de códigos sociolingüísticos. Para el autor un código se podría definir como una red de significados que existen detrás de una posición, es decir, mientras más restringido es el código, más restringida está mi conciencia de lo que se quiere transmitir. Bernstein (1988) señala que los códigos en el contexto educativo, se refieren a los principios

subyacentes que conforman el currículo oficial, la pedagogía y la evaluación. La forma que dicho código tome (restringido o elaborado) depende de los principios sociales que regulan la clasificación y enmarcación. Así entonces,

La clasificación se refiere a la naturaleza de la diferenciación entre los contenidos. Cuando la clasificación es fuerte, los contenidos están bien aislados unos de otros por límites fuertes. Cuando la clasificación es débil, hay un escaso aislamiento entre los contenidos, ya que los límites entre los contenidos son débiles o difusos...El marco de referencia se utiliza para determinar la estructura del sistema de mensaje, la pedagogía y se refiere a la forma del contexto en el que el conocimiento se transmite y se recibe... a la relación pedagógica específica del profesor y el alumno...El marco se refiere a la fuerza del límite entre lo que se puede transmitir y lo que no se puede transmitir en la relación pedagógica. (p. 83-84)

Siguiendo a Bernstein, es la clase dominante la que maneja el código elaborado y decide respecto a la clasificación y la enmarcación del currículo oficial, ello explicaría los motivos por los cuales la transmisión cultural seguiría una lógica reproductiva en función de favorecer su intereses.

Ahora bien, existe otro currículo que para los teóricos de la resistencia es fundamental para el cambio, el llamado currículo oculto. Para definirlo hay distintas acepciones; la primera de ellas se refiere al hecho de que ciertos aspectos del currículo no se pueden observar, mientras que otra acepción está basada en las consecuencias no anticipadas y no deseadas que este podría tener. La tercera mirada, que vuelve a la resistencia, plantea que este permite la instrumentalización de la escolarización para que los niños logren modos de pensar, normas sociales y principios de conducta de la clase social dominante (Dreeben, 1998).

Para Kemmis (1998), el currículo oculto está compuesto por los objetivos y presupuestos educativos que fundamentan el rol de la educación en la sociedad. En definitiva, tanto el

currículo oficial como el oculto juegan un rol crucial en los procesos de significación de la realidad, de reproducción y de transformación social.

El currículo oculto cobra fuerza y relevancia pues pertenece a un campo interacciones simbólicas que escapa del control de dominio oficial, donde interactúan experiencias de vidas, visiones, mitos, creencias, patrones y significados que podrían con mayor fuerza promover la transformación social y cultural.

### **2.5.3 Docentes como agentes de cambio**

Según Calderhead (1996), la importancia de los/as profesores/as en cualquier intento de reorganizar la educación en innovaciones curriculares o en el mejoramiento de la efectividad educativa, ha sido ampliamente reconocida. Lo anterior, debido a que estos/as se convierten en intérpretes y, al mismo tiempo, portadores de valores, prejuicios, miedos y representaciones. La configuración de su personalidad, permeada por sus propias experiencias y el reconocimiento de las experiencias de otros/as en diversos momentos de su historia de vida, es un factor clave para modificaciones en términos curriculares y, desde luego, en aspectos socio-culturales.

Para Coll (1993), el conocimiento y el aprendizaje son el resultado de una dinámica en la que el sujeto juega un rol preponderante al momento de conocer y aprender. Cuando se conoce, no sólo importa el objeto, sino que es de suma importancia la consideración de los significados y marcos de referencia que el sujeto utiliza. En ese sentido, el aprendizaje se muestra como un proceso de relaciones entre: los alumnos, los contenidos y el profesor. De esta manera, el profesor es un mediador entre los destinatarios de su acción educativa (alumnos) y los conocimientos que pretende que aprendan, siendo su principal función crear o recrear situaciones y actividades pensadas para promover la adquisición de saberes culturales.

Así, entonces, desde la lógica de la vinculación entre alumnos/as y docentes, el rol de mediador de los/as segundos/as cobra mayor importancia en la medida en que se valora

y se reconoce la relación dialéctica entre el desarrollo humano y el contexto sociocultural. En otras palabras, el desarrollo personal es inseparable del proceso de socialización, siendo el/la profesor/a el agente clave para su promoción. Esto lo que lo convierte en un facilitador para el acceso a saberes y formas culturales que permiten la formación de personas insertas en un sistema social, fortaleciendo, además, la identidad personal para que el individuo se sitúe de forma activa, constructiva y crítica en la sociedad.

Es importante destacar el rol que juegan los/as docentes, ya que son transmisores de autoridad, de poder y diversidades culturales. Lo/as docentes ejercen un rol importante en el desarrollo social y afectivo de los/as estudiantes, así como también, en el desarrollo personal de estos para lograr una formación integral, en donde, tanto currículo oculto como oficial, convergen en la configuración de significados y sentidos que les permiten vivir en sociedad. Al profesor/a se le asigna implícitamente, desde la oficialidad, un espacio donde exponer sus experiencias, valores e interpretaciones de la realidad, en un aprendizaje cargado de simbolismos y valoraciones frente a un contexto de diversidad e interacción social. Este espacio validado, en el cual elementos de la propia historia de vida de los/as docentes juegan un rol preponderante en los discursos con los que se presenta el mundo a sus estudiantes, debiese ser el que permite construir nuevos imaginarios sociales.

## **2.6 La importancia del/a Profesor/a Jefe**

Dentro del contexto educativo, las preocupaciones pedagógicas pasan por variados aspectos; el académico, o de contenidos, y también el del aprendizaje ligado a lo socio cultural, a lo valórico o cívico; al aprendizaje de la vida. En este sentido, el/la profesor/a jefe adquiere un rol crucial, pues tiene a su cargo, desde los lineamientos curriculares expuestos en orientación, la adquisición de aprendizajes asociados al desarrollo integral del ser humano, siendo una base y complemento para lo académico.

En ese sentido, Méndez (2013) plantea que los/as docentes con jefatura “no es tanto el orden, ni la disciplina, ni el programa lo que deben cuidar, sino más bien la formación de los alumnos, velando para que se desarrollen armoniosamente sus aptitudes físicas, morales, intelectuales y sociales” (p. 1).

Para Repetto y Pena (2010), el rol de profesor/a jefe cobra aún mayor importancia si se considera la premisa de que “de alguna manera los alumnos con mayor éxito académico poseen mejores niveles de competencias socio-emocionales y, de otra, se vinculan ciertos estados depresivos y la baja adaptación social con un rendimiento académico deficiente” (p. 83).

Es así como se explica que los docentes se transforman en "adultos significativos", es decir, personas que se convierten en referentes, formando parte de la vida de los/as estudiantes, siendo importantes en su desarrollo social, emocional, afectivo y cognitivo.

De este modo, el rol del profesor/a jefe involucra una diversidad de funciones con toda la comunidad escolar; con sus estudiantes, con el equipo docente y directivo del establecimiento y con las familias. Quien tiene a su cargo la jefatura de curso, a través de la relación con los alumnos, logrará “transformarse en un líder democrático y en un guía favorecedor del aprendizaje y mediador entre los niños y su entorno” (Villalobos, 2009, p. 5).

Para desarrollar esta labor, el/la docente debe estar en constante y abierta comunicación con sus alumnos y familias, pendiente de sus procesos de desarrollo, tanto cognitivos como psicosociales. Entendiendo la importancia de esta función, es que cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de herramientas poseen los profesores jefes para llevar a cabo este desafío? En ese sentido, se reconoce que,

en muchos casos los docentes no han sido preparados, ni han tenido perfeccionamiento que les permita desarrollar las competencias para abordar

temáticas que son diversas y complejas, tales como gestión de conflictos, promoción de la participación, inclusión y diversidad, trabajo colaborativo, tareas administrativas, manejo de redes sociales, entre otros, todas competencias y conocimientos que son requeridos para lograr una gestión eficiente que favorezca y potencie el aprendizaje de los estudiantes. (Educar Chile, 2014, pp. 1-2)

Por otra parte, existe evidencia de que la educación emocional tiene efectos positivos en los individuos, tales como el

Respeto mutuo, tranquilidad, seguridad, capacidades para regular el estrés, la ansiedad, los estados depresivos, capacidades para el bienestar, percepción de los estudiantes de sentirse cuidados por los profesores. Las escuelas también se benefician del aprendizaje socioemocional, ya que se promueve el bienestar y el éxito de sus estudiantes. (Toro y Berger, 2012, p. 18)

La educación emocional se relaciona con la capacidad humana de vinculación afectiva, la cual consiste en construir lazos de afecto con otras personas en donde la presencia de las emociones es fundamental (Bowlby, 2006). En este sentido, para toda persona es beneficioso contar con gente de confianza, pues esto brinda oportunidades de influir en las relaciones desde la reciprocidad y la honestidad.

Según Bowlby (2006), todas las personas necesitan vincularse con sujetos a quienes

pueden buscar en los momentos de dificultades y que a la vez potencian el desarrollo de capacidades. Esta persona de confianza es una figura de apego, puesto que proporciona una base segura que sostiene, cuida, consuela y ayuda a regular el estrés (...) El apego es dinámico (se enriquece, remodela y está sujeto a la experiencia de la persona) y dura toda la vida, por eso cuando los niños van ampliando su mundo fuera del hogar encuentran otras figuras de apego, como puede ser el profesor. (Como se citó en Toro y Berger, 2012, p. 19)

Esta relación bilateral se desarrolla como un vínculo con importantes efectos para ambas partes, “Cuando los profesores se abren a comprender a los estudiantes en sus dificultades sociales y emocionales, se posibilita un mejor acompañamiento para el aprendizaje, potenciando la autoestima y favoreciendo experiencias hacia la esperanza y la resiliencia” (Toro y Berger, 2012, p. 19).

Con todo lo planteado anteriormente, es posible identificar al profesor jefe como una figura fundamental para los/as alumnos/as, sobre todo en términos de vínculo de confianzas, basados en la comprensión, emociones, afecto y generación de apego.

Revisando el estado del arte, existe escasa información sobre el rol específico del profesor jefe. Sin embargo,

existen algunas excepciones como la definición de las funciones del/la profesor/a con jefatura (Fundación Chile, 2006a; 2006b; 2006c), algunos autores que han abordado el trabajo asociado al consejo de curso o a la hora de orientación (Parraguez et al., 2010), y otros que se han focalizado en la relación con la familia (MINEDUC, 2000; Pérez et al., 2007). Ahora bien, estos trabajos no se focalizan directamente en el rol de los/as profesores/as jefes ni en la relación con el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes. (Toro y Berger, 2012, p. 20)

Como se desprende de lo anterior, los estudios revisados no se enfocan de manera directa en el “rol”, ni en las competencias genéricas de el/la profesor/a jefe, ni tampoco en la necesidad de transmitir las durante el desarrollo de aprendizaje socioemocional, generado en la relación profesor/a jefe - estudiantes. Es evidente, entonces, “que la formación de los profesores se focaliza en teorías del aprendizaje (cognitivo), en didáctica, en temas pedagógicos, quedando fuera temas como las relaciones que establecen los profesores con los alumnos” (Toro y Berger, 2012, p. 20).

Parraguéz (2010), define al/la profesor/a jefe como

un docente de sector o subsector de aprendizaje a quien se le encomienda la tarea de orientar y guiar el aprendizaje de un grupo-curso. Orienta y guía a los estudiantes, tiene a su cargo el consejo de curso y en este desempeño se relaciona con otros actores de la comunidad. (p. 23)

Por otra parte, Pérez, Cortese y Gallardo (2007), sitúan al/la profesor/a jefe como un/a profesional que está en interacción con los/as estudiantes, con otros/as profesores/as y con los padres y apoderados/as. Su rol considera: facilitar la comunicación en pro de la resolución de tareas en el curso; informar a los padres de manera oportuna y orientarlos en el trabajo complementario al colegio; y ofrecer estructuras de organización y normas de funcionamiento, para que el curso se regule y participe activamente en la toma de decisiones.

En un enfoque tradicional, la labor de los/as profesores/as se centraba en “manejar la conducta, el comportamiento, lo que podía hacerse sin considerar las emociones que subyacen a ella” (Toro y Berger, 2012, p. 20). Sin embargo, en la actualidad es posible, y necesario, entrever un nuevo enfoque, en el cual

la formación en el aprendizaje socioemocional, que implica práctica, entrenamiento y perfeccionamiento acerca de las emociones, más que en la instrucción, es el nuevo desafío, e impulsa las acciones que permiten mejorar las capacidades emocionales, haciéndolas parte del repertorio del niño. (Toro y Berger, 2012, p. 20)

Geddes (2010), plantea que los profesores, en general, no están preparados de manera adecuada para asumir estos nuevos desafíos que implican la relación entre los docentes y los estudiantes en pro de los aprendizajes. Es más, señala que la formación que se proporciona a los profesores para trabajar con las dificultades emocionales y de conducta de los estudiantes suele ser precaria. Sin embargo, igual tienen que hacerlo y, en consecuencia, ello puede explicar, en parte, su propio desgaste.

Frente a esta realidad, el/a profesor/a actúa como un agente que transfiere sus propias capacidades socioemocionales, más allá de la preparación que pueda tener para ello. Se hace necesario, entonces, poner el foco en un desarrollo profesional docente que considere estas “otras” competencias y capacidades, sobre todo si en su ejercicio profesional asumirá un rol tan significativo como ser profesor/a jefe.

# **CAPITULO 3: MARCO METODOLOGICO**

## **CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO**

### **3.1 Orientación Metodológica**

Desde el punto de vista metodológico, la presente investigación es de carácter cualitativa, dado que busca entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los sujetos, identificando su naturaleza profunda y su estructura dinámica, la que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Junto con ello, se busca examinar la forma en que las personas experimentan el mundo, además de estudiar las fuerzas que mueven a los seres humanos, indagando en sus ideas, sentimientos y motivos (Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007).

Lo anterior, responde a la necesidad de profundizar en el mundo simbólico de los/as docentes y, con ello, lograr un acercamiento a sus representaciones mediante el uso de “la inducción para derivar las posibles explicaciones basadas en los fenómenos observados” (Gorman y Clinton, 1997).

De esta manera, se da prioridad a la profundización de las experiencias de los sujetos que participaron en la investigación, dando cuenta de los aspectos simbólicos y subjetivos que componen los significados culturales y sociales asociados a los temas de género y la sexualidad, y su aplicación en el contexto educativo.

Los programas de estudio de todas las asignaturas impartidas desde 5° a 8° básico y los materiales propuestos por el MINEDUC para trabajar temas de educación en género, sexualidad y afectividad, también fueron analizados desde un enfoque cualitativo.

Si bien la orientación metodológica es cualitativa, para el enriquecimiento de esta investigación se utilizaron recursos metodológicos propios de lo cuantitativo, principalmente en relación con el uso de técnicas de análisis descriptivas (frecuencias y porcentajes) que permiten demostrar la visibilidad de las temáticas de género y sexualidad, a través del uso de palabras fundamentales para su comprensión.

Para lo anterior, se analizó desde un enfoque cuantitativo de contenido textual<sup>18</sup> la Política de Educación en Sexualidad propuesta por el MINEDUC. Dicha política establece las estrategias para implementar los temas género y sexualidad en el currículo, además de entregar material de trabajo diseñado para tales propósitos. A partir del año 2010, se incluyeron siete programas de educación en sexualidad posibles de ser implementados en los centros educativos.

De manera específica, se analizaron los programas de estudios de todas las asignaturas impartidas desde 5° a 8° básico (40 en total); los materiales sugeridos por el MINEDUC para abordar los temas de género, disponibles en su página web (40 en total); y las descripciones de siete programas ofrecidos por entidades externas a las escuelas.

### **3.2 Tipo de investigación**

La presente investigación es de tipo comprensiva, ya que se propone ir más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos. En ese sentido, este tipo de estudio busca comprender las experiencias individuales y/o colectivas, indagando en profundidad un fenómeno, proceso en el cual se utilizan evidencias desde múltiples fuentes, incluyendo perspectivas y visiones de diferentes actores (Borges, 1995). Para ello, se utiliza una visión ética o externa que permite diagnosticar el fenómeno en cuestión (Dávila, 1995), poniendo en diálogo teorías y categorías sociales representadas en el mundo de la vida (Cornejo, 2003).

Siguiendo el enfoque cualitativo, esta investigación se enmarca en los denominados estudios de casos. Para este estudio en particular, se consideró el análisis de casos múltiples, los que permite indagar en una problemática que ha sido poco estudiada y posibilita la generación de modelos teóricos y prácticos que permitirán diseñar políticas públicas para el mejoramiento de la Educación en Género y Sexualidad en Chile.

---

<sup>18</sup>En el capítulo de resultados se explica cómo se abordaron cuantitativamente elementos del marco curricular nacional y materiales que propone el ministerio para abordar las temáticas de Género y Sexualidad.

Eisenhardt considera que un estudio de caso es “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (como se citó en Martínez, 2006, p. 174). Puede abordarse el estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

Se considera que los estudios de caso son una metodología rigurosa y adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren determinados problemas sociales y culturales. Dicho enfoque es apropiado para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas, permitiendo estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas, explorando en forma más profunda y obteniendo un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno (Chetty,1996).

Es importante señalar que en el estudio de caso no se selecciona una muestra representativa de la población, sino, más bien, una muestra teórica e intencionada que permite seleccionar casos significativos que representan la realidad. Así, entonces, en palabras de Eisenhardt, “el objetivo de la muestra teórica es elegir casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente (...) deben adicionarse el número de casos hasta la saturación de la teoría” (como se citó en Martínez, 2006, p. 183).

Por su parte, Glaser y Strauss (1967) recomiendan que cuando los temas y áreas de interés del investigador/a están “saturados”, es decir, no se encuentran nuevos datos en los casos adicionales, se debiese finalizar el proceso de recolección de información. Eisenhardt sugiere entre cuatro y diez casos, y afirma: “Mientras no existe un número ideal de casos, con un rango entre cuatro y diez casos se trabaja bien. Con menos de cuatro casos, es difícil generar teoría con mucha complejidad, y empíricamente es probablemente inconveniente” (como se citó en Martínez, 2006, p. 184).

### **3.3 Población y muestra**

La población está compuesta por profesores y profesoras de 5° a 8° básico que se encuentren ejerciendo en centros educacionales con dependencia municipal, en la ciudad de Santiago.

Para la determinación de la muestra se utilizó un muestreo teórico intencional, es decir, se eligieron los casos que contienen varios atributos que contribuyen a la comprensión del fenómeno (Hernández, 2006) y que responden a las variables determinadas con anterioridad, usando otras investigaciones y marcos teóricos.

La muestra se definió intencionadamente considerando las siguientes variables: tipo de establecimiento, nivel socioeconómico, tasa de embarazo adolescente, violencia de género e iniciación sexual temprana.

Las unidades de análisis serán las representaciones sociales de profesores a entrevistar.

#### **3.3.1 Definición de la Muestra según variables**

Luego de analizar las fuentes secundarias, y a fin de justificar la selección de la muestra, se ha determinado un trabajo con escuelas municipales de los niveles socioeconómicos ABC1, D y E.

Las principales razones para determinar este criterio son las siguientes.

##### **a) Tasas de embarazo adolescente:**

Se ha considerado el embarazo adolescente para la muestra, dado que es uno de los problemas más cotidianos a los que ven enfrentados los/as adolescentes por falta de educación en sexualidad. Además, el embarazo adolescente se asocia a desigualdades de género pues las mujeres quedan expuestas a

mayores riesgos de salud reproductiva que en otras edades mayores, y coloca a las madres adolescentes en una perspectiva de exclusión social a lo largo de la vida, pues la mayoría son pobres, con poca educación (y luego confinadas a no continuarla) y madres solteras y sin pareja. (Rodríguez y Hopenhayn, 2007, p.9)

Según estudio del MINSAL (2013), los establecimientos educacionales municipales son los que presentan mayores índices de embarazo adolescente y madres insertas en el sistema escolar, las cifras son las siguientes:

Tabla 3.1 Madres insertas en el sistema escolar

<b>Administración de Establecimientos</b>	<b>% de madres insertas en el sistema escolar</b>
<b>Municipales</b>	60
<b>Particulares Subvencionados</b>	36,3
<b>Particulares Pagados</b>	0,8
<b>Corporación</b>	2,4

Fuente: MINSAL, 2013.

Estos datos sustentan la elección del tipo de establecimiento educacional y, al mismo tiempo, se cruza la variable tasa de embarazo con nivel socioeconómico (NSE), como se explica a continuación.

#### **b) Nivel Socioeconómico:**

El estudio de MINSAL (2013) señala, además, que existe una relación directa entre el NSE y las tasas de embarazo adolescente y juvenil. Las cifras actuales de las comunas de Santiago con mayores índices de embarazo son las siguientes:

Tabla 3.2 Nivel Socioeconómico I

<b>Comuna</b>	<b>% embarazo</b>
<b>La Pintana</b>	21,6
<b>Lo Espejo</b>	21,3
<b>Cerro Navia</b>	20,9
<b>San Ramón</b>	20,6
<b>El Bosque</b>	19,1

Fuente: MINSAL, 2013.

Las comunas con NSE más altos tienen menores porcentajes de embarazo adolescente, lo que se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 3.3 Nivel Socioeconómico II

<b>Comuna</b>	<b>% embarazo adolescente</b>
<b>Vitacura</b>	1,4
<b>Las Condes</b>	2,4
<b>Providencia</b>	2,0
<b>Ñuñoa</b>	4,8

Fuente: MINSAL, 2013.

### **c) Violencia contra las mujeres:**

La violencia de género es una de las manifestaciones más evidentes de la reproducción de patrones de género arraigadas en esta y otras sociedades. Todos los años, cientos de mujeres son víctimas de violencia, llegando incluso a perder sus vidas producto de ello.

La Encuesta Nacional de Victimización por la Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales del Ministerio del Interior (2013), permite señalar también que los mayores índices de violencia aparecen en los NSE bajos. Por tanto, se refuerza la inclusión de la variable NSE en la selección de la muestra

Tabla 3.4 Violencia contra las Mujeres

Nivel Socio Económico	TIPO DE VIOLENCIA		
	Violencia Física	Violencia Psicológica	Violencia Sexual
ABC1	6,9%	18,3%	0,6%
C2	10%	27,2%	3,8%
C3	13,4%	28,9%	5,0%
D	20,7%	35%	9,0%
E	31,3%	45%	13,9%

Fuente: Ministerio del Interior, 2013.

#### d) Iniciación Sexual Temprana:

La iniciación sexual temprana, se ha convertido en una problemática debido a la falta de educación en sexualidad que reciben los/as adolescentes. Como se señaló en el planteamiento del problema, las primeras experiencias sexuales son generalmente sin ningún mecanismo preventivo que evite un embarazo no planificado o el contagio de alguna enfermedad de transmisión sexual. En la actualidad existe un aumento progresivo de adolescentes padres/madres y de infectados por VIH.

El estudio de Trayectorias Sexuales y Embarazo no Preventivo, realizado por Irma Palma (2012), refuerza nuevamente la variable NSE en la determinación de la muestra.

Tabla 3.5 Iniciación Sexual Temprana

<b>NSE</b>	<b>Edad 1° Relación Sexual</b>	<b>Mujer %</b>	<b>Hombre %</b>	<b>Total %</b>
<b>ABC1</b>	17 o menos años	43,4	54	49,9
	18-19 años	35,9	35,6	35,7
	20 o más años	20,7	10,3	14,4
	Total	100	100	100
<b>C2C3</b>	17 o menos años	45,5	65,4	56,2
	18-19 años	34,7	25,5	29,8
	20 o más años	19,8	9	14
	Total	100	100	100
<b>DE</b>	17 o menos años	51,5	69,7	59,9
	18-19 años	32,5	25,3	29,2
	20 o más años	16	5,1	11
	Total	100	100	100
<b>Total</b>	17 o menos años	47,8	65,6	57
	18-19 años	33,9	26,5	30,1
	20 o más años	18,3	7,9	12,9
	Total	100	54	100

Fuente: Palma, 2012.

### 3.3.2 Definición Muestra Final

Con los datos presentados, se definió una muestra que considera como variables que influyen en las relaciones de género y en la educación en sexualidad: el nivel socio económico, debido a que está presente en todas las variables anteriormente señaladas; el tipo de establecimiento educacional; y, finalmente, el embarazo adolescente.

Para definir el tipo de establecimiento con el que se trabajó en el desarrollo de este estudio, se consideraron los porcentajes más altos de embarazo adolescente y madres insertas en el sistema escolar. Así, entonces, se determinó que la investigación se realizaría en establecimientos dependientes de los municipios. Considerando las variables embarazo adolescente y nivel socio económico, se establecieron los municipios seleccionados, tal como se muestra en la tabla 3.6.

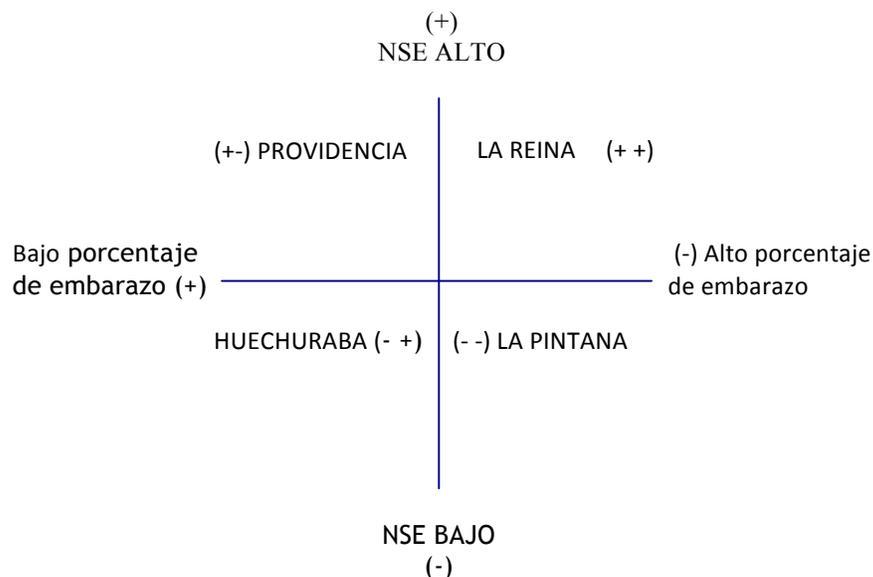
Tabla 3.6 Relación índice de pobreza y madres adolescente

<b>Comuna</b>	<b>Índice de Pobreza (%)</b>	<b>% madres adolescentes</b>
<b>La Pintana</b>	30	21,6
<b>San Ramón</b>	24,8	20,6
<b>Quilicura</b>	18,2	14,3
<b>Huechuraba</b>	17,8	13,3
<b>Ñuñoa</b>	2,7	4,8
<b>La Reina</b>	1,8	8
<b>Las Condes</b>	1,1	2,4
<b>Providencia</b>	0	2,0

Fuente: Elaboración Propia.

A fin de conseguir casos que permitieran una mirada que incluya diferentes realidades, se buscaron comunas opuestas configurándose cuatro realidades diferentes en donde se inserta el trabajo de los/as profesores/as con jefatura de curso. De esta manera, se seleccionaron cuatro comunas: Providencia, La Reina, Huechuraba y La Pintana. Para ello, se construyó una estructura cruzada que crea cuatro realidades en función a los diferentes niveles socioeconómicos y a los porcentajes en las tasas de embarazo adolescente. La figura 3.1 muestra los cruces que se realizaron para esta definición.

Figura 3.1 Representación de realidades 1



Fuente: Elaboración propia

El caso de Providencia, representa una realidad compuesta por un NSE alto y una menor tasa de embarazos adolescentes, mientras que su opuesto, La Pintana, en tanto, es una comuna con NSE bajo y con mayor tasa de embarazos adolescentes. Por otra parte, La Reina configura otra realidad, comparada con sus comunas homólogas es la que tienen mayor tasa de adolescentes embarazadas. Su opuesto, Huechuraba, crea otra realidad al ser comparada con sus comunas homólogas, al tener las tasas más bajas de madres adolescentes. Cabe señalar que, si bien Huechuraba está en esta realidad de bajas tasas de embarazo adolescente, estas siguen mayores que las de Providencia y La Reina.

Así entonces, la muestra estuvo compuesta por 16 docentes ejerciendo como profesores/as jefes entre 5° a 8° básico en escuelas administradas por los municipios antes mencionados.

En la siguiente tabla se exponen las variables que caracterizan a los entrevistados: género, edad y especialidad.

Tabla 3.7 Variables de caracterización de entrevistados/as

<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>N° de casos</b>
<b>Género</b>	Masculino	7
	Femenino	9
	Otro	0
<b>Edad</b>	Entre 26 y 39	8
	Entre 42 y 58	8
<b>Especialidad</b>	Ed. Básica	3
	Lenguaje	3
	Religión	2
	Historia	2
	Ciencias Naturales	3
	Matemáticas	3

Fuente: Elaboración Propia.

### **3.4 Descripción de los procedimientos que se emplearán para la recolección y análisis de datos**

#### **3.4.1 Técnicas e instrumentos**

La técnica utilizada para recopilar información fue la entrevista en profundidad. Esta es definida por (Taylor y Bogdan, 1986) como,

encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (...) el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (p. 101)

Para aplicar esta técnica, se puede elaborar un instrumento que sirva de guía para la conversación o generar un diálogo abierto sin pauta alguna. En este estudio, se elaboró una pauta de entrevista semi-estructurada en donde se definieron las temáticas abordadas en el o los encuentros con los/as entrevistados/as. La pauta incluyó temas y subtemas que abordaron: género y roles de género; sexo, sexualidad, diversidad sexual, prácticas sexuales; educación en género y sexualidad; derechos sexuales y reproductivos; rol de la escuela y de las familias; prácticas pedagógicas para abordar género y sexualidad; rol de los/as profesores/as y profesores/as jefes: política de educación en sexualidad y su implementación; inclusión de género y sexualidad en el currículo oficial; entre otros.

Las entrevistas en profundidad fueron aplicadas con el fin de generar conversaciones que facilitaran el acceso al universo de significaciones de los actores, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado (Rodríguez, 2007).

La formulación de las preguntas durante las entrevistas permitieron a los/as docentes señalar opiniones, definiciones, visiones, creencias, experiencias propias y de otras personas, prácticas pedagógicas propias y de colegas. Además de conversar acerca de las experiencias de sus estudiantes en las relaciones de género y sexualidad. Al mismo tiempo, se plantearon situaciones de la vida cotidiana para contrastar los discursos de los/as entrevistados/as con las formas en la que reaccionarían frente a ellas<sup>19</sup>.

Un segundo instrumento diseñado para el desarrollo de esta investigación fueron las fichas de análisis cualitativo. Estas permitieron ordenar la información presente en los materiales que el MINEDUC dispone en su página web para abordar temas relacionados con género y sexualidad. Las fichas facilitaron, posteriormente, la clasificación y cuantificación de los materiales según los enfoques de educación en sexualidad propuesto por UNESCO (2014).

---

<sup>19</sup> Por ejemplo, sexualidad de sus hijos, homosexualidad de un familiar o de un colega, roles de género con ejemplo de la vida cotidiana, etc.

Como tercer instrumento se elaboraron fichas y matrices de análisis cualitativo para ordenar la información contenida en los programas de estudio de todas las asignaturas impartidas desde 5° a 8° básico. Ello facilitó el posterior análisis de los elementos presentes en el currículo para trabajar en las escuelas los temas de género y sexualidad. En las fichas se incluyeron los distintos tipos de objetivos planteados, las actividades y las orientaciones propuestas.

Para el procesamiento de la información y análisis cuantitativo se diseñó una matriz con palabras claves, definidas desde los contenidos del marco teórico. Estas palabras son consideradas fundamentales para visibilizar los temas de género, sexualidad y afectividad. Este instrumento se aplicó a los programas de estudio de todas las asignaturas impartidas desde 5° a 8° básico y a las descripciones de los siete programas propuestos por el MINEDUC para implementar planes de educación en sexualidad en las escuelas.

### **3.4.2 Estrategias de análisis**

#### **3.4.2.1 Análisis de las Entrevistas**

Para analizar las entrevistas y configurar las representaciones se aplicó el análisis estructural, el cual es definido por Martinic (1992) como un método y teoría sobre lo social. Este enfoque propone un procedimiento de trabajo para analizar las entrevistas realizadas, y, al mismo tiempo, sugiere un foco y se dirige a la construcción de un determinado objeto que va más allá de lo que enuncia o verbaliza un texto.

El método ha sido elaborado para comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos. Pero, al mismo tiempo, pretende describir la lógica propia de lo cultural, en su autonomía y funcionamiento en situaciones sociales en las cuales los sujetos despliegan sus prácticas. (Martinic, 1992, p.7)

Según Martinic (1992), el punto de partida del análisis estructural es la comprensión del sentido que tiene para los actores un discurso determinado. Este sentido alude a los significados profundos que un sujeto produce de acuerdo a su contexto y modelo cultural.

Un discurso verbal está compuesto por una serie de oraciones, frases y palabras que, como producto de la combinación que tienen entre sí, crean una nueva realidad. Esta nueva realidad invisible serían los sentidos o significados que transmitiría este texto, entendiéndolo como un sistema semántico que se realiza a través de las oraciones que lo componen y que posee una estructura genérica que lo organiza; dicha nueva realidad tiene cohesión interna y constituye el entorno pertinente para la selección y análisis de sus patrones de significación (Halliday, 1986).

De este modo, el propósito del análisis estructural es, “en una primera fase, describir y construir las unidades elementales que organizan tales significados para comprender, en una segunda fase, sus relaciones y dinámica en una situación de interacción comunicativa” (Martinic, 1992, p. 9).

En la lingüística estructural y, particularmente, en el método de Greimas<sup>20</sup>, el concepto de código alude a la estructura mínima de significado a partir de la cual se reconstruye la organización semántica de un texto. La descripción de los códigos permite organizar el texto a partir de los principios implícitos que le dan sentido. En este caso, las unidades constitutivas o términos de un código son independientes de las unidades lingüísticas, pueden ser palabras, secuencias de palabras; verbos, adjetivos, secuencias gestuales, disposiciones de objetos, etc., que actúan de un modo explícito o implícito en la organización del sentido de un discurso.

Los códigos se construyen a través de un principio de **disyunción** o de oposición, y otro de **conjunción**, en otras palabras, el código se constituye por la **simultaneidad** de un

---

<sup>20</sup>La descripción del método se basa principalmente en el texto utilizado en el curso “Metodología de la investigación educacional (cualitativa)”: S. Martinic. Presentación Método de Análisis estructural para el estudio de las representaciones sociales. Material de apoyo a la docencia. Documento en revisión. Septiembre, 2005.

principio de oposición y otro de conjunción. El principio de oposición da cuenta de la constitución de sentido de un término por la relación que tiene con su negación o contrario. Este principio de oposición será representado por una barra (/). Los términos y su denominador común se deducen a partir del material o corpus. Si en el material no aparece explícitamente la oposición de un término, se construye un hipotético que, en el marco del texto y conversación, resulta ser su opuesto lógico, el cual se anota entre paréntesis (...). El principio de conjunción es denominado **totalidad** y con él se da cuenta del eje semántico al cual pertenece la oposición construida.

De este modo, un **término** se constituye por la **relación de disyunción** que tiene con otro término, el cual es, a la vez, su inverso, a condición de que éstos pertenezcan a una **totalidad común**; es decir, los dos términos se oponen y relacionan porque existen sobre un mismo **eje semántico**. A cada término se le atribuye una propiedad distinta y opuesta, a partir de este procedimiento es posible avanzar en un primer nivel de análisis orientado a la descripción de los códigos o, en otras palabras, a las clasificaciones y distinciones que forman parte de las interpretaciones o representaciones de los sujetos.

Sin embargo, en un texto se encuentran dos tipos de términos. Por un lado, aquellos que son específicos, perceptibles y que adquieren la función de materialidad o significante ("realidades objetos") y, por otro, una realidad que califica y que atribuye propiedades o valoraciones a dichos términos y que adquiere la función de significado. Entenderemos por **calificación**, todas aquellas apreciaciones o valoraciones que califican o atribuyen propiedades, implícita o explícitamente, a términos o realidades que aparecen como significantes en un texto. Es decir, los términos que tienen el status de significado.

En el análisis estructural esta nueva oposición se denomina **código de calificación** y se constituye con aquellos términos que atribuyen propiedades o calificaciones a las realidades de los códigos de base.

Así, entonces, no basta con identificar y construir una serie de oposiciones que dan origen a un código de base o disyuntivo. Este es un primer paso que debe ser seguido

por otro, a través del cual tales estructuras se constituyen gracias a la intervención de otros términos, que atribuyen calificaciones a los primeros. Es decir, los códigos de calificación contienen términos donde el primero de ellos atribuye o califica a una de las realidades del código de base, y el segundo al otro término o realidad. Al mismo tiempo, en el código de calificación, ambos términos son constituidos como inversos entre sí.

Una vez definidas las categorías en base al principio de oposición, es necesario establecer las relaciones que existen entre los distintos códigos identificados. Estas relaciones se establecen a través de “estructuras” que unen, separan y jerarquizan las distintas categorías, en base a principios de valoración y de contenido. Las estructuras pueden ser paralelas, jerarquizadas y cruzadas.

Tras obtener las descripciones y relaciones, se elabora un modelo actancial que muestra las representaciones de la realidad, creando imágenes simbólicas que permiten transitar desde la realidad actual a la realidad vista como ideal.

Ahora bien, en todo sistema de relaciones entre personas (intersubjetividad) es posible determinar algunos individuos que, con respecto a otros, aportan su ayuda operando a favor de la consecución del objeto deseado por el sujeto. Otros, por el contrario, crean obstáculos y se oponen a la realización del deseo del sujeto en relación con el objeto. Al primer tipo se le llamará ayudantes y al segundo tipo, oponentes. El destinador se puede definir como el árbitro dispensador del bien que el sujeto desea en el objeto. El destinatario se puede considerar como el obtenedor virtual del bien, por medio de la acción del sujeto. En este sentido, podemos observar destinadores positivos y negativos.

### **3.4.2.2 Análisis de fuentes secundarias**

#### **a) Análisis cualitativo**

Para analizar los programas de estudios de las asignaturas impartidas entre 5° y 8° básico, se recurrió análisis de discurso textual, definido por González (2007) como “una actividad científica destinada, generalmente, a describir, explicar e incluso predecir el uso del lenguaje en la comunicación humana” (como se citó en Sabaj, 2008, p. 122).

Este tipo de análisis de discurso tiene como objeto de estudio los usos reales de la lengua en todo su contexto. En ese sentido, el análisis del discurso textual está conformado por tres momentos:

- 1) Externo: compuesto por el contexto (físico, psicológico, político, cultural), asunto o tema (explícito e implícito); los agentes y los pacientes implicados (quien lo genera, para quién, sobre quién, qué relaciones de poder alimentan); y los productos (qué materiales se están generando desde ese discurso, con qué funciones, mediante qué canales).
- 2) Interno: este incluye la ideología (valores, actitudes, visión del mundo); recursos lingüísticos (expresiones, metáforas); argumentaciones (lógica, heurísticas, recursos); técnicas de persuasión empleadas; propuestas de acción implícitas y explícitas; y estrategias de apoyo y legitimación (datos, expertos, tradición).
- 3) Analítico: implica generar un modelo completo sobre el discurso que considere la relación entre todos los elementos analizados, su génesis, su expresión y sus consecuencias.

Luego de estos momentos se logra un análisis de discurso que permite describir, comprender y/o explicar problemáticas sociales desde distintos niveles. Este tipo de análisis “se mueve desde un nivel macro-social a otro micro-social y viceversa,

entregándonos un enfoque bien fundado y crítico para el estudio de problemáticas sociales, el poder, y la desigualdad”. (Silva, 2002, párr. 43).

Por otro lado, se analizaron –desde un enfoque cualitativo- los materiales de apoyo para abordar temas de educación en sexualidad y enfoque de género disponibles en la página web del MINEDUC. Dichos contenidos fueron analizados considerando como marco de referencia los modelos o enfoques de acerca de educación integral de la sexualidad planteados por UNESCO (2014).

Este procedimiento se llevó a cabo en diferentes etapas. En primer lugar, se clasificaron los materiales según el tema que abordan; luego, se sistematizaron y clasificaron en fichas según su contenido considerando los enfoques ya señalados, el público objetivo y la institución responsable de su elaboración, entre otros. Posteriormente, se generó una matriz que permitió dimensionar en términos cuantitativos, las cantidades de materiales según cada uno de sus enfoques.

Todo lo anterior, permitió identificar los modelos que buscan transmitir las instituciones estatales, principalmente el MINEDUC a través de los materiales que selecciona para la difusión desde su sitio web.

## **b) Análisis cuantitativo**

Por otra parte, se llevó a cabo el análisis de contenido cuantitativo de los programas de estudio y materiales de apoyo mencionados en el apartado anterior, junto a las descripciones de los siete programas validados por el MINEDUC.

El análisis de contenido cuantitativo es definido por Krippendorff (1990) como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). Stone (1966), en tanto, hace hincapié en la posibilidad de hacer inferencias a través de esta técnica, agregando la importancia de identificar, de manera sistemática, objetiva y cuantitativa,

ciertas características dentro de un texto. De igual forma, Bardin (1986) señala que el análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina “discursos” extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas es que van desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados, hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos. Es una hermenéutica controlada, es decir, basada en la deducción: “la inferencia” Bardin (1986).

Dichas definiciones son útiles para esta investigación, en la medida en que reconocen y relevan la importancia de la inferencia y el contexto en la lectura e interpretación de los resultados.

Ahora bien, Hernández et al. (1995) es claro al señalar que el análisis de contenido permite estudiar diversos contextos: programas televisivos, artículos en prensa, libros, conversaciones, discursos, etc. Sin embargo, independiente del material que se analice, es necesario enunciar con claridad la finalidad u objetivo, es decir, lo que el analista quiere conocer (Krippendorff, 1990).

Uno de los objetivos de esta investigación es analizar el contenido explícito de los documentos referidos anteriormente. Todo ello, teniendo en cuenta que la finalidad es develar el uso de palabras claves para la comprensión de temáticas relativas a Educación en Género y Sexualidad.

De esta manera, se definen las unidades de análisis. En relación a estas, Berelson (1952) señala que constituyen segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados, para ubicarlos dentro de las categorías. En este caso, se utilizó la unidad más simple, la palabra, con el objetivo de medir cuantas veces aparece cada una de ellas en el contenido del texto analizado. Es importante destacar que todas las palabras no son de interés para esta investigación, las que se analizarán son aquellas que se vinculan y hacen referencia a temas relevantes para trabajar en Educación en Género y Sexualidad, y que fueron

definidas a partir del marco referencial.

Para la definición de la unidad de análisis, se determinaron anteriormente otros elementos relevantes como:

- a) Unidades de muestreo: son aquellas porciones del universo observado que serán analizadas. En el análisis de contenido, el muestreo que se aplica no se distingue sustancialmente del que se utiliza en otras técnicas de investigación, así para la selección de la muestra se pueden utilizar muestreos probabilísticos, opináticos, estratégicos y teóricos o combinaciones de varios de ellos (Krippendorff, 1990).

En esta investigación, la unidad de muestreo corresponde a:

- ✓ Currículo Nacional, específicamente, los programas de estudio oficiales diseñados por la unidad de currículo del MINEDUC.
  - ✓ Todo el material de apoyo para la formación en temas de género y sexualidad, otorgado por el Ministerio de Educación en su página web, de libre acceso.
  - ✓ Los objetivos y descripciones de los siete programas de capacitación en Sexualidad, Afectividad y Género, aprobados por el Ministerio de Educación.
- b) Unidad de registro: para Andreú (2003), la unidad de registro puede considerarse como la parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada. Hostil (1969), en tanto, define una unidad de registro como el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada.

Para el presente estudio, se seleccionaron específicamente los programas de estudios diseñados por el MINEDUC, correspondientes a todas las asignaturas impartidas desde 5° a 8° básico.

En cuanto al material de apoyo y los programas de capacitación en Sexualidad, Afectividad y Género, se utilizó la totalidad de material disponible en la página web del

ministerio. Lo mismo para el caso de los siete programas de capacitación aprobados por MINEDUC.

c) Unidad de contexto: para Andreu (2003),” La unidad de contexto es la porción de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro” (p. 13).

De este modo, la unidad de contexto será el lugar específico en donde se encuentra la información a analizar. En este caso, la página web del MINEDUC para los programas de estudio y material de apoyo. De igual forma, se utilizó la mientras la web orientachile.cl para descargar los objetivos y descripciones de los siete programas de capacitación en sexualidad, afectividad y género antes mencionados.

Ahora bien, para realizar el análisis hay que determinar un sistema de codificación. Para Andréu (2003), tratar el material es codificarlo, por lo que “la codificación consiste en una transformación mediante reglas precisas de los datos brutos del texto. Esta transformación o descomposición del texto permite su representación en índices numéricos o alfabéticos” (p. 14). Codificar es necesario ya que este proceso permite transformar, sistemáticamente, los datos brutos en unidades que permitan una descripción precisa de las características de su contenido (Hostil, 1969).

Siguiendo a Bardin (1996), los índices numéricos para la representación o las reglas de recuento pueden ser: presencia, frecuencia, frecuencia ponderada, intensidad, dirección, orden y contingencia. En esta investigación se utilizaron presencia y frecuencia, la primera indica la existencia de los conceptos/palabras escogidos, en términos de ser nombrados en cada documento. La segunda, determinando la cantidad de veces que dichos conceptos/palabras son nombrados.

En relación a la definición de las categorías, Bardin (1996) señala que “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la

agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos” (p. 90). Este proceso, según Andréu (2003) “es de tipo estructuralista que comporta dos etapas: 1/ Inventario – aislar los elementos – 2/ La clasificación – distribuir los elementos y consiguientemente buscar o imponer a los mensajes una cierta organización” (p.16).

Las categorías que se establecieron para este estudio corresponden a:

- Las asignaturas, para el caso de los programas de 5° a 8° básico (Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, inglés, Música, Tecnología, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Artes Visuales, Orientación y Educación Física y Salud).
- Los diferentes temas que abordan los materiales que facilita el MINEDUC (escuela inclusiva, formación en sexualidad, afectividad y género, embarazo adolescente, enfoque de género, prevención del abuso sexual y prevención de explotación sexual de niños, niñas y adolescentes).
- Los diferentes programas desarrollados por entidades externas y validados por el MINEDUC (Teen Star de la PUC; Sexualidad, autoestima y prevención del embarazo en adolescentes de APROFA; Educación en valores, afectividad y sexualidad de la USS; Programa de aprendizaje en sexualidad y afectividad de la U. Chile, Facultad de Psicología; Curso de educación sexual integral de Dr. Ricardo Capponi; Aprendiendo a querer, de la UC de la Santísima Concepción; y Adolescencia, tiempo de decisiones, de la U. Chile, Facultad de Medicina).

**CAPITULO 4: RESULTADOS**  
**ANALISIS FUENTES SECUNDARIAS**

## **CAPITULO IV: RESULTADOS ANALISIS FUENTES SECUNDARIAS. POLITICAS, PROGRAMAS, INSUMOS Y MATERIALES**

“No se puede comprender los efectos simbólicos del lenguaje sin tener en cuenta el hecho, mil veces constatado, de que el lenguaje es el primer mecanismo formal cuyas capacidades generativas no tienen límites (...)” (Bourdieu, 2008, pp. 16-17)

### **4.1 Análisis cualitativo**

#### **4.1.1 Introducción**

A continuación, se presentan los resultados del análisis de los programas de estudios de 5° a 8° básico y el material de apoyo en género, sexualidad y afectividad, disponible en la página web del MINEDUC.

Para el caso del análisis de los materiales de apoyo sugeridos por el MINEDUC, se trabajó con el marco referencial propuesto por la UNESCO, el cual es explicado más adelante. Con ello, se lograron determinar los enfoques o modelos respaldados y difundidos por el MINEDUC para abordar temas relacionados con educación en sexualidad y género.

En el caso de los programas de estudio, hay que tomar en cuenta algunas consideraciones, que serán descritas posteriormente, dado los procesos de reformas y cambios en los formatos y contenidos incluidos en las bases curriculares vigentes.

En este capítulo se analizan los materiales y programas de estudio. Es importante señalar que en los anexos está el detalle de los instrumentos utilizados para la realización de este análisis.

## **4.1.2 Resultado análisis cualitativo: Programas de Estudio y Material disponible en página de MINEDUC**

### **4.1.2.1 Materiales de apoyo difundidos por el MINEDUC**

Para analizar los materiales de apoyo disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación, se utilizó la clasificación de enfoques definidos por UNESCO (2014) en su propuesta de Educación Integral de la Sexualidad. La elección de este marco referencial responde a que el modelo al que adscribe y releva la UNESCO en su propuesta, considera el género y la identidad como parte del desarrollo de la sexualidad en tanto competencia para la vida.

Así entonces, se consideraron los siguientes enfoques como referentes para la realización del análisis de los documentos señalados:

#### **a) El modelo moralista (la abstinencia)**

Nace como reacción de las instituciones más conservadoras a otras formas de hacer educación sexual. Defiende que la sexualidad solamente es legítima dentro del matrimonio heterosexual y con fines reproductivos. Sus principales objetivos son fomentar la abstinencia como único método seguro y fortalecer el carácter y la voluntad para no sucumbir al sexo antes del matrimonio (UNESCO, 2014).

#### **b) El modelo de riesgo (el “buen” comportamiento)**

Este modelo entiende la salud como la ausencia de enfermedad, por lo que la sexualidad sólo merece atención cuando hay algún problema o cuando existe algún riesgo de enfermedad o contagio. Su objetivo es prevenir problemas de salud derivados de la actividad sexual y las consecuencias personales, sociales y económicas que provocan (UNESCO, 2014).

**c) El modelo integrador (comprensivo/integral)**

La salud en general, y la salud sexual en particular, se entienden como elementos indispensables para la promoción del bienestar personal y la calidad de vida de todas las personas. Su marco de referencia es el de los derechos humanos, sexuales, de la mujer, de la infancia y las diferentes normas internacionales (UNESCO, 2014).

**d) El modelo de desarrollo (desarrollo y bienestar)**

Surge de los aprendizajes del modelo anterior. Entiende la sexualidad en todos sus componentes y no solamente en el de salud, (como la identidad, relaciones, expresión, etc.). Visualiza la sexualidad como un elemento esencial del desarrollo personal, pero también como un componente clave para el ejercicio de una ciudadanía plena y el logro de su máximo potencial como individuo. Adicionalmente, considera a la educación en sexualidad un pilar para el desarrollo humano, ya que, plantea una visión inclusiva, asertiva, empática, ética y solidaria entre las personas, por lo que el componente de la afectividad se trabaja al mismo nivel que la corporalidad y la cognición.

Plantea una participación activa de niños, niñas y jóvenes en su propia formación, así como en la orientación a sus pares y a las y los adultos significativos de su familia y su comunidad. También considera otras etapas de vida, pues entiende que el aprendizaje de la sexualidad se da a lo largo de toda la vida y no solamente en los espacios formales de educación. Plantea que las personas asumen un compromiso para el cambio social, pues una vez que se sienten cómodos con su propia sexualidad, proyectan esa comodidad en las personas que los rodean y en las siguientes generaciones, produciendo un cambio cualitativo y sostenible. El compromiso no solo se asume en su entorno inmediato, sino que también son capaces de participar

activamente en la defensa de los derechos humanos, incluyendo los derechos sexuales y/o reproductivos.

En esta misma línea, plantea enfocarse en las capacidades (“aprender para la vida”), siendo las principales: la capacidad de vida –ser capaz de vivir hasta el final de una vida humana de duración normal– y la capacidad de desarrollar un razonamiento práctico –poder formarse una concepción de lo bueno y participar en la reflexión crítica sobre la planificación de su propia vida. La salud corporal busca dotarles de una buena salud, incluyendo su salud reproductiva. En el área de sentidos, imaginación y pensamiento, se busca que actúen de manera informada y cultivada por una adecuada educación.

Respecto al tema de las emociones, se espera que sean capaces de establecer lazos con otras personas, tanto de su familia como fuera de su entorno familiar, y que desarrollen la capacidad de afiliación para poder vivir para y en relación con otros, reconociendo y mostrando preocupación por los demás seres humanos, participando en varias formas de interacción social; además de tener la capacidad para promover la justicia y la amistad (UNESCO, 2014).

De acuerdo a estas definiciones y luego de la lectura de todos los materiales, se generaron fichas para la sistematización y clasificación, que permitieron determinar los modelos o enfoques representados en estos, el público objetivo y los responsables de su elaboración. Posteriormente, se cuantificó la información para ser expuesta de manera más simple, los resultados son presentados en la tabla 4.1:

#### 4.1 Síntesis de resultados análisis cualitativo Material de Apoyo MINEDUC

Material de apoyo <sup>21</sup>								
		Educación en Sexualidad, Afectividad y Género.	Embarazo Adolescente	Enfoque de Género	Escuela Inclusiva	Prevención Abuso Sexual	Prevención Explotación Sexual Infantil	Total
<b>Enfoque</b>	Riesgo y buen comportamiento	1	9	0	0	3	2	15
	Comprensivo Integral	3	5	10	3	2	2	25
<b>Total Documentos</b>		4	14	10	3	5	4	40
<b>Organización</b>	Ministerio de Educación	2	6	2	3	3	0	16
	Ministerio de Salud	0	5	0	0	0	0	5
	Ministerio de Justicia	0	0	0	0	0	1	1
	ONG y otras organizaciones	2	3	7	0	1	3	16
	Org. Religiosa	0	0	1	0	1	0	2

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla, construida a partir del análisis de los materiales y su sistematización, se pueden distinguir claramente los temas y modelos que para la autoridad son más importantes de ser socializados. Como se observa, la mayor cantidad de documentos (14) apuntan al embarazo adolescente, lo que da cuenta de la importancia que tiene para el Ministerio difundir la prevención del embarazo en términos de educación en sexualidad.

Ahora bien, considerando los modelos antes señalados, los resultados revelan que pese al poder de la iglesia y la cultura conservadora de Chile, los materiales que el MINEDUC ha dispuesto para abordar la educación en sexualidad están alejados del modelo moralista defendido por estos grupos, los cuales respaldan la abstinencia como método de prevención y apoyan únicamente la iniciación sexual heterosexual dentro del

<sup>21</sup> En los anexos se podrán ver los detalles del material de apoyo analizado y las fichas correspondientes.

matrimonio. Se destaca que ni siquiera los materiales elaborados por organizaciones religiosas (2) promueven este enfoque.

Al mismo tiempo, los resultados permiten identificar que de los 40 documentos, estudiados y sistematizados, 15 están asociados al enfoque de riesgo y control. Según este enfoque, la sexualidad merece atención solamente si existe riesgo en la salud de las personas, por tanto aboga por la prevención, cobertura y promoción del buen comportamiento. El modelo de riesgo deja fuera otros elementos que componen la sexualidad, tales como la afectividad, el cariño, el respeto, el placer, el erotismo y el deseo. La mayoría de los documentos que apuntan a este modelo (9) son para trabajar embarazo adolescente.

Por otro lado, el modelo integrador está presente en 25 documentos, ello es relevante dado que, desde este enfoque, la salud sexual es entendida como fundamental en la promoción del bienestar personal, favoreciendo el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Si bien este enfoque incorpora más elementos que el de riesgo, tiene como base la salud sexual y reproductiva, por tanto deja de lado elementos como la identidad, los sentidos, las relaciones entre las personas y las emociones.

Si bien es alentador que desde el MINEDUC se difundan documentos con un enfoque más integrador, aún falta incluir dimensiones fundamentales de la sexualidad para llegar al modelo ideal de desarrollo y bienestar planteado por UNESCO. Según este último, la sexualidad se relaciona con competencias vitales e incluye como elementos fundamentales como el género, las identidades, las relaciones humanas, el afecto, entre otros.

En relación al análisis de los materiales que abordan temas de género (10), todos tienen un enfoque integral, esto permite ir avanzando en la comprensión de la sexualidad como parte integral de las personas.

Es importante señalar que en los documentos analizados no siempre predomina un modelo único, en algunos casos se utilizan características de distintos enfoques. En general, en los que predominó el modelo integrativo se presentan elementos del modelo de riesgo, salvo en los materiales que abordan enfoque de género y escuelas inclusivas. En el caso de los documentos que se definieron desde el modelo riesgo, casi no existe inclusión de un modelo integrativo. Es por ello que al analizarlos resulta mucho más simple su clasificación.

Se hace necesario identificar a los responsables de la elaboración de cada uno de estos documentos para comprender desde donde vienen estas miradas. La mayoría de los documentos (32) fueron elaborados por el Ministerio de Educación (16) y otras organizaciones o instituciones no gubernamentales (16).

Si bien todos los documentos están en el sitio web del MINEDUC, los que fueron diseñados por este organismo y el MINSAL promueven más un modelo de riesgo o control que uno integrativo. Este último aparece con mayor fuerza en los documentos desarrollados por las otras instituciones u organizaciones.

En síntesis, el análisis de los materiales permite identificar qué modelos de educación en sexualidad son los que se buscan promover desde las autoridades e instituciones gubernamentales. Los resultados permiten concluir que si bien se está caminando hacia un modelo más integrador, sigue siendo la prevención y control de riesgos la mayor preocupación por parte de las políticas educativas impulsadas por el MINEDUC. Lo anterior, responde a que la sexualidad se sigue entendiendo desde la mirada de la salud y no desde un componente fundamental para el desarrollo de las personas.

Todo lo anterior, cobra mayor relevancia al considerar que el público objetivo de casi todos los materiales son docentes, directivos y estudiantes. Una vez más, se repiten modelos que impiden romper con las creencias que se han reproducido históricamente.

#### **4.1.2.2 Resultados de análisis de los Programas de Estudio de 5° a 8° Básico<sup>22</sup>**

##### **4.1.2.2.1 Consideraciones para la lectura de resultados de análisis de programas de estudio**

Al realizar el análisis cualitativo de los programas de estudio emanados del MINEDUC, existe la dificultad de que no todos son homogéneos ni están compuestos por los mismos elementos. A medida que las políticas educacionales han ido cambiando, se han tenido que hacer ajustes curriculares.

Así, en 1999 se realizó el primer ajuste al Marco Curricular de Educación Básica, que había sido definido en 1996, con el propósito de hacer más consistente su articulación con la educación media y con el régimen de Jornada Escolar Completa (Decreto 240/1999). (Espinoza, 2014, p. 2)

En el año 2002, tras los bajos resultados del SIMCE, el Ministerio de Educación nuevamente realizó cambios en todas las asignaturas, con el fin de entregar orientaciones más precisas a los docentes. El año 2008 comienza a realizarse el ajuste curricular que, finalmente, aparecería publicado el año 2009. El objetivo era que existiera mayor articulación entre los niveles y más especificidad en las orientaciones para el docente. Ello se explicita al plantear que:

uno de sus principales propósitos fue fortalecer la coherencia y consistencia de la propuesta curricular en su conjunto, desde el primer año de Educación Básica a Cuarto de Educación Media, teniendo a la vista la existencia de definiciones curriculares nacionales para la Educación Parvularia. (Espinoza, 2014, p. 2)

---

<sup>22</sup> Es importante señalar que se trabajó con los programas de estudios vigentes hasta octubre del año 2015. Los que se podían encontrar en la web del MINEDUC.

Sin embargo, dicha continuidad, coherencia y consistencia se ven debilitadas, ya que los programas no fueron actualizados y/o reformulados por las mismas personas, en el mismo tiempo, ni bajo la misma administración. Pese a esta dificultad, el sentido de los cambios se explica dada la necesidad de centralizar el aprendizaje desde una perspectiva menos centrada en los contenidos. Se espera, entonces, que el aprendizaje sea visto como una integración de contenidos, habilidades y actitudes. Esta transformación se ha ido generando por las propias exigencias del contexto actual de nuestra sociedad.

Ahora bien, este cambio no se puede comprender sin reconocer la importancia que tuvo la transformación de la LOCE a la LGE y la necesidad de formular un nuevo marco legal e institucional. La nueva Ley General de Educación incluyó, dentro de sus reformas, la creación de una Agencia de Calidad, de una Superintendencia de Educación y del Consejo Nacional de Educación. Posteriormente, se incluyó la Ley de Aseguramiento de la Calidad y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y su fiscalización (2011).

Todas estas transformaciones tuvieron un efecto en el currículum actual, y reconocerlas permitirá, al lector de este texto, comprender los motivos por los que se presentan diferencias en las formas de nombrar los tipos de objetivos, las nomenclaturas utilizadas y la ausencia o presencia de algunos componentes en cada programa.

Para el análisis que interesa en esta tesis, son elementales los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), dado que en ellos se declara explícitamente la mayor cantidad de aprendizajes en relación a género, sexualidad y afectividad que los/as estudiantes debiesen internalizar. Sin embargo, los primeros aparecen separados de los objetivos de aprendizajes y no queda clara su aplicabilidad. Los segundos, en cambio, pareciera que responden mayormente a las necesidades actuales planteadas en la LGE, sin embargo, aún no se ha evaluado su efectividad.

Es importante destacar que, dentro de los cambios de las nuevas bases curriculares

(2012), el MINEDUC ha determinado que los antiguos Objetivos Fundamentales Transversales (OFT),

Hacen referencia a las finalidades generales de la educación, es decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los/as estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Objetivos que son asumidos por el currículum en su conjunto, adaptándose en el plano operacional a las características del estudiante de cada nivel educacional. Por otra parte, refuerzan los propósitos formativos generales y comunes del sistema educativo; conectan los diversos sectores disciplinarios del currículum y permean la cultura escolar. (Como se citó en Mena, 2008, p. 1)

Junto con ello, se estableció que los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT),

son aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello, tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular. (Biblioteca Congreso Nacional [ BCN], 2011, Decreto n° 439)

Al mismo tiempo, se definen como complementarias, actitudes (Objetivos de Actitudes) que están relacionadas con la asignatura y orientadas hacia el desarrollo social y moral de cada uno/a de los/as estudiantes. Estos objetivos deben ser parte de los OAT, con lo que se logrará desarrollar integradamente conocimientos con habilidades (BCN, 2011).

Ahora bien, como se puede observar, por el carácter transversal que tienen los OFT y los OAT, estos deben ser trabajados

en todos los sectores de aprendizaje y en todos los espacios de desarrollo curricular que componen la institucionalidad y la cultura escolar: los sectores de aprendizaje, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, el clima organizacional y de relaciones humanas, las actividades recreativas, de Consejo de Curso, de libre elección y las actividades definidas por los jóvenes, las actividades especiales periódicas, el sistema de la disciplina escolar, el ejemplo cotidiano, entre otros. (MINEDUC, s.f, párr.5)

Como se puede apreciar, el currículo nacional está en un proceso de tránsito, donde los programas se han ido modificando paulatinamente en busca del mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los/as estudiantes. Sin embargo, ello complejiza la implementación en el aula y, en el caso de esta investigación, el análisis y la forma en que se presentan los resultados.

En los anexos se podrán encontrar las tablas donde se muestran todos los componentes que puedan tener relación con temas de género, sexualidad y afectividad. Algunos con elementos muy sutiles los que, desde una lectura inferencial, permitirán acercarse a los temas. En otros casos, aunque son los mínimos, hay explicitación de ello.

A continuación, se exponen los resultados del análisis curricular. Primero, se consideran los Objetivos de Aprendizajes y actividades. Luego, en una tabla se evidencian los OFT y OAT, las actitudes y las orientaciones que se pueden vincular a las temáticas de género, sexualidad y afectividad.

#### **4.1.2.2.2 De los intentos por incluir Educación Sexual y Género en el currículo oficial: análisis de los programas de estudio de 5° a 8° básico<sup>23</sup>**

El análisis de los programas de estudio permite determinar el cumplimiento de los objetivos y compromisos declarados como partes fundamentales en la implementación del Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad. El Ministerio de Educación asume que este plan

debe asegurar, al menos, la implementación de dicha temática en los establecimientos educativos, con el fin de cumplir con el deber que compete al Estado en la formación de sus niños, niñas y jóvenes, y responder a los compromisos internacionales que Chile ha concordado en esta materia. (MINEDUC, 2005, p. 2)

Como una de las estrategias de implementación de esta Política Educativa, se determinó incluir la Educación en Sexualidad en el currículo oficial, formando parte de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Así entonces, el Ministerio de Educación asegura que,

la Educación en Sexualidad es parte de los objetivos fundamentales de nuestro currículo (transversales y verticales). Ella se precisa en los Contenidos Mínimos Obligatorios de los distintos sectores y sub sectores del ciclo escolar, entregando las herramientas necesarias para la adquisición y desarrollo de competencias requeridas para un crecimiento armónico y sano de la afectividad y la sexualidad de niños, niñas y jóvenes. (MINEDUC, 2005, p. 2)

A partir de lo expuesto, se asume que la educación en sexualidad debe llegar a todos los establecimientos educacionales a través de los programas de estudio oficiales, sin embargo, serán los/as docentes de cada asignatura los responsables de desarrollar en los/as estudiantes las competencias esperadas.

---

<sup>23</sup>Si se quiere profundizar, ver en anexos matrices de análisis cualitativas.

En el Plan de Educación en sexualidad, el MINEDUC señala que la sexualidad es,

un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. (...) La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (MINEDUC, 2005, p. 1)

Resulta interesante esta declaración de una sexualidad entendida desde una mirada multifactorial que incluye elementos fundamentales como identidades y género. Si esto es lo que la autoridad declara, el currículo debiera ser acorde a esta forma de entender la educación en sexualidad, siendo coherente con lo planteado por los organismos estatales.

Para identificar este nivel de coherencia es necesario revisar los programas de estudios, allí deberían estar presentes objetivos, actividades y/o orientaciones para los/as docentes en relación a una educación en sexualidad que incluya género e identidad.

El primer nivel de análisis es en torno a los Objetivos Fundamentales Verticales de cada asignatura y las actividades propuestas para su logro. En ese sentido, cabe señalar que los programas de Artes Visuales, Inglés, Matemáticas, Música y Tecnología no plantean ningún objetivo de aprendizaje o actividades en donde se pueda incluir educación en sexualidad y género.

En el caso de Ciencias Naturales, en el programa de 6° básico uno de los Objetivos de Aprendizaje hace referencia a los cambios físicos de la pubertad en hombres y mujeres (MINEDUC, 2013i). Mientras que en 7° básico los/as estudiantes deben lograr: “Explicar qué es la sexualidad humana y las dimensiones que involucra; aspectos

biológicos, afectivos, psicológicos, sociales y éticos” (MINEDUC, 2011a, p. 70). Este objetivo es coherente con la definición de sexualidad, sin embargo, las actividades planteadas para su logro se centran exclusivamente en los aspectos biológicos. Lo mismo ocurre en el caso de Educación Física, en el programa de 8° básico se plantea como objetivo el conocimiento del cuerpo, su aceptación y formas de expresión sin propuestas de actividades para su logro (MINEDUC, 2004b).

En los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5°, 6° y 8° básico, los Objetivos de Aprendizaje apuntan al reconocimiento de nociones de derecho y democratización. Si bien en ninguno de estos se explicita la inclusión de temas de género o derechos sexuales y reproductivos, en las actividades propuestas se usan ejemplos como el derecho a voto adquirido por las mujeres y su inserción al mercado laboral (MINEDUC, 2011b; MINEDUC, 2013f; MINEDUC, 2013g). Algo similar ocurre en Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2013a; MINEDUC, 2013b; MINEDUC, 2011c), donde solamente se plantean actividades que podrían servir para promover la equidad, pero enmarcadas en objetivos que no apuntan precisamente a ello. Por ejemplo, se proponen actividades para trabajar prejuicios o estereotipos relacionados con grupos etarios, diferentes nacionalidades y etnia. Si bien no se menciona nada relacionado con género o sexualidad, se podrían trabajar esas temáticas desde los estereotipos. Lo mismo ocurre en otra actividad propuesta para trabajar discriminación a minorías; si bien no se mencionan las llamadas minorías sexuales, se podría usar este espacio para incluirlas.

La asignatura de Orientación es la que incluye más objetivos de aprendizajes para abordar las temáticas de género y educación en sexualidad. Sin embargo, es la que menos horas dispone en los planes de estudio. Así entonces, los/as docentes de 5° y 6° básico solamente tienen de 38 horas al año para llegar a implementar el programa de estudio, lo que, dada la complejidad que esto implica, resulta una tarea casi imposible de cumplir.

Dentro de los Objetivos de Aprendizaje de Orientación, en el programa de 5° básico se plantea que los/as estudiantes deben “Evitar y rechazar toda forma de violencia y discriminación, ya sea por etnia, género, religión, nacionalidad, etc.; respetar el derecho de todos a expresar opiniones y ser diferente” (MINEDUC, 2013c, p. 40). Queda en evidencia la presencia del concepto de género y de respeto por la diferencia. Las actividades planteadas son coherentes con el objetivo.

En 6° básico, se plantea un objetivo relacionado al desarrollo afectivo y sexual, junto con el reconocimiento de cambios propios de la etapa que comienzan a vivir los/as estudiantes,

Reconocer y valorar el proceso de desarrollo afectivo y sexual, que aprecia en sí mismo y en los demás, describiendo los cambios físicos, afectivos y sociales que ocurren en la pubertad, considerando la manifestación de estos en las motivaciones, formas de relacionarse y expresar afecto a los demás. (MINEDUC, 2013d, p. 40)

Las actividades propuestas para el aprendizaje de este objetivo están centradas principalmente en los aspectos biológicos y físicos de la sexualidad.

En 7° básico se plantea como objetivo: “Comprender el por qué no deben tener relaciones sexuales en esta edad”, asumiendo que ningún/a estudiante ha iniciado su vida sexual. (MINEDUC, 2004c, p. 17)

En el mismo programa, se consideran la afectividad y los estereotipos de belleza como temáticas necesarias de abordar. Las actividades no están claramente definidas, dado que se permite a los estudiantes proponerlas según el tema que se requiera abordar.

Los programas de Orientación tienen la característica particular de relacionar todas las actividades con las diferentes asignaturas, pero, en la práctica, dicho programa es trabajado solamente por los/as profesores/as jefes y en las horas destinadas para ello.

En definitiva, en los programas de estudio de todas las asignaturas impartidas desde 5° a 8° básico existe muy poco contenido que dé cuenta de la inclusión de la Educación en Sexualidad propuesta por el MINEDUC. Con lo señalado anteriormente, se evidencia que, al menos en los objetivos transversales, no se está cumpliendo con los objetivos del Plan de Educación en Sexualidad.

Un segundo análisis realizado para identificar la inclusión de la educación en sexualidad en los términos planteados por el discurso oficial, se hizo en relación a la transversalidad. Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) vinculan de manera implícita o explícita las temáticas de género, sexualidad y afectividad en cada una de las asignaturas. Al respecto, se señala su presencia pero no se advierte sobre su implementación en los programas. A continuación se presenta el detalle de la transversalidad identificada en los programas de estudio.

Uno de los OFT que podría relacionarse con educación en sexualidad es el que busca “Ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones” (MINEDUC, 2004a, p.14). En ese sentido, se podría asociar principalmente con el componente afectivo en cuanto promueve la demostración de sentimientos. Este OFT corresponde a 7° año y está presente en las asignaturas de Artes Visuales y Orientación. En 8° básico, se encuentra en las asignaturas de Artes Visuales, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Música y Orientación.

Ahora bien, los OFT que abarcan el trabajo en sexualidad y género de forma más explícita son: “El desarrollo de las dimensiones afectivas, espirituales, éticas y sociales, para un sano desarrollo sexual en las personas; Tener opinión sobre las diferencias y semejanzas psicológicas y biológicas entre hombres y mujeres” (MINEDUC, 2011a, p.

72). Sin embargo, solamente aparecen en el programa de Ciencias Naturales de 7° y 8° básico.

El OFT de la dimensión Crecimiento y Autoafirmación Personal plantea la necesidad de “Promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social, y de cumplimiento de normas de seguridad” (MINEDUC, 2004c, p. 15). Este objetivo también está relacionado con el autocuidado y se encuentra presente en 8° básico en Ciencias Naturales, Historia y Orientación. En esta última asignatura, también está en 7° básico.

Por otra parte, las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias sociales, y Orientación de 8° año, se proponen “Brindar conocimientos para ayudar al estudiante a participar en la vida en democracia, de manera activa, responsable y propositiva” (MINEDUC, 2011b, p.24). Este objetivo permite el reconocimiento de los derechos y la democracia, ello contribuye a que los/as estudiantes piensen una vida social más equitativa e inclusiva.

El OFT: “Reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica” (MINEDUC, 2004c, p. 15), aparece en 7° en Artes Visuales y Orientación. En esta última asignatura, también está en 8° básico. Este objetivo reconoce la diferencia de sexo entre las personas y no las diferencias de género, sin embargo, es importante destacar su promoción por la igualdad de derechos para todos/as.

El OFT: “Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y de la institucionalidad matrimonial” (MINEDUC, 2004d, p. 15), se trabaja solamente en 7° básico, en el programa de Orientación. Este objetivo promueve la afectividad y el vínculo con la familia, sin embargo, se mantiene en la mirada esencialista que relaciona a la familia con el matrimonio. Dejando fuera de esta institución social a quienes no se casan por opción o debido a la negación de ese derecho (por ejemplo, gays y lesbianas).

Como ya se explicó en las consideraciones respecto a las modificaciones experimentadas por el currículo nacional, los OFT son reemplazados por OAT y se sugiere que estos últimos estén presentes en todas las asignaturas y todos los cursos. Sin embargo, ello no sucede de ese modo y tiende a disminuir su transversalidad en 7° y 8°.

Uno de los OAT que incluye ciertos elementos que permiten abordar educación en sexualidad y género es el que plantea: “Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual” (MINEDUC, 2004d, p.14). Este objetivo está presente en todas las asignaturas de 5° y 6° básico, mientras que en 7° y 8° básico se encuentra en Educación Física, Historia y Geografía, Lenguaje y Matemáticas. Si bien incluye componentes de la sexualidad, tales como la afectividad, el uso de la palabra sano tiende a dirigir las miradas al campo de la salud, por lo que nuevamente se estaría enmarcando la educación en sexualidad a la salud sexual.

Dentro de la dimensión social y cultural, aparece el OAT: “Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural” (MINEDUC, 2013f, p. 39). En este objetivo se explicita claramente un enfoque de género que permite a los/as estudiantes ir desarrollando competencias para potenciar la equidad de género. Pese a que este objetivo es clave para romper con los estereotipos que limitan las relaciones entre los/as sujetos, se encuentra en 5° y 6° básico en todas las asignaturas, mientras que en 7° y 8° solamente aparece en Educación Física, Historia y Geografía, Lenguaje y Matemáticas.

En la dimensión moral, uno de los OAT que se destacan es,

Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y, actuando en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y

conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (MINEDUC, 2004d, p. 39)

Este objetivo promueve la igualdad de derechos para todas las personas y, dependiendo del criterio del/la profesor/a, podría ser ideal para trabajar desde un enfoque de género y diversidad sexual. Este objetivo está en todas las asignaturas de 5° y 6° básico, en cambio en 7° y 8° aparece en Educación Física, Historia y Geografía, Lenguaje, Matemáticas y Orientación.

La promoción del siguiente objetivo, nuevamente dependerá del enfoque que el/la docente le otorgue, dado que si bien no se explicita la diversidad desde un enfoque de género y sexualidad permite incluirlo al hablar de diversidad cultural. El OAT pretende desarrollar en los/as estudiantes competencias que les permitan reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, así como las ideas y creencias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento y superación de las diferencias (MINEDUC, 2013d). Se debe desarrollar en todas las asignaturas de 5° y 6° básico. En el caso de 7° y 8°, en Educación Física, Lenguaje, Matemática e Historia.

En los programas, además de los OFT y OAT se sugieren Objetivos de Aprendizaje de Actitudes (OAA). Muchos de los cuales son similares a un OFT o OAT, pero relacionado con una asignatura en particular. Por ejemplo, para la asignatura de Educación Física y Salud, en los cursos de 5° y 6° básico se propone como Objetivo de Actitud: “Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física y deporte” (MINEDUC, 2013e, p. 36). Lo anterior, podría ser trabajado desde un enfoque de género que promueva la equidad.

En Historia, Geografía y Ciencias Sociales- para 5° y 6°- se plantean dos objetivos de aprendizaje de actitud que podrían dar cuenta de un enfoque de género y diversidad. El primero, propone que los/as estudiantes deben aprender a “Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar

relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural” (MINEDUC, 2013g, p. 39). El segundo, promueve el desarrollo de competencias para “Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica” (MINEDUC, 2004c, p. 15), este mismo OAA fue planteado como OAT del componente moral.

Para el caso de la asignatura de Inglés, en los cursos de 5° y 6° se plantea como OAA: “Demostrar respeto ante otras personas, realidades o culturas, reconociendo sus aportes y valorando la diversidad de modos de vida” (MINEDUC, 2013h, p. 44). Esto alude directamente a la diversidad cultural, lo que dependiendo de la mirada del/la docente, podría incluir elementos fundamentales para el trabajo con enfoque de género y sexualidad. En esta misma línea, se suma otro objetivo que pretende lograr en los/as estudiantes el desarrollo de un “sentido de respeto y valoración de la diversidad entre personas y culturas” (MINEDUC, 2011c, p. 85). Este OAA está planteado para 7° y 8° básico.

Para el caso de Lenguaje y Comunicación -en 8° básico- se plantean objetivos de aprendizajes destinados a valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas existentes, las que son consideradas como manifestaciones de libertad, creatividad y dignidad humana (MINEDUC, 2011c). Nuevamente se puede incluir acá un enfoque de género y sexualidad al potenciar la valoración de la diversidad y dignidad humana, sin embargo, ello va a depender nuevamente del/a docente.

Respecto a las orientaciones que se entregan para la implementación de los programas, existen algunas que explícitamente abordan los temas de género, sexualidad y afectividad. Por ejemplo, el objetivo que promueve actuar a favor de la igualdad de género<sup>24</sup> aparece en todas las asignaturas, menos en Educación Física, donde se explicita

---

<sup>24</sup> En los anexos se presenta una tabla con las orientaciones y su detalle descriptivo, asociado a cada asignatura y curso.

el trabajo equitativo entre hombres y mujeres, a través de los objetivos de actitudes y OAT.

Otro enfoque asociado a los temas que atañen a esta investigación es el de la importancia de la comunicación, que promueve la expresión de sensaciones y emociones, lo que se podría vincular con la expresión de afectividad. Si bien se debiese abarcar desde primero básico, en todas las asignaturas, al revisar uno por uno los programas solamente aparece en Artes Visuales, Música, Orientación y Tecnología.

El objetivo que señala la importancia de impactar en la vida de los/as alumnos/as a nivel colectivo, busca promover y fomentar la convivencia, la participación de todos/as y la inclusión. Se explicitan asignaturas donde esto debería ser clave, pero en la especificidad de los programas no aparece, salvo en Educación Física, Historia, Música, Orientación y Tecnología.

En síntesis, son los OAA los que evidencian un mayor trabajo en temáticas asociadas a género, sexualidad y afectividad. Sin embargo, estos se explicitan en 5° y 6° básico con menor presencia en 7° y 8°. El problema que se puede evidenciar con claridad es que, en algunos casos, la no inclusión de estos temas se debe a que el formato del programa es antiguo y en la época en la que fue elaborado aún no se hablaba de este tipo de objetivos.

Otro problema, no menos importante, es que los OFT y OAT no presentan estrategias para su implementación, siendo poco específicos en los temas de diversidad, afectividad e integración. Por ello, si bien desde la inferencia se podrían incluir como objetivos que permitan abordar los temas de género y sexualidad, lo cierto es que va a depender del docente, y su representación, la puesta en práctica en el programa y desarrollo de la clase.

Al considerar el análisis del material de apoyo del MINEDUC y los programas de cada una de las asignaturas, se pudo establecer que, si bien hay una tendencia en los materiales a abordar los temas desde enfoques de prevención con miras a la integración,

no se ve la aplicación concreta en los programas de estudio. La responsabilidad queda en lo transversal, que parece ser un mundo desconocido, que ha sufrido diversas transformaciones y que deja a los/as docentes en un escenario en el que no saben cómo actuar.

## **4.2 Análisis cuantitativo**

### **4.2.1 Introducción**

Para el desarrollo de este capítulo, se llevó a cabo un análisis descriptivo de contenido cuantitativo, que permitió la observación de presencia y/o ausencia de palabras claves para abordar la educación en sexualidad y género. Con ello, se busca demostrar la inclusión de dichos enfoques en el currículo oficial, en los materiales de apoyo y en las descripciones de los siete programas de formación en sexualidad que promueve el MINEDUC.

Para efectos de este estudio, se utilizó el

análisis de contenido temático, que sólo considera la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Las técnicas más utilizadas son las listas de frecuencias, la identificación y clasificación temática, y la búsqueda de palabras en contexto. Quizás la más frecuente consiste en buscar -y eventualmente analizar más detenidamente, con otra técnica- unidades en que aparece una determinada temática. (Andréu, 2003, p. 20)

La importancia de este ejercicio radica en la necesidad de complementar y contrastar el análisis cualitativo de los programas de estudio, el cual demostró un intento por avanzar en la incorporación de temáticas de género y sexualidad en el currículo oficial. Sin embargo, la visibilización del uso de palabras claves da cuenta de manera más específica del discurso que oficialmente se está promoviendo.

El lenguaje se convierte en pieza fundamental para develar y visibilizar elementos constitutivos de la realidad; en este sentido, es clave para dar fuerza a esta investigación y relevar la centralidad de la educación en género y sexualidad como parte integral del desarrollo de competencias en la vida de todo ser humano.

Como señala Bourdieu (2008), el lenguaje tiene una capacidad generativa que permite representar realidades de manera que cobren sentido para un conjunto de individuos que constituyen un sistema social y cultural, impregnado de sentidos y significados. Esto, a su vez, va generando mecanismos de poder y de normalización de la realidad representada en la colectividad e interacción, respondiendo a estructuras que se institucionalizan y permiten mantener un control del flujo del capital lingüístico y simbólico, manteniendo la restricción o elaboración de sentidos, en función de los intereses de algunos grupos.

En ese sentido, podemos considerar que el sistema escolar cumple una función esencial en la elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial (Bourdieu, 2008). A su vez, como señala Bernstein (1994), la escuela es clave en la transformación de la experiencia social a la experiencia simbólica, siendo fundamental para ello el lenguaje y su rol en la transmisión y transformación cultural. El lenguaje se convierte, entonces, en un elemento clave en los contextos de producción y reproducción de representaciones que dan sentido y significado a la realidad social y cultural, pasando de un contexto micro a uno macro social. En definitiva, la escuela se convierte en un campo de control simbólico que muchas veces permite la resignificación de las estructuras, las que no están, necesariamente, en correspondencia con el orden de significados del contexto cultural primario del niño/a. Siguiendo a Bernstein (1974), “la escuela transmite y desarrolla órdenes de significados universalistas<sup>25</sup>. El trabajo de la escuela es hacer

---

<sup>25</sup> Para Bernstein: la noción de Códigos se aplica a la orientación de significados y su realización en diferentes contextos. Por lo tanto, los códigos elaborados están menos vinculados al contexto particular y más a la escuela, debido a que dan acceso a órdenes de significados más universalistas, mientras que los códigos restringidos darían acceso a significados particularistas que están más ligados a un contexto particular. (Como se citó en Bernstein, 1990, pp. 8-9). “El acceso a los códigos elaborados no depende de factores psicológicos sino del acceso a posiciones sociales especializadas dentro de la estructura social” (como se citó en Bernstein, 1990, p. 7).

explícitos y elaborar, mediante el lenguaje, principios y operaciones, en tanto se aplican a los objetos (...) y a las personas” (como se citó en Bernstein, 1990, p. 8).

Bajo esta perspectiva, el marco curricular se convierte en una herramienta para potenciar ideas, creencias, significados y normas que permiten la representación de una realidad construida desde lo macro social, considerando los intereses de las clases dominantes y las políticas que busque implementar un determinado gobierno.

El sistema escolar se convierte en un espacio cargado de bienes simbólicos, mediados por un mercado, en el cual los discursos se convierten, parafraseando a Bourdieu, en signos de riqueza y de autoridad. Los primeros son destinados a ser evaluados y apreciados, mientras que los segundos, a ser creídos y obedecidos (Bourdieu, 2008). Por lo tanto, el uso y la decisión de nombrar una determinada palabra en el currículo oficial, es mediada por un interés al que debe su existencia y sus propiedades específicas.

#### **4.2.2 Resultados de los análisis cuantitativos de Programas de Estudio, Materiales de Apoyo y Programas de Formación en Sexualidad**

En este capítulo se exponen los resultados del análisis de contenido cuantitativo, basado en el uso de frecuencias y porcentajes. Para Piñuel y Gaitán (1995), las frecuencias sirven para medir estadísticamente datos descriptivos o establecer escalas que marcan dirección y/o intensidad. Al usar frecuencia se puede también usar tabulaciones que permiten relacionar o, en este caso, comparar tipo de material, cursos, asignaturas, enfoques, etc.

Es importante considerar que en las tablas expuestas a continuación, se especifican tres valores para cada concepto observado. En primer lugar, se mide la frecuencia, que corresponde a la cantidad de veces que el término aparece en el material consultado. Luego, el porcentaje parcial, que corresponde al valor porcentual de la frecuencia de cada concepto en relación al total de las palabras de interés nombradas en el texto. Por último, el porcentaje total que corresponde a la frecuencia de la palabra encontrada en relación al total de palabras que contiene el programa de estudio analizado.

Primero se presentarán los resultados del análisis de los programas de estudio de todas las asignaturas impartidas entre 5° y 8° básico. Luego, se presenta el análisis de los materiales de apoyo para trabajar educación en sexualidad y enfoque de género. Finalmente, se exponen las descripciones de los programas de formación en sexualidad. Todos estos documentos son promovidos y difundidos por el MINEDUC, siendo clave para identificar el discurso oficial que se mantiene y transmite en relación a la educación en sexualidad y género.

#### 4.2.2.1 Incorporación de Educación en Sexualidad y Género en Programas Educativos a partir de uso de palabras claves

##### a) Programas de Estudio de Artes Visuales

Tabla 4.2: Artes Visuales

	5° básico			6° básico			7° básico			8° básico		
	% parcial	% total	% parcial	% total	% parcial	% total	% parcial	% total	% parcial	% total		
GÉNERO	2	1,005%	0,004%	2	1,010%	0,004%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
SEXUALIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
AFECTIVIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
EMBARAZO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
ITS O ETS	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
VIH	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
FEMINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
MASCULINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
HOMBRE	0	0,000%	0,000%	21	10,606%	0,044%	3	2,362%	0,013%	7	3,867%	
MUJER	0	0,000%	0,000%	4	2,020%	0,008%	4	3,150%	0,017%	10	5,525%	
NIÑA	2	1,005%	0,004%	0	0,000%	0,000%	2	1,575%	0,008%	26	14,365%	
NIÑO	6	3,015%	0,010%	0	0,000%	0,000%	3	2,362%	0,013%	27	14,917%	
ACOSO SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
DERECHO SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
DERECHO REPRODUCTIVO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
EMPODERAMIENTO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
FEMINISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
MACHISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	1	0,552%	
IGUALDAD	1	0,503%	0,002%	1	0,505%	0,002%	0	0,000%	0,000%	1	0,552%	
DIVERSIDAD	20	10,050%	0,039%	20	10,101%	0,041%	1	0,787%	0,004%	9	4,972%	
ALUMNO	109	54,774%	0,212%	101	51,010%	0,209%	32	25,197%	0,135%	26	14,365%	
ALUMNA	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	58	45,669%	0,245%	31	17,127%	
PROFESOR	47	23,618%	0,092%	42	21,212%	0,087%	15	11,811%	0,063%	16	8,840%	
PROFESORA	2	1,005%	0,004%	2	1,010%	0,004%	6	4,724%	0,025%	7	3,867%	
AUTOESTIMA	1	0,503%	0,002%	1	0,505%	0,002%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
SEXO	3	1,508%	0,006%	1	0,505%	0,002%	0	0,000%	0,000%	1	0,552%	
EQUIDAD	1	0,503%	0,002%	1	0,505%	0,002%	0	0,000%	0,000%	1	0,552%	
CUERPO	4	2,010%	0,008%	1	0,505%	0,002%	3	2,362%	0,013%	18	9,945%	
AUTOCUIDADO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
HOMOSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
HETEROSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
TOLERANCIA	1	0,503%	0,002%	1	0,505%	0,002%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	
TOTAL DE PALABRAS POR TEXTO	199	100%	0,387%	198	100%	0,411%	127	100%	0,538%	181	100%	

Fuente: Elaboración Propia

Los conceptos de sexualidad, afectividad, embarazo, ITS, VIH, feminidad, masculinidad, acoso sexual, derecho sexual, derecho reproductivo, empoderamiento, feminismo, autocuidado, homosexual y heterosexual, no aparecen mencionados en

programas educativos de la asignatura de Artes Visuales. Por otra parte, alumno y profesor son las palabras más usadas en 5° y 6° básico. Ello demuestra que en este sector de aprendizaje se nombra a las personas y sus roles desde lo masculino, universalizando el ejercicio de la profesión docente a la categoría profesor y de la persona que aprende desde la categoría alumno. Recién en 7° básico se produce un cambio en la categoría de alumno, apareciendo con mayor frecuencia la palabra alumna.

La palabra diversidad aparece 20 veces nombrada en los programas de 5° y 6° básico. Sin embargo, al no aparecer género y sexualidad, se podría inferir que en este contexto la diversidad no considera estos aspectos.

## b) Programas de Estudio Ciencias Naturales

Tabla 4.3: Ciencias Naturales

	5° básico	% parcial	% total	6° básico	% parcial	% total	7° básico	% parcial	% total	8° básico	% parcial	% total
GÉNERO	1	0,391%	0,002%	1	0,746%	0,002%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
SEXUALIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	26	10,970%	0,096%	0	0,000%	0,000%
AFECTIVIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMBARAZO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	4	1,688%	0,015%	0	0,000%	0,000%
ITS O ETS	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	2	0,844%	0,007%	0	0,000%	0,000%
VIH	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	2	0,844%	0,007%	0	0,000%	0,000%
FEMINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MASCULINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMBRE	7	2,734%	0,013%	4	2,985%	0,007%	11	4,641%	0,041%	2	1,626%	0,008%
MUJER	7	2,734%	0,013%	4	2,985%	0,007%	18	7,595%	0,067%	2	1,626%	0,008%
NIÑA	1	0,391%	0,002%	0	0,000%	0,000%	4	1,688%	0,015%	3	2,439%	0,012%
NIÑO	15	5,859%	0,027%	0	0,000%	0,000%	13	5,485%	0,048%	12	9,756%	0,046%
ACOSO SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO REPRODUCTIVO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMPODERAMIENTO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MACHISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
IGUALDAD	1	0,391%	0,002%	1	0,746%	0,002%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DIVERSIDAD	15	5,859%	0,027%	15	11,194%	0,025%	16	6,751%	0,059%	15	12,195%	0,058%
ALUMNO	80	31,250%	0,143%	13	9,701%	0,022%	56	23,629%	0,207%	50	40,650%	0,192%
ALUMNA	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	1	0,422%	0,004%	2	1,626%	0,008%
PROFESOR	31	12,109%	0,055%	25	18,657%	0,042%	26	10,970%	0,096%	18	14,634%	0,069%
PROFESORA	2	0,781%	0,004%	0	0,000%	0,000%	3	1,266%	0,011%	1	0,813%	0,004%
AUTOESTIMA	1	0,391%	0,002%	1	0,746%	0,002%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
SEXO	2	0,781%	0,004%	5	3,731%	0,008%	2	0,844%	0,007%	5	4,065%	0,019%
EQUIDAD	1	0,391%	0,002%	1	0,746%	0,002%	1	0,422%	0,004%	1	0,813%	0,004%
CUERPO	82	32,031%	0,147%	53	39,552%	0,089%	42	17,722%	0,155%	6	4,878%	0,023%
AUTOCUIDADO	9	3,516%	0,016%	8	5,970%	0,014%	9	3,797%	0,033%	5	4,065%	0,019%
HOMOSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HETEROSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOLERANCIA	1	0,391%	0,002%	3	2,239%	0,005%	1	0,422%	0,004%	1	0,813%	0,004%
TOTAL DE PALABRAS POR TEXTO	55874	100%	100%	59255	100%	100%	27014	100%	100%	26057	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

En el caso de los programas de Ciencias Naturales, en todos los niveles predomina la categoría alumno para designar a la persona que aprende y profesor para nombrar a la persona que enseña. La palabra cuerpo, en tanto, es la que aparece nombrada en más ocasiones, ello denota una preocupación mayor por los aspectos biológicos que puede ser entendido por el foco disciplinar de dicha asignatura. Los términos heterosexual, homosexual, derecho reproductivo, derecho sexual, acoso sexual y afectividad no aparecen mencionados en ninguna oportunidad. Lo anterior es preocupante debido a que sexualidad está incluida en 7° básico, por lo que se puede inferir nuevamente que se habla desde una sexualidad centrada solamente en los aspectos biológicos y no desde un enfoque multidimensional.

### c) Programas de Estudio Educación Física y Salud

Tabla 4.4: Educación Física

	5° básico	% parcial	% total	6° básico	% parcial	% total	7° básico	% parcial	% total	8° básico	% parcial	% total
GÉNERO	3	1,172%	0,007%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
SEXUALIDAD	9	3,516%	0,020%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
AFFECTIVIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMBARAZO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
ITS O ETS	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
VH	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MASCULINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMBRE	13	5,078%	0,029%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MUJER	14	5,469%	0,031%	3	2,113%	0,007%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
NIÑA	4	1,563%	0,009%	0	0,000%	0,000%	5	1,678%	0,022%	5	1,678%	0,027%
NIÑO	7	2,734%	0,015%	0	0,000%	0,000%	5	1,678%	0,022%	5	1,678%	0,027%
ACOSO SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHOS SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO REPRODUCTIVO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMPODERAMIENTO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MACHISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
IGUALDAD	2	0,781%	0,004%	2	1,408%	0,004%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DIVERSIDAD	21	8,203%	0,046%	21	14,789%	0,046%	3	1,007%	0,013%	3	1,007%	0,016%
ALUMNO	88	34,375%	0,193%	22	15,493%	0,048%	97	32,550%	0,428%	97	32,550%	0,515%
ALUMNA	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	93	31,208%	0,410%	93	31,208%	0,494%
PROFESOR	49	19,141%	0,108%	54	38,028%	0,118%	42	14,094%	0,185%	42	14,094%	0,223%
PROFESORA	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	17	5,705%	0,075%	17	5,705%	0,090%
AUTOESTIMA	1	0,391%	0,002%	1	0,704%	0,002%	5	1,678%	0,022%	5	1,678%	0,027%
SEXO	2	0,781%	0,004%	1	0,704%	0,002%	1	0,336%	0,004%	1	0,336%	0,005%
EQUIDAD	1	0,391%	0,002%	1	0,704%	0,002%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
CUERPO	34	13,281%	0,075%	32	22,535%	0,070%	26	8,725%	0,115%	26	8,725%	0,138%
AUTOCONCIENCIA	6	2,344%	0,013%	3	2,113%	0,007%	4	1,342%	0,018%	4	1,342%	0,021%
HOMOSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HERETOS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOLERANCIA	2	0,781%	0,004%	2	1,408%	0,004%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOTAL DE PALABRAS POR TEXTO	256	100%	0,562%	142	100%	0,311%	298	100%	1,314%	298	100%	1,583%

Fuente: Elaboración Propia

Los conceptos género y tolerancia aparecen en muy pocas ocasiones, alcanzando cifras bajo el 0,01%. Cuerpo, en cambio, aparece cerca del 1%, mientras que alumno, alumna y profesor, son las palabras más utilizadas.

Los términos que no aparecen en absoluto son: homosexual, autocuidado, afectividad, embarazo, ITS, VIH, feminidad, masculinidad, acoso sexual, derecho sexual, derecho reproductivo, empoderamiento, feminismo y machismo.

#### d) Programas de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Tabla 4.5: Historia, Geografía y Ciencias Sociales

	5° básico	% parcial	% total	6° básico	% parcial	% total	7° básico	% parcial	% total	8° básico	% parcial	% total
GÉNERO	3	0,926%	0,004%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
SEXUALIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
AFFECTIVIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMBARAZO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
ITS O ETS	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
VIH	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MAS CULINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMBRE	42	12,963%	0,059%	9	5,263%	0,010%	12	8,054%	0,046%	16	10,063%	0,057%
MUJER	47	14,506%	0,066%	33	19,298%	0,038%	11	7,383%	0,042%	3	1,887%	0,011%
NIÑA	2	0,617%	0,003%	0	0,000%	0,000%	2	1,342%	0,008%	2	1,258%	0,007%
NIÑO	20	6,173%	0,028%	0	0,000%	0,000%	5	3,356%	0,019%	5	3,145%	0,018%
ACOSOS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO S EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO REPRODUCTIVO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMPODERAMIENTO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MACHISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
IGUALDAD	28	8,642%	0,039%	30	17,544%	0,035%	1	0,671%	0,004%	30	18,868%	0,107%
DIVERSIDAD	45	13,889%	0,063%	40	23,392%	0,046%	16	10,738%	0,061%	15	9,434%	0,054%
ALUMNO	68	20,988%	0,096%	15	8,772%	0,017%	66	44,295%	0,253%	49	30,818%	0,175%
ALUMNA	1	0,309%	0,001%	0	0,000%	0,000%	2	1,342%	0,008%	1	0,629%	0,004%
PROFESOR	31	9,568%	0,044%	14	8,187%	0,016%	26	17,450%	0,100%	17	10,692%	0,061%
PROFESORA	2	0,617%	0,003%	0	0,000%	0,000%	2	1,342%	0,008%	1	0,629%	0,004%
AUTOESTIMA	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
SEXO	16	4,938%	0,022%	12	7,018%	0,014%	1	0,671%	0,004%	1	0,629%	0,004%
EQUIDAD	1	0,309%	0,001%	3	1,754%	0,003%	1	0,671%	0,004%	3	1,887%	0,011%
CUERPO	0	0,000%	0,000%	2	1,170%	0,002%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
AUTOCUIDADO	2	0,617%	0,003%	1	0,585%	0,001%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMOSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HETEROSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOLERANCIA	16	4,938%	0,022%	12	7,018%	0,014%	4	2,685%	0,015%	16	10,063%	0,057%
TOTAL DE PALABRAS POR TEXTO	324	100%	0,455%	171	100%	0,198%	149	100%	0,571%	159	100%	0,567%
	71164		100%	86296		100%	26090		100%	28019		100%

Fuente: Elaboración Propia.

Los conceptos: homosexual, heterosexual, machismo, feminismo, empoderamiento, derechos sexuales y reproductivos, acoso sexual, feminidad, masculinidad, VIH, ITS, embarazo, afectividad y sexualidad, se ven invisibilizados en los programas educativos de Educación Física. En cuanto a la categorización que representa a quienes aprenden, cabe señalar que la palabra alumna no se usa en 5° y 6° básico apareciendo recién en 7°, repitiéndose lo que ocurre en las otras asignaturas. Lo mismo ocurre, nuevamente, con la palabra profesor usada con mayor frecuencia en todos los programas de esta asignatura.

### e) Programas de Estudio Inglés

Tabla 4.6: inglés

	5° básico	% parcial	% total	6° básico	% parcial	% total	7° básico	% parcial	% total	8° básico	% parcial	% total
GÉNERO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
SEXUALIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
AFFECTIVIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMBARAZO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
ITS O ETS	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
VIH	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MAS CULINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMBRE	2	0,643%	0,003%	2	0,599%	0,003%	1	0,990%	0,004%	1	0,769%	0,003%
MUJER	2	0,643%	0,003%	2	0,599%	0,003%	1	0,990%	0,004%	1	0,769%	0,003%
NIÑA	4	1,286%	0,006%	2	0,599%	0,003%	2	1,980%	0,008%	2	1,538%	0,007%
NIÑO	8	2,572%	0,011%	4	1,198%	0,006%	5	4,950%	0,021%	5	3,846%	0,016%
ACOSOS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHOS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO REPRODUCTIVO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMPODERAMIENTO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MACHISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
IGUALDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DIVERSIDAD	16	5,145%	0,023%	17	5,090%	0,023%	15	14,851%	0,063%	14	10,769%	0,046%
ALUMNO	172	55,305%	0,243%	193	57,784%	0,266%	61	60,396%	0,257%	61	46,923%	0,200%
ALUMNA	0	0,000%	0,000%	2	0,599%	0,003%	1	0,990%	0,004%	1	0,769%	0,003%
PROFESOR	95	30,547%	0,134%	97	29,042%	0,134%	11	10,891%	0,046%	20	15,385%	0,066%
PROFESORA	2	0,643%	0,003%	2	0,599%	0,003%	1	0,990%	0,004%	1	0,769%	0,003%
AUTOESTIMA	4	1,286%	0,006%	4	1,198%	0,006%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
SEXO	1	0,322%	0,001%	1	0,299%	0,001%	1	0,990%	0,004%	1	0,769%	0,003%
EQUIDAD	1	0,322%	0,001%	1	0,299%	0,001%	1	0,990%	0,004%	1	0,769%	0,003%
CUERPO	3	0,965%	0,004%	1	0,299%	0,001%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
AUTOCONCIENCIA	0	0,000%	0,000%	5	1,497%	0,007%	0	0,000%	0,000%	21	16,154%	0,069%
HOMOSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HETEROSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOLERANCIA	1	0,322%	0,001%	1	0,299%	0,001%	1	0,990%	0,004%	1	0,769%	0,003%
	311	100%	0,439%	334	100%	0,460%	101	100%	0,425%	130	100%	0,426%
TOTAL DE PALABRAS POR TEXTO	70852		100%	72586		100%	23754		100%	30520		100%

Fuente: Elaboración Propia.

En los programas de Inglés, los porcentajes de aparición de los conceptos de interés son casi nulos, es más 17 de ellos no aparecen en ningún nivel. Sin embargo, en todos aparecen las categorías de profesor y alumno, universalizando nuevamente desde lo masculino la identificación de quienes aprenden y enseñan.

### f) Programas de Estudio Lenguaje

Tabla 4.7: Lenguaje

	5° básico	% parcial	% total	6° básico	% parcial	% total	7° básico	% parcial	% total	8° básico	% parcial	% total
GÉNERO	0	0,000%	0,000%	12	5,063%	0,017%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
SEXUALIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
AFECTIVIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMBARAZO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
ITS O ETS	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
VIH	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MASCULINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMBRE	13	2,708%	0,018%	7	2,954%	0,010%	5	3,030%	0,015%	6	3,922%	0,016%
MUJER	5	1,042%	0,007%	2	0,844%	0,003%	5	3,030%	0,015%	9	5,882%	0,024%
NIÑA	6	1,250%	0,008%	0	0,000%	0,000%	4	2,424%	0,012%	5	3,268%	0,013%
NIÑO	28	5,833%	0,038%	4	1,688%	0,006%	14	8,485%	0,042%	10	6,536%	0,027%
ACOSOS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHOS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO REPRODUCTIV	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMPODERAMIENTO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MACHISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
IGUALDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	1	0,606%	0,003%	1	0,654%	0,003%
DIVERSIDAD	12	2,500%	0,016%	13	5,485%	0,018%	16	9,697%	0,048%	14	9,150%	0,038%
ALUMNO	265	55,208%	0,362%	47	19,831%	0,066%	77	46,667%	0,231%	70	45,752%	0,188%
ALUMNA	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	1	0,606%	0,003%	1	0,654%	0,003%
PROFESOR	131	27,292%	0,179%	142	59,916%	0,199%	37	22,424%	0,111%	31	20,261%	0,083%
PROFESORA	2	0,417%	0,003%	0	0,000%	0,000%	1	0,606%	0,003%	1	0,654%	0,003%
AUTOESTIMA	6	1,250%	0,008%	5	2,110%	0,007%	1	0,606%	0,003%	1	0,654%	0,003%
SEXO	1	0,208%	0,001%	0	0,000%	0,000%	1	0,606%	0,003%	1	0,654%	0,003%
EQUIDAD	1	0,208%	0,001%	1	0,422%	0,001%	1	0,606%	0,003%	1	0,654%	0,003%
CUERPO	9	1,875%	0,012%	3	1,266%	0,004%	0	0,000%	0,000%	1	0,654%	0,003%
AUTOCUIDADO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMOS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HETEROS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOLERANCIA	1	0,208%	0,001%	1	0,422%	0,001%	1	0,606%	0,003%	1	0,654%	0,003%
	480	100%	0,657%	237	100%	0,332%	165	100%	0,496%	153	100%	0,411%
TOTAL DE PALABRAS POR TEXTO	73114		100%	71470		100%	33271		100%	37188		100%

Fuente: Elaboración Propia.

Dentro de los conceptos que no están presentes en los programas de Lenguaje podemos contar los siguientes: derecho sexual, derecho reproductivo, autocuidado, homosexual, heterosexual, afectividad y sexualidad. Los conceptos de género, cuerpo y tolerancia aparecen en baja medida (menor al 0,1%), mientras que el de diversidad alcanza índices algo mayores, cercanos al 0,2%. Lo que resulta interesante en esta asignatura, es que en 6° básico aparecen las palabras género y diversidad. Sin embargo, se sigue hablando de niño, profesor y alumno para referirse a las personas en sus diferentes roles sociales, en ese nivel no aparece la palabra niña, alumna y profesora en ninguna oportunidad.

### g) Programas de Estudio Matemática

Tabla 4.8: Matemáticas

	5° básico	% parcial	% total	6° básico	% parcial	% total	7° básico	% parcial	% total	8° básico	% parcial	% total
GÉNERO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	2	1,639%	0,008%	0	0,000%	0,000%
SEXUALIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
AFECTIVIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMBARAZO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
ITS O ETS	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
VH	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MASCULINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMBRE	3	1,327%	0,006%	1	1,449%	0,002%	3	2,459%	0,012%	3	2,703%	0,013%
MUJER	2	0,885%	0,004%	0	0,000%	0,000%	1	0,820%	0,004%	1	0,901%	0,004%
NIÑA	8	3,540%	0,016%	0	0,000%	0,000%	2	1,639%	0,008%	2	1,802%	0,008%
NIÑO	12	5,310%	0,024%	0	0,000%	0,000%	6	4,918%	0,023%	6	5,405%	0,025%
ACOSOS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO REPRODUCTIVO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMPODERAMIENTO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MACHISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
IGUALDAD	11	4,867%	0,022%	8	11,594%	0,018%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DIVERSIDAD	12	5,310%	0,024%	12	17,391%	0,027%	15	12,295%	0,059%	15	13,514%	0,063%
ALUMNO	135	59,735%	0,270%	20	28,986%	0,046%	48	39,344%	0,188%	52	46,847%	0,218%
ALUMNA	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	1	0,820%	0,004%	1	0,901%	0,004%
PROFESOR	38	16,814%	0,076%	23	33,333%	0,052%	33	27,049%	0,129%	26	23,423%	0,109%
PROFESORA	4	1,770%	0,008%	0	0,000%	0,000%	1	0,820%	0,004%	1	0,901%	0,004%
AUTOESTIMA	0	0,000%	0,000%	1	1,449%	0,002%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
SEXO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	1	0,820%	0,004%	1	0,901%	0,004%
EQUIDAD	0	0,000%	0,000%	1	1,449%	0,002%	1	0,820%	0,004%	1	0,901%	0,004%
CUERPO	0	0,000%	0,000%	2	2,899%	0,005%	7	5,738%	0,027%	1	0,901%	0,004%
AUTOCUIDADO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMOSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HETEROSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOLERANCIA	1	0,442%	0,002%	1	1,449%	0,002%	1	0,820%	0,004%	1	0,901%	0,004%
TOTAL DE PALABRAS POR TEXTO	226	100%	0,452%	69	100%	0,157%	122	100%	0,477%	111	100%	0,465%

Fuente: Elaboración Propia.

En los programas de Matemáticas, el concepto de género aparece mencionados dos veces en 7° básico. Los conceptos de sexualidad, derecho reproductivo, derecho sexual, feminismo, machismo, feminidad, masculinidad, homosexual y heterosexual no aparecen en absoluto, pese a que si se nombra diversidad. Claramente, la visión de la diversidad no incluye componentes de género y sexualidad.

Se repite la tendencia de todas las asignaturas ya descritas, en donde alumno y profesor siguen siendo usados para generalizar.

### h) Programas de Estudio Música

Tabla 4.9: Música

	5° básico	% parcial	% total	6° básico	% parcial	% total	7° básico	% parcial	% total	8° básico	% parcial	% total
GÉNERO	3	0,862%	0,006%	1	0,592%	0,002%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
SEXUALIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
AFECTIVIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMBARAZO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
ITS O ETS	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
VIH	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MAS CULINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMBRE	6	1,724%	0,012%	9	5,325%	0,019%	2	0,554%	0,006%	7	4,403%	0,023%
MUJER	1	0,287%	0,002%	0	0,000%	0,000%	1	0,277%	0,003%	3	1,887%	0,010%
NIÑA	4	1,149%	0,008%	0	0,000%	0,000%	1	0,277%	0,003%	1	0,629%	0,003%
NIÑO	29	8,333%	0,059%	0	0,000%	0,000%	4	1,108%	0,013%	3	1,887%	0,010%
ACOSOS SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO REPRODUCTIVO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMPoderamiento	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MACHISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
IGUALDAD	1	0,287%	0,002%	1	0,592%	0,002%	0	0,000%	0,000%	1	0,629%	0,003%
DIVERSIDAD	15	4,310%	0,031%	16	9,467%	0,033%	3	0,831%	0,010%	5	3,145%	0,016%
ALUMNO	138	39,655%	0,282%	33	19,527%	0,069%	109	30,194%	0,347%	16	10,063%	0,052%
ALUMNA	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	129	35,734%	0,410%	74	46,541%	0,239%
PROFESOR	125	35,920%	0,256%	89	52,663%	0,185%	71	19,668%	0,226%	23	14,465%	0,074%
PROFESORA	2	0,575%	0,004%	0	0,000%	0,000%	34	9,418%	0,108%	22	13,836%	0,071%
AUTOESTIMA	2	0,575%	0,004%	2	1,183%	0,004%	2	0,554%	0,006%	1	0,629%	0,003%
SEXO	2	0,575%	0,004%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EQUIDAD	1	0,287%	0,002%	1	0,592%	0,002%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
CUERPO	17	4,885%	0,035%	15	8,876%	0,031%	5	1,385%	0,016%	3	1,887%	0,010%
AUTO CUIDADO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMOS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HETEROS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOLERANCIA	2	0,575%	0,004%	2	1,183%	0,004%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOTAL DE PALABRAS POR TEXTO	348	100%	0,712%	169	100%	0,351%	361	100%	1,149%	159	100%	0,513%
	48869		100%	48174		100%	31428		100%	31016		100%

Fuente: Elaboración Propia.

En los programas de Música, los conceptos de cuerpo y diversidad aparecen nombrados, pero no se relacionan con la sexualidad, categoría que está completamente invisibilizada en todos los niveles. La palabra alumna no aparece en 5° y 6° básico, siendo visible recién en 7° y 8°, sin embargo, sigue apareciendo en porcentajes menores que la palabra alumno. Lo mismo ocurre con la palabra profesora que aparece nombrada pero muy por debajo de profesor, salvo en 8° básico donde la diferencia es casi nula. Género aparece solamente en 5° y 6° básico pero con una frecuencia casi nula.

### i) Programas de Estudio Orientación

Tabla 4.10: Orientación

	5° básico	% parcial	% total	6° básico	% parcial	% total	7° básico	% parcial	% total	8° básico	% parcial	% total
GÉNERO	18	5,202%	0,059%	16	8,205%	0,051%	3	0,311%	0,010%	1	0,126%	0,002%
SEXUALIDAD	23	6,647%	0,075%	27	13,846%	0,086%	68	7,054%	0,226%	49	6,164%	0,122%
AFECTIVIDAD	15	4,335%	0,049%	12	6,154%	0,038%	28	2,905%	0,093%	33	4,151%	0,082%
EMBARAZO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	12	1,245%	0,040%	5	0,629%	0,012%
ITS O ETS	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	2	0,252%	0,005%
VIH	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	2	0,207%	0,007%	5	0,629%	0,012%
FEMINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MASCULINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMBRE	1	0,289%	0,003%	1	0,513%	0,003%	24	2,490%	0,080%	66	8,302%	0,164%
MUJER	1	0,289%	0,003%	2	1,026%	0,006%	26	2,697%	0,086%	70	8,805%	0,174%
NIÑA	4	1,156%	0,013%	0	0,000%	0,000%	98	10,166%	0,326%	57	7,170%	0,142%
NIÑO	16	4,624%	0,052%	5	2,564%	0,016%	96	9,959%	0,319%	58	7,296%	0,144%
ACOSO SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	2	0,207%	0,007%	0	0,000%	0,000%
DERECHO SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO REPRODUCTIVO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMPODERAMIENTO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	1	0,126%	0,002%
MACHISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
IGUALDAD	2	0,578%	0,007%	2	1,026%	0,006%	4	0,415%	0,013%	11	1,384%	0,027%
DIVERSIDAD	15	4,335%	0,049%	16	8,205%	0,051%	9	0,934%	0,030%	8	1,006%	0,020%
ALUMNO	125	36,127%	0,408%	20	10,256%	0,064%	100	10,373%	0,332%	109	13,711%	0,271%
ALUMNA	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	89	9,232%	0,296%	74	9,308%	0,184%
PROFESOR	67	19,364%	0,219%	47	24,103%	0,149%	217	22,510%	0,721%	92	11,572%	0,229%
PROFESORA	4	1,156%	0,013%	0	0,000%	0,000%	106	10,996%	0,352%	82	10,314%	0,204%
AUTOESTIMA	4	1,156%	0,013%	4	2,051%	0,013%	17	1,763%	0,056%	22	2,767%	0,055%
SEXO	1	0,289%	0,003%	3	1,538%	0,010%	24	2,490%	0,080%	27	3,396%	0,067%
EQUIDAD	2	0,578%	0,007%	3	1,538%	0,010%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
CUERPO	18	5,202%	0,059%	13	6,667%	0,041%	28	2,905%	0,093%	11	1,384%	0,027%
AUTOCUIDADO	27	7,803%	0,088%	20	10,256%	0,064%	2	0,207%	0,007%	1	0,126%	0,002%
HOMOSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	5	0,629%	0,012%
HETEROSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOLERANCIA	3	0,867%	0,010%	4	2,051%	0,013%	9	0,934%	0,030%	6	0,755%	0,015%
TOTAL DE PALABRAS POR TEXTO	346	100%	1,129%	195	100%	0,619%	964	100%	3,204%	795	100%	1,977%

Fuente: Elaboración Propia.

En los programas de Orientación hay solamente cinco palabras que no aparecen en ningún nivel, estas son: derecho sexual, derecho reproductivo, feminidad, masculinidad, machismo, heterosexual y empoderamiento. En todos los programas de esta asignatura aparecen las palabras género, sexualidad, afectividad, igualdad, diversidad, autoestima, sexo, cuerpo, autocuidado y tolerancia. Pese a lo anterior, en 5° y 6° se invisibiliza alumna y profesora, apareciendo recién en 7° y 8° básico en porcentajes mejores a profesor y alumno.

## j) Programas de Estudio Tecnología

Tabla 4.11: Tecnología

	5° básico	% parcial	% total	6° básico	% parcial	% total	7° básico	% parcial	% total	8° básico	% parcial	% total
GÉNERO	4	2,778%	0,011%	9	9,375%	0,025%	1	0,562%	0,004%	1	0,461%	0,003%
SEXUALIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
APECTIVIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMBARAZO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
ITS O ETS	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
VH	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MAS CULINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMBRE	4	2,778%	0,011%	2	2,083%	0,006%	3	1,685%	0,013%	2	0,922%	0,007%
MUJER	2	1,389%	0,006%	0	0,000%	0,000%	1	0,562%	0,004%	1	0,461%	0,003%
NIÑA	2	1,389%	0,006%	1	1,042%	0,003%	0	0,000%	0,000%	3	1,382%	0,010%
NIÑO	6	4,167%	0,017%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	6	2,765%	0,020%
ACOSOS SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO SEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DERECHO REPRODUCTIVO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EMPODERAMIENTO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
FEMINISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
MACHISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
IGUALDAD	1	0,694%	0,003%	1	1,042%	0,003%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
DIVERSIDAD	16	11,111%	0,046%	16	16,667%	0,044%	1	0,562%	0,004%	0	0,000%	0,000%
ALUMNO	49	34,028%	0,140%	14	14,583%	0,039%	62	34,831%	0,271%	87	40,092%	0,292%
ALUMNA	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	61	34,270%	0,267%	83	38,249%	0,279%
PROFESOR	53	36,806%	0,151%	47	48,958%	0,130%	33	18,539%	0,144%	20	9,217%	0,067%
PROFESORA	3	2,083%	0,009%	0	0,000%	0,000%	15	8,427%	0,066%	13	5,991%	0,044%
AUTOESTIMA	2	1,389%	0,006%	0	0,000%	0,000%	1	0,562%	0,004%	1	0,461%	0,003%
SEXO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
EQUIDAD	1	0,694%	0,003%	1	1,042%	0,003%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
CUERPO	0	0,000%	0,000%	4	4,167%	0,011%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
AUTOCUIDADO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HOMOSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
HETEROSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOLERANCIA	1	0,694%	0,003%	1	1,042%	0,003%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
TOTAL DE PALABRAS POR TEXTO	144	100%	0,411%	96	100%	0,266%	178	100%	0,779%	217	100%	0,730%

Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto a los programas de Tecnología, los conceptos analizados están en su mayoría invisibles, sobre todos los que tienen relación con la educación sexual. Llama la atención la aparición de la palabra género, sin embargo, se continúa con la tendencia a nombrar

desde lo masculino usando en más oportunidades las palabras profesor, alumno, hombre y niño.

k) Tendencias por asignaturas, sin distinción de cursos

Tabla 4.12: Síntesis por asignatura 1

	Artes Visuales	% parcial	% total	Ciencias Naturales	% parcial	% total	Educación Física y	% parcial	% total	Historia, Geografía	% parcial	% total	Inglés	% parcial	% total
GÉNERO	4	0,567%	0,003%	2	0,267%	0,001%	3	0,30%	0,00%	3	0,374%	0,001%	0	0,00%	0,00%
SEXUALIDAD	0	0,000%	0,000%	26	3,467%	0,015%	9	0,91%	0,01%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
AFECTIVIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
EMBARAZO	0	0,000%	0,000%	4	0,533%	0,002%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
ITS O ITS	0	0,000%	0,000%	2	0,267%	0,001%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
VH	0	0,000%	0,000%	2	0,267%	0,001%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
FEMINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
MASCULINIDAD	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
HOMBRE	31	4,397%	0,020%	24	3,200%	0,014%	13	1,31%	0,01%	79	9,838%	0,037%	6	0,68%	0,00%
MUJER	18	2,553%	0,011%	31	4,133%	0,018%	17	1,71%	0,01%	94	11,706%	0,044%	6	0,68%	0,00%
NIÑA	30	4,255%	0,019%	8	1,067%	0,005%	14	1,41%	0,01%	6	0,747%	0,003%	10	1,14%	0,01%
NIÑO	36	5,106%	0,023%	40	5,333%	0,024%	17	1,71%	0,01%	30	3,736%	0,014%	22	2,51%	0,01%
ACOSOS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
DERECHOS EXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
DERECHO REPRODUCTIVO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
EMPODERAMIENTO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
FEMINISMO	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
MACHISMO	1	0,142%	0,001%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
IGUALDAD	3	0,426%	0,002%	2	0,267%	0,001%	4	0,40%	0,00%	89	11,083%	0,042%	0	0,00%	0,00%
DIVERSIDAD	50	7,092%	0,032%	61	8,133%	0,036%	48	4,83%	0,04%	116	14,446%	0,055%	62	7,08%	0,03%
ALUMNO	268	38,014%	0,170%	199	26,533%	0,118%	304	30,58%	0,23%	198	24,658%	0,094%	487	55,59%	0,25%
ALUMNA	89	12,624%	0,056%	3	0,400%	0,002%	186	18,71%	0,14%	4	0,498%	0,002%	4	0,46%	0,00%
PROFESOR	120	17,021%	0,076%	100	13,333%	0,059%	187	18,81%	0,14%	88	10,959%	0,042%	223	25,46%	0,11%
PROFESORA	17	2,411%	0,011%	6	0,800%	0,004%	34	3,42%	0,03%	5	0,623%	0,002%	6	0,68%	0,00%
AUTOESTIMA	2	0,284%	0,001%	2	0,267%	0,001%	12	1,21%	0,01%	0	0,000%	0,000%	8	0,91%	0,00%
SEXO	5	0,709%	0,003%	14	1,867%	0,008%	5	0,50%	0,00%	30	3,736%	0,014%	4	0,46%	0,00%
EQUIDAD	3	0,426%	0,002%	4	0,533%	0,002%	2	0,20%	0,00%	8	0,996%	0,004%	4	0,46%	0,00%
CUERPO	26	3,688%	0,016%	183	24,400%	0,109%	118	11,87%	0,09%	2	0,249%	0,001%	4	0,46%	0,00%
AUTOCONCIENCIA	0	0,000%	0,000%	31	4,133%	0,018%	17	1,71%	0,01%	3	0,374%	0,001%	26	2,97%	0,01%
HOMOSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
HETEROSEXUAL	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
TOLERANCIA	2	0,284%	0,001%	6	0,800%	0,004%	4	0,40%	0,00%	48	5,978%	0,023%	4	0,46%	0,00%
	705	100%	0,447%	750	100%	0,446%	994	100,00%	0,75%	803	100%	0,380%	876	100,00%	0,44%
TOTAL PALABRAS TEXTO COMPLETO (TODOS LOS CURSOS)	157732		100%	168200		100%	132672		#####	211569		100%	197712		100%

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 4.12.1: Síntesis por asignatura 2

	Lenguaje	% parcial	% total	Matemáti	% parcial	% total	Música	% parcial	% total	Orientaci	% parcial	% total	Tecnolo	% parcial	% total
GÉNERO	12	1,16%	0,01%	2	0,38%	0,00%	4	0,39%	0,003%	38	1,652%	0,029%	15	2,36%	0,01%
SEXUALIDAD	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	167	7,261%	0,126%	0	0,00%	0,00%
AFECTIVIDAD	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	88	3,826%	0,066%	0	0,00%	0,00%
EMBARAZO	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	17	0,739%	0,013%	0	0,00%	0,00%
ITS O ETS	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	2	0,087%	0,002%	0	0,00%	0,00%
VIH	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	7	0,304%	0,005%	0	0,00%	0,00%
FEMINIDAD	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
MASCULINIDAD	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
HOMBRE	31	3,00%	0,01%	10	1,89%	0,01%	24	2,31%	0,015%	92	4,000%	0,069%	11	1,73%	0,01%
MUJER	21	2,03%	0,01%	4	0,76%	0,00%	5	0,48%	0,003%	99	4,304%	0,075%	4	0,63%	0,00%
NIÑA	15	1,45%	0,01%	12	2,27%	0,01%	6	0,58%	0,004%	159	6,913%	0,120%	6	0,94%	0,00%
NIÑO	56	5,41%	0,03%	24	4,55%	0,02%	36	3,47%	0,023%	175	7,609%	0,132%	12	1,89%	0,01%
ACOSOS EXUAL	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	2	0,087%	0,002%	0	0,00%	0,00%
DERECHO SEXUAL	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
DERECHO REPRODUCTIV	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
EMPODERAMIENTO	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
FEMINISMO	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	1	0,043%	0,001%	0	0,00%	0,00%
MACHISMO	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
IGUALDAD	2	0,19%	0,00%	19	3,60%	0,01%	3	0,29%	0,002%	19	0,826%	0,014%	2	0,31%	0,00%
DIVERSIDAD	55	5,31%	0,03%	54	10,23%	0,04%	39	3,76%	0,024%	48	2,087%	0,036%	33	5,20%	0,03%
ALUMNO	459	44,35%	0,21%	255	48,30%	0,18%	296	28,54%	0,186%	354	15,391%	0,267%	212	33,39%	0,17%
ALUMNA	2	0,19%	0,00%	2	0,38%	0,00%	203	19,58%	0,127%	163	7,087%	0,123%	144	22,68%	0,12%
PROFESOR	341	32,95%	0,16%	120	22,73%	0,08%	308	29,70%	0,193%	423	18,391%	0,319%	153	24,09%	0,12%
PROFESORA	4	0,39%	0,00%	6	1,14%	0,00%	58	5,59%	0,036%	192	8,348%	0,145%	31	4,88%	0,03%
AUTOESTIMA	13	1,26%	0,01%	1	0,19%	0,00%	7	0,68%	0,004%	47	2,043%	0,035%	4	0,63%	0,00%
SEXO	3	0,29%	0,00%	2	0,38%	0,00%	2	0,19%	0,001%	55	2,391%	0,042%	0	0,00%	0,00%
EQUIDAD	4	0,39%	0,00%	3	0,57%	0,00%	2	0,19%	0,001%	5	0,217%	0,004%	2	0,31%	0,00%
CUERPO	13	1,26%	0,01%	10	1,89%	0,01%	40	3,86%	0,025%	70	3,043%	0,053%	4	0,63%	0,00%
AUTOCUIDADO	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	50	2,174%	0,038%	0	0,00%	0,00%
HOMOS EXUAL	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	5	0,217%	0,004%	0	0,00%	0,00%
HETEROS EXUAL	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,00%	0,00%
TOLERANCIA	4	0,39%	0,00%	4	0,76%	0,00%	4	0,39%	0,003%	22	0,957%	0,017%	2	0,31%	0,00%
	1035	100%	0,48%	528	100%	0,37%	1037	100%	0,650%	2300	100%	1,737%	635	100%	0,51%
TOTAL PALABRAS TEXTO COMPLETO (TODOS LOS CURSOS)	215043		100%	143464		100%	159487		100%	132439		100%	123689		100%

Fuente: Elaboración Propia.

A partir de las tablas expuestas, se puede establecer que en los programas de Orientación se encuentran con mayor frecuencia las palabras seleccionadas para este análisis. La aparición de las palabras cobra dos sentidos, por un lado, la frecuencia total de apariciones de las palabras y, por otro, la diversidad de estas.

En el caso de Ciencias Naturales, sus programas no son los que tienen mayor frecuencia total de apariciones, sin embargo, es la segunda asignatura en donde se visualiza una mayor diversidad de palabras seleccionadas.

En las asignaturas de Inglés y Tecnología es donde menos diversidad de palabras seleccionadas aparecen, aunque en Inglés la frecuencia total de apariciones es mayor a la de Ciencias Naturales, ello responde al uso de las palabras profesor y alumno.

Las palabras feminidad, masculinidad, derecho sexual, derecho reproductivo, empoderamiento y heterosexual no aparecen nombradas en ninguna oportunidad en todas las asignaturas. Las palabras machismo, feminismo y acoso sexual, aparecen mencionadas solamente en una asignatura y con una muy baja frecuencia (1 o 2 apariciones). Sexualidad solamente es mencionada en Ciencias Naturales, Educación Física y Orientación, mientras que la palabra género aparece en más asignaturas, pero con bajas frecuencias.

Uno de los elementos fundamentales que se releva de este análisis, es el uso frecuente de palabras asociadas a lo masculino para nombrar posiciones o roles sociales que no son exclusivas de los varones. Es decir, se sigue usando la palabra hombre para nombrar a las personas de manera general, niño para quienes experimentan una determinada etapa de la vida, alumno para definir a quienes aprenden y profesor para identificar a quienes enseñan.

Considerando las teorías de género y sexualidad, es imposible hablar de integración de la educación sexual y género en el currículo oficial. Este análisis demuestra que desde el discurso oficial, implícito, se siguen reproduciendo visiones de una sexualidad reproductiva y de roles de género que no permiten una transformación cultural que promueva la equidad de género.

## 1) Tendencias por curso, sin distinción de asignaturas

Tabla 4.13: Visión General por curso

	Frecuencia 5°	Frecuencia total	%	Frecuencia 6°	Frecuencia total	%	Frecuencia 7°	Frecuencia total	%	Frecuencia 8°	Frecuencia total	%
GÉNERO	34	83	40,964%	41	83	49,398%	6	83	7,229%	2	83	2,410%
SEXUALIDAD	32	202	15,842%	27	202	13,366%	94	202	46,535%	49	202	24,257%
AFECTIVIDAD	15	88	17,045%	12	88	13,636%	28	88	31,818%	33	88	37,500%
EMBARAZO	0	21	0,000%	0	21	0,000%	16	21	76,190%	5	21	23,810%
ITS O ETS	0	4	0,000%	0	4	0,000%	2	4	50,000%	2	4	50,000%
VIH	0	9	0,000%	0	9	0,000%	4	9	44,444%	5	9	55,556%
FEMINIDAD	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%
MAS CULINIDAD	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%
HOMBRE	91	321	28,349%	56	321	17,445%	64	321	19,938%	110	321	34,268%
MUJER	81	299	27,090%	50	299	16,722%	68	299	22,742%	100	299	33,445%
NIÑA	37	266	13,910%	3	266	1,128%	120	266	45,113%	106	266	39,850%
NIÑO	147	448	32,813%	13	448	2,902%	151	448	33,705%	137	448	30,580%
ACOSOS SEXUAL	0	2	0,000%	0	2	0,000%	2	2	100%	0	2	0,000%
DERECHOS SEXUAL	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%
ERECHO REPRODUCTIV	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%
EMPODERAMIENTO	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%
FEMINIS MO	0	1	0,000%	0	1	0,000%	0	1	0,000%	1	1	100%
MACHIS MO	0	1	0,000%	0	1	0,000%	0	1	0,000%	1	1	100%
IGUALDAD	47	143	32,867%	46	143	32,168%	6	143	4,196%	44	143	30,769%
DIVERSIDAD	187	566	33,039%	186	566	32,862%	95	566	16,784%	98	566	17,314%
ALUMNO	1229	3032	40,534%	478	3032	15,765%	708	3032	23,351%	617	3032	20,350%
ALUMNA	1	800	0,125%	2	800	0,250%	436	800	54,500%	361	800	45,125%
PROFES OR	667	2063	32,332%	580	2063	28,114%	511	2063	24,770%	305	2063	14,784%
PROFES ORA	23	359	6,407%	4	359	1,114%	186	359	51,811%	146	359	40,669%
AUTOES TIMA	21	96	21,875%	19	96	19,792%	26	96	27,083%	30	96	31,250%
SEXO	28	120	23,333%	23	120	19,167%	31	120	25,833%	38	120	31,667%
EQUIDAD	10	37	27,027%	14	37	37,838%	5	37	13,514%	8	37	21,622%
CUERPO	167	470	35,532%	126	470	26,809%	111	470	23,617%	66	470	14,043%
AUTOOCUIDADO	44	127	34,646%	37	127	29,134%	15	127	11,811%	31	127	24,409%
HOMOS EXUAL	0	5	0,000%	0	5	0,000%	0	5	0,000%	5	5	100%
HETEROS EXUAL	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%	0	0	0,000%
TOLERANCIA	29	100	29,000%	28	100	28,000%	17	100	17,000%	26	100	26,000%

Fuente: Elaboración Propia.

En síntesis, el análisis de los programas educativos de las asignaturas impartidas desde 5° a 8° básico ha develado lo siguiente:

- ✓ El concepto de afectividad es sólo observable en el programa de la asignatura de Orientación, no apareciendo en ninguno de los demás programas. Lo anterior, a pesar de ser considerado como un elemento clave en la definición de sexualidad

que entrega el MINEDUC en el Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad.

- ✓ El concepto de género se encuentra muy pocas veces señalado y su presencia disminuye en la medida que aumenta el curso. Dicha situación es preocupante, pues, nuevamente, la invisibilización conceptual impide el reconocimiento de dicha categoría.
- ✓ La palabra embarazo solamente se nombra en la asignatura de Ciencias Naturales en 7° básico y Orientación en 7° y 8° básicos. Lo anterior, presenta una realidad compleja dado el aumento de adolescentes y jóvenes que experimentan una iniciación sexual temprana. En esta misma línea, el término ITS sólo se observa cuatro veces a lo largo de los cuatro años; en Ciencias Naturales en 7° y en el programa de Orientación de 8° básico. Nuevamente se refleja una situación preocupante si se consideran las altas cifras de jóvenes y adolescentes que viven con VIH en la actualidad.
- ✓ Los conceptos de feminidad y masculinidad aparecen en una oportunidad en la totalidad de los programas de todos los años. Los conceptos de feminismo, machismo y empoderamiento no aparecen mencionados. Todos estos términos son importante para la incorporación y comprensión de un enfoque de género como construcción cultural.
- ✓ El concepto de acoso sexual es observable sólo dos veces y en el programa de Orientación, sin embargo, es fundamental su incorporación debido a que su visión naturalizante lo ha convertido en una práctica “normal” que involucra la cosificación de las mujeres.

- ✓ Por su parte, los conceptos de derecho reproductivo y derecho sexual, no aparecen en absoluto. La ausencia de estos términos es un problema, en la medida que, son marcos referenciales para hablar de sexualidad desde un enfoque de derecho como lo señalan los tratados internacionales que los reconocen en tanto Derechos Humanos.
  
- ✓ El concepto heterosexual nunca aparece mencionado y homosexual aparece tan sólo cinco veces, en 8° básico. La normalización de la heterosexualidad y la tendencia a ocultar la diversidad sexual se hace presente claramente, teniendo como consecuencia situaciones de violencia, discriminación, no aceptación, y exclusión social.
  
- ✓ Finalmente, ninguno de los conceptos seleccionados está presente de manera significativa en los programas de estudio. Es comprensible que el objetivo central de la educación de un país no refiera exclusivamente a la educación en género y sexualidad, sin embargo, eso no significa que se deba borrar del lenguaje. Los resultados permiten identificar que existen contradicciones entre el discurso oficial del MINEDUC, que pretende incluir la educación sexual y el enfoque de género en el marco curricular nacional, y lo que los programas de estudio reflejan.

#### 4.2.2.2 Análisis comparativo de la inclusión de educación en sexualidad y enfoque de género en los programas de estudio, materiales de apoyo y los siete programas de formación en sexualidad validados por el MINEDUC

Para el desarrollo de este análisis, se construyeron matrices que permitieron determinar la presencia de las palabras claves seleccionadas en los materiales de apoyo que se presentaron en los análisis cualitativos. Los materiales se dividieron según los temas desarrollados en dichos documentos. Por otro lado, se construyó una matriz para identificar las mismas palabras en los programas de formación en sexualidad promovidos por el MINEDUC. A estos documentos se sumó una síntesis de los programas de estudio descritos detalladamente en el apartado anterior, con la finalidad de comparar la visibilidad de términos necesarios para incluir enfoque de género y sexualidad en el sistema escolar, los resultados son presentados en la siguiente tabla.

Tabla 4.14: Comparación entre Programas, Materiales de Apoyo y Programas externos validados por MINEDUC

	Material de apoyo MINEDUC			Programas de asignaturas			7 Programas validados por MINEDUC		
	Frecuencia	% parcial	% total	Frecuencia	% parcial	% total	Frecuencia	% parcial	% total
<b>GÉNERO</b>	1166	6,975%	0,144%	83	0,859%	0,005%	10	6,536%	0,266%
<b>SEXUALIDAD</b>	1756	10,504%	0,217%	202	2,090%	0,012%	46	30,065%	1,224%
<b>AFECTIVIDAD</b>	314	1,878%	0,039%	88	0,911%	0,005%	10	6,536%	0,266%
<b>EMBARAZO</b>	1590	9,511%	0,197%	21	0,217%	0,001%	16	10,458%	0,426%
<b>ITS O ETS</b>	277	1,657%	0,034%	4	0,041%	0,000%	4	2,614%	0,106%
<b>VIH</b>	724	4,331%	0,090%	9	0,093%	0,001%	1	0,654%	0,027%
<b>FEMINIDAD</b>	5	0,030%	0,001%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
<b>MASCULINIDAD</b>	69	0,413%	0,009%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
<b>HOMBRE</b>	1166	6,975%	0,144%	321	3,322%	0,020%	1	0,654%	0,027%
<b>MUJER</b>	1815	10,857%	0,225%	299	3,094%	0,018%	1	0,654%	0,027%
<b>NIÑA</b>	2495	14,924%	0,309%	266	2,753%	0,016%	1	0,654%	0,027%
<b>NIÑO</b>	2777	16,611%	0,344%	448	4,636%	0,027%	7	4,575%	0,186%
<b>ACOSO SEXUAL</b>	13	0,078%	0,002%	2	0,021%	0,000%	0	0,000%	0,000%
<b>DERECHO SEXUAL</b>	2	0,012%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
<b>DERECHO REPRODUCTIVO</b>	1	0,006%	0,000%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
<b>EMPODERAMIENTO</b>	50	0,299%	0,006%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
<b>FEMINISMO</b>	1	0,006%	0,000%	1	0,010%	0,000%	0	0,000%	0,000%
<b>MACHISMO</b>	2	0,012%	0,000%	1	0,010%	0,000%	0	0,000%	0,000%
<b>IGUALDAD</b>	407	2,435%	0,050%	143	1,480%	0,009%	0	0,000%	0,000%
<b>DIVERSIDAD</b>	214	1,280%	0,026%	566	5,857%	0,034%	2	1,307%	0,053%
<b>ALUMNO</b>	101	0,604%	0,012%	3032	31,377%	0,185%	18	11,765%	0,479%
<b>ALUMNA</b>	41	0,245%	0,005%	800	8,279%	0,049%	1	0,654%	0,027%
<b>PROFESOR</b>	124	0,742%	0,015%	2063	21,349%	0,126%	19	12,418%	0,506%
<b>PROFESORA</b>	36	0,215%	0,004%	359	3,715%	0,022%	0	0,000%	0,000%
<b>AUTOESTIMA</b>	69	0,413%	0,009%	96	0,993%	0,006%	10	6,536%	0,266%
<b>SEXO</b>	593	3,547%	0,073%	120	1,242%	0,007%	2	1,307%	0,053%
<b>EQUIDAD</b>	94	0,562%	0,012%	37	0,383%	0,002%	0	0,000%	0,000%
<b>CUERPO</b>	567	3,392%	0,070%	470	4,864%	0,029%	1	0,654%	0,027%
<b>AUTOOCUIDADO</b>	62	0,371%	0,008%	127	1,314%	0,008%	0	0,000%	0,000%
<b>HOMOSEXUAL</b>	103	0,616%	0,013%	5	0,052%	0,000%	3	1,961%	0,080%
<b>HETEROSEXUAL</b>	43	0,257%	0,005%	0	0,000%	0,000%	0	0,000%	0,000%
<b>TOLERANCIA</b>	41	0,245%	0,005%	100	1,035%	0,006%	0	0,000%	0,000%
Total conceptos hallados	16718	100%	2,068%	9663	100%	0,588%	153	100%	4,072%
TOTAL PALABRAS TEXTO COMPLETO	808389		100%	1642007		100%	3757		100%

Fuente: Elaboración Propia.

Con respecto a los materiales de apoyo disponible en la página web del Ministerio de Educación, se puede señalar lo siguiente:

- ✓ Embarazo, género y sexualidad son los términos que con mayor frecuencia aparecen, no obstante, como se estableció en el análisis cualitativo, estos conceptos se abordan desde diferentes enfoques. En general, hay un enfoque más bien de prevención de riesgo y control asociado a la salud sexual y reproductiva. Sin embargo, los materiales que se abordan desde el enfoque de género tienden a presentar una mirada más integradora.
- ✓ Los conceptos de feminidad y masculinidad se encuentran presentes, sin embargo, llama la atención que el segundo término se mencione con mucha más frecuencia que el primero. Se mantienen ausentes los conceptos de feminismo y machismo, lo que parece extraño sobre todo en los documentos diseñados para abordar el enfoque de género.
- ✓ Los conceptos derecho sexual y derecho reproductivo continúan casi invisibles, el primero aparece solamente en una mención y el segundo en dos. Esto permite inferir que, pese a que se revisaron documentos centrados en la sexualidad, no se considera desde un enfoque de derecho.
- ✓ Los conceptos de homosexualidad y heterosexualidad aparecen en los materiales de apoyo, pero principalmente en los que abordan temas de inclusión.

A partir de lo anterior, se comprueba que los materiales de apoyo disponibles en la página web del MINEDUC permiten abordar la educación sexual y de género, independiente del enfoque con el que fueron diseñados, incluyendo conceptos claves para su comprensión. Sin embargo, y pese a que estos materiales pueden servir de apoyo para los/as docentes, su uso presenta algunos problemas. En primer lugar, no son parte de ningún documento entregado directamente a los/las profesores/as como apoyo para

sus asignaturas. Por otra parte,, pese a que están disponibles libremente en el sitio web de MINEDUC, los/as docentes entrevistados/as señalan no tener información de ello. Finalmente, los/as docentes tienen una carga horaria ajustada y se centran principalmente en responder al currículo oficial, el cual no incorpora estos temas de manera correcta.

En relación a los siete programas de formación en sexualidad, el análisis se hizo mediante las fichas que cada una de las instituciones responsables de ellos presentó al Ministerio de Educación para su validación. No se tuvo acceso a los cursos completos, por lo que los hallazgos permiten poca posibilidad de inferencia. Sin embargo, es posible identificar el uso de los términos: género, sexualidad, afectividad y embarazo.

La importancia de estos programas radica en que son las alternativas que las escuelas tienen para incluir un plan de educación sexual. Sin embargo, entre estos programas hay algunos que son más biologicistas y preventivos, otros que apuntan al desarrollo psicológico de la adolescencia, otros ponen énfasis en la afectividad y dos apuntan más a una educación sexual de carácter más integral. Las diferencias entre estos programas viene dada por la institución responsable de su diseño y ejecución, esto es preocupante en tanto no hay una mirada común que garantice una educación sexual multidimensional. Al parecer, la política educativa evita entrar en pugna con las ideologías de las clases dominantes, la iglesia y la población más conservadora del país.

Al comparar todos los documentos, se distinguen claramente las diferencias y tendencias en la inclusión de las palabras claves para la comprensión de los temas planteados a lo largo de este estudio. Mientras que en los materiales de apoyo se evidencia la inclusión de la mayoría de los conceptos que se buscan identificar, en los programas de estudio se incluyen muy pocas de las palabras seleccionadas. Es más, las máximas frecuencias encontradas son las palabras profesor y alumno que, contrariamente a lo esperado, revelan la reproducción de un discurso esencialista que tiende a nombrar, desde el universal masculino, posiciones múltiples que identifican a las personas y que no son

exclusivas de los varones. Lo mismo ocurre en los programas de formación en sexualidad, en los que se repite el uso de profesor y alumno, dejando fuera a las mujeres que aprenden y enseñan.

En definitiva, las fuentes secundarias analizadas aportan a la comprensión de las dificultades que presenta la implementación de Política de Educación en Sexualidad y el Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad. Lo anterior, debido a la falta de incorporación real y efectiva de la educación en sexualidad y del enfoque de género al currículo oficial. De esta manera, la intención de incorporación de dichas temáticas se convierte más bien en una declaración de buenas intenciones. Desde el año 1993, tras la creación de la Política de Educación en Sexualidad y de las modificaciones realizadas al marco curricular nacional, no se han logrado cumplir los objetivos planteados.

**CAPITULO 5: RESULTADOS**  
**ANALISIS REPRESENTACIONES**  
**SOCIALES Y CULTURALES**

## **CAPITULO V: REPRESENTACIONES SOCIALES Y CULTURALES DE LOS/AS PROFESORES/AS JEFES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN GÉNERO, SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD**

### **5.1 Introducción**

Este capítulo está centrado en las representaciones sociales y culturales de género y sexualidad de los/as docentes con jefaturas de curso y la importancia de su inclusión en el contexto educativo. Para la elaboración y presentación de este apartado se ha usado un análisis estructural basado en los planteamientos de Greimas (1996) y su semántica estructural<sup>26</sup>. Para ello, se identificaron, en primer lugar, las unidades básicas que configuran sentido y aportan relaciones, las cuales permiten ir construyendo modelos de acción simbólicos que otorgan una orientación a la práctica de los/as sujetos (Martinic, 1995).

Los resultados están presentados siguiendo la lógica del análisis estructural que los ordena según su complejidad. Desde esta lógica, se comienza con las representaciones que surgen desde la condensación de los códigos iniciales y la elaboración de estructuras paralelas. Luego, se complejiza el nivel de relaciones construyendo estructuras cruzadas que permiten identificar representaciones de los/as entrevistados/as, que dan cuenta de distintas realidades posibles.

Finalmente, se elaboraron modelos de acción simbólica que permiten identificar alternativas para el logro del objeto deseado, en este caso, un cambio cultural que promueva la equidad de género y una sexualidad integral.

---

<sup>26</sup>El detalle de la forma en que se realiza este tipo de análisis fue incluido en el capítulo de Orientaciones Metodológicas.

## 5.2 Representaciones a través de las Estructuras Paralelas

A continuación, se exponen los resultados generados a partir de las relaciones entre códigos resultantes de las llamadas estructuras paralelas. Dichos códigos permiten hacer relaciones sistemáticas y paralelas generando, de este modo, realidades a partir de la interacción de ellos. Para cada representación, se expone una tabla sintética y luego la descripción del resultado.

### 5.2.1 La importancia del sistema educativo en la sociedad

Tabla 5.1: Mentalidades, sociedades y sistemas educativo

Códigos	(+)		(-)		T
C1	Integradora y tolerante (+)	/	Segregadora e intolerante (-)	=	Tipo de mentalidad del Sistema Educativo
C2	Integradores y actualizados (+)	/	Segregadores y poco contextualizado (-)	=	Currículo y programas oficiales sobre género, sexualidad y afectividad
C3	Integrados (+)	/	Segregados (-)	=	Tipos de Niños
C4	Sana e integradora (+)		Enferma y Segregadora (-)		Tipo de mentalidad que existe en la Sociedad

Fuente: Elaboración Propia.

Para los/as profesores/as con jefatura de curso, los sistemas educativos en general y la escuela en particular, son centrales en la configuración de representaciones en torno a la sociedad y en la forma en que se vivencian las relaciones entre los/as sujetos. Las diferencias entre los tipos de sistemas educativos implican distinciones en la formación de los/as estudiantes, así como en su comportamiento y visión de mundo. A su vez, esos/as niños/as conformarán, como adultos, una sociedad con una mentalidad mediatizada por la educación recibida, permeando la sociedad en su estructura general.

Un sistema educativo integrador, basado en la tolerancia y el respeto por los Derechos Humanos -incluyendo los sexuales y reproductivos-, conducirá a la elaboración e

implementación de un currículo actualizado que aborde problemáticas relevantes para el desarrollo de los estudiantes. De esta manera, se posibilita una educación que trascienda a lo meramente académico y que incluya la formación en género y sexualidad como componentes fundamentales en la vida de todo/a ser humano. Sin embargo, “(...) muchas veces, los currículum, los programas, la formación son segregadores y distorsionados... y es lo que hay que bajar por obligación” (Entrevista NNR).

La visión de los/as docentes en torno a la sociedad actual, y su mentalidad, es de un sistema enfermo y segregador, el cual ha sido colaborador en la reproducción de desigualdades y potenciador de experiencias segregadoras en los/as niños/as, quienes continúan el círculo vicioso afectando a las generaciones venideras y manteniendo dichas estructuras. En la experiencia de uno/a de quienes fueron entrevistados/as, se reflejada esta mirada:

(...) la otra vez que hubo una charla –que yo estuve en esa charla- cuando un profesor dijo que los homosexuales eran enfermos y esa es la mentalidad que existe, en la sociedad en general. Y esa es la gente que arma todo esto (el currículo y materiales educativos sobre género y sexualidad), que hace la bajada al resto. Entonces ellos mismos están creando una mente enferma. (Entrevista RCPI)

Las esperanzas están puestas en una transformación del sistema educativo, a partir de las relaciones dialécticas entre este y lo que genera en los/as sujetos, y de lo que estos últimos generan en la sociedad. Es decir, lo que Giddens, Bourdieu y Ortner definen como dialéctica entre individuo y sociedad, en la cual la agencia, praxis o acciones, contribuirían a la transformación de las estructuras. Todo lo anterior, permite mantener la creencia y convicción, de que los cambios para llegar a la equidad y a una sexualidad integral son posibles de concebir.

## 5.2.2 La importancia de la transversalidad en la cobertura y visión de la sexualidad

Tabla 5.2: Visiones y enseñanzas de la sexualidad

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
C5	Mediante programas transversales aplicados en totalidad de asignaturas y por todo el profesorado (+)	/	Mediante programas específicos aplicados en momentos específicos por profesores jefes (-)	=	Enseñanza formal sobre sexualidad
C6	Formal, para todo el profesorado (+)	/	(Formal, pero solamente para profesores Jefes) (-)	=	Tipo de capacitación para docentes en temáticas de género, sexualidad y afectividad
C7	Visión múltiple, la de los distintos profesores de la escuela (+)	/	Visión única, la del profesor/a jefe (-)	=	Tipos de visiones necesarias para la enseñanza de sexualidad
C8	Posibilidades de entendimiento y aceptación de la generalidad de los estudiantes (+)	/	Posibilidades de entendimiento y aceptación por parte sólo de ciertos estudiantes (-)	=	Cobertura de las visiones

Fuente: Elaboración Propia.

Los planteamientos de los/las entrevistados/as relevan la necesidad de establecer un proceso formal de enseñanza en género, sexualidad y afectividad, que vaya más allá de la implementación de talleres aislados o esporádicos.

Dicha postura implica una estructura programática que, por un lado, inserte efectivamente la educación en sexualidad en el currículo oficial y de manera transversal a todas las asignaturas, a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una responsabilidad conjunta del profesorado. Y por otro lado, defina lineamientos que permitan diseñar, de manera formal y específica, programas de formación en educación sexual para todos/as los/as docentes. Para los/as entrevistados, la educación en sexualidad, “(...) debiese existir prácticamente en todas las asignaturas, no solamente que esté a cargo del profesor jefe, porque todos los profesores tienen distintas visiones, y quizá mi visión le sirve a un grupo, pero no a todos” (Entrevista VVPR).

La transversalidad curricular efectiva y de formación docente, permite a los/as estudiantes recibir una enseñanza en sexualidad y afectividad con características formales y enfoques similares. Por otro lado, la posibilidad de ampliar y aunar las visiones, considerando la integración de elementos propios de cada una de las asignaturas, favorece el entendimiento y aceptación de manera fluida y espontánea por parte de los estudiantes. Lo anterior, contribuye el reconocimiento de estos aprendizajes como competencias para diversas dimensiones de la vida de las personas, visión que promueve la Educación Integral en Sexualidad de la UNESCO (2014).

El carácter transversal de la educación en sexualidad, permite también una mayor vinculación de los/las docentes en la vida de los estudiantes, teniendo un efecto en su desarrollo personal. En este sentido, la educación en sexualidad se convierte en una posibilidad de abrirse a las emociones, lo que para Toro y Berger (2012) posibilita un mejor acompañamiento de los aprendizajes.

### 5.2.3 Espacios socializadores y formas de experimentar la sexualidad

Tabla 5.3: Socialización y sexualidad

Códigos	(+)		(-)		T
C9	Escuela (+)	/	Familia, barrio (-)	=	Espacios socializadores para el desarrollo de la sexualidad
C10	Libertad (+)	/	Libertinaje (-)	=	Tipos de libertad al experimentar la sexualidad
C11	("sexualidad normal") (+)	/	Hipersexualización (-)	=	Formas de experimentar la sexualidad

Fuente: Elaboración Propia.

La familia y la escuela son espacios reconocidos por los/as docentes entrevistados como ambientes socializadores, por ello, se entiende que son claves para el desarrollo de la sexualidad de niños/as y adolescentes. En ese sentido, la transmisión de sentidos y significados pueden ser favorables- o no- para dicho desarrollo.

Entre los/as entrevistados/as resalta la visión negativa que tienen respecto de las familias y el entorno directo (el barrio) de sus estudiantes. Considerando a ambos, como espacios socializadores con características desfavorables para el desarrollo sexual y afectivo de niños/as y adolescentes.

A partir de esta representación se releva la hipersexualización de los/las estudiantes, producto de un proceso socializador temprano (en la familia y/o en el barrio) que no logra inculcar los lineamientos morales que permiten generar conductas dentro de los parámetros adecuados de rectitud y respeto hacia la vida en sociedad (la vivencia de una sana “libertad”). Por el contrario, esta primera socialización ha permitido conductas inadecuadas, irrespetuosas y peligrosas que se corresponden con una perspectiva de vivencia de un insano “libertinaje”.

Las palabras de un/a de los/as entrevistados/as son enfáticas al respecto:

(...) ¿Sabes lo que pasa? Es el concepto libertad versus libertinaje, de sociabilizar. Hay niños de 8 años que tiene conceptos sexuales que no tiene niños de 12 y de repente les preguntas de dónde sacan tantas cosas y responden que del barrio, de su casa y ahí empieza el círculo vicioso de todas las cosas que pasan, de violaciones, de drogas, de sexo sin cuidados. (Entrevista PAPI)

La representación de la escuela, en cambio, es de un espacio socializador favorable para el desarrollo sexual de los/as estudiantes. Su control social interno permite desarrollar una libertad, pero con límites que favorezcan las interacciones sociales y el desarrollo emocional integral.

## 5.2.4 Educación en género y sexualidad como oportunidad para el logro de la Equidad

Tabla 5.4: Educación en género y sexualidad

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
C12	Educación Integral, suficiente (+)	/	(Educación limitada, insuficiente) (-)	=	Tipo de educación en género y sexualidad que se necesita
C13	Cambio cultural, cambio de mentalidad (+)	/	(Reproducción cultural, reproducción de mentalidad) (-)	=	Situación cultural
C14	Avance paulatino hacia la equidad de género (+)	/	(Mantención de inequidad de género) (-)	=	Situación en equidad de género
C15	Lento, Transgeneracional (+)	/	(Rápido, intergeneracional(-))	=	Velocidad del avance en equidad de género

Fuente: Elaboración Propia.

Los/as sujetos entrevistados/as consideran que a medida que se avanza en la inclusión del género y la sexualidad en los contextos educativos, se generan las circunstancias y escenarios adecuados para la configuración de un cambio cultural que apunte a la equidad y a una visión de sexualidad integral. En concreto,

(...) lo que debe pasar es más educación en género y sexualidad, y esperar a que la educación rinda sus frutos con el tiempo, porque la mentalidad, la cultura de las personas no cambia de la noche a la mañana, los cambios culturales toman muchos años y eso se está viendo hoy día, lo que tienen las mujeres tomó muchos años que lo consiguieran, entonces para que esto llegue igual a todo nivel yo me imagino que faltan algunos años más. (Entrevista TVHU)

En definitiva, un mayor conocimiento, preparación y acceso a la información acerca de las temáticas de género y sexualidad permitirían la configuración de una mentalidad más abierta respecto del tema, lo que facilitaría un avance paulatino hacia una real equidad de género y hacia la vivencia de una sexualidad que integre todas sus dimensiones.

Esta dinámica de cambio cultural tendría un carácter transgeneracional, lo que respondería a la lentitud en la instalación de las transformaciones ya experimentadas y de las que están por venir. En definitiva, se está transitando desde una teoría de la reproducción de los roles sexuales al reconocimiento de la construcción cultural de género. Lo anterior, se debe a

(...) que nos van enseñando todo eso desde chiquititos, la discriminación de género, pero se ha ido pasando de a poquito, como te decía al principio esto es cosa de generaciones, a medida que van pasando las generaciones todo eso irá quedando atrás. (Entrevista JBPI)

En última instancia, los cambios que experimenta, o podría experimentar una generación, han venido gestándose, en la mayoría de los casos, en las generaciones anteriores. Esto demuestra que, pese a la lentitud de las transformaciones culturales, la naturalización de los géneros ha sido una estrategia para mantener, parafraseando a Bourdieu, la dominación masculina.

### 5.2.5 El carácter complejo de educar en género y sexualidad

Tabla 5.5: Formas de abordar género y sexualidad

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
<b>C16</b>	(Simples, cotidianas) (+)	/	Complejo, extra-cotidianas (-)	=	Carácter de temáticas de género y sexualidad
<b>C17</b>	(Buen manejo de temáticas de género y sexualidad) (+)	/	Marcado analfabetismo en género y sexualidad (-)	=	Manejo de temáticas de género y sexualidad de Estudiantes
<b>C18</b>	(Con Facilidad) (+)	/	Con Dificultad (-)	=	Abordaje de la sexualidad con estudiantes

Fuente: Elaboración Propia.

A partir de las representaciones de los/os entrevistados/as, se considera que las temáticas de género y sexualidad tienen un carácter complejo y confuso, debido a que estos temas se encuentran fuera de la realidad común o cotidiana del contexto escolar en la que están insertos los estudiantes.

De cierta manera, esto se relaciona causalmente con una especie de analfabetismo o desconocimiento que presentan los estudiantes en el manejo de dichas temáticas, lo que, a su vez, aumenta los niveles de dificultad para que los/as docentes puedan llegar a abordarlas.

(...) a los cabros les cuesta hablar de temas complejos como estos (género y sexualidad), temas que salen de lo cotidiano, entonces para los profes comunes y corrientes, es súper complicado tratar temas así, porque un profe promedio apenas se las puede batir con su propia materia que ya es difícil y también normalizar al curso, pero hablar de problemáticas de vida que son más filosóficas de cómo comprendemos al otro, de cómo nos adecuamos a este medio, el por qué actuamos de tal manera, qué significa un impacto cultural, nada de eso se puede (...). (Entrevista CGHU)

Hablar de sexualidad y género es complejo si se consideran elementos que van más allá de la reproducción sexual, por ejemplo, cuando se trabaja desde una perspectiva que incluye el tema del placer, cuyo planteamiento se vuelve casi imposible ante la reacción negativa de los estudiantes, generándose una mezcla de bochorno y rechazo, como si se estuviera hablando de un tabú. Lo anterior ocurre dado que en los/as estudiantes “(...) el dejo de conocimiento acerca de la educación sexual es “heavy” y como su único parámetro son las películas pornográficas y lo que les contaron los papás, si es que les han contado algo” (Entrevista TVHU).

De esta manera, se genera una especie de círculo vicioso marcado por el carácter prohibitivo de la sexualidad, lo que dificulta su abordaje discursivo y dialógico, manteniendo una artificiosa complejidad y extra-cotidianeidad.

## 5.2.6 Mentalidad y edades de los docentes como facilitadores para la enseñanza en sexualidad

Tabla 5.6: Enseñanza de la sexualidad según generación

Códigos	(+)		(-)	=	T
C19	Mentalidad abierta (y flexible) (+)	/	Mentalidad formada (cerrada), media estereotipada (rígida) (-)	=	Tipos de mentalidad en profesores
C20	Generación de jóvenes (+)	/	Generación de “viejos” (-)	=	Generaciones de docentes
C21	Cuesta menos, es menos complicado (+)	/	Cuesta más, es más complicado (-)	=	Visión enseñanza sexualidad

Fuente: Elaboración Propia.

Las representaciones de los/as docentes permiten señalar que la dificultad de la enseñanza de la sexualidad en el aula, está directamente relacionada con las propias limitaciones y prejuicios presentes en el profesorado en general (mentalidad). Así lo señala uno/a de los entrevistados/as,

(...) uno es viejo y ya tiene su mentalidad formada, media estereotipada y un niño chico te empieza a preguntar cosas de tu intimidad, entonces ya te complica, al final no terminan colorados ellos, termina colorado el profesor, porque es distinto tratar el tema con adultos. Ahora pienso yo que a esta generación de profesores jóvenes que vienen les va a costar menos, porque ya están más abiertos en todo sentido. (Entrevista JBPI)

Lo anterior, muestra aspectos que representan un proceso en sí contradictorio. Por un lado, los/as docentes reconocen la necesidad de educar a los/as estudiantes con una mentalidad más abierta y flexible, que les permita comprender la sexualidad de manera integral y como parte del desarrollo de las personas. Por otro lado, esta idea se confronta con los prejuicios y estereotipos de género y sexualidad arraigados y que, algunos/as profesores/as con más edad, han mantenido durante toda su vida.

Ahora bien, una vía concreta para modificar dicha circunstancia está dada por la renovación generacional del profesorado y/o la capacitación de este, con ejemplos concretos y análisis de casos que les permitan ampliar la mirada. Sin embargo, la representación de los/as docentes pone más énfasis y fuerza en la necesaria llegada de profesores jóvenes, con una nueva mentalidad abierta y flexible, para quienes resulta menos complejo enfrentar a un grupo curso y hablar de sexualidad. Estos agentes sociales representarían la posibilidad de un cambio real en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la sexualidad.

### 5.2.7 Implicancias de la forma en que se entregan los mensajes en temas de sexualidad

Tabla 5.7: Mensajes y sus efectos

Códigos	(+)		(-)		T
C22	(Directa y precisa) (+)	/	Indirecta e imprecisa (-)	=	Formas de entrega de mensajes sobre temáticas de sexualidad
C23	(Deseados y positivos) (+)	/	no deseados y negativos (-)	=	Efectos de mensajes sobre temáticas de sexualidad

Fuente: Elaboración Propia.

Las representaciones de los/as docentes permiten señalar que una de las dificultades para abordar los temas de sexualidad se presenta en la orientación de dichas temáticas y la forma en que estas son tratadas. Los mensajes a veces suelen ser un tanto confusos, siendo malinterpretados por los/as estudiantes, generando conflictos internos o efectos contrarios a los deseados. Esto es reconocido abiertamente por los/as entrevistados/as,

(...) aunque tú lo hagas con toda la buena intención, de repente los comentarios tuyos (sobre género y sexualidad), aunque sean bien intencionados pueden estar equivocados y causar un efecto contrario... entonces es tan complicado, porque tú

puedes estar diciendo las palabras que tú crees que son correctas, o que son las correctas pero la otra persona lo entiende distinto. (Entrevista NFPR)

Lo anterior, se entiende desde la perspectiva que aún sitúa la sexualidad en un plano rodeado de mitos, prejuicios, prohibiciones y temores. Esto implica que el nivel discursivo de dicho concepto sea abordado desde un lenguaje muchas veces críptico y difuso, dificultando su entendimiento y contribuyendo a una malinterpretación. Esta situación, finalmente, influye en discursos y prácticas sexuales insanas, riesgosas, limitantes, estereotipadas, entre otras; generándose, así, las posibilidades para la configuración de reproducciones culturales al respecto.

La experiencia de uno/a de los/as entrevistados/as, permite ejemplificar lo señalado:

(...) a mi hija nosotros siempre le enseñamos que el sexo es durante el matrimonio, y después ella se casó (...) llegó virgen a su matrimonio y a los meses después conversando con ella, me contó “papá es que me ha costado mucho estar casada, porque yo veía el sexo como tan sucio” (...) si le pasa a una hija, con la cual tú tienes contacto diario, imagínate si lo dice un profesor en la sala de clases y (el/a estudiante) se queda con esa mentalidad, entonces es complicado. (Entrevista JBPI).

En definitiva, las representaciones sobre los mensajes entregados a los/as niños/as, adolescentes y jóvenes en relación a la sexualidad expresan que, por un lado, los discursos planteados desde una manera directa y precisa pueden lograr un efecto positivo en el receptor, mientras que la poca claridad, genera significados errados y dificulta la eliminación del estigma de negatividad que recae sobre la sexualidad humana.

## 5.2.8 Capital cultural y diversidad sexual

Tabla 5.8: Disposición hacia la diversidad

Códigos	(+)		(-)		T
C26	Desarrollado (+)	/	Limitado (-)	=	Capital cultural
C27	Mayor (+)	/	Menor (-)	=	Aceptación de la diversidad sexual
C28	(Visión Integradora)	/	Visión segregadora (+)	=	Visión de diversidad sexual

Fuente: Elaboración Propia.

Las representaciones de los/as profesores/as jefes en torno al capital cultural y a la diversidad sexual, señalan que mientras más desarrollado es el capital, mayor es la disposición o inclinación para la aceptación de dicha diversidad, lo que permitiría generar una visión más integradora de la misma sexualidad y de la sociedad. Sin embargo, esto debe considerarse de manera relativa. Siguiendo a Bourdieu, las personas con mayor capital cultural tendrían una capacidad reflexiva mayor, tendiendo a reconocer y aceptar realidades diferentes, no obstante, esto no garantiza una real aceptación de la diversidad.

Esta tendencia a la aceptación se refiere a un acercamiento a lo diverso, es decir, consiste en una “disposición” o una “inclinación” a la aceptación, que, en última instancia, no siempre se concretaría. Así entonces,

(...) si a la gente con educación o con mayor nivel cultural le cuesta enfrentar los problemas sexuales y la diversidad, que queda para la gente que tiene tan poca preparación, que cursó sexto u octavo básico y después se lanzó al mundo y fueron papás jóvenes. (Entrevista PPPI)

Por otra parte, a las personas con menor capital cultural se les dificultaría, incluso, desarrollar dicha capacidad reflexiva, la cual es necesaria para configurar una disposición o inclinación. La experiencia de uno de los/as entrevistados/as, permite ejemplificar lo anterior,

(...) hace tiempo cuando estaba todo esto del SIDA yo iba en el metro U. de Chile y me encuentro con un viejo amigo y nos pusimos a conversar y tirando una broma le pregunto cuando salió de la cárcel y la gente miró. Después él me dice que está enfermo de SIDA y todos miran aún más todavía; y cuando él se baja me da un beso en la cara y me dice “chao mijito” y la gente ya quedó impactada...eso demuestra su bajo nivel cultural. (Entrevista PLRE)

En definitiva, ningún nivel de desarrollo del capital cultural asegura una real aceptación de la diversidad; un capital cultural más desarrollado representa una especie oportunidad si es comparado con un capital limitado, los cuales son más restringidos y, por tanto, con menor disposición.

### 5.2.9 Nivel educacional como posibilidad transformación de reproducción de roles sexuales

Tabla 5.9: Representaciones de género según nivel educacional

Códigos	(+)		(-)		T
C29	Ambos con alto nivel educacional (+)	/	(Ambos con bajo nivel educacional o diferentes) (-)	=	Nivel Educacional de las Parejas
C30	(Flexible, abierto) (+)	/	Rígido, cerrado (-)	=	Esquemas de representación de género
C31	(Alta)	/	Baja (-)	=	Posibilidad de generar cambios

Fuente: Elaboración Propia.

Para los/as profesores/as jefes, los esquemas de género tienden a ser más cerrados y rígidos (tradicionales, “arcaicos” y reproductores de roles sexuales) a medida que el nivel educacional es menor. A la inversa, estos esquemas se volverían más flexibles y abiertos a medida que el nivel educacional aumenta. En palabras de uno de los/as entrevistados/as,

(...) mientras menos educación, los esquemas de géneros son muy cuadrados, son muy rígidos, entonces a la niña que la crían en un ambiente de poca educación va a crearse esa mentalidad de que el hombre tiene que tomar la iniciativa, el hombre tiene que mantenerla y el hombre tiene que hacer todo. (Entrevista JBPI)

Según los entrevistados/as, quienes tienen mayor educación presentan, también, una mayor flexibilidad y apertura, es decir, una disposición para resistirse a la reproducción de esquemas arcaicos. Sin embargo, estas posibilidades de generar cambios no se relacionan con estatus individuales o aislados, sino que estarían ancladas de manera importante en la configuración de las familias. Desde esta perspectiva, se aborda la consideración del valor que implica la conformación de parejas con un similar nivel educacional: si es elevado, permitirá que sus hijos puedan ser socializados en dicho esquema de género más flexible y abierto, pudiendo, de manera real y cotidiana, demostrar la existencia y ventajas que conlleva la equidad. Por el contrario, a parejas con niveles educacionales más bajos o disímiles, se les dificultaría generar las circunstancias que faciliten el cambio.

En palabras de los/as entrevistados/as, “(...) Si tú tienes un nivel de educación y te buscas una pareja con más o menos el mismo nivel educacional, pueden darse muchos cambios porque están de acuerdo, pero cuando es distinto el nivel educacional ahí tiende a estancarse la cosa” (Entrevista CCPR).

Según las teorías de la resistencia y agencia, lo anterior permitiría la liberación de las ideologías dominantes, generando la posibilidad de transformar los roles y apuntando a una mayor equidad de género.

## 5.2.10 Promoción de cambio a través de acceso y permanencia de las mujeres en el sistema educativo

Tabla 5.10: Las mujeres en el sistema educativo

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
C32	Educación como promotora de cambio (+)	/	(Educación como promotora de reproducción) (-)	=	Visión de la Educación
C33	Ampliada a la familia (+)	/	(Circunscrita exclusivamente al Aula)	=	Cobertura de educación en género y sexualidad
C34	(Formal, escolar) (+)	/	Informal, extraescolar (-)	=	Tipos de enseñanza-aprendizaje en temáticas de género
C35	Trabajo de buena calidad y bien remunerado (+)	/	(Trabajo de mala calidad y mal remunerado) (-)	=	Tipos de trabajo a los que acceden las mujeres que estudian
C36	Independencia económica y seguridad emocional (+)	/	Dependencia económica e inseguridad emocional (-)	=	Vínculo con los hombres generados cuando las mujeres estudian

Fuente: Elaboración Propia.

Como se ha señalado, para los entrevistados/as la educación es vista como promotora de cambios y movilizador social. En este sentido, se cree que la educación formal, en adición con la que se debiese recibir en temáticas de género y sexualidad, son herramientas concretas para posibilitar un cambio en los actuales esquemas de género y sus inequidades.

La educación funcionaría como motor de cambio al asegurar el acceso y permanencia de las mujeres en el sistema educativo, y, con ello, no sólo tendrían mayores posibilidades de acceso al mercado laboral, sino que además, verían mejoradas sus perspectivas salariales, lo que es asociado a una efectiva independencia económica. Al mismo

tiempo, un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en relación a género y sexualidad, contribuiría a la toma de conciencia y desnaturalización de la situación asimétrica entre hombres y mujeres, permitiendo el primer paso para enfrentar dicha situación. Para los/as docentes, su rol en este caso es estar constantemente

(...) estimulando a que las niñas estudien harto, que estudien, que vean entrevistas de mujeres que son golpeadas y no salen adelante porque tienen miedo, porque no tienen como mantenerse (...) bueno ellas viven una realidad, pero esa realidad hay que enfrentarla en la escuela y hacerle ver a las niñas que si ellas tienen más educación pueden conseguirse mejores trabajos y no tienen para que estar sometidas. Eso tiene que ver mucho con la educación que se da en la escuela, pero también hacia la familia, hacia los padres. (Entrevista VGHU)

De esta manera, la conjugación de ambos tipos de educación permitiría romper el estado de dependencia económica asumido por muchas mujeres y, a su vez, liberarse de la represión y violencia asumidas como naturales. Este proceso general se vería potenciado, en la medida en que la educación en género y sexualidad tuviese una cobertura que incluya al contexto familiar.

En definitiva, los/as docentes consideran que las mujeres debiesen tener un rol activo en la configuración de un contexto relacional donde prime la equidad de género. En ese sentido, el tránsito en el sistema educativo y, con ello, el mencionado quiebre del vínculo de dependencia económica respecto al hombre, son los requisitos iniciales indispensables para que la mujer se convierta en un agente de cambio efectivo. Un ejemplo de ésta mirada es la de uno/a de los/as entrevistados/as,

(...) la semana pasada estuvimos viendo el asunto del derecho a voto de la mujer, que fue un proceso largo hasta llegar al derecho de votar para las elecciones presidenciales, entonces yo les hablé harto a las niñas del curso, que ya que se consiguieron estos derechos tienen que mantenerlos, tienen que luchar por ellos y eso solamente lo van a lograr mientras ellas sean capaces de ser personas agentes de

cambio. En la sociedad, mientras ellas no estudien y no consigan mejores fuentes laborales no van a ser agentes de cambio ni para la sociedad ni para ellas. (CGHU)

Así entonces, esta posibilidad de ser agente de cambio, desde una perspectiva confrontacional o de lucha por mejorar su posición en la estructura social, eventualmente podría trascender a su propia individualidad hasta alcanzar a la sociedad entera.

### **5.3 Representaciones a través de Estructuras Cruzadas**

Las estructuras cruzadas son relaciones más complejas, que permiten dar cuenta de los matices existentes en las distinciones que realiza cualquier representación. Permiten, además, construir estructuras que cubren una mayor parte de las relaciones que pueden tener los códigos entre sí en el marco de una representación (Martinic, 1992).

Siguiendo al mismo autor, las estructuras cruzadas se definen cuando en el material se encuentran códigos cuyos términos, al relacionarse con otros términos de códigos diferentes, adquieren los valores positivos o negativos al mismo tiempo. En este caso, se produce una homologación de los valores y de los sentidos entre términos opuestos de códigos diferentes y la implicación adquiere la forma cruzada o transversal, generándose ejes que al ser cruzados, permiten representar diferentes realidades. A continuación, se presentan las estructuras que permiten mostrar la construcción de campos simbólicos representados culturalmente por los/as docentes con jefatura de curso entre 5° a 8° básico

#### **5.3.1 Representaciones de Género**

En cuanto a las representaciones de género, y específicamente a los estereotipos de ser hombre y mujer, asociados a la división tradicional de la diferencia sexual de los cuerpos (teoría de la reproducción sexual), surgen de los/as entrevistados/as las siguientes distinciones, las cuales aparecen en algunas codificaciones que fueron condensadas, T=

A (+) /B (-). La totalidad es la “visión de diferencias de Género”; luego A (+) representa la “visión transformadora” y B (-) “la visión estereotipada”.

En este sentido, la visión transformadora es la que permitiría un cambio cultural que promueva la equidad de género, esta nueva mirada permite el reconocimiento de una nueva masculinidad y feminidad que representa el quiebre de la mirada conservadora y tradicional. En este espacio, hombres y mujeres pueden ser sujetos libres de pensar, decir, sentir, hacer, creer y asumir comportamientos que, en la visión estereotipada (-), estaban restringidos a uno de los dos géneros.

La visión transformadora ve a los hombres como capaces de expresar sentimientos, ser empáticos, realizar labores de casa y de compartir responsabilidades en torno al cuidado de los/as hijos/as y la mantención del hogar. Al mismo tiempo, esta visión transformadora ha permitido romper con la mirada estereotipada de las mujeres como débiles, sensibles, sometidas a los hombres, restringidas a lo doméstico y cuidado de los/as hijos/as, abriendo paso a la generación de cambios. Las mujeres, en esta visión transformadora, comienzan a abrirse campo en la capacitación y formación profesional de carreras que antes estaban limitadas para ellas, sin duda, desde esta representación los estereotipos de género van quedando atrás.

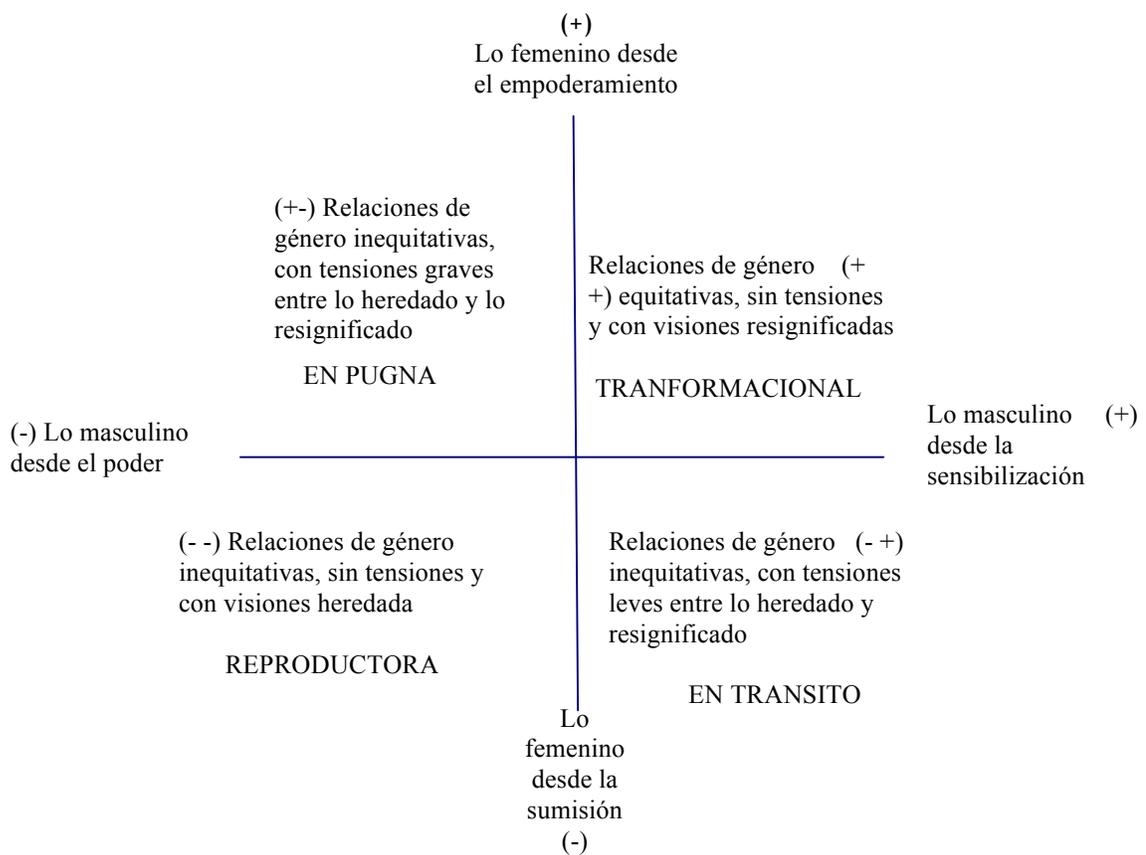
Las representaciones sociales del profesorado, tanto de lo masculino como de lo femenino, se fundamentan en resignificaciones de concepciones heredadas, entendidas estas desde una doble perspectiva: por una parte, desde una mirada socio-histórica que señala la proyección de un pasado social hasta el presente, y, por otra, desde una mirada individual-biográfica, referida a sus propias experiencias familiares y de crianza. De esta manera, tomando como referencia las teorías de Giddens (1995) y Bourdieu (1997), la relación dialéctica entre sujeto (individuo) y objeto (sociedad) a través de sus acciones, permite modificar el espacio simbólico estructurado generando nuevas representaciones.

Las reinterpretación y reacomodo de las concepciones que tienen los/as profesores/as jefes de lo masculino y de lo femenino, permiten configurar distintas realidades de

representaciones de género, que transitan desde el poder a la sensibilización masculina y de la sumisión al empoderamiento femenino, lo que genera un equilibrio relacional paulatino.

En la siguiente gráfica de la estructura se presentan las distintas representaciones de género de los/as profesores/as jefes:

Figura 5.1: Representaciones de Género 1



Fuente: Elaboración Propia.

Los/as docentes configuran distintas representaciones de género, a partir de las visiones tradicionales y resignificadas de lo femenino y lo masculino. Siguiendo lo anterior, la visión tradicional identifica a lo femenino desde una perspectiva relacional de sumisión (-) posicionando a las mujeres en diversos niveles de sometimiento y subordinación

frente a los hombres. Se opone a la nueva visión de lo femenino desde el empoderamiento (+), que presenta a las mujeres en tanto personas independientes que pueden y deben tomar las decisiones que delimiten su propio devenir existencial.

Por su parte, la visión tradicional de lo masculino, ubica a los hombres desde un sitio de poder (-) que implica la consideración de estos desde sus propias lógicas de dominación, control de sus contextos y de todo lo que esté en su esfera de acción. Se opone a la nueva visión de lo masculino desde la sensibilización (+), que permite a los hombres experimentar y expresar sentimientos, valorar su propia emocionalidad y la de los demás, perspectiva que implica además el respeto, la empatía y la aceptación de los derechos y necesidades de las mujeres.

Del cruce de estas visiones, tanto de lo masculino como de lo femenino, se configuran las representaciones de género de los/as docentes con jefatura de curso<sup>27</sup>. Una de ellas es la representación de género transformacional, dicha realidad es creada a partir del reconocimiento de nuevas masculinidades sensibilizadas y de nuevas feminidades empoderadas (++). Esta representación da cuenta de una realidad idealmente deseada, en la que las relaciones de género estarían basadas en el respeto, la valoración por el/la otro/a, la empatía y la igualdad de derechos. La representación de género transformacional es para los/as docentes, una posibilidad real de generar un cambio cultural.

Contraria a la representación de transformacional surge la representación de género reproductora, esta realidad es creada a partir de la naturalización de la dominación masculina y la sumisión femenina (--). En ella las relaciones de género se basan en la subordinación de las mujeres, donde el poder de los hombres es demostrado desde el control, el abuso y muchas veces el castigo. En esta representación y siguiendo los planteamiento de Bourdieu (1998),

---

<sup>27</sup> Las denominaciones asignadas para cada una de las representaciones han sido determinadas por la autora de esta investigación

Se espera que ellas sean «femeninas», es decir, sonrientes, simpáticas, atentas, sumisas, discretas, contenidas, por no decir difuminadas. Y la supuesta «feminidad» sólo es a menudo una forma de complacencia respecto a las expectativas masculinas, reales o supuestas, especialmente en materia de incremento del ego. Consecuentemente, la relación de dependencia respecto a los demás (y no únicamente respecto a los hombres) tiende a convertirse en constitutiva de su ser. (p.50)

Esta representación reproductora del género, es la que se ha venido perpetuando a lo largo de la historia de nuestra sociedad. Al no existir reconocimiento de las nuevas miradas respecto a las relaciones de género, se construye una realidad sin tensión aparente, en la que tanto hombres como mujeres comparten esta visión heredada y la siguen transmitiendo a las nuevas generaciones.

Surgen de los/as docentes/as otras dos representaciones: la representación de género en pugna y la representación de género en tránsito. La representación de género en pugna, evidencia la realidad generada a partir del reconocimiento de la nueva feminidad empoderada (+) y la visión tradicional de lo masculino desde el poder (-). Es decir, se experimenta una relación que está en una lucha permanente entre lo “heredado” y lo resignificado.

En esta representación en pugna, el poder debe seguir perteneciendo a los hombres pese a que se reconoce que las mujeres han adquirido mayores niveles de independencia y tenga proyectos de vida propios. La tensión permanente entre la pérdida de privilegios masculinos, otorgados desde el poder, frente a la aceptación de una nueva experiencia femenina, no permite la generación de un cambio profundo que promueva la equidad.

La representación de género en tránsito, surge de la realidad generada a partir del reconocimiento de una nueva masculinidad sensibilizada (+) y la visión tradicional de lo femenino (-). Si bien esta representación expresa una tensión en tanto surge de una realidad que relaciona dos visiones antagónicas, esta no es comparable a la que existe en

la representación en pugna. En la representación en tránsito no se lucha por mantener el poder, más bien el conflicto surge en relación a la visión tradicional de lo femenino.

En este sentido, la tensión de una representación en tránsito es más bien positiva pues el hecho de eliminar el componente de dominio masculino, abre la posibilidad de transitar hacia una representación transformacional.

Las representaciones de género del profesorado con jefatura de curso, permiten construir sistemas de referencia que dan cuenta de distintas realidades. Los/as docentes más jóvenes son los que más se inclinan por una representación transformacional, mientras que los/as que tienen mayor edad tienden a la representación reproductiva, sin embargo, esto no es una regla absoluta. Algunos/as docentes jóvenes, principalmente hombres, tienden a una representación en tránsito, lo mismo ocurre con algunas mujeres con mayor edad. Mientras que la representación de género en pugna es compartida mayormente por docentes hombres de mayor edad.

Finalmente, cabe destacar que cuando se habla de género con los/as docentes siempre se alude a hombres y mujeres, es decir, mantienen una representación generalizada enmarcada en el binarismo de género. En ninguna entrevista, se hizo referencia a otras posibilidades como por ejemplo personas transgénero. Sin embargo, cuando se habla de sexualidad, en algunas oportunidades, aparece la noción de transexualidad, asociada principalmente a homosexualidad.

### 5.3.2 Representaciones de la Sexualidad

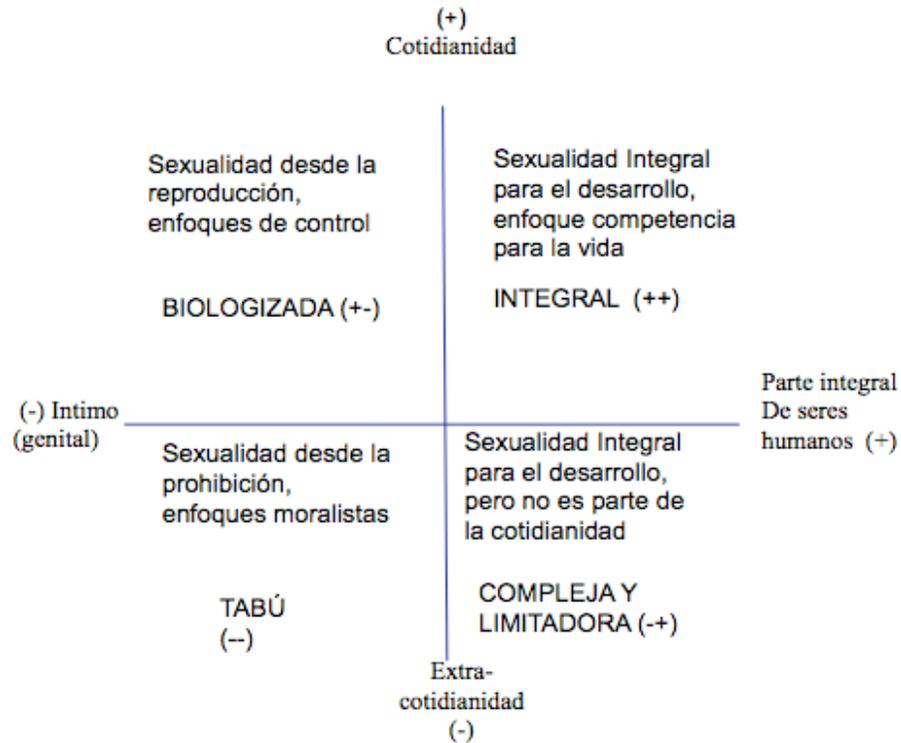
En cuanto a las representaciones de la sexualidad, surgen de los/as entrevistados/as las siguientes distinciones, que aparecen en algunas codificaciones que fueron condensadas, T= A (+) /B (-). La totalidad sería los “ámbitos de la sexualidad”, luego A (+) representa la “Parte de la cotidianidad” y B (-) “Parte de la extra-cotidianidad”. Por otro lado, se condensaron “visiones de la sexualidad”; donde A (+) representa la “visión integradora de la sexualidad” y B (-) representa la “visión de la sexualidad como parte de la intimidad”.

De esta manera, reconocer la sexualidad como parte de la cotidianidad (+) permite a los/as docentes abordarla con mayor facilidad dentro del contexto escolar. Al ser un cotidiano pierde la mirada de lo prohibido y se asume como una parte importante de las relaciones humanas y del desarrollo de cada persona. Sin embargo, este reconocimiento no es compartido por todos/as los/as docentes. Por el contrario, hay quienes asumen la sexualidad como parte de lo extra-cotidiano (-), por lo que hablar de estos temas en el contexto escolar se transforma en una incomodidad y en una prohibición.

Por otra parte, el reconocimiento de la sexualidad como parte integral (+) del desarrollo de los seres humanos permite una nueva mirada de la sexualidad, en la que elementos históricos, éticos, psicológicos, culturales y biológicos se conectan para dar sentido a este “producto de negociación, lucha y acción humana” (Weeks, 1998. p. 64). Sin embargo, las visiones ancladas de la sexualidad como parte de la intimidad (-), asociada principalmente a la genitalidad, mantienen un enfoque biomédico esencialista que considera a la sexualidad como única y universal, basada en los elementos de la biología y la naturalización de la reproducción como fin último de esta.

De la relación entre las visiones de la sexualidad y los ámbitos de esta, surgen las representaciones por parte de los/as docentes con jefatura de curso. El diagrama que se presenta a continuación, permite distinguir cuatro representaciones de la sexualidad.

Figura 5.2: Representaciones de sexualidad 2



Fuente: Elaboración Propia

Como se puede apreciar, los/as profesores/as jefes representan cuatro realidades respecto a la sexualidad. La sexualidad vista como parte integral de los seres humanos (+) y siendo parte del ámbito de la cotidianidad (+), se transforma en el escenario ideal para una transformación en la cultura chilena, la cual podría trascender a otras latitudes. Al asumir una Representación Integral de la Sexualidad<sup>28</sup> se logra el reconocimiento de esta en tanto proceso fundamental para otras áreas del desarrollo humano, que abarca competencias para la vida en sociedad y que incluye, además, “el componente de sexualidad desde una óptica de derechos, las competencias de "ciudadanía sexual" y

<sup>28</sup> Las denominaciones asignadas para cada una de las representaciones han sido determinadas por la autora de esta investigación

otras áreas de desarrollo personal: la participación activa y democrática, la colaboración intergeneracional y el respeto a la diversidad” (UNESCO, 2014).

Por el contrario, la sexualidad entendida como parte de la extra-cotidianidad y propia de la intimidad de las personas (genitalidad) se relaciona con la Representación Tabú. Esta implica una mirada prohibitiva, basada en el ideal de “abstinencia” y en el desarrollo de la sexualidad para mantener valores “morales”, la naturalización de la heterosexualidad y la reproducción, basada en el ideal del matrimonio. La representación tabú estaría asociada a un enfoque moralista que prioriza el “Funcionamiento del cuerpo, valores, enfrentar presión de la pareja y pares” (UNESCO, 2014).

Por otra parte, encontramos la Representación Biologizada, esta surge del reconocimiento de la sexualidad como parte de la cotidianidad, pero centrada en la intimidad (genitalidad). En este sentido, la sexualidad es entendida como un tema que se debe abordar en tanto es cotidiano, pero solamente desde lo biológico reproductivo. Esta representación tiene como objetivo “evitar problemas de salud. Prestan atención a los anticonceptivos y prácticas sexo seguro e incluyen la abstinencia como opción” (UNESCO, 2014). Una educación basada en este enfoque plantea que los temas importantes de abordar son más bien de control y prevención, es decir, “decisiones, plan de vida, valores, ITS/VIH, embarazo adolescentes, métodos anticonceptivos, comunicación efectiva, promoviendo cambio de comportamientos” (UNESCO, 2014). Nuevamente se genera una naturalización de la sexualidad en función de la heterosexualidad reproductora y si se reconoce la homosexualidad como parte de la realidad, se enfoca desde el prejuicio del VIH como enfermedad de “gays”.

Finalmente, encontramos la realidad que fundamenta la Representación Compleja y Limitadora. Esta surge del reconocimiento de la sexualidad como parte integral de todo ser humano, pero sigue siendo parte del ámbito de lo extra-cotidiano. Si bien adquiere un enfoque integral, que podría convertirse en uno que permita el desarrollo de competencias para la vida, al no ser parte de la cotidianidad es muy complejo de

abordar. Su manejo es limitante puesto que entrar en la cotidianidad puede generar la intervención de docentes en un espacio que no les corresponde.

### 5.3.3 Diversidad Sexual y representaciones a partir de su “Tolerancia”

En relación a la diversidad sexual, es importante destacar que los/as entrevistados/as mantienen una serie de estereotipos asociados principalmente a gays y lesbianas. Esto aparece en algunas codificaciones que fueron condensadas, T= A (+) /B (-).

La visión de la homosexualidad (T) es representada de dos formas. Por un lado existe una visión desprejuiciada (A (+)) y, por otro, una visión estereotipada (B (-)). En este sentido, la primera está asociada al reconocimiento de los/as homosexuales como personas con una orientación de deseo sexual distinta. Y la segunda, al reconocimiento de los/as homosexuales como personas “raras”, asociándolas con imágenes esperadas a partir de atributos físicos o de comportamientos propios del género opuesto. Es decir, la representación del gay desde una feminización del hombre y la representación de lesbiana como la masculinización de la mujer. Esta representación estereotipada es la que configura con mayor fuerza la realidad objetiva de los/as docentes con jefatura de curso, siendo la representación desprejuiciada la que está más ausente.

Estas dos visiones de la homosexualidad van configurando las representaciones que se tiene partir de la tolerancia<sup>29</sup> a la diversidad sexual, concepto usado frecuentemente por los/as docentes. Así entonces, la tolerancia hacia la diversidad sexual surge de las relaciones entre *ser* (+) / *hacer* (-) y lo *privado* (+) / lo *público* (-).

El *ser* o dimensión humana interior que tienen todas las personas, incluyendo homosexuales, es entendida como aquella expresión intrínseca más profunda referida a la emocionalidad, espiritualidad y valores inmanentes, es decir, solamente su “esencia”

---

<sup>29</sup> Se consideró la definición general de tolerancia, entendida como, “Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias” (RAE). Por tanto, la tolerancia aplica solamente allí donde existe una diferencia u oposición, ya que, al desaparecer tal diferencia u oposición, desaparecería el objeto mismo de la tolerancia, o sea, no habría nada que presente la necesidad de ser tolerado.

humana. Esta dimensión es usada recurrentemente por el profesorado al momento de intentar explicar la “aceptación” por la diversidad sexual.

El *hacer* o dimensión de las prácticas en torno a la sexualidad (-), es el sentido referido a las demostraciones de afecto y amor (considerando besos, caricias y abrazos)

*Lo privado* (+), se refiere a aquella dimensión específicamente familiar nuclear, que representaría un espacio adecuado para la diversidad sexual. Este es el espacio que la sociedad designaría simultáneamente como el lugar de libre expresión individual<sup>30</sup>, pero, al mismo tiempo, se convierte casi en un reclusorio que presiona para que dicha libertad de la diversidad no trascienda ese espacio, convirtiéndolo en el lugar propio para las diferencias.

*Lo público* (-), sería aquella dimensión que alude al ámbito social general, representando un espacio abierto a todas las personas, pero solamente en una especie de sentido de libre tránsito, con marcadas restricciones a la apropiación de dicho espacio para quienes quieren vivir su homosexualidad, lesbianismo o bisexualidad de una manera plena y “común”. La expresión del amor y del afecto en el espacio público está restringido para quienes forman parte de la llamada diversidad sexual, es decir, lo que para unos/as (heterosexual) forma parte de la cotidianidad y sentido común, para otros (LGTB)<sup>31</sup> es un espacio por el que deben enfrentar una lucha permanente.

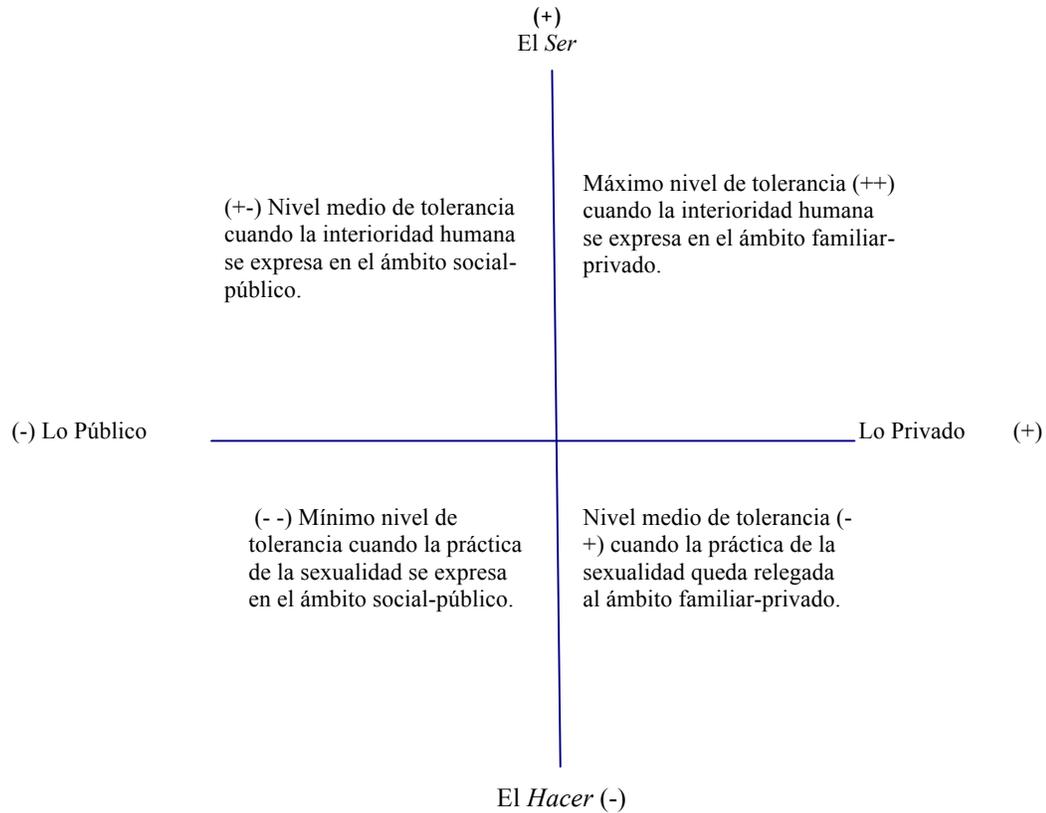
En la siguiente gráfica se puede ver el cruce de las relaciones que construyen las realidades de la tolerancia a la diversidad sexual:

---

<sup>30</sup> Para efectos analíticos se realizó la distinción entre esta libertad de expresión personal en tanto individuos con autonomía absoluta sin restricciones en el ámbito privado y aquella libertad de expresión socialmente expresada y validada en el ámbito público, con las respectivas restricciones sociales.

<sup>31</sup> Lesbianas, gays, transexuales y bisexuales.

Figura 5.3 Tolerancia a la Diversidad Sex. 1



Fuente: Elaboración Propia

La tolerancia a la diversidad sexual adquiere distintos niveles que configuran representaciones respecto a ella. De las relaciones entre el ser y lo privado se configura la representación del máximo nivel de tolerancia que las personas podrían tener hacia la diversidad sexual (++). Esto implica el reconocimiento de la experiencia del *ser* parte de la diversidad sexual, pero solamente en el ámbito familiar-privado.

El máximo nivel de tolerancia implica que, en lo privado, es aceptada la expresión oral de las emociones e inquietudes afectivas, intelectuales y espirituales restringidas a su orientación sexual. Esto se entiende en la medida en que, esta interioridad o “esencia”

del *ser*, representaría la dimensión más propensa para la tolerancia, considerándola casi un deber desde una perspectiva de Derechos Humanos.

La realidad opuesta a la anterior, surge de las relaciones del hacer y lo público, en la que estaría la representación del mínimo nivel de tolerancia hacia la diversidad (- -). Esta representación considera que no se puede tolerar la diversidad sexual cuando la práctica de la sexualidad (demostraciones físicas de afectos) se expresa en el ámbito social-público.

Esto se entiende de manera inversa a la representación del máximo nivel de tolerancia, es decir, las prácticas o la dimensión del hacer sería lo menos tolerable, en la medida en que, es el hecho más concreto y visible de supuestas trasgresiones a la “normalidad” y lo público, es un espacio que permitiría visibilizar la diversidad que se prefiere mantener velada.

Las otras representaciones de la tolerancia son intermedias. Una de ellas surge de la relación entre el *ser* y lo público, es decir, se logra un nivel intermedio de tolerancia en tanto solamente hay reconocimiento discursivo del ser en el espacio público y no una expresión física que manifieste abiertamente su orientación sexual, aún así este no es el escenario ideal (+-). La otra se genera de la relación entre el *hacer* y lo privado, es decir, existe una tolerancia media a la práctica de la sexualidad, en tanto expresión física de afecto, siempre que esta se remita al ámbito de lo familiar-privado.

En síntesis, la tolerancia a la diversidad sexual se representa desde una perspectiva restrictiva más que de aceptación, lo que implica un proceso de cierre de la libre expresión de las diversas orientaciones sexuales.

Dicha perspectiva se enfoca en espacios sociales designados como público-social y privado familiar, los cuales estarían monopolizados por un observador, el sujeto que tolera, que sería el que sanciona positiva o negativamente a un observado y su orientación sexual, el objeto de la tolerancia. Este monopolio espacial se entiende, por

una parte, de una manera concreta, bajo la forma de restricciones sociales explícitas e implícitas que controlan lo social-público y, por otra parte, de una manera simbólica, bajo la forma de representaciones sociales que niegan la libertad de expresión total de las diversas orientaciones sexuales hasta en el ámbito familiar-privado.

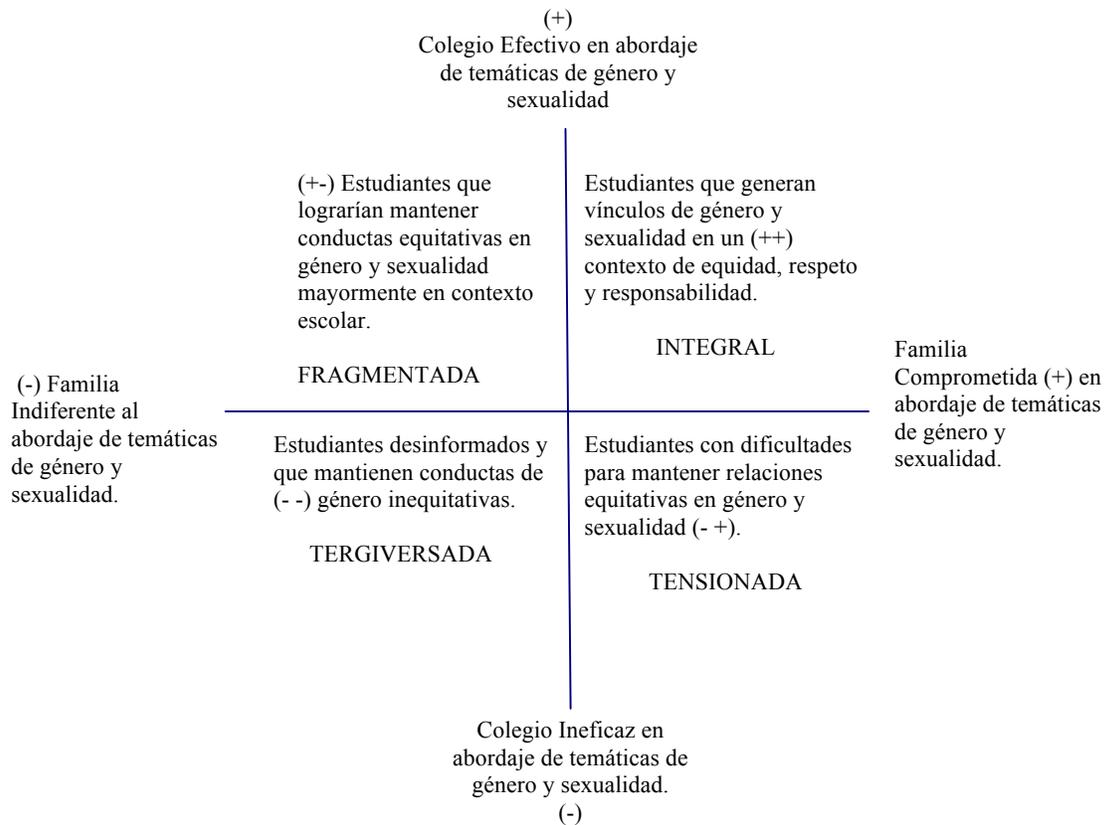
#### **5.3.4 Representaciones de la Educación en Género y Sexualidad que reciben los/as estudiantes.**

La representación de la educación en género y sexualidad que reciben los/as estudiantes, nace de las relaciones entre las clasificaciones de tipos de colegio y de tipos de familia. En cuanto a los ‘tipos de colegios’ se visualizan, por un lado, colegios efectivos en el abordaje de temas de género y sexualidad (+), representados como aquellos que tienen la capacidad técnica y humana, así como el interés y la voluntad para abordar de manera adecuada dichas temáticas. Por otra parte, están los colegios ineficaces en el abordaje de temas de género y sexualidad (-), reconocidos como aquellos que no demuestran interés, voluntad real ni cuentan con la capacidad técnica ni humana adecuada para abordar las temáticas sobre género y sexualidad. Este último tipo de establecimiento es, para los/as entrevistados/as, el que con mayor frecuencia se encuentra en el panorama escolar cotidiano actual.

En relación a los ‘tipos de familia’, estas se clasifican en: Familias Comprometidas (+) con el desarrollo de una adecuada e integra perspectiva de género y sexualidad en sus hijos/as, haciéndose responsable y demostrando interés en resolver situaciones conflictivas que se presenten en el colegio, con una postura abierta y dispuesta al diálogo. En el otro extremo, están las Familias Indiferentes (-), totalmente opuesta a la anterior, que evaden las situaciones conflictivas y se cierran a las posibilidades del diálogo, no asumiendo su responsabilidad de guía respecto a la educación en género y sexualidad. Este tipo sería representativo de las familias que suelen encontrarse mayormente en los colegios municipalizados de nuestro país.

En la gráfica de la estructura que se presenta a continuación, se aprecian las representaciones generadas a partir de las relaciones entre los tipos de colegios y familias:

Figura 5.4 La relación entre establecimientos y Familia 1



Fuente: Elaboración Propia

A partir de las relaciones entre los tipos de colegios y familias, surgen las representaciones de la educación en género y sexualidad que reciben los/as estudiantes actualmente. Esto permitiría explicar las circunstancias causales presentes en las conductas de los estudiantes, referidas a las relaciones de género y sexualidad, obteniéndose cuatro tipos.

De la relación entre una Familia Comprometida y un Colegio Eficaz, surge la representación de una educación en género y sexualidad Integral<sup>32</sup>(++), esta realidad es considerada como ideal por parte de los/as docentes. En ese sentido, permite desarrollar, en los/as estudiantes, competencias necesarias para la generación de vínculos basados en la equidad género, y para vivir la sexualidad de una manera integral. En esta realidad los/as estudiantes lograrían romper con las barreras de los prejuicios, la desinformación, las concepciones conservadoras, la naturalización del género y las biologización de la sexualidad.

Contraria a la anterior, desde la relación entre Familias Indiferentes y Colegio Ineficaz, surge la representación de la educación en género y sexualidad tergiversada (--). En esta realidad, los/as estudiantes tienden a conocer y experimentar la sexualidad, principalmente, desde información compartida entre pares, la pornografía, internet u otro medio de comunicación. La poca enseñanza que el colegio o la familia entregan está centrada principalmente en los aspectos biológicos y no incluyen los múltiples componentes de la sexualidad.

En esta representación tergiversada se mantienen las relaciones desiguales de género, siendo la mujer tratada como un objeto y reconocida en una posición de inferioridad respecto al hombre, lo que permite mantener y aceptar situaciones de violencia física y emocional. Estas circunstancias, unidas a la exacerbada y precoz iniciación sexual de los/as estudiantes, condicionan un aprendizaje tergiversado de la sexualidad y las relaciones de género.

De la relación entre un Colegio Efectivo y una Familia Indiferente, surge la representación de la educación de género y sexualidad fragmentada. En esta realidad los/as estudiantes lograrían mantener conductas equitativas en sus relaciones de género y tenderían a una mirada más completa de la sexualidad. Sin embargo, ello ocurriría

---

<sup>32</sup> Las denominaciones asignadas para cada una de las representaciones han sido determinadas por la autora de esta investigación

principalmente en el contexto escolar (+ -), debido a que, precisamente, asiste a un colegio efectivo que le enseña y exige ciertos comportamientos, y, por tanto, es capaz de asimilar el valor de adoptar dichas conductas. Sin embargo, según los/as profesores/as jefes, estas no lograrían trascender este contexto, ya que, fuera de dicho espacio, se manifiesta la influencia de la Familia Indiferente a la que pertenece, en donde se siguen reproduciendo patrones de inequidad de género y visiones estigmatizadas de la sexualidad.

Finalmente, de la relación de Familia Comprometida y Colegio Ineficaz se genera la representación de educación en género y sexualidad Tensionada (-+), en ella, los/as estudiantes presentarían dificultades para mantener conductas equitativas en sus relaciones de género y, al mismo tiempo, contradicciones respecto a la sexualidad. Esta realidad es generada debido a que, si bien los/as estudiantes pertenecen a una Familia Comprometida con la enseñanza de las temáticas y han aprendido de ellas a lo largo de su vida, reciben diariamente un discurso contradictorio al asistir a un Colegio ineficaz en donde se permite la reproduce la inequidad, la desinformación o las representaciones cargadas de prejuicios y errores.

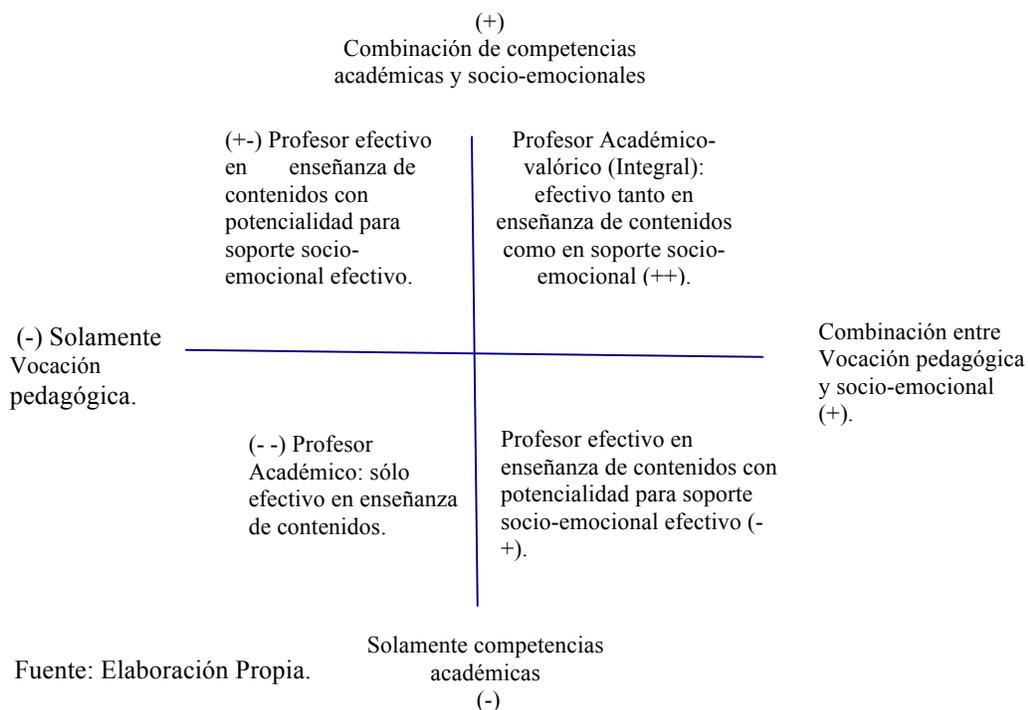
La diferencia de las contradicciones entre familia y escuela, presentes en la representación Fragmentada y Tensionada, generan efectos diferentes en los/as estudiantes. Lo anterior, debido al rol socializador de la familia que, según Berger y Luckmann (2001), tendría mayor influencia en tanto en ella se internalizaría el *yo* en relación a su contexto social.

### 5.3.5 Representaciones de los/as Profesores/as en relación a su efectividad como agentes de cambio

De acuerdo a las representaciones respecto a los tipos de profesores que se encuentran en el aula, es posible realizar dos distinciones fundamentales: competencias y vocación. Por un lado, en el conjunto de las competencias, estas se diferencian entre las específicamente referidas al desempeño académico o pedagógico, propias de su especialidad, y aquellas que los/as propios/as docentes denominaron competencias socio-emocionales, referidas a las capacidades que han desarrollado algunos/as docentes para brindar soporte y orientación en la esfera social y emocional de los estudiantes. Por otra parte, en cuanto a la vocación, se distingue aquella enfocada netamente al ámbito pedagógico, asociado con la especialidad disciplinaria que se elige enseñar, y aquella referida a la vocación asociada a la entrega del soporte y orientación socio-emocional.

En la siguiente gráfica se aprecia con detalle lo descrito anteriormente:

Figura 5.5 Representación del/la Profesor/a Integral 1



Al relacionar estas dos distinciones, es posible configurar las representaciones de la realidad asociadas a los/as docentes efectivos e integrales capaces de ser agentes de cambio. De esta manera, se establecieron representaciones de cuatro realidades. Una de ellas, valorizada negativamente, es la que refleja la imagen del profesor/a como un/a actor que es capaz de entregar únicamente una formación basada en contenidos académicos. Este sujeto de acción posee únicamente las habilidades y la vocación específicas de la esfera pedagógica, lo que lo convierte en un Profesor/a Académico/a (-). Para muchos/as de los/as entrevistados/as, este tipo de profesor/a es el que se encuentra con mayor frecuencia en los establecimientos educacionales. Desde la lógica de una educación integral, esta visión refleja una educación basada en los resultados academicistas, que para los/as entrevistados/as representa lo negativo del sistema y de la educación. Es decir, esta representación es asociada a quienes no podrían ser agentes de cambio, dado que solamente reproducen lo que el sistema les señala desde el currículo oficial.

En el extremo opuesto, y representando la realidad ideal con valoración positiva, se encuentra la representación del profesor integral, capaz de generar cambios en la cultura a partir de una mirada de la educación que trasciende los resultados académicos medidos en pruebas estandarizadas. Este/a docente posee las competencias para entregar contenidos académicos y además brindar soporte socio-emocional a sus estudiantes. Al mismo tiempo, este/a sujeto posee ambos tipos de vocación (las académicas y las socio-emocionales); surge, entonces, la representación del Profesor/a Académico-valórico (++), cuya efectividad es reconocida por los/as entrevistados/as, asumiendo que desde esta realidad se genera agencia.

Las otras dos representaciones aluden a profesores que tienen una valoración intermedia, en la medida en que presentan uno de los dos elementos valorados positivamente para lograr la integridad y los cambios deseados. Así, entonces, surge la representación de el/la profesor/a efectivo en el área pedagógica, al poseer competencias académicas y socio-emocionales. Sin embargo, este/a sujeto, al tener solamente una vocación basada

en su especialidad disciplinar, no logra empatizar con las necesidades afectivas de sus estudiantes, limitando sus resultados (+). Pese a ello, tiene la potencialidad de convertirse en agente de cambio.

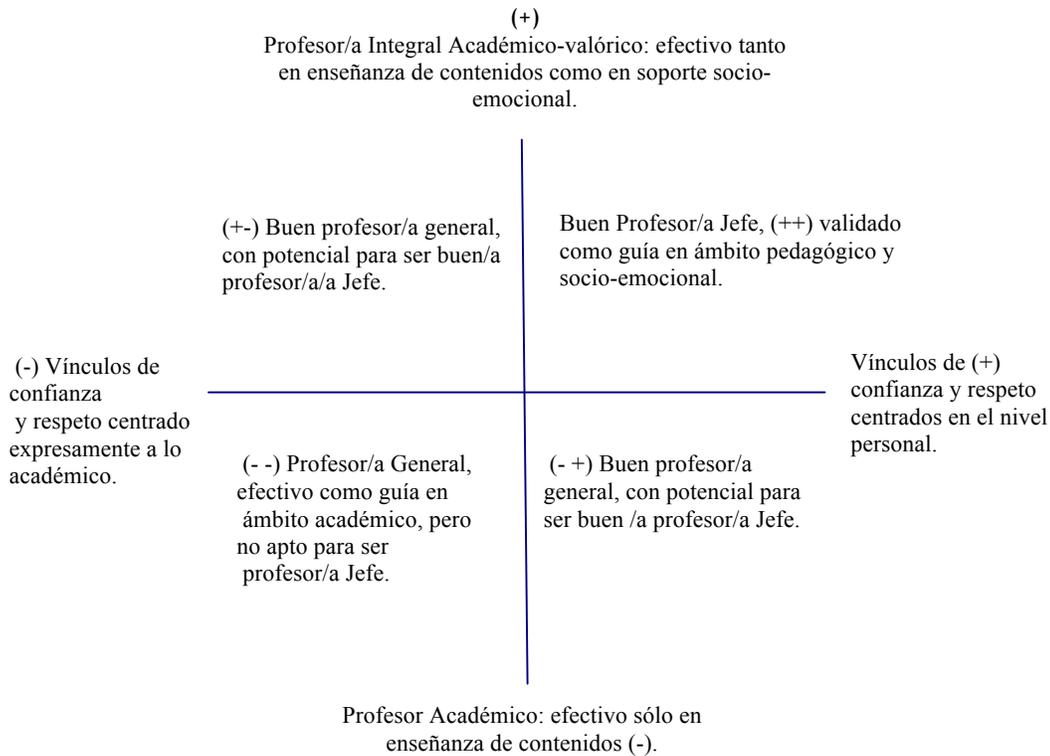
Al mismo tiempo, surge la representación de aquellos/as docentes que si bien logran ser efectivos en el desarrollo de competencias disciplinares, no lo son en términos socio afectivos. Pese a ello, se convierte en un potencial agente dado que posee vocación para el soporte y orientación socio-emocional, ello podría movilizar el desarrollo de las competencias para hacer efectivo esta parte fundamental de la educación.

### **5.3.6 Representaciones de los/as Profesores jefes en función de su “calidad”**

A partir de las visiones dicotómicas surgidas de las relaciones entre competencias y vocaciones, representada en la estructura anteriormente señalada -donde en el extremo positivo aparecía el Profesor/a Integral Académico-valórico (+) y en el negativo el Profesor/a Académico (-)-, es posible realizar un nuevo cruce de relaciones construyendo nuevas representaciones. En términos concretos, se obtienen representaciones del profesores/as jefes en función de su calidad. Para ello, es necesario además, agregar otra condensación de códigos, asociada a los tipos de vinculación que se generan entre estudiantes y profesores/as. Es decir, aquellos vínculos de confianza y respeto que están enfocados en el ámbito personal (+) y aquellos que se remiten solamente a lo académico y pedagógico (-). De esta manera, se construyen realidades que permiten configurar las representaciones de los/as profesores/as jefes en función de su calidad.

En la siguiente gráfica se aprecia con detalle lo descrito anteriormente:

Figura 5.6 Elementos centrales para ser profesor/a Jefe 1



Fuente: Elaboración Propia.

A partir de las relaciones de estos elementos, se logra visualizar la representación de Buen Profesor/a Jefe (++) , es decir, el que efectivamente puede asumir este desafío de enseñar elementos que van más allá de la formación dada por las diferentes asignaturas. Por otra parte, surge la representación de un Profesor/a General, es decir, docentes que no poseen los elementos necesarios para ser Profesor/a Jefe (--).

En la primera representación, se une la visión del/la profesor/a que logra armonizar las competencias académicas y socio-emocionales con las respectivas vocaciones (Profesor/a Integral), generando vínculos de confianza y respeto, a nivel personal, entre el profesor/a y sus estudiantes. Esto marcaría el inicio del proceso de validación definitiva del docente como guía, lo pedagógico y el socio-emocional deben además

contar con la confianza y el respeto, ello marcaría la diferencia fundamental de quien lograría ser un/a Buen/a Profesor/a Jefe (++)).

Por otro lado, se configura la representación de un Profesor/a General efectivo en el ámbito académico (- -), el cual, si bien posee las competencias y la vocación para un buen desempeño pedagógico, no está preparado ni dispuesto a atender las necesidades de soporte socio-emocional de sus estudiantes. Además, este docente no podría llegar a ser profesor jefe ya que no logra generar vínculos de confianza a nivel personal con los estudiantes.

Las otras dos representaciones, permiten definir a profesores/as generales con algún potencial para llegar a ser buenos profesores jefes. En este sentido, surge la representación de Profesor/a Integral Académico-Valórico, es decir, un/a docente integral que no logra generar vínculos de confianza a nivel personal con sus estudiantes, aspecto necesario para lograr un *status* de buen/a profesor/a jefe (+-). Sin embargo, podría llegar a serlo si rompe la distancia y se convierte en un adulto significativo para los/as estudiantes.

Por otro lado, se encuentra la representación del Profesor/a Académico que, si bien logra configurar vínculos de confianza a nivel personal con los estudiantes, no tiene desarrollada el área socio-emocional en competencias ni en vocación (-+). Por tanto, pese a contar con la confianza, necesita de competencias que le permitan lograr llegar a ser un/a buen/a profesor/a jefe.

En síntesis, entre las estructuras cruzadas, graficadas en las figuras 5.5 y 5.6, se configura la representación social del profesorado respecto al tipo de docente necesario para generar cambios culturales, a partir de un abordaje adecuado de las temáticas de género y sexualidad. Esta construcción se genera a partir de la conjugación entre la perspectiva de lo que se presenta de manera conflictiva en el quehacer cotidiano, y aquella referida a lo que debiese generarse. Esta especie de ir y venir entre un *ser* y un

*deber ser* es lo que, finalmente, conforma la representación de un/a docente idóneo/a para desenvolverse en el contexto escolar actual.

Dicho contexto refiere, de manera amplia, a los estudiantes y sus conflictivas, confusas y negativamente estereotipadas, formas de ver, entender y vivir las relaciones de género y sexualidad. Ante estas circunstancias, el/la docente que esté a cargo de la enseñanza en esta área- labor que coincide de forma importante con la figura del Profesor/a Jefe-, no sólo debe poseer competencias y vocación en el ámbito pedagógico, sino que, debe entregar soporte socio-emocional a los estudiantes. Lo anterior, se entiende al considerar la complejidad del contexto, ya que la enseñanza-aprendizaje sobre género y sexualidad deja de ser abordada en una asignatura, transformándose en un tema que necesita ser tratado como parte de la existencia misma de los estudiantes. En ese sentido, presenta una diversidad de problemáticas sociales y emocionales que, por su urgencia e importancia vital, obligan a su abordaje en el aula por parte de los/as docentes.

Ahora bien, de manera imprescindible, debe cumplirse un requisito más; el docente que posee las cualidades antes mencionadas, necesariamente debe lograr la construcción de vínculos recíprocos de confianza y respeto con los/as estudiantes en una dimensión personal, que trascienda lo simplemente pedagógico. Esta sería la única forma de lograr que los estudiantes definitivamente validen al docente como otro/a significativo, alguien creíble y querible, y, por tanto, válido como guía pedagógico y como guía socio-emocional

#### **5.4 Modelo Actancial**

A partir de los análisis preliminares en torno a las representaciones de los/as profesores/as jefes, se desarrollan estructuras con mayor grado de complejidad que permiten presentar modelos de acción simbólica, los cuales dan cuenta de distintas realidades que son fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

Considerando la teoría en la que se enmarca este modelo, se puede señalar que en todo sistema de relaciones existe un objeto y un sujeto. El primero es el que dirige sus acciones para la consecución del objeto deseado. El sujeto puede ser un individuo, un grupo, una institución u otro, que lleva a cabo la acción central, generalmente dirigida a la obtención de un bien material o simbólico que satisface una carencia existencial del propio sujeto (Martinic, 1995).

Según Hiernaux (1977), en este transitar el sujeto cuenta con ayudantes, actores, situaciones, conocimientos, valores, etc., que colaboran u obstaculizan el desarrollo de las mismas. Estas son denominadas ayudantes y oponentes, dando cuenta de recursos, competencias y cualidades -internas o externas al sujeto- que tienen el poder de favorecer u obstaculizar la acción del mismo y su llegada al objeto.

Las acciones son las que permitirían alcanzar el objeto deseado, pudiendo adquirir valoraciones positivas o negativas, teniendo el efecto deseado o contrario. Finalmente, en este modelo es importante el rol de los destinadores, quienes son los que “comunican la fuerza, dan la orden o imprimen la voluntad para que el sujeto lleve a cabo su acción. Aquí interviene, en la vida cotidiana, un imaginario que imprime una fuerza simbólica a las acciones que se desencadenan” (Martinic, 1995, p. 330). El destinador también puede adquirir un rol positivo o negativo según sea la contribución para el logro deseado.

### **5.4.1 Descripciones de los modelos de acción simbólica**

A continuación, se exponen los modelos que surgen de las representaciones de los/as profesores/as jefe de 5° a 8° básico y que permiten la configuración de realidades.

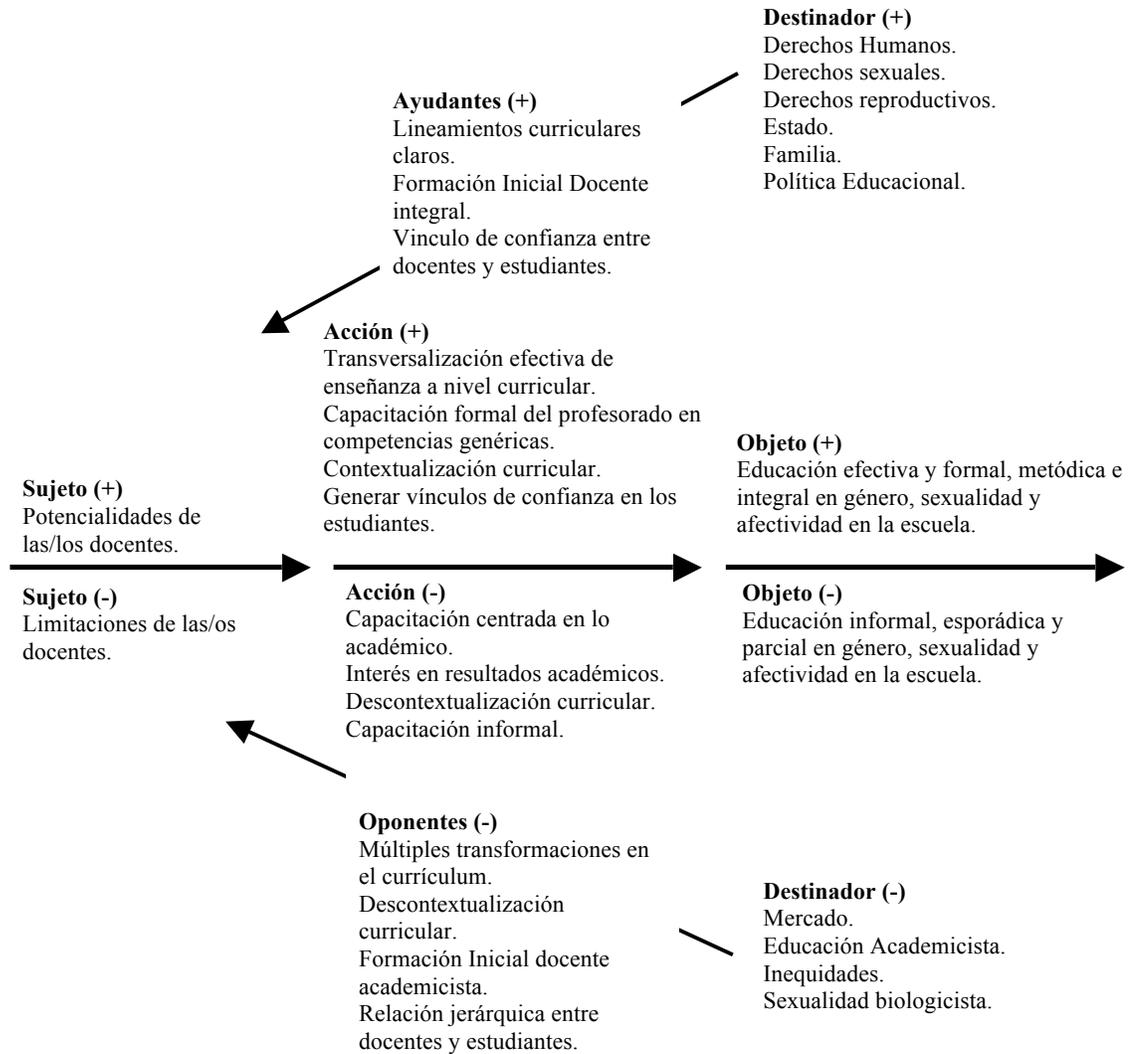
#### **5.4.1.1 Las potencialidades de los/as docentes para alcanzar una educación efectiva en género, sexualidad y afectividad**

En este modelo, la relación del sujeto/objeto surge del reconocimiento de la existencia de potencialidades que tienen los/as docentes para el logro de una enseñanza efectiva en género, sexualidad y afectividad.

La gráfica 5.7 representa un modelo de acción que permitiría que las potencialidades de los docentes logren alcanzar una educación efectiva en género y sexualidad en las escuelas. Sin embargo, junto a las potencialidades aparecen las limitaciones, ambas pueden generar resultados diferentes, aunque, desde las representaciones de los/as docentes, las potencialidades dan fuerza a la agencia y el logro del cambio para llegar al objeto deseado.

De esta manera, se reconoce que las potencialidades de los/as docentes, y sus acciones al respecto, son fundamentales para una enseñanza efectiva, formal, metódica e integral en género y sexualidad. Sin embargo, no todos/as los/as docentes poseen dicho potencial, algunos/as, incluso, presentan serias limitaciones. Por tanto, no todos/as podrían llegar a ser claves en la formación en género y sexualidad, tampoco agentes de cambio. Quienes no poseen las potencialidades necesarias, quedan estancados en acciones que no son útiles para lograr el objeto deseado.

Figura 5.7 Las potencialidades de los/as docentes 1



Fuente: Elaboración Propia.

Ahora bien, las potencialidades necesitan de acciones concretas, es decir, para lograr una educación en género y sexualidad efectiva, se necesita implementar la transversalidad de manera concreta en la enseñanza, considerando el currículo oficial y su aplicación en el aula. En ese sentido, los/as entrevistados señalan que no se llevan a cabo los OFT ni tampoco los OAT propuestos en los programas de estudio. Otra acción importante es la capacitación formal del profesorado. En relación a ello, los/as entrevistados/as

consideran que si los temas de género y/o sexualidad resultan de su interés, deben capacitarse autónomamente. Sin embargo, este aspecto se complejiza dada la diversidad de materiales y enfoques existentes en la actualidad. El énfasis que se quiera dar va a estar mediatizado por las experiencias y visiones de mundo de cada docente, lo que imposibilita una visión relativamente común y compartida por el sistema escolar general.

Otra de las acciones importantes es la contextualización curricular, la que permitiría enfrentar de mejor manera la diversidad de realidades sociales, económicas y culturales en las que deben insertarse los/as docentes para llevar a cabo sus funciones. Finalmente, una acción fundamental es que los/as docentes logren generar vínculos de confianza con sus estudiantes; para los/as entrevistados esto contribuye a lograr el objeto deseado.

Estas acciones podrían garantizar el desarrollo de las potencialidades del sujeto y la adquisición de competencias, habilidades y estrategias, tanto genéricas como curriculares, que le permitan el logro del objeto, es decir, una educación en género y sexualidad efectiva, integral y permanente en el tiempo.

Por otro lado, las acciones que limitan las potencialidades son la mantención de las capacitaciones informales, capacitaciones centradas en lo académico, el gran interés en resultados académicos, la descontextualización curricular y la no aplicación de la transversalidad. Es decir, aquellas directrices que emanan desde la política en función a una respuesta útil a la reproducción de desigualdades y a un mercado que necesita demostrar saberes a partir de la rendición de pruebas estandarizadas. Es decir, todo aquello deja a los/as docentes en una posición limitante que culmina en la reproducción de representaciones tradicionales y en la mantención de una educación en género y sexualidad informal, parcializada, poco efectiva y a merced de las voluntades personales.

Ahora bien, la realización de las acciones no es automática, hay que buscar elementos que la favorezcan. En ese contexto, sería de ayuda tener lineamientos curriculares

claramente definidos, con estrategias de implementación, que sean transversales para todas las asignaturas; que la formación inicial docente sea integral y no centrada en lo meramente académico. Lo anterior, con el fin de desarrollar competencias genéricas en los/as docentes, las cuales son fundamentales para enfrentar temas sociales y personales claves en la educación y el desarrollo del bienestar humano, entre las que se incluye la educación en género y sexualidad.

Tal como señaló en el análisis de las políticas, su implementación es compleja dado los múltiples factores que intervienen. Algunos de estos elementos se convierten en oponentes para la realización de acciones que favorezcan los cambios, por ejemplo, las múltiples transformaciones y adecuaciones curriculares que han generado confusiones entre los/as docentes. Por otro lado, la formación inicial docente centrada esencialmente en lo académico también ha limitado los procesos de cambio. A lo anterior, se suma la mantención de relaciones jerárquicas entre docentes y estudiantes, ello dificulta una vinculación de confianza, elemento que, según los/as entrevistados/as, es fundamental para el logro una educación efectiva en género y sexualidad.

Como se señaló, existen elementos que comunican u otorgan al sujeto un poder para desencadenar o avalar su acción. Estos aparecen como intercambiables y comunicables, estando constituidos por personajes, instituciones, situaciones, reglas, etc., que asumen la función de comunicar una fuerza o mensaje al sujeto para que lleve a cabo su acción. Dicho rol actancial es denominado destinador, y su función es la de anunciar un deber, encarnar una moral, transmitir un poder, confiar una misión, etc. (Martinic, 1995). Este mensaje es comunicado al destinatario, quien legitima su actuar asumiendo una tarea o un proyecto que trasciende su propia cotidianeidad. En este caso, el mensaje puede dirigirse hacia un ayudante, un oponente o hacia el mismo objeto de la acción.

A partir de las representaciones de los/as docentes con jefatura de curso, asumen la función de destinador (+), el derecho de toda persona a recibir educación, el derecho de todas las personas a vivir su sexualidad y el derecho de todas las personas a decidir

respecto a su posibilidad de reproducción (derechos sexuales y reproductivos). Por otro lado, están el Estado y la sociedad, que deben garantizar el derecho a la educación en género y sexualidad para todos los/as miembros de la comunidad. Finalmente, la familia debe colaborar en la entrega de amor, afectividad, compromiso y una socialización que promueva la equidad.

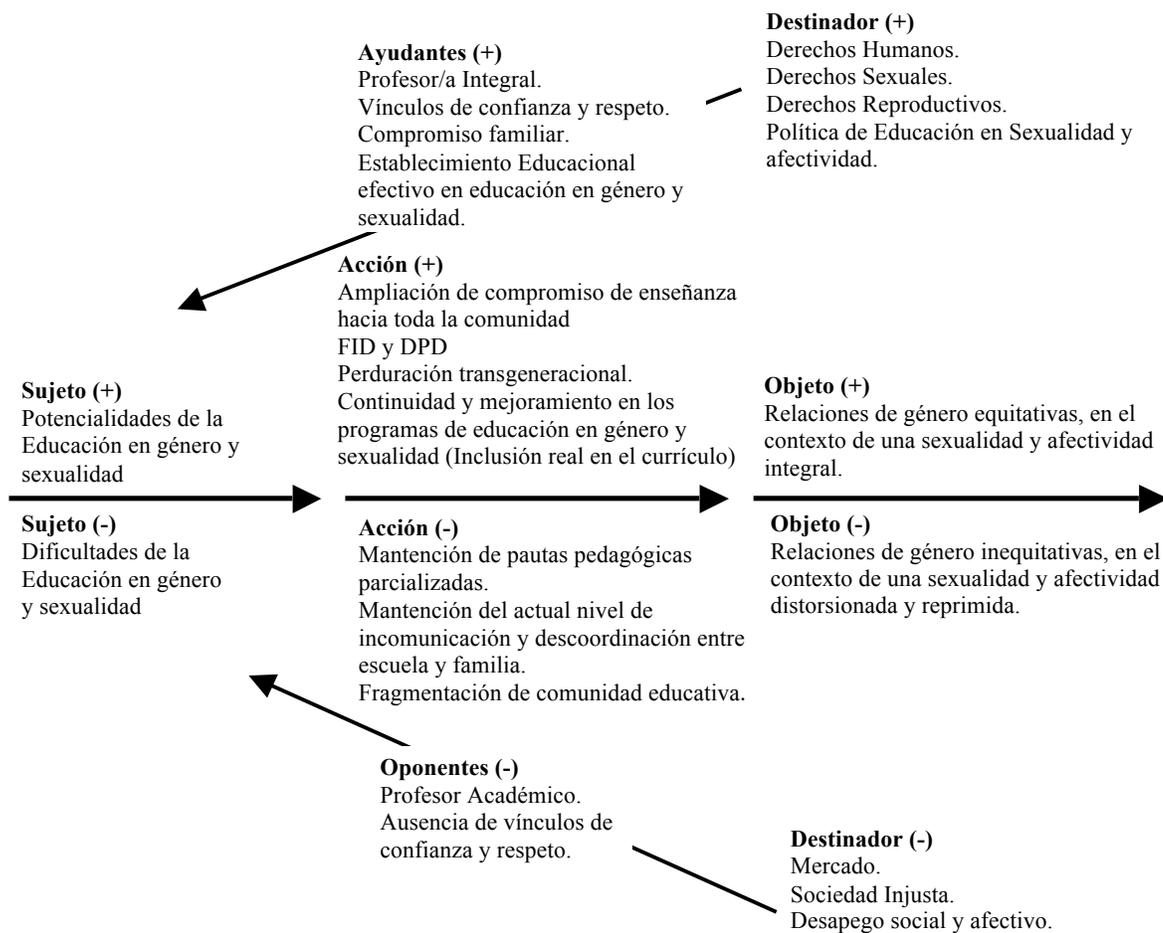
Los Derechos Humanos, la familia y el Estado, aparecen como actores que cumplen el rol de garantes. De esta manera, las familias transmiten mensajes basados en sus propias creencias y experiencias, y tienen la fuerza para mantener representaciones desde lo heredado o transformarlas desde el proceso de resignificación. El Estado, por su parte, debe transmitir mensajes que cumplan con los tratados internacionales firmados por Chile, en función de asegurar una educación basada en la equidad e igualdad de derechos. Los derechos sexuales y reproductivos, y su reconocimiento, permiten dar sentido a la urgencia del mejoramiento de las acciones en pos de una educación en género y sexualidad de calidad.

Por otro lado, el mercado, la educación academicista y las visiones de una sexualidad biologicista, se convierten en destinadores (-) que comunican mensajes que refuerzan las dificultades para alcanzar lo deseado. Por ejemplo, por el mercado, se entiende la lógica del sistema económico que insta a educar a sujetos útiles para responder a sus demandas, las cuales consisten en entregar una educación centrada en los resultados. Al mismo tiempo, el Estado mantiene desigualdades al no focalizar sus esfuerzos en una educación integral, primando las mediciones estandarizadas y el logro basado en resultados. Finalmente, la imagen social de la sexualidad, en términos reproductivos, dificulta el accionar que permita ir más allá de dichos preceptos.

### 5.4.1.2 Potencialidades de la educación en género y sexualidad para la promoción de relaciones equitativas y una sexualidad integral

En este segundo modelo, la relación del sujeto/objeto surge del reconocimiento de la existencia imaginaria e ideal de una educación efectiva en género y sexualidad, la cual es necesaria para alcanzar relaciones equitativas entre las personas y experimentar una sexualidad integral. Es ideal, en tanto, que el objeto deseado del modelo anterior se transforma, en este caso, en sujeto.

Figura 5.8 Educación efectiva en género y sexualidad 1



Fuente: Elaboración Propia.

En este modelo de acción, las potencialidades de la educación en género y sexualidad permitirían configurar una sociedad en la que primen los derechos de todas las personas, estableciendo relaciones basadas en la equidad y comprendiendo la sexualidad desde una mirada multidimensional que la reconozca como parte del desarrollo de los seres humanos.

Se reconoce entonces, la necesidad de una educación efectiva en términos de sexualidad y género, a fin de conseguir el objetivo antes mencionado. Sin embargo, existe otra educación en sexualidad: la informal, descontextualizada e imprecisa. Ello demuestra las dificultades de la educación en estas temáticas, favoreciendo la mantención de representaciones que han naturalizado los roles de género y la sexualidad reproductiva.

Para lograr lo planteado, se visualizan acciones necesarias de llevar a cabo, tales como la ampliación del compromiso de enseñanza hacia la comunidad educativa, es decir, hacia cada uno de los miembros de los estamentos de la escuela, incluyendo a las familias, a fin de desarrollar el sentido y la importancia de una educación integral. Se debe generar, crear, formar y estimular un trabajo colaborativo de las comunidades educativas, educándolas también a ellas y no solamente a los/as estudiantes dentro de una sala de clases. Lo anterior, permitiría que la promoción de la equidad y sexualidad como parte del desarrollo humano trascienda generaciones. Para ello, es clave la formación de los/as docentes, tanto en sus inicios como en el ejercicio mismo, pues estos consideran necesario un proceso formativo que les permita abordar de mejor maneras dichas temáticas.

Por otro lado, son necesarias acciones que permitan la continuidad y mejoramiento de los programas y planes que se han implementado para abordar la educación en género y sexualidad.

Para que estas acciones se hagan efectivas, se debe contar con profesores integrales, es decir, docentes que logren desarrollar tanto competencias académicas como genéricas, con una vocación expresada en términos académicos pero también en el desarrollo de lo

social, afectivo y emocional de los/as estudiantes. Por otro lado, es clave la generación de vínculos de confianza entre docentes y estudiantes, el compromiso de las familias y un establecimiento que sea efectivo a la hora de entregar educación en género y sexualidad a sus estudiantes.

Ahora bien, hay acciones que no favorecen el logro del objetivo deseado, por ejemplo, la mantención de prácticas pedagógicas parciales, la falta de comunicación entre familia y escuela, y las comunidades educativas fragmentadas. Si estas acciones se mantienen en el tiempo, se siguen reproduciendo relaciones que limitan la equidad.

Estas acciones negativas se mantienen debido a la valoración academicista de los/as docentes, centrada en el desarrollo de las competencias de su asignatura y en la obtención de resultados, ello les impide generar vínculos de confianza y respeto con sus estudiantes. Lo anterior, sumado a la indiferencia de parte de las familias, hace improbable un cambio cultural respecto a género y sexualidad.

En este modelo se repiten los determinantes anteriores, por tanto no se detallan en este apartado.

#### **5.4.1.3 Potencialidades del sistema educativo para implementar adecuadamente una política en educación en género y sexualidad**

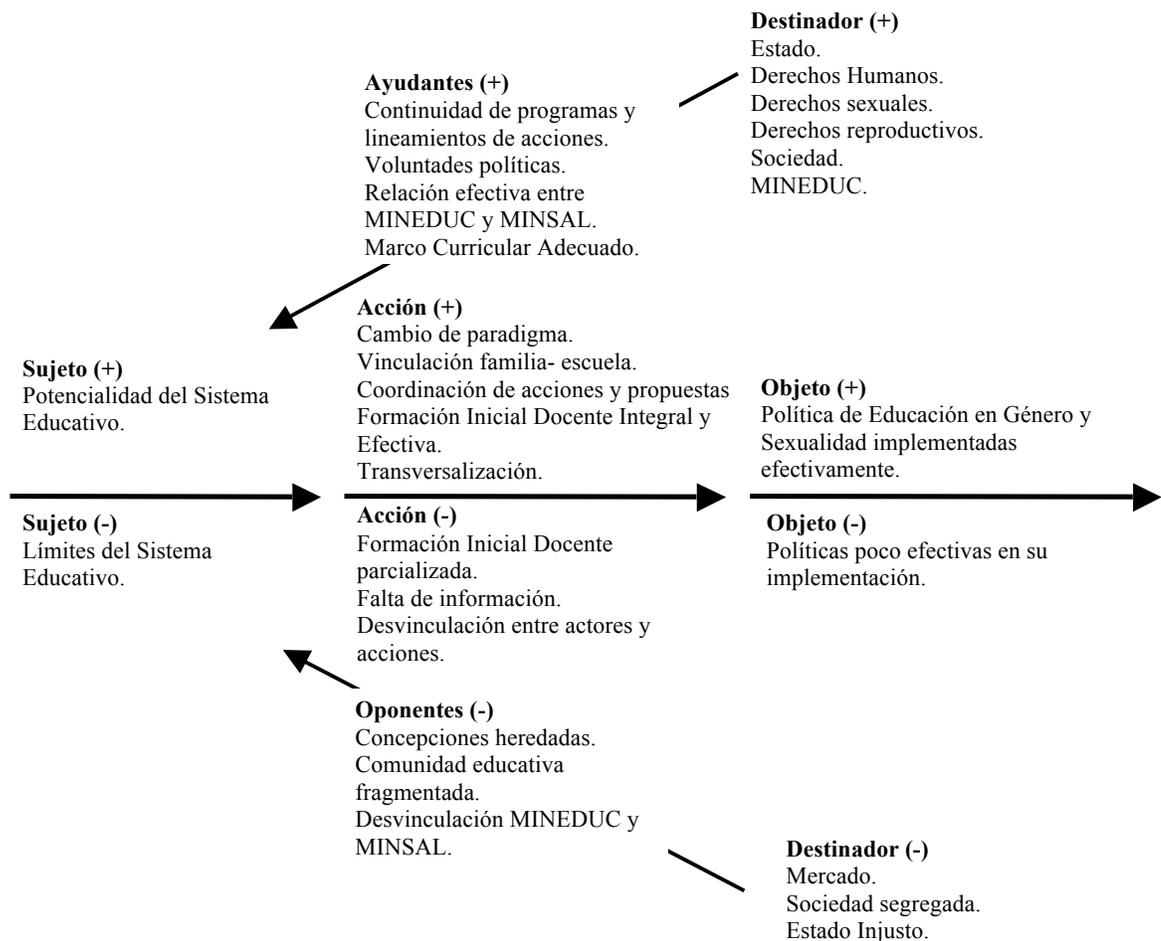
En este modelo, la relación sujeto/objeto surge del reconocimiento de las potencialidades que tiene el sistema educativo para poder implementar efectivamente una política en educación en género y sexualidad.

En este eje, la realidad del sujeto se percibe de acuerdo a la dicotomía de lograr, o no, la implementación efectiva de una política en educación en género y sexualidad, construyéndose, con ello, el objeto positivo y negativo respectivamente.

De esta manera, la alternativa existencial se encuentra en la idea de que las

potencialidades del sistema educativo, y sus acciones al respecto, son fundamentales para implementar una política de educación en género y sexualidad de manera efectiva. En esta oposición, se distingue la valoración en términos de que existen potencialidades en el sistema educativo, pero también limitaciones. Por lo tanto, no todas las acciones podrían llegar a resultados que permitan el logro del objeto deseado, hay algunas que mantienen un sistema estancado.

Figura 5.9 Potencialidades del sistema educativo 1



Fuente: Elaboración Propia.

Las alternativas de acción que permiten alcanzar el objeto positivo son: potenciar un cambio de paradigma, es decir, ampliar la mirada respecto a la educación que se quiere promover en el sistema nacional. Ello permitiría pasar de un sistema centrado en los resultados a un sistema que logre educar considerando competencias sociales, emocionales, afectivas y personales. Además, es necesario establecer estrategias que fomenten la vinculación efectiva entre familia y escuela, es decir, que la primera sea parte activa de la comunidad educativa. Es necesario, además, la coordinación de acciones entre diversas instituciones y estamentos gubernamentales (MINEDUC, MINSAL, SERNAM) optimizando los recursos económicos y humanos. Por otro lado, la formación inicial docente es fundamental dada la importancia de estos/as sujetos en la educación de los/as estudiantes. Finalmente, la implementación efectiva o el mejoramiento de la transversalización. Estas acciones son fundamentales para garantizar la implementación efectiva de una política de educación en género y sexualidad.

Para el logro de estas acciones, es necesario dar continuidad a los programas, lineamientos y acciones que se desarrollen como parte de una política en educación en género y sexualidad. Para ello, es necesario contar con voluntades políticas que permitan implementar acciones en estas materias. Por otra parte, es importante vincular efectivamente a los consultorios con las escuelas, es decir, acciones desde el MINSAL y MINEDUC para la implementación eficaz de la política. Finalmente, se torna necesario un marco curricular que permita disponer de programas que den cuenta de objetivos claros asociados a las temáticas y horas disponibles para su abordaje.

Las acciones negativas, en cambio, son: la desvinculación de actores y acciones, la falta de información que reciben los distintos sujetos que participan del sistema educativo, y la formación inicial docente parcializada y centrada en las competencias académicas. Estas acciones negativas estancan las posibilidades de implementar la política señalada.

Los oponentes que impiden que las acciones necesarias se concreten son: las concepciones heredadas respecto a género y sexualidad; y una comunidad educativa

fragmentada, en la que la familia no se considera parte y mantiene las concepciones antes mencionadas. Por otro lado, la desvinculación del MINEDUC, MINSAL y SERNAM, lo que genera dificultades incluso en términos de protocolos a seguir en caso de embarazos adolescentes, iniciación sexual temprana, discriminación de género, bullying transhomofóbico, entre otros.

## **CAPITULO 6: CONCLUSIONES**

## CAPITULO VI: CONCLUSIONES

De manera general, es posible concluir que estamos ante ciertas perspectivas de un cambio cultural en proceso, muchas veces contradictorio, que por momentos pareciera avanzar y en otros retroceder. Este cambio se refiere a las posibilidades, intentos, acuerdos y desacuerdos, histórico-sociales y biográfico-individuales, en torno a la configuración de relaciones de género equitativas y de la experiencia de una sexualidad integral para el desarrollo de los seres humanos. Este cambio se visualiza en las representaciones sociales del profesorado, así como en el proceso que se estaría conformando, primordialmente, fuera del espacio en el que realizan su labor docente, es decir, en los distintos campos de acción social en las que estos interrelacionan sus *habitus* propios con los de otros/as sujetos de acción.

Esto implica un gran punto de tensión, en tanto que, de manera general y al menos discursivamente, los/as profesores/as tratan de actuar como agentes de dicho cambio, sin embargo, se encuentran con importantes focos de reproducción. Por un lado, está gran parte de las familias de sus estudiantes, quienes tienden a perpetuar nociones heredadas de inequidad, intolerancia y violencia. Por otro lado, está la ineficacia en la implementación de Políticas Públicas que colaboren en dichos cambios; aunque parezcan tener buenas intenciones y declaraciones que fomentan las transformaciones, se han limitado a declarar ideales, sin poder trascender con ellos a lo largo del tiempo.

Siguiendo a Bordieu (1996), los cambios de acción que aparecen en este contexto son la familia, la política educativa, la cultura del país, la escuela y la sala de clases. Cada uno de ellos, estructura en los/as sujetos un determinado *habitus* que, al ser también estructurante, interviene en los demás campos y en las resignificaciones de los *habitus* de otros sujetos agentes. A partir de todas estas interacciones se van generando las regulaciones en la actividad de la sociedad.

Según lo establecido por los/as docentes, en los contextos escolares actuales los/as estudiantes mantienen relaciones de género bajo un marco caracterizado por diversos niveles de inequidad, además, de un marcado analfabetismo en temas relacionados con la sexualidad. Junto con ello, las familias a las que pertenecen sus estudiantes mantienen nociones tradicionales y heredadas que generan reproducciones culturales más que transformaciones, esto se asocia, principalmente, a niveles socioeconómicos bajos, en donde el capital cultural sería un límite para las transformaciones.

Lo anterior, se suma a la existencia de políticas ministeriales y a lineamientos curriculares poco claros y difusos, con lo cual se traspa al aula una enseñanza en género y sexualidad que adquiere, por una parte, características improvisadas, en la medida en que queda muy abierta al criterio personal de cada profesor/a (habitus de los/as docentes). Por otra parte, si se llega a abordar la sexualidad, esta se enfoca desde una perspectiva del riesgo o control (Unesco, 2014), priorizando el abordaje de temáticas como iniciación temprana, embarazo adolescente y, en algunas ocasiones, infecciones de transmisión sexual. Estas son nociones limitantes puesto que adquieren una valoración centrada en los aspectos meramente biológicos, lo que ayuda a la naturalización de los elementos constitutivos de una educación en género y sexualidad.

De esta manera, la sexualidad -entendida en términos Foucaultianos como una experiencia histórica particular construida por la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa sexualidad, es decir, como sujetos sexuales y deseantes (Foucault, 1986)-, queda relegada a las dimensiones biologizadas, la experiencia histórica que se ha reproducido está asociada aún a la sexualidad reproductiva, quedando fuera de lo cotidiano las nociones de placer, erotismo e incluso afecto.

Las consideraciones antes señaladas, han implicado que la enseñanza del enfoque de género y sexualidad como parte de una construcción cultural, permanezca relegada al

sitial de declaración de buenas intenciones que, en muchas ocasiones, parece aportar más a la reproducción que a la promoción de cambio. Lo anterior, en la medida en que no existe un real abordaje y aceptación de las temáticas de fondo, además de un compromiso y coordinación conjunta de los diversos actores involucrados.

### **6.1 De las políticas educativas a los docentes, los problemas que presenta educar en género y sexualidad**

Para Bardisa (1997), los países organizan su Sistema Educativo generando un currículo que influye en niños, familias y sociedad en general, lo que se ve reflejado en las maneras de pensar, hablar y convivir. Ahora bien, es la sociedad organizada en un Estado quien decide dicha influencia para mantener el control y orden social. Por lo que, la educación se convierte en un conflicto de poder entre sectores, cada uno con ideales y sueños respecto de lo que esta debiese ser.

A partir de este planteamiento, y considerando tanto el análisis de las políticas educativas como de las representaciones de los/as docentes con jefatura, se puede concluir que las temáticas de género y sexualidad se han convertido en una preocupación para los gobiernos que han dirigido el país a partir de la década del 90'. En ese sentido, y si bien se expresa una "voluntad política" que permite responder a las demandas de equidad y a la necesidad de educar en sexualidad, esta no ha sido suficiente.

Al respecto, la creación del SERNAM en la década del 90' fue un gran paso para visibilizar las dificultades que genera la concepción naturalizada de la división de roles sexuales. Sin embargo, la implementación de propuestas de cambio en los contextos educativos ha quedado a disposición de la inclusión del enfoque de género en el marco curricular nacional y en la propuesta de un lenguaje no sexista en los textos escolares. Este último aspecto no ha sido modificado profundamente, el análisis de los programas de estudios y materiales educativos demuestran que se sigue usando marcadamente un

lenguaje universal masculino (profesor y alumno). Al mismo tiempo, pareciera que el enfoque que se busca implementar está más asociado a Mujeres en Desarrollo (MED) que al de Género en Desarrollo (GED), reduciendo el enfoque de género a “problemas de la mujer”.

Por otro lado, y de forma más explícita, surge desde el MINEDUC la Política de Educación en Sexualidad (1993) y el Plan Nacional de Educación en Sexualidad (2005). Ambas propuestas incluyen género dentro de su concepto de sexualidad y consideran a esta última como un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida y que abarca el sexo, las identidades de género, erotismo, placer, reproducción y orientación sexual. Pese a esta definición, el 2010 se validan 7 programas diferentes para la formación en sexualidad. Las escuelas tendrían la facultad de elegir y pagar por el que más le acomode según su proyecto educativo.

Todo lo anterior, permite señalar que las Políticas Educativas no establecen definiciones claras del enfoque con el que se quiere trabajar en términos de inclusión de género y educación en sexualidad; estas ambigüedades han sido clave para el fracaso de las propuestas implementadas desde los 90'. Ello ha permitido perpetuar, en parte, un conservadurismo que ha impedido hablar directamente de los derechos sexuales y reproductivos, y que muchas veces sigue expresando una sexualidad casi victoriana, basada en la prohibición y centrada en la reproducción. Si bien, se declara la sexualidad incluyendo la “orientación sexual”, no hay planteamientos que abarquen este aspecto en términos de identidad y de diversidad.

Por otro lado, las propuestas de los años 1993 y 2005 indican que una forma de implementación, sería a través de su inclusión en el currículo a partir de los Objetivos Fundamentales Verticales y Transversales (OF/OT) dentro de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Sin embargo, el análisis de los programas de estudio de 5° a 8° básico de todas las asignaturas que deben cursar los/as estudiantes, permite concluir que en la práctica dicha incorporación no es real. Los Objetivos Verticales son cinco y, tres

de ellos están en la asignatura de Orientación, la que solamente dispone de 38 horas al año para los cursos de 5° y 6° básico, mientras que para 7° y 8° dispone de 76 horas al año. Es importante preguntarse entonces, si efectivamente se pueden desarrollar competencias para la vida en 38 horas de clases al año.

En cuanto a la transversalidad, a partir de la cual se debiesen trabajar las temáticas según los planteamientos del currículo oficial, pareciera no ser efectiva. Los OFT, OAT y las actitudes (OAA) parecen ser declaraciones que, al no ser medibles, siguen quedando en el papel, sin tener una implicancia real y concreta en la educación de los/as estudiantes. Al mismo tiempo, la mayoría de los Objetivos Transversales están planteados para ser desarrollados en un nivel y/o asignatura en particular, sin considerar que son elementos que necesitan un tiempo mayor para ser alcanzados por los/as estudiantes. Por otro lado, su planteamiento es muy amplio, a veces ambiguo y sin acciones concretas que permitan a los/as docentes disponer de estrategias para su aplicación en el aula.

El análisis de las palabras que se incluyen en los programas de estudio, ratifican lo planteado anteriormente. En general, se invisibilizan las palabras relacionadas con temas de género y educación sexual, incluso, palabras tales como derechos sexuales, derechos reproductivos y empoderamiento no aparecen mencionadas. La palabra homosexual, aparece 5 veces en total. Por otro lado, el supuesto de un lenguaje no sexista se desvanece al comprobar que las palabras más usadas son profesor y alumno, manteniéndose un lenguaje que universaliza -desde lo masculino- roles sociales que son llevados a cabo tanto por hombres como por mujeres.

De esta manera, a pesar de que el currículo plantea qué es lo que deben aprender niños/as y adolescentes en este país, los resultados de esta investigación demuestran que en general se busca un desarrollo de aprendizajes de contenidos más que desarrollar competencias sociales y personales.

La normativa curricular presente desde los Contenidos Mínimos Obligatorios, demuestra que el enfoque de género y sexualidad no está lo suficientemente incorporado para que los/as docentes lo trabajen en sus asignaturas. De esta forma, la enseñanza de estas temáticas va a depender del criterio, de la voluntad, de las competencias y de la propia experiencia de vida de los/as docente/s.

Al no existir una postura claramente definida por parte del MINEDUC, las escuelas, en tanto campo de acción social donde se generan interacciones simbólicas permanentes-que permiten intercambio de ideas, símbolos, acciones y representaciones-, juega un rol importante en el desarrollo de competencias que trascienden al currículo oficial. Sin embargo, las posiciones de dominio de poder en este campo, implican el diseño de un proyecto educativo en el que se determina qué competencias sociales y personales son las que deben incluirse en la formación de sus estudiantes.

De esta forma, si para el/la sostenedor/a y/o director/a es importante trabajar en género y sexualidad, se buscarán alternativas para implementar esta formación (desde el enfoque que la institución quiera instalar). Si, por el contrario, no hay voluntad -y dado que las políticas están poco claras y se prioriza una educación basada en resultados académicos-, no habrá educación en género y sexualidad.

Es por ello que, tanto desde la teoría como de los resultados de esta investigación, se puede concluir que el currículo oculto es fundamental en los procesos de resignificación de los temas de género y sexualidad. En un contexto marcado por la existencia de un currículo oficial poco claro, un discurso ambiguo que permite elegir entre 7 programas u otros para abordar la sexualidad, y un sistema escolar que permite a sostenedores segregar, los/as docentes llegan a ser protagonistas centrales en los aprendizaje de estas materias.

Tal como lo señala Kemmis (1998), el currículo oculto es el que se compone de los objetivos y presupuestos educativos que fundamentan el rol de la educación en la sociedad. El currículo oculto se configura a partir del *habitus* de los/as docentes, es

decir, de su sistema subjetivo de expectativas y predisposiciones adquirido a través de las experiencias previas. En ese sentido, el currículo oculto cobra un rol fundamental en el proceso formativo de los/as estudiantes, favoreciendo la reproducción o resistiéndose a ella y generando transformación.

Según Calderhead (1996), la importancia de los/as profesores/as en cualquier intento de reorganizar la educación- mediante innovaciones curriculares o en el mejoramiento de la efectividad educativa- ha sido ampliamente reconocida. Se convierten en los mediadores entre el currículo oficial, el proyecto educativo institucional y lo aplicado en las aulas, con los/as estudiantes y su *habitus*.

Es a los/as docentes a quienes se les entrega una doble misión, primero, transmitir en la sala de clases los contenidos obligatorios, pero, además, formar a los estudiantes de manera “integral”. Sin embargo, este discurso se contradice, en la medida en que, se aplican evaluaciones estandarizadas -tanto para docentes como para estudiantes- que no reflejan los componentes sociales y personales de la educación, centrándose únicamente en resultados que dan cuenta del desarrollo de aprendizajes en lo netamente cognitivo. La preocupación de los docentes, entonces, está en cumplir con lo que se estandariza y como la educación en género y sexualidad no tiene un estándar claramente definido, no es algo que se asuma como una real responsabilidad.

Los/as docentes con jefatura de curso señalan que los/as docentes de asignatura, en muchos casos/as, hacen sus clases y se van, mientras ellos tienen una gran responsabilidad ligada a su rol de “orientadores”. En ese sentido, deben promover competencias centradas en el desarrollo social y personal del estudiantado, sin embargo, las escasas horas de las que disponen y la falta de formación inicial que les provea dichas herramientas, dificultan dichas finalidades.

Geddes (2010) plantea que, en general, los profesores no están preparados de manera adecuada para asumir los nuevos desafíos implicados en la relación docentes/estudiantes en pro de los aprendizajes. Es más, señala que la formación que se proporciona a los

profesores para trabajar con las dificultades emocionales y de conducta de los estudiantes suele ser precaria. Sin embargo, igual tienen que hacerlo, lo que explicaría su propio desgaste. La formación inicial docente y el posterior desarrollo profesional, debiese considerar estos nuevos contextos y entregar a los/as docentes una formación que les permita enfrentarse a las nuevas realidades y responder a las definiciones de una educación inclusiva, que busca la equidad y declara la necesidad de una educación en sexualidad.

A todos los elementos mencionados anteriormente, se debe añadir, por un lado, la discontinuidad de las acciones producto de los diferentes gobiernos existentes en Chile desde los 90' hasta la actualidad, quienes han asignando mayor o menor importancia a los temas necesarios de trabajar en las escuelas. A lo largo del tiempo, se han ido generando ajustes curriculares e incorporación de nuevas temáticas que han sido prioritarias para las autoridades de turno, las que pueden ser transformadas permanentemente dependiendo de los intereses de los grupos de poder. Por otro lado, el desconocimiento por parte de los/as docentes con jefatura de curso, en torno a las políticas educacionales diseñadas para abordar la educación en sexualidad e incluir el enfoque de género, es muy amplio. En general no conocen el plan nacional, los documentos para trabajar los temas y tampoco los siete programas de formación.

En definitiva, los/as docentes reconocen la necesidad de abordar estas temáticas, dado que día a día se ven enfrentados a las realidades de los/las estudiantes respecto a ellas, sin embargo, no saben cómo hacer frente a los elementos que dificultan su puesta en práctica.

## **6.2 La familia y el aula: dos campos en tensión**

De manera general, en las representaciones del profesorado, aparece la familia como una institución socializadora que no se hace cargo de la educación en género y sexualidad de sus estudiantes. Por el contrario, los/as docentes con jefatura señalan que el entorno social del cual provienen, se caracteriza por la reproducción de patrones de género y de nociones vagas y prejuiciadas acerca de la sexualidad. Esta circunstancia facilitaría la configuración de un *habitus* que entra en tensión cuando, desde una mirada resignificada de los/as docentes, se intenta educar en género y sexualidad. La familia, el barrio, los pares y el acceso a internet ha generado en los/as estudiantes representaciones que objetivadas pasan a ser parte de su realidad.

Para los docentes, el capital cultural de las familias es fundamental para un trabajo colaborativo que permita el cambio cultural en lo referido a relaciones de equidad y la experiencia de una sexualidad integral. Sin embargo, en sus realidades, trabajan generalmente con familias con un bajo capital cultural lo que dificultaría los cambios. Dichas familias, han venido reproduciendo por generaciones las visiones tradicionalistas tanto en lo referido a las relaciones de género y a la educación en sexualidad, reforzando entonces la configuración de mentalidades rígidas, estereotipadas y llenas de prejuicios negativos.

Lo anterior, logra configurar una representación social del profesorado con jefatura respecto de las familias de sus estudiantes y su división de capitales. De esta forma, hay familias que entorpecerían el cambio cultural y otras que lo favorecerían, generándose una lucha entre los distintos campos de acción simbólica (familia- aula), en donde las posiciones de poder son reconocidas de manera diferente por los/as estudiantes, dependiendo del campo específico.

De esta forma, se tiene, por un lado, a un profesorado intentando representar en alguna medida a un agente de cambio, de manera más o menos aislada y con sus propias limitaciones heredadas, mientras, por otro lado, está la familia con bajo capital cultural,

resistiéndose a dicho cambio, al neutralizar gran parte de las nociones positivas que pudiese adquirir el estudiante. Así se presenta el punto de tensión antes mencionado, en la medida en que en la escuela se intentan resignificar las nociones negativas y distorsionadas con las que los estudiantes llegan al aula, pero una vez de regreso al seno familiar, dichas resignificaciones son, en muchos casos, neutralizadas o nuevamente distorsionadas, configurándose un círculo vicioso.

Lo anterior causa un alto grado de frustración en el profesorado, ya que se constituye como una “piedra de tope” para aquellos que anhelan ser un efectivo agente de cambio. Por otra parte, esto aumenta la sobrecarga emocional de los/as profesores/as, en la medida en que, con la indiferencia o la distorsión generadas en torno a las temáticas en cuestión—por parte de las familias de los estudiantes—, se ve aumentada la desorientación de estos últimos al respecto. Lo anterior, aumenta la gravedad de las problemáticas que llegan a configurarse (como la hipersexualización infantil, el aumento del riesgo de embarazo, relaciones de violencia, etc). Esta situación obliga a los/as docentes a redoblar sus esfuerzos relacionados con el apoyo socio-emocional que prestan al estudiantado.

De lo anterior, puede entenderse la postura crítica que tienen los/as profesores/as jefes frente al distanciamiento u oposición que existe entre la familia y la escuela, principalmente respecto a la enseñanza en género y sexualidad. Esto, finalmente, viene a ser un llamado urgente a la búsqueda de estrategias concretas tendientes a lograr la configuración de una verdadera comunidad educativa, lo que implicaría involucrar a las familias en la educación de sus hijos/as y terminar con la noción de una escuela como receptáculo de necesidades y abandonos, de manera de establecer las vías hacia la integralidad educativa.

Pese a las dificultades que presenta para los/as estudiantes pertenecer a estos distintos campos, el abandono que muchas de estas familias hacen de sus hijos/as permite que la posición de los/as docentes cobre mayor relevancia y adquiera, al mismo tiempo, mayor poder. Para Bowlby (2006), todas las personas necesitan vincularse con sujetos a

quienes pueden buscar en momentos de dificultades y que, a la vez, potencien el desarrollo de capacidades. Esta persona de confianza es una figura de apego, puesto que proporciona una base segura que sostiene, cuida, consuela y ayuda a regular el estrés. Cuando los/as docentes se convierten en este adulto significativo y figura de apego, la lucha entre los campos disminuye y se logra en los/as estudiantes la reestructuración de su *habitus* que va a permitir un cambio cultural.

En definitiva, siguiendo a Bourdieu (1996), el aula y la familia son instituciones sociales que se ubican en campos distintos. Por tanto, estos espacios sociales se rigen por reglas distintas. Las relaciones de fuerzas o poder adquieren diversas formas y los capitales en juego son igualmente específicos a cada uno de ellos. Es así que los docentes, por poseer mayor capital cultural que los estudiantes, representan el elemento de autoridad (poder), lo que les permite “imponer” un tipo de educación (lograr que los estudiantes “jueguen” con las reglas del campo). Sin embargo, al retornar al campo doméstico (la familia) se configuraría una nueva autoridad que “impondría” otro tipo de educación o esta figura sería inexistente o muy “débil”, quedando abiertas las posibilidades a socializaciones en campos distintos. Los/as docentes, en tanto, al generar vínculos más profundos con los/as estudiantes, logran una posición privilegiada que hace que los/as estudiantes resignifiquen, adquieran mayor capital cultural y cambien las reglas del juego del campo familiar del que provienen.

### **6.3 Acerca de las representaciones de género**

Las representaciones que el profesorado con jefatura de curso tiene respecto al género alude a un proceso de resignificación, reacomodo o reinterpretación existencial de las concepciones generales en las que fueron inicialmente socializados. Estas concepciones heredadas refieren a distintas vinculaciones entre el poder y la sumisión, adquiriendo la forma general de una oposición complementaria, circunstancia que finalmente es naturalizada y vivida como una cotidiana “normalidad”.

En relación a esto, Bourdieu (1999) señala que

la dominación masculina es la relación básica que se mantiene aún inserta en nuestra sociedad, debido a que el control social existente ha permitido su reproducción y mantención, rechazando o marginando a quienes no cumplan la normativa del control (...) así entonces, el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya. (p. 22)

Esta mirada tradicional de la masculinidad y la feminidad ha experimentado un complejo proceso de resignificación, con características dinámicas expresadas en un constante avanzar y retroceder, adquiriendo diversos matices y especificidades, las cuales están condicionadas tanto por la diversidad generacional de los profesores, como por sus singulares experiencias biográficas.

Si bien estas resignificaciones nos hablan sobre un importante y paulatino empoderamiento de lo femenino y una sensibilización de lo masculino, lo fundamental en ellas refiere a una lucha constante por lograr mayores niveles de desnaturalización de las concepciones heredadas. Se trata de un aspecto confrontacional que las relaciones de género adquieren en este proceso de explicitar aquello que pareciera una realidad dada per se, como si fuera algo “normal” y “natural”. Es, en efecto, una construcción social injusta y desigual.

Esta complejidad se explica por la presencia de una tenaz resistencia a este específico cambio cultural, propia de cualquier proceso de transformación en esta dimensión. En ese sentido, desnaturalizar el contexto de poder en el que se inserta lo masculino, y de sumisión en el que se concibe lo femenino, implica enormes esfuerzos, tanto colectivos como individuales; es decir, es indispensable implementar y coordinar procesos resignificacionales individuo-biográficos y socio-históricos. Lo anterior, es propio de todo cambio cultural, donde la dialéctica entre sujeto y sociedad, siguiendo a Giddens, Bourdieu y Ortner, se hace presente permanentemente. Por tanto, es en esta interacción de influencia recíproca donde se configuran las resignificaciones fundamentales para la

generación de las transformaciones. Así, entonces, desde la perspectiva representacional del profesorado, a medida que se va desnaturalizando la inequidad presente en las relaciones de género, se irían abriendo las posibilidades para darle nuevas significaciones.

Los resultados señalan que las representaciones de género de los/as docentes configuran cuatro realidades diferentes. Por un lado, la representación que lograría un cambio cultural real y que permitiría relaciones de género basadas en la equidad, es la denominada Representación Transformacional, la cual está presente- mayormente- en los/as docentes de generaciones más jóvenes. En dicha representación, se visualiza la femineidad desde el empoderamiento y la masculinidad desde la sensibilización, resignificación que al ser parte de su *habitus* sería transmitida a los/as estudiantes generando cambios significativos en sus relaciones interpersonales e interpretación del mundo. Ello, dado que plantear las representaciones de género como posibilidad de cambio, incluye múltiples dimensiones de la cultura, es decir, es una categoría que permite resignificar además las relaciones de poder, la economía, la política y la complejidad de las relaciones humanas.

En definitiva, esta representación de género transformacional adquiere una visión multidimensional. En palabras de Lamas (2000):

la cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Por eso, para desentrañar la red de interrelaciones e interacciones sociales del orden simbólico vigente se requiere comprender el esquema cultural de género. (p.4)

Sin embargo, esta no es la única representación, por la complejidad de resignificar la masculinidad y femineidad, se configura la Representación Reproductora. Ella es la que no permite un cambio cultural, manteniendo una mirada naturalizada de la realidad que enfrentan tanto hombres como mujeres. Es decir, la preeminencia universalmente reconocida de los hombres se basa en una división que confiere al hombre una posición

ventajosa. Las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son producto de la asimilación de estas relaciones de poder validando, y recreando, la violencia simbólica de la que son víctima. Sin embargo, los hombres también están prisioneros y son víctimas subrepticias de la representación dominante (Bourdieu, 1999).

Ahora bien, se configuran dos realidades más en torno a género, ubicadas a mitad de camino entre las concepciones heredadas y aquellas aun idealmente resignificadas. Se representan, así, unas relaciones de género caracterizadas por elementos disímiles, confusos y hasta contradictorios, en tanto conviven, simultáneamente y en constante tensión. Estas son por un lado, la Representación en Pugna y la Representación En Tránsito. La primera, mantiene las relaciones entre lo masculino y femenino desde la lucha por el poder, es decir, se resignifica lo femenino desde el empoderamiento y las posibilidades de las mujeres como sujetos independientes y con proyectos propios, pero se mantiene la mirada de lo masculino desde la dominación. Es decir, se genera una contradicción en términos de creer en las mujeres, sus capacidades y derechos, pero sin que ello signifique la pérdida total del poder de lo masculino que, desde sus lógicas, les pertenece en tanto es una característica propia de dicho sexo.

Por otra parte, la Representación en Tránsito, mantiene una tensión en tanto resignifica solamente la masculinidad y mantiene la visión tradicional de lo femenino. Sin embargo, esta tensión no está basada en la lucha por el poder, sino más bien, en el proceso de resignificación de lo femenino para lograr alcanzar una representación transformacional.

Finalmente, en las representaciones de género de los/as docentes se mantiene anclada una mirada binaria. Hablar de género es hablar de hombres y mujeres, no hay ninguna representación que incluya la capacidad performativa del género o la inclusión de una estructuración psíquica que permita configurar identidades sexuales. Tampoco se logra desnaturalizar el sexo y el cuerpo, por tanto, no se incluye en sus representaciones de género a transexuales y transgéneros.

#### **6.4 Acerca de las representaciones de la Sexualidad**

La sexualidad es entendida por autores como Weeks (1985), Giddens (2006), Lagarde (2006) y Foucault (1986) entre otros, como una construcción cultural. Es por ello que las representaciones asociadas a esta experiencia varían según distintos contextos, épocas, saberes, poder, control y normativas. No existe un universal cultural que determine a priori como se debe experimentar la sexualidad, sin embargo, la tendencia al tabú, la biologización y heteronormatividad de esta, es algo que sigue presente en la sociedad chilena.

Al respecto, las representaciones acerca de la sexualidad que tienen los/as docentes con jefatura, están centradas principalmente en estas miradas. Así, entonces, lo que configura las realidades representadas por los/as docentes son la relación entre la cotidianidad de la sexualidad y la visión de su expresión desde la “intimidad”.

En este sentido, existe una representación basada en dos fundamentos: 1º la sexualidad como parte de la cotidianidad y 2º la sexualidad como parte integral del ser humano. Esta representación, que se ha denominado Representación Integral de la sexualidad, es la que permite la generación y promoción de un cambio cultural. La sexualidad, al ser reconocida como un componente más de la experiencia cotidiana y como una parte fundamental del desarrollo de los seres humanos, permite desmitificar la perspectiva utilitaria de esta en tanto únicamente reproductora y represora (Tabú). En esta representación se podría hablar de una transformación de la sexualidad, que permite el surgimiento de lo que Giddens (2006) denomina una “sexualidad plástica” y la “decadencia de la perversión de la diversidad sexual”, es decir,

la sexualidad plástica es una sexualidad descentrada, liberada de las necesidades de la reproducción. Tiene sus orígenes en la tendencia, iniciada a finales del siglo XVIII, a limitar estrictamente el número familiar; pero se desarrolla, posteriormente, como resultado de la moderna contracepción y las nuevas tecnologías reproductivas (...)

queda moldeada como un rasgo de la personalidad y se une intrínsecamente con la identidad. (p.12)

Esta representación de la sexualidad la tienen pocos/as docentes, entre ellos/as, son los más jóvenes quienes argumentan que los cambios socioculturales han logrado una comprensión global de la sexualidad y ello ha permitido una resignificación que facilita la inclusión de dimensiones como el placer, la identidad sexual, el erotismo, el amor y las relaciones de afecto que son parte fundamentales de las relaciones humanas.

Por otro lado, está la representación de la sexualidad como parte de lo íntimo (genitalidad) y extracotidiano, Representación Tabú de la sexualidad. Es decir, una visión de la sexualidad desde la prohibición, obligatoriedad y transgresión (Lagarde, 1997), basada en la reproducción y la biologización. Esta representación es una mirada que, implícitamente, establece la sexualidad heteronormativa como única expresión válida de la experiencia sexual.

La característica de extra-cotidianeidad que presenta la sexualidad, en tanto perspectiva discursiva, redundante en una dificultad para lograr una conciencia clara y definida de la misma, por tanto, hace mucho más complejo hablar de ella con los/as estudiantes. Además, su designación social como algo prohibitivo o tabú, reafirma que no debe ser abordada abierta y públicamente, manteniendo así este status de extra-cotidianeidad. Es la existencia, más o menos explícita, de esta prohibición social, la que aleja del ámbito cotidiano el tratamiento discursivo y la verbalización de la temática de la sexualidad, generándose una especie de “analfabetismo” al respecto. Este analfabetismo potencia las malas decisiones tomadas por los/as estudiantes respecto a su sexualidad y los derechos que se tiene sobre ello.

Al parecer, la prohibición social limita y frena el reconocimiento, lo que se puede relacionar con el miedo que la sociedad tiene al poder. El manejo de la información es manejo de poder, por tanto, se tiende a pensar que educar en sexualidad y llevar este

ámbito discursivo a la cotidianidad, podría impulsar a los/as estudiantes a vivir una experiencia sexual sin control.

Por otra parte, está la Representación Biologizada que surge de la cotidianeidad de la sexualidad, pero solamente en relación a lo íntimo (genitalidad). Es decir, se puede hablar de ella en tanto represente los fundamentos de la biología, omitiendo las dimensiones como el placer, debido a que ello no responde a la biologización y tampoco a la realidad cotidiana. Por otra parte, de manera más implícita, se puede mencionar la ausencia del tratamiento de la temática de las personas trans, entendiéndose esta omisión, de igual manera, como una falta de conocimiento respecto al tema, ya que se encuentra alejado de la realidad cotidiana y de lo que la “naturalización” del sexo y los cuerpos permiten reconocer.

De manera inversa, lo más presente en el cotidiano sería la relación sexual enfocada de manera casi exclusiva en la genitalidad. Por tanto, lo más fácil de abordar con los/as estudiantes es, precisamente, este aspecto reduccionista de la sexualidad humana; la penetración y las posibles consecuencias que esto conlleva, es decir, el embarazo y las enfermedades de transmisión sexual (heteronormalizado). Se trata de una representación de la sexualidad que dificulta las resignificaciones que permiten los cambios culturales.

Finalmente, existe la Representación Compleja de la sexualidad, en tanto, se entiende como parte del desarrollo integral de los seres humanos pero es vista como algo extracotidiano, por lo que es muy complejo de abordar con los/as estudiantes. Así entonces, quienes asumen esta realidad, no están dispuestos/as a plantear las temáticas en las escuelas.

Estas diferentes representaciones generan múltiples realidades en la educación en sexualidad que reciben los/as estudiantes, para quienes han logrado internalizar una representación de la sexualidad integral se hace imprescindible incluir estos temas en la educación de los/as estudiantes, a fin de que experimenten una sexualidad sin prejuicios, responsable, integral y siempre respetando los derechos sexuales y reproductivos de

todas las personas. Sin embargo, la representación de la sexualidad como tabú, reproduce una sexualidad castradora, limitante y oculta, una mirada de la sexualidad como algo prohibido que limita el desarrollo de los seres humanos en tanto seres sintientes, deseantes y con identidades sexuales diversas.

### **6.5 La invisibilización de la diversidad sexual desde la representación de la sexualidad como tabú**

Respecto a la diversidad sexual, las representaciones obtenidas permiten concluir que, de manera general, los/as docentes no logran establecer un real nivel de tolerancia hacia la diversidad, independiente de los lineamientos discursivos positivos que se generen. Lo más representativo para entender esto, surge en el intento de configurar una postura de tolerancia, en base a una distinción con un carácter concreto, y no simplemente analítico, entre la persona y sus prácticas, entre el *ser* y el hacer. Esto implica establecer como objeto de la tolerancia a la orientación sexual, en tanto práctica, y no el sujeto en su conjunto. Es decir, lo diferente (negativo), y por tanto lo necesario de tolerar, sería la práctica sexual diversa y no el/la sujeto que vive la experiencia. Distinción de por sí contradictoria, en la medida que, en la dimensión humana el *ser* sería inseparable del hacer, en tanto que dicho hacer es parte del querer y se quiere de acuerdo a lo que se es (Savater, 1995).

Ahora bien, de manera contradictoria, el resultado es una configuración discursiva de tolerancia no enfocada en las prácticas, sino que, en la dimensión teórico-valórica del sujeto, la dimensión del ser, fundamentada en una igualdad intrínseca, quedando dichas prácticas, en consecuencia, invisibilizadas. Este conjunto pierde validez, ya que de ser todos iguales en la dimensión del ser, desaparecería la necesidad de tolerancia en esta dimensión y sólo quedaría como posible objeto de la misma, la dimensión de las prácticas. Llevando todo esto nuevamente al punto inicial, se configura así una especie de círculo vicioso con características paradójales.

De esta manera, queda explicitada la realidad tras el discurso de la tolerancia; lo que en definitiva se presenta como aceptación, son los distintos grados de invisibilización de las orientaciones sexuales diversas. Mientras mayor sea la invisibilización de la expresión de prácticas afectivas y sexuales de los/as sujetos “diversos”, mayor es el nivel de “respeto” de las mismas. Desde este razonamiento sería posible entender la contradictoria lógica representacional al respecto. Cuando se configura aquella realidad en donde se daría el supuesto máximo nivel de tolerancia -la expresión de la emocionalidad y espiritualidad, sin demostraciones físicas, en el ámbito familiar-privado- se estaría diciendo que aquella sería la circunstancia más positiva posible, en tanto es la más invisible de todas. No hay nada más etéreo o intangible que aquella “esencia” humana, su dimensión valórica demostrada quizás verbalmente o tan solo con el hecho mismo de respirar, remitida además a lo privado, que es el espacio físico y social per se más hermético, por tanto, lo sucedido en su interior queda fácilmente encerrado en él.

Así entonces, existiría en el profesorado, dadas las diferentes perspectivas, medidas y énfasis relacionados con el aspecto generacional, una apertura de mentalidad en el área de género y sexualidad, pero más bien remitida al nivel discursivo. De cierta forma, habría una especie de empatía hacia lo que representan quienes experimentan la realidad de la diversidad sexual; una empatía centrada en su situación de segregación, castigo y sufrimiento en general, pero no habría una postura real de respeto hacia las opciones sexuales mismas, dado que ello implica el hacer.

La lectura final y concreta en el nivel de la práctica sería algo así como: todos somos merecedores de respeto en un nivel “esencial”, en tanto seres humanos, pero las prácticas sexuales consideradas negativas, en tanto se encuentren fuera de una supuesta “normalidad”, deben ser invisibilizadas. Así se abre un abanico amplio de formas invisibilizadoras y de interpretaciones valorativas respecto a esta contradictoria y polémica dimensión.

Lo señalado en términos representacionales, aparece también en los materiales analizados. Desde el discurso de la LGE, se habla constantemente del respeto por la diversidad, sin embargo, en lo concreto, ello no se cumple de manera real. Primero, en los programas de estudio la palabra homosexual está absolutamente invisibilizada, solamente en el programa de Orientación se menciona un par de veces. En los materiales sugeridos por el MINEDUC para trabajar las temáticas de género, sexualidad y afectividad se trabaja un poco más en el tema, pero estos materiales no los conocen los/as docentes. No se puede tolerar lo no nombrado; en definitiva, si no se nombra, no existe en la realidad. El lenguaje nos muestra escenarios y permite significar la realidad, sin ello, se nos cierra la posibilidad de conocer y de resignificar.

#### **6.6 Más allá de hombres y mujeres: De la dominación masculina a la dominación heterosexual**

A lo largo de la investigación se han señalado posiciones teóricas críticas para la comprensión de la construcción cultural de género. Sin embargo, es necesario el desarrollo de una conclusión respecto a los enfoques post-estructuralistas que permiten ampliar la mirada, desde las de-construcciones del género y sexo normativizados en tanto construcción binaria de la realidad.

Como se señaló en las conclusiones respecto a las representaciones de género y sexualidad, cuando se habla de género se sigue hablando de hombres y mujeres, dejando fuera del análisis a quienes, desde sus identidades o sus cuerpos, no responden a las normas establecidas por los diferentes dispositivos de poder que están presentes en la sociedad. Así entonces, es necesario comprender que

el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen

de él unos signos; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción. (Foucault, 2002, p. 36)

Las dinámicas de poder que se imprimen en los cuerpos han logrado naturalizar la diferencia sexual desde el binarismo, pero ¿qué sucede con las personas intersexuales?, ¿cómo entender la construcción de género en estos casos? El quiebre de este binarismo es fundamental para la comprensión de las identidades múltiples de los/as sujetos y para el reconocimiento de la diversidad como parte fundamental de la cultura. Dejar de naturalizar y normativizar a partir de ello, es la invitación que se hace desde el post-estructuralismo.

Durante décadas y a partir de las relaciones de poder, se ha intentado desnaturalizar la dominación masculina, y de alguna manera, se ha ido avanzando en ello. Sin embargo, los mecanismos de exclusión y regulación de la normatividad social siguen operando desde las lógicas de lo normal o anormal. Siguiendo a Butler (2001), las relaciones de poder desigual se basan, principalmente, en la construcción de la heterosexualidad naturalizada y centrada en factores biológicos. En el discurso de la heterosexualidad como lo normal, se sustenta la hegemonía masculina y se normativizan los mecanismos de control hacia las mujeres (Butler, 2001a). La lógica del género binario ejerce, parafraseando a Bourdieu, violencia simbólica contra todas las personas homosexuales al plantear la normatividad heterosexista como algo natural (Rich, 1980; Wittig, 1980).

La invitación desde el post-estructuralismo es a comprender el género como un “aparato a través del cual tiene lugar la producción y normalización de lo masculino y femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume” (Butler, 2004. p 70).

En definitiva, se hace necesaria una mirada que cambie el foco de la reproducción de lógicas cartesianas que tienden a dividir el mundo en dualidades. De la dominación masculina se ha pasado a la dominación de la heterosexualidad, sin embargo, solamente a partir de la crítica y la deconstrucción de prácticas, discursos y

representaciones que discriminan, oprimen o vulneran a las personas en función de un género binario, nos estaremos acercando al objetivo ético-político primordial del feminismo: reformular simbólica y políticamente una nueva definición de qué es ser persona. (Lamas, 2002. p 83)

En ese sentido, los postulados post-estructuralistas permiten mirar la educación en género y sexualidad como una oportunidad para la inclusión de la diversidad en los sistemas socioculturales, romper con los dispositivos de poder que apuestan a normativizar y a partir de ahí excluir. La educación tiene un rol social primordial, por lo tanto, si se habla de la construcción cultural del género, no se puede dejar de reconocer las distintas subjetividades e identidades que forman parte de cada sujeto/a. Siguiendo a Foucault (1977), se comprende que permanecer del lado del binarismo, de la dominación masculina y la dominación heterosexista, favorece la reproducción disciplinaria y la normalización del sexo y la sexualidad.

Es necesario que el sistema educativo deconstruya sus planteamientos respecto a género y sexualidad, dejando de entender el género como problemas de mujeres en relación opuesta a los hombres y asumiendo que las identidades de los/as sujetos son múltiples. La realidad escolar demuestra la diversidad cultural: gays, lesbianas, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales y queer forman parte de las escuelas. Educar en género y sexualidad desde una lógica que rompa el binarismo y el esencialismo permitiría un giro fundamental en las relaciones sociales y el desarrollo de los seres humanos.

## **6.7 De la voluntad declarada a las pruebas estandarizadas**

A partir de los antecedentes presentados, se puede establecer que la educación en género y sexualidad se hace necesaria en la realidad actual de nuestro país. Las brechas y expectativas de género, que hoy configuran las formas en que nos relacionamos, permiten que la inequidad sea parte del cotidiano, algo dado desde la naturaleza, casi fundamental para la existencia humana y que resiste a las transformaciones culturales.

Esta resistencia ha sido necesaria para mantener niveles de control social, desde una sociedad neoliberal en donde se necesitan maquinas reproductoras de patrones normativos para que los grupos que ostentan el poder lo mantengan y así se perpetúen las desigualdades. En ese sentido, la escuela es un espacio privilegiado, desde el cual se puede mantener la reproducción de las inequidades, pero también es un campo de acción que permite generar los cambios.

Los estados, a través de sus gobernantes, deciden cuál es la función y el sentido de la educación en un país. Las declaraciones se convierten en políticas educativas y estas, muchas veces, terminan siendo declaraciones de buenas intenciones dado que al momento de su implementación no logran llegar a las escuelas y las salas de clases.

En Chile, la educación tal y como está planteada, no busca una formación que permita el bienestar subjetivo para el desarrollo humano (PNUD, 2014), si no que, al parecer, se busca responder a las necesidades del mercado y la competencia. Ello queda en evidencia con el sistema de medición de la calidad educativa (SIMCE) que se aplica en el país, esta prueba tiene como finalidad asegurar la “calidad y la equidad” en la educación. Sin embargo, expresa una contradicción inmediata debido a que “calidad” queda reducida a obtener mejores resultados de aprendizaje en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia e Inglés, mientras la “equidad” estaría limitada al logro de resultados similares por todos/as las estudiantes.

Lo descrito, complejiza la inclusión real de temas que estén relacionados con los aspectos sociales, culturales y personales de los/as estudiantes, la premisa básica pareciera ser: contenidos que no son evaluados no son priorizados. Por tanto, quedan en un espacio vacío, sin ser reconocidos como necesarios, menos como una responsabilidad de la escuela como institución socializadora y cuya misión es educar a seres humanos que viven interactuando en un sistema social y cultural en donde no basta con aprender Matemática o Lenguaje.

En este complejo escenario de competencia y obtención de buenos resultados en pruebas estandarizadas, aparecen como actores claves los/as docentes de asignatura. Para ellos/as existe una presión permanente por “subir los puntajes” de los resultados del SIMCE de sus estudiantes, por lo que el objetivo de sus clases se centra en que los/as estudiantes aprendan los contenidos que serán evaluados. Sin embargo, el *habitus* del/la docente está presente en ese campo de acción simbólica y de manera consiente o no, va reproduciendo, resignificando o transformando el *habitus* de los/as estudiantes. Ello no está necesariamente explicitado desde el hablar de un tema en particular o plantear la necesidad de equidad de género, si no que desde las expectativas sociales y culturales basada en los estereotipos de género que regulan las formas en que se generan las relaciones en el aula e interacciones pedagógicas. Así entonces, un/a docente con un *habitus* de género basado en los estereotipo, espera que las mujeres desarrollen más las emociones y la sensibilidad, que sean más ordenadas y esforzadas. Mientras que de los hombres, se espera que sean más “inteligentes” (racionales), resolutivos y prácticos.

Teresa Valdés (2013), destaca que uno de los factores que más incide en el desarrollo de la capacidad de los/as niños/as son las expectativas que los docentes tienen respecto a su sexo, expectativas basadas en estereotipos de género que condicionan el desarrollo posterior de los estudiantes al interiorizar las aspiraciones de sus profesores/as.

En definitiva, las expectativas de los/as docentes en torno a los/las estudiantes influyen en sus aprendizajes, en la autopercepción que tienen respecto a sus habilidades y, por lo

tanto, en la promoción de carreras que son para “hombres” o “mujeres”. Lo anterior, ha sido demostrado en varias investigaciones, Furnham, Reeves & Budhani (2002) señalan que los/as docentes creen que los niños tienen más facilidades para Matemáticas que las niñas. Por otro lado, hay estudios que confirman que los/as docentes mantienen el estereotipo que de las niñas tienen mayores habilidades verbales que los niños (Anderson, 2004; Bartholomew, 2004).

Si se analiza el caso de Chile, lo anterior queda evidenciado en las brechas de género demostrado por los resultados del SIMCE y PISA. En la primera prueba, la brecha en matemáticas es de 5,4 puntos en desmedro de las niñas y, en Lenguaje, 9,7 puntos menos en los resultados de los niños. En la segunda prueba sucede lo mismo, los resultados indican que en matemáticas hay una diferencia de 25 puntos a favor de los niños y en lenguaje 23 puntos a favor de las mujeres. Estas brechas son la demostración clara, de que las expectativas en base a estereotipos de género limitan el desarrollo y los aprendizajes de los/as estudiantes.

Por otra parte, surge la función de los/as profesores/as con jefaturas de curso. A ellos se le asigna un rol “orientador”, es decir, se les asigna la responsabilidad de generar competencias que permitan ir más allá de los aprendizajes de cada asignatura. Sin embargo, no existe preparación alguna para quienes ejercen este rol, en la práctica cualquier docente puede ser profesor/a jefe/a. A lo anterior, hay que sumarle que dentro del horario de Orientación, se deben abordar temas administrativos, consejo de curso, preparar actividades, entre muchas otras cosas. En ese sentido, llegar efectivamente a ser “orientador/a” se torna muy complejo si se considera que en 5° y 6° básico se dispone de 38 horas de orientación al año y en 7° y 8° se aumenta a 76.

Con todo lo señalado, cabe preguntarse si es posible educar pensando en el bienestar subjetivo para el desarrollo en una asignatura, con docentes sin formación previa para ello y con un tiempo extremadamente limitado.

Claramente, esta investigación permite afirmar que la respuesta a dicha pregunta es un rotundo no. Los/as docentes con jefatura se ven sobrepasados/as al momento de enfrentar situaciones complejas con sus estudiantes, por tanto, seguir pensando que educar en género y sexualidad desde la asignatura de Orientación es suficiente para el desarrollo de competencias para la vida de cada estudiante es una ilusión.

En definitiva, mientras el Estado no asuma una mirada realmente integradora de la educación, se continuarán diseñando e implementando políticas que no tendrán los efectos esperados, seguirán siendo fragmentadas y con lineamientos que cada escuela asumirá de maneras muy diferentes. Por tanto, no se asegura la calidad y tampoco la equidad que se quiere alcanzar aplicando pruebas como el SIMCE.

### **6.8 Conclusiones al cierre: propuesta para el mejoramiento de la Educación en Género y Sexualidad**

Para finalizar, y considerando todos los elementos que fueron analizados y las conclusiones planteadas en esta investigación, se hace necesario pensar en estrategias para generar y/o mejorar políticas educativas que permitan una implementación adecuada de la educación en género y sexualidad que reciben los/as estudiantes de Chile.

En primer lugar, es necesaria una propuesta única desde el Estado. No es coherente ni estratégico tener 7 programas validados por el MINEDUC para trabajar la educación en sexualidad si cada uno de ellos tiene objetivos, enfoques y estrategias diferentes. Los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos, forman parte fundamental del desarrollo de las personas y del reconocimientos de las diferencias, por tanto, es importante que todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes del país tengan acceso a la misma información. Debido a lo anterior, dejar al arbitrio de las escuelas qué programa implementar y cómo hacerlo, es seguir reproduciendo inequidades y exclusión social.

Por otra parte, es necesario un cambio de paradigma respecto a los temas de género. Si bien existe un Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, se siguen desarrollando políticas con un enfoque MED (Mujeres en Desarrollo), el cual mantiene en el centro a las mujeres, generando en el imaginario colectivo la percepción de que hablar de género y equidad es hablar de problemas de las mujeres, invisibilizando a hombres, transgéneros, intersexuales, lesbianas, gays y toda la diversidad existente.

En segundo lugar, es necesario que la transversalidad se convierta en realidad. Es decir, no basta con declarar que hay competencias que los/as estudiantes deben desarrollar en todas las asignaturas. Los análisis de los programas demuestran que ello no ocurre en la realidad. La transversalidad relacionada con género y sexualidad, está presente en algunos cursos y en algunas disciplinas, sin propuestas de estrategias o herramientas que permitan a los/as docentes dimensionar la importancia de estas temáticas y aplicarlas en sus salas de clases. Para ello, se propone entonces que las definiciones de los objetivos transversales sean claras, desde lo conceptual hasta su aplicación en el aula. Es necesario que se explicita qué se entiende por género y sexualidad y cómo estas temáticas se pueden integrar a las diferentes disciplinas. Se deben entregar herramientas para que los/as docentes puedan diseñar y ejecutar actividades para el desarrollo de dichas competencias, dado que no han sido formados con enfoque de género y tampoco en educación en sexualidad. Al mismo tiempo, los objetivos deben ser claros y realistas para que efectivamente éstos se puedan desarrollar desde los niveles iniciales hasta la finalización del proceso formativo. Plantear objetivos muy amplios y que dependan de una o dos asignaturas en uno o dos cursos, es ignorar la trayectoria de los procesos formativos de los/as estudiantes.

En tercer lugar, se debe formar en género y sexualidad desde la primera infancia. En materia de género, esto se traduce en reconocerles como iguales, permitiéndoles ser simplemente humanos, quienes pueden desarrollar todas las habilidades independientemente de su género, sin marcarles diferencias por ser niños o niñas. Al respecto, hay que diseñar estrategias para que las educadoras puedan transmitir en las

diferentes etapas de formación la equidad de género, promoviendo el uso de colores, delantales, uniformes y juguetes iguales. Además, promover un uso del lenguaje que no sea sexista. En materia de sexualidad, es importante la educación desde la primera infancia, en tanto que es parte de la vida y está presente desde las edades más tempranas. Es por ello, que se necesitan desarrollar estrategias para educar en sexualidad superando prejuicios y mitos, adecuándose a las necesidades y posibilidades de comprensión de niños/as pequeños/as. Uno de los temas fundamentales en esta edad es el reconocimiento del cuerpo propio y de otros, razón por la cual se les debe educar en términos de aceptación, integración, respeto y auto-cuidado.

En cuarto lugar, si se quiere mantener la asignatura de Orientación como la encargada del desarrollo de competencias para el bienestar subjetivo de los/as estudiantes, se deben tomar algunas medidas al respecto. Por un lado, es fundamental la formación de profesores/as jefes, ya sea desde una especialización en formación inicial o en su desarrollo profesional docente. Así como existen docentes con especialización en matemática y/o lenguaje, con diplomados y/o postítulos en didáctica, gestión, currículo o evaluación, debe existir la especialización de profesor/a jefe. El rol de orientador que se les ha asignado es tan importante para la formación integral de los/as estudiantes que no debe ser subestimado si se quiere efectivamente alcanzar una educación integral para los/as estudiantes. Por otro lado, si se le asigna tanta responsabilidad a la asignatura de Orientación, se hace fundamental asignar más horas disponibles para desarrollar efectivamente las competencias que en sus programas están declaradas.

En quinto lugar, se deben articular los distintos organismos públicos que están preocupados de integrar en la cultura del país la sexualidad y el enfoque de género. En este sentido, debe existir una articulación entre el MINEDUC, el MINSAL y el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. Si se trata de un objetivo país, se deben generar espacios donde se integren estas instituciones para favorecer la inclusión real de la educación en género y sexualidad. Un ejemplo de las necesidades de articulación planteadas desde los propios docentes, es la de contar con protocolos en las escuelas que

permitan un trabajo colaborativo con los consultorios en temas de embarazo, iniciación sexual temprana y enfermedades de transmisión sexual. Al mismo tiempo, articular con el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género los casos de violencia de género, así como la prevención de la discriminación entre estudiantes, docentes o miembros de la comunidad educativa, susceptible de derivar en *bullying* homofóbico y/o transfóbico.

Como sexta propuesta, se hace necesario educar en género y sexualidad a los adultos. Uno de los problemas para abordar estos temas, desde las representaciones de los/as docentes, es precisamente la brecha generacional. En la investigación se logró comprobar que las personas con más edad son las que más tienden a reproducir los patrones culturales y a estar menos abiertas a las posibilidades de cambio. En este sentido, la educación debiese llegar a las familias y la comunidad educativa en general.

La séptima propuesta, dice relación con los/as docentes y su formación inicial. Al respecto, se hace necesario integrar el enfoque de género y la educación en sexualidad. Si se plantea que a través de la transversalidad se desarrollan en los/as estudiantes las competencias para la equidad y la comprensión de la sexualidad como parte del desarrollo humano, los/as docentes deben tener herramientas para poder abordar dichas temáticas. Algunas alternativas para que el enfoque de género y la educación en sexualidad se incluyan en formación inicial docente son:

- La transversalidad, es decir, incluir estos temas en todas las disciplinas pedagógicas que se estudian en las diferentes universidades, a través de objetivos propios de las disciplinas. Ello permitiría una aplicación más efectiva al momento de trabajar los objetivos transversales en las aulas. Sin embargo, para llevar a cabo este proceso, sería necesario primero formar a los/as formadores/as.
- Incluir la educación en género y sexualidad en las asignaturas de Sociología, Antropología, Socioantropología Educativa u otra asignatura relacionada con la comprensión del sistema educativo como parte de un sistema social y cultural.

Estas asignaturas están incluidas en casi todas las mallas curriculares de pedagogía en Chile.

- Otra alternativa es generar una asignatura electiva centrada en educación en género y sexualidad, sin embargo, ello no garantiza la cobertura. Puede que estos temas no sean de interés para los/as futuros/as docentes y, por tanto, nuevamente no lleguen a las aulas.
- La formación inicial docente depende de las universidades, por tanto, si la integración de la educación en género y sexualidad viene desde el Estado como obligación para las casas de estudios, o si estas asumen un compromiso al respecto, generarán lineamientos para integrarlas en todas sus carreras, incluyendo las carreras de educación. Esto garantizaría que los/as futuros/as docentes tengan herramientas para abordar las temáticas con sus estudiantes.
- Considerando la realidad actual, sería importante crear una asignatura obligatoria que integre todas las temáticas relacionadas con la inclusión y la equidad. Esta debiesen abordar temas de diversidad que integren las necesidades educativas especiales permanentes, transitorias, la interculturalidad con clave migratoria y pueblos originarios, clase, cultura, niños/as talentosos/as, género y sexualidad.
- Se debe promover la educación en contextos diversos y el desarrollo de competencias sociales y personales. Para ello, las casas de estudio que imparten carreras del campo educativo deben disponer de centros de investigación, donde se cuente con un área de inclusión y diversidad. Desde ahí ha de generarse conocimiento y ha de ser compartido con los/as estudiantes en coloquios, seminarios, charlas, entre otros, permitiéndoles participar también como ayudantes en las respectivas investigaciones.

Una octava propuesta dice relación con considerar el rol de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y sus Departamentos Provinciales. Estas institucionalidades son responsables de la implementación de las políticas públicas diseñadas en el nivel central. Por esta razón es clave realizar un trabajo de difusión y de formación para los/as funcionarios/as que tienen contacto habitual con las escuelas, principalmente aquellos/as que asumen el rol de supervisores/as.

Como sugerencia final, es importante considerar el desarrollo profesional docente para la implementación de políticas relacionadas con la educación en género y sexualidad. En este sentido, la ley 20.903 permite el diseño de estrategias de desarrollo profesional docente adecuadas a los contextos locales, es decir, pertinentes a las necesidades concretas de quienes están actualmente en las salas de clases. Ello permite incluir las temáticas señaladas, dado que los/as docentes indican no estar preparados/as para enfrentar los desafíos de la educación integral. Los/as docentes reconocen que su formación inicial no les entrega las herramientas necesarias para educar en la diversidad, por lo que, se requiere diseñar estrategias formativas que respondan a sus necesidades y les permitan enfrentar adecuadamente las realidades en las que se insertan en su cotidianidad. Este es el desafío del desarrollo profesional docente y la ley 20.903 lo permite y respalda.

## Referencias Bibliográficas

- Andréu, J. (2003). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Andréu, J. García-Nieto, A. y Pérez, A.M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alatorre, J. y Luna, R. (2000). Significados y prácticas de la paternidad en la ciudad de México. En N. Fuller (Ed.), *Paternidades en América Latina* (pp. 241-276). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Alcalay, L., Milicic, N., Berger, C. y Fantuzzi, X. (2012) Aprendizaje socioemocional y apego escolar: Favoreciendo la educación en diversidad. En *Educación y diversidad: miradas desde la psicología educacional* (pp. 241-275). Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor –alumno*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Alonso, G. (1998). Identidades y Relaciones de Género: La identidad de género en el discurso escolar, reflexiones desde las pedagogías críticas y feministas. En *Tercer Congreso Antropología*, Temuco, Chile.
- Ardiles, A. M. (2014). *El profesor jefe: un guía para los niños*. Recuperado de [http://www.rmm.cl/index\\_sub.php?id\\_contenido=19583&id\\_portal=1773&id\\_seccion=9640](http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=19583&id_portal=1773&id_seccion=9640).
- Althusser, L. (1970). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Badinter, E. (1993). *XY: Identidad masculina*. Madrid, España. Editorial Alianza.
- Bardisa, T. (Septiembre – diciembre de 1997). Teoría y práctica de la micro política en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación* (15). Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI editores.

- Beltrán, E. y Maquiería, V. (Eds.) (2001). *Feminismos, debates teóricos contemporáneos*. Madrid, España. Editorial Alianza.
- Banchs, M. A. (1990). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En B. Jiménez (Ed.). *Aportes críticos a la Psicología social en Latinoamérica* (pp.183-217). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Bedolla, P. y Bustos, O. (2000). *Estudios de género y feminismo I*. México: Fontamara.
- Bellucci, M. (1992). De los estudios de la mujer a los estudios de género: han recorrido un largo camino. En A. Fernández (Comp.). *Las mujeres en la imaginación colectiva* (pp. 27-51). Barcelona, España: Paidós.
- Berger, P. y Luckmman, T. (1995), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bernstein, B. (1990). The social construction of pedagogic discourse. En B. Bernstein (Ed.). *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control. Vol. IV* (pp. 63-93). Londres: Routledge.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2001). Decreto n° 439. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1036799>.
- Borges, R. (1995). *El estudio de casos como instrumento pedagógico y de investigación en políticas públicas. Estudio de Caso N°. 4*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Folios Ediciones.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos Afectivos: Formación, desarrollo y pérdida (5ª Edición)*. Madrid, España: Morata.
- Butegwa, F. (1995) En: Petchesky, R. (2001). Derechos y necesidades: repensando las conexiones en los debates sobre salud reproductiva y sexual. En: S. Gruskin (Ed.), *Derechos Sexuales y Reproductivos: Aportes y diálogos contemporáneos*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.

- Butler, J. (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona España: Editorial Hora.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York, Estados Unidos: Mac Millan.
- Canales, M (1997). *Evaluación Jornadas de Conversación Sobre Sexualidad y Afectividad*. Recuperado de [http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Salud%20y%20Sexualidad%2005/doc139\\_Jornadas\\_de\\_conversacion\\_sobre\\_afectividad\\_y\\_sexualidad.pdf](http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20Salud%20y%20Sexualidad%2005/doc139_Jornadas_de_conversacion_sobre_afectividad_y_sexualidad.pdf).
- Castillo, C. (2015). *Entrevista a la Ministra de Salud*. Recuperado de <http://www.24horas.cl/nacional/minsal-explica-avances-y-plantea-desafios-en-materia-de-prevencion-del-vihsida-1830390>.
- Cisneros-Puebla, C. (enero de 2008). Los rostros deconstructivo y reconstructivo de la construcción social. *Revista Forum: Qualitative social research. Volumen 9*(1).
- Coll, C. (1993). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- CONASIDA. (2000). *Boletín N° 3: Enfermedades de Transmisión Sexual*. Santiago, Chile: Comisión Nacional del SIDA.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdes y J. Olavarría (Eds.). *Masculinidades, poder y crisis* (pp. 31-48). Santiago, Chile: ISIS Internacional.
- Connell, R. (1998). Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela, *Kikiriki* (47), pp. 51-68.
- Cornejo, H. (2003). Paradigma estratégico del conocimiento. El nuevo modelo de concepción de la gestión de Recursos Humanos. Trabajo presentado en el *XI Congreso Argentino de Psicología*, San Juan, Argentina.

- Chetty S. (Octubre de 1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International Small Business Journal* (15), pp. 73-85
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid, España: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1989).
- Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 69-83). Madrid: Editorial Síntesis.
- De Barbieri, T. (1993) Sobre la categoría género. Una introducción metodológica. *Debates en Sociología* (18), pp. 145-169.
- Derrida, J. (1974). *En los márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra, pp. 23
- Di Giacomo, J.P. (1989). Teoría y método de análisis de las representaciones sociales. En Darío Páez *et al.* *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social* (pp. 278-295). Madrid: Fundamentos.
- Díaz, A. (Octubre-diciembre 2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo Cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica* 4(3), pp. 373-383.
- Dides, C., Benavente, M., Sáez, I., Nicholls, L. (2012). *Educación sexual en Chile. Implementación de la ley 20.418. Boletín 4*, Santiago, Chile.
- Dixon-Mueller, R. (1993). The Sexuality connection in reproductive health. *Studies in Family Planning*. 24 (5), pp. 269-282.
- Durkheim, E. (1895). *Las reglas de método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dreeben, R. (1998), The school as a workplace. En J. Ozga (Coord.). *Schoolwork*. Milton-Keynes, Inglaterra: Open University Press.
- Educación Chile. (2014). *Orientaciones para el desempeño del profesor jefe*. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/CR\\_Herramientas/PDF\\_profesor\\_jefe/Profesor%20Jefe%20Media\\_LISTO.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/CR_Herramientas/PDF_profesor_jefe/Profesor%20Jefe%20Media_LISTO.pdf).
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review* (14), pp. 532–550.

- Espinoza, O. (Julio de 2014). Cambios recientes al Curriculum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación* (18). Recuperado de [http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas\\_educacion\\_julio\\_2014.pdf](http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_2014.pdf).
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales, En S. Moscovici (Ed.). *Psicología Social II* (pp.495-506). Barcelona, España: Paidós.
- Fernández, A. (Ed.). (1992). *Las mujeres en la imaginación colectiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Fernández, J. (Ed.). (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid, España: Pirámide.
- Fernández J. (1996). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid, España: Pirámide.
- Fernández- Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>.
- Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Foucault, M. (1986). *Un Diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Primera Edición con otra introducción. España: Alianza Editorial S.A.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Francis, B. y Skelton, C. (Eds.) (2001). *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham, Inglaterra. Open University Press.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* (38), pp. 67-86.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula* (2ª reimpresión). España: Editorial Graó.

- Giddens, A. (1982). *Acción, estructura, poder. Profiles and critiques in social theory*. Berkeley, Estados Unidos: University of California Press.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giddens, A. (2006). *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, España: Cátedra-Teorema.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza. 2ª ed.* Madrid, España: Morata Ediciones.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.
- Gorman, G.E. y Clayton, P. *Qualitative Reasearch for the Information Profesional: a practical Handbook*. London: Library Association Publishing, 1997.
- Gupta, A. y Ferguson, J. (1997). Discipline and practice: The field as site, method and location in Anthropology. En A. Gupta y J. Ferguson (Eds.). *Anthropological locations: Boundaries and grounds or a field science* (pp. 1-46). Berkeley, Estados Unidos: University of California Press.
- Guzmán, V. (1986). *Reflexiones en torno a los estudios de la mujer en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Argentina: mimeografiado.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, Estados Unidos: Aldine de Gruyter.
- Greimas, A. J. (1996). *Sémantique structurale*. Paris, Francia: Larousse.
- Gruskin, S. (Ed.). *Derechos Sexuales y Reproductivos: Aportes y diálogos contemporáneos*. Lima, Perú: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Habermas, J. y Redondo, M. J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. 2*. Madrid, España: Taurus.
- Halliday, M. A. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. M., Fernández, E. y Baptista, A. (2000). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Holland, D, Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Londres, Inglaterra: Harvard University Press.
- Hostil, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Estados Unidos: Addison Wesley.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología Social II* (pp.). Barcelona, España: Paidós.
- INJUV (2006). *Quinta Encuesta Nacional de Juventud*.
- INJUV (2007). *Encuesta Nacional de Juventud*.
- INJUV. (2010). *Sexta Encuesta Nacional de La Juventud*. Recuperado de [http://www.injuv.gob.cl/portal/wpcontent/files\\_mf/sextaencuestanacionaldejuventud.pdf](http://www.injuv.gob.cl/portal/wpcontent/files_mf/sextaencuestanacionaldejuventud.pdf).
- INJUV. (2012). *Séptima Encuesta Nacional de Juventud*. Recuperado de [http://www.injuv.gob.cl/portal/wpcontent/files\\_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf](http://www.injuv.gob.cl/portal/wpcontent/files_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf).
- Interaccionismo simbólico (1998). *Trabajo de teoría sociológica contemporánea*. Universidad de Salamanca: Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/retablos%20de%20papel/RP03/tiv42.htm](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP03/tiv42.htm).
- ISP (2013). *Resultados confirmación de infección por VIH. Chile, 2009 - 2012. Boletín 3(2)*. Recuperado de [http://www.ispch.cl/sites/default/files/Bolet%C3%ADn%20VIH%2008-02-2013\\_0.pdf](http://www.ispch.cl/sites/default/files/Bolet%C3%ADn%20VIH%2008-02-2013_0.pdf).
- Jones, A. (1993). Becoming a “girl”: post-structuralist suggestions for educational research, *Gender and Education*, 5(2), pp. 157-166.
- Jones, A. (1997). Teaching post-structuralist feminist theory in education: student resistances, *Gender and Education*, 9(3), pp. 261-269.

- Jones, L. (1996). Young girls' notions of femininity, *Gender and Education*, 8(3), pp. 311-321.
- Kaufman, M. y Pired, M. (1991). *La paradoja del poder*. Santo Domingo, CIPAF.
- Keijzer, B. (1995). *Paternidad y transición de género*. México: Mimeo.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lagarde, M. (1997). *Los Cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 3ª edición. México: UNAM.
- Lamas, Marta. (2000). *Diferencia de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, vol. 7, núm. 18, enero-abril. Escuela Nacional de Antropología y Historia, México
- Lamas, Marta. (2003). La antropología feminista y la categoría de género. En M. Lamas, *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 9-20). México: PUEG.
- Lehman, D., Chiu, C. y Schaller, M. (2004). Culture and psychology. *Annual Review of Psychology* (55), pp. 689-714.
- Ley n° 20.418. Fija normas sobre Información, orientación y prestaciones en materia de Regulación de la Fertilidad (art. 1°). MINSAL
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general (Vol. 15)*. México: Anthropos Editorial.
- Makowski, S. (Enero-Abril de 1996). Identidad y subjetividad en cárceles de mujeres. *Estudios Sociológicos del Colegio de México*. XIV (40), pp. 53-73.
- Maturana, H. (1995). *Desde la biología a la psicología*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión* (20), pp. 165-193.

- Martinic, S. (1995). Principios culturales sobre la demanda de la educación: Un análisis estructural. *Revista Pensamiento Educativo, Facultad de Educación, PUC*, 16(1), pp. 313-339.
- Martinic, S. (1992). *Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales (Coord.), *Metodología de la investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 299- 320). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Martinic & Elacqua (2010). *¿Fin de ciclo?: Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Chile: UNESCO.
- Mead, G. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- Mead, G. (2009). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist (Vol. 1)*. Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Mead, M. (2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona, España. Paidós Ibérica.
- Mena, I. *Análisis de los OFT de convivencia y formación socio afectiva. Reformulación como base para un trabajo curricular*. Santiago, Chile: Valoras UC.
- Méndez, J. (2013). El Profesor jefe como tutor, orientador, facilitador, mediador, relacionador. *Aportes Pedagógicos*. Recuperado de <http://www.aportespedagogicos.cl/wpcontent/uploads/2013/06/El-Profesor-Jefe.pdf>.
- Miller, A. (2001). Sexual no reproductivo: Explorando la conjunción y disyunción de los derechos sexuales y reproductivos. En S. Gruskin, S. (Ed.). *Derechos Sexuales y Reproductivos: Aportes y diálogos contemporáneos*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristan.
- Miles, M y Huberman, A. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Newbury Park, Estados Unidos: Sage Publications.
- MINEDUC. (1993). *Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad. Definición de trabajo del Grupo de Consulta Internacional de la OMS*. Recuperado de [http://www.who.int/reproductive-health/gender/sexual\\_health.html#4](http://www.who.int/reproductive-health/gender/sexual_health.html#4).

- MINEDUC. (1999). *Folleto informativo, Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2003) *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?* Recuperado de [http://www.sinia.cl/1292/articles-39788\\_recurso\\_1.pdf](http://www.sinia.cl/1292/articles-39788_recurso_1.pdf).
- MINEDUC. (2004a). *Artes Visuales. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico*.
- MINEDUC. (2004b). *Educación Física. Programa de Estudio. Octavo Año Básico*.
- MINEDUC. (2004c). *Orientación. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico*.
- MINEDUC. (2004d). *Orientación. Programa de Estudio. Octavo Año Básico*.
- MINEDUC. (2004e). *Artes Musicales. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico*.
- MINEDUC. (2004f). *Educación Física. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico*.
- MINEDUC. (2005a). *Comisión de evaluación y recomendaciones sobre educación sexual*. Santiago, Chile: Dirección de Comunicaciones. Educación Serie Bicentenario.
- MINEDUC. (2005b). *Plan de educación en sexualidad y afectividad*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2011a). *Ciencias Naturales. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico*.
- MINEDUC. (2011b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Octavo Año Básico*.
- MINEDUC. (2011c). *Idioma extranjero: Inglés. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico*.
- MINEDUC. (2011d). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Octavo Año Básico*.
- MINEDUC. (2011e). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Séptimo Año Básico*.
- MINEDUC, UNFPA y Adimark. (2004). *Resultado de estudio Educación en Sexualidad*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

- MINEDUC. (2013a). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013b). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio. Sexto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013c). *Orientación. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013d). *Orientación. Programa de Estudio. Sexto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013e). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013f). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013g). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Sexto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013h). *Idioma extranjero: Inglés. Programa de Estudio. Sexto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013i). *Ciencias Naturales. Programa de Estudio. Sexto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013j). *Artes Visuales. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013k). *Ciencias Naturales. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013l). *Música. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013m). *Idioma extranjero: Inglés. Programa de Estudio. Quinto Año Básico.*
- MINEDUC. (2013n). *Matemática. Programa de Estudio. Sexto Año Básico.*
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares Orientación.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (s.f). *Convivencia escolar.* Recuperado de [http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=4020&id\\_contenido=17983](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4020&id_contenido=17983).
- MINSAL. (2011). <http://web.minsal.cl/sites/default/files/files/GPCVIII.pdf>.

- MINSAL. (2014). Programa Nacional de Prevención y Control del VIH/SIDA, ITS. *Seminario dictado para la Asociación Chilena de Municipalidades*. Recuperado de <http://www.achm.cl/seminarios/escuela%20verano%202014/concepcion/DOCUMENTOS/VIH%20SIDA.pdf>.
- MINSAL. (2014). *Normas nacionales sobre regulación de la fertilidad*. Recuperado en <http://web.minsal.cl/sites/default/files/files/27%2005%202014%20%20NRF%20edici%C3%B3n%202014%20FINAL%202.pdf>.
- Morin, E. (1994). La noción de sujeto. En D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 67-85). Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. 2da. edición. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Huemul.
- Munné, F. (1989). *Entre el individuo y la sociedad: marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona, España: PPU.
- Nosnik, A. (1986). Las personas de James y Mead. En *Estudios Filosofía-Historia-Letras*. Recuperado de [http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio07/sec\\_16.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio07/sec_16.html).
- 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*. Chile.
- Olavarría, J. y Madrid, S. (2005). *Sexualidad, fecundidad y paternidad en varones adolescentes en América Latina y el Caribe*. México: FLACSO, UNFPA.
- ONU (1997). *Estado de la Población Mundial 1997. El derecho a optar: Derechos de procreación y salud de la reproducción*. Nueva York, Estados Unidos: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Ortner, S. (1980). ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza es con respecto a la cultura? En O. Harris y K. Young (Comp.). *Antropología y Feminismos* (pp. 109-131). México: PUEG.
- Ortner, S. B. (1993). *La teoría antropológica desde los años sesenta*. México: Universidad de Guadalajara.

- Páez, D. (1987). Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. En D. Páez *et al.* *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social* (pp. 316-317). Madrid, España: Fundamentos.
- Parker, R. (1994). Sexual cultures, HIV transmission, and AIDS prevention. *AIDS*. 8(1), pp. 309-314.
- Pérez, L., Cortese, I. y Gallardo, G. (2007). *Manual para profesores jefe, construyendo una alianza efectiva familia- escuela*. Chile: UNICEF.
- Petchesky, R. (2001). Derechos y necesidades: repensando las conexiones en los debates sobre salud reproductiva y sexual. En S. Gruskin (Ed.). *Derechos sexuales y reproductivos: Aportes y diálogos contemporáneos*. Lima, Perú: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En W. Schnotz, S. Vosniadu y M. Carretero (Eds.) *Cambio conceptual y educación* (pp. 53-86). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- ONU. (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>.
- ONU. (2004). *Programa de Acción Conferencia Población*. Recuperado de [http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/PoA\\_sp.pdf](http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/PoA_sp.pdf).
- Rebolledo, L. (1995). *Género y espacios de sociabilidad. La escuela como lugar de encuentro con los "otros"*. En *Actas Segundo Congreso de Antropología*. Valdivia.
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. 8(5), pp. 82-95.
- Rodríguez, J. (Agosto de 2005). Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicaciones de política. *Revista de la CEPAL* (86), pp. 123-146.
- Rodríguez, M. (2007). *Los Significados de ser Mujer, Lesbiana y Envejecer* (Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura). CIEG, Universidad de Chile, Santiago.

- Romero, V. (2007). *Bajo Condena: Mujer, culpa y autonomía* (Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura). CIEG, Universidad de Chile, Santiago.
- Rubin, G. (2003). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política de los sexos. En M. Lamas (Ed.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). México: PUEG.
- Sabaj, O. (2008). Tipos lingüísticos de análisis del discurso (AD) o un intento preliminar para un orden en el caos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 46 (2), pp. 119-136.
- Savater, F. (1995). *Ética como amor propio*, Barcelona, España: Grijalbo Mondadori.
- Sadik, N. (2001). El progreso en la protección de los derechos reproductivos y en la promoción de la Salud Reproductiva: cinco años después de El Cairo. En S. Gruskin (Ed.). *Derechos sexuales y reproductivos: Aportes y diálogos contemporáneos* (pp. 18-19). Lima, Perú: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Seidler, V. (1991). *The Achilles heel reader - men, sexual politics and socialism*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Silva, O. (2002). El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. *Razón y palabra* (26). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/osilva.html>.
- Shepard, B. (2009). *La salud sexual y reproductiva: una carrera de obstáculos*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Skelton, C. (Ed.). (2001). *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- Skelton, A. (1993). On becoming a male physical education teacher: the informal culture of students and the construction of hegemonic masculinity. *Gender and Education*, 5(3), pp. 289-303.
- Tajfel. (1999). Representaciones sociales. [www.geocities.com](http://www.geocities.com). 1999.
- Taylor. S.J y Bogdan. R. (1997). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós

- Toro, L., Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. *Revista Electrónica, Diálogos Educativos*. 12 (23), pp. 16 a 37. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n23/toro>.
- UNESCO. (2014). Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias. Publicado en 2014 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNICEF/CEPAL. (2007). Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe Tendencias, problemas y desafíos. En *Desafíos* (4). Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/desafios\\_n4\\_esp\\_Final\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/desafios_n4_esp_Final(1).pdf).
- Valdés, T. (2013). Género en la Escuela o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, (49), pp. 46-61.
- Villalobos, A. (Septiembre-diciembre de 2009). La Educación Ambiental: un objetivo transversal del profesor jefe. *Educacao & Realidade*. 34(3), pp. 67-80.
- Weeks, J. (1985). *Sexuality and its discontents: Meaning, myths and modern sexualities*. Londres, Inglaterra: Routledges & Kegan Paul.
- Weeks, J. (1998). La Construcción cultural de las sexualidades ¿Qué queremos decir cuando hablamos de cuerpo y sexualidad? En I. Szasz y S. Lerner (Eds.). *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las Ciencias Sociales* (pp. 175-197.). México: El Colegio de México.
- Wundt, W. (1990). *Elementos de psicología de los pueblos*. España: Editorial Alta Fulla.