



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Memoria de Título

**“DIVERSIDAD SEXUAL Y DISCURSOS NORMATIVOS PRESENTES EN EL
PLAN DE EDUCACIÓN SEXUAL DEL LICEO EXPERIMENTAL MANUEL DE
SALAS”**

Memoria para optar al Título de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica.

Autor: Rodrigo Ramírez Oyarzún
Profesor Guía: José Mauricio Contreras San Juan

Santiago, Abril 2017

DEDICADA

A las personas que, de diferentes
formas aportan al bienestar
de la humanidad.

AGRADECIMIENTOS

Después de pasar muchos años difíciles en mi vida, y después de terminar un proceso largo de madurez y estabilidad emocional y física, quiero agradecer a las personas que, de alguna u otra forma, me ayudaron a terminar un proceso que había quedado inconcluso en mi vida, y que me motivaron y me ayudaron en dar el último paso para terminar mi carrera profesional.

A Krischna Sotelo, dirigente del Sindicato Trans Amanda Jofré, por su iniciativa en llevar a cabo este proyecto, al Profesor Leonardo Arenas por su apoyo académico, al Profesor Mauricio Contreras por ser un excelente guía, a José Luis Díaz, director de la Red de Psicólogos de la Diversidad Sexual, por su apoyo y ayuda incondicional.

Y agradecer a dos personas especiales. A mi abuela Elcira Correa, que, a pesar de no poder compartir este momento especial con ella, fue la persona que siempre me apoyó y ayudó en los momentos más difíciles de mi vida. Y a Oscar Velásquez, que, con todo su amor y cariño incondicional, ha sacado lo mejor de mí, en todos los años que llevamos juntos.

A todxs muchas gracias.

INDICE

<u>INTRODUCCIÓN</u>	3
<u>APORTES Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN</u>	5
<u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	7
<u>OBJETIVOS</u>	12
<u>MARCO TEÓRICO</u>	13
CAPITULO I: SEXUALIDAD Y GÉNERO	13
SEXUALIDAD	13
CONSTRUCCIÓN SOCIAL E HISTÓRICA DE LA SEXUALIDAD	14
GÉNERO Y SUS ASPECTOS TEÓRICOS	19
TEORÍA QUEER Y SU INFLUENCIA EN LA PEDAGOGÍA	24
PRÁCTICAS Y LENGUAJE, COMO AGENTES NORMALIZADORES DEL SEXISMO Y LA HETERONORMATIVIDAD	27
CAPITULO II: EDUCACION EN SEXUALIDAD	34
REFERENCIA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN CHILE	34
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD	52
ENFOQUES DE EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD	53
POLÍTICAS PÚBLICAS Y SU GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN EN SEXUAL	58
DIVERSIDAD SEXUAL COMO CONTENIDO CURRICULAR	59
<u>MARCO METODOLÓGICO</u>	64
ENFOQUE METODOLÓGICO	64
TIPO DE INVESTIGACIÓN	67
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	69
DELIMITACIÓN DEL CAMPO A ESTUDIAR	71

TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	72
PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	73
<u>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN</u>	74
<u>CONCLUSIONES</u>	84
<u>COMENTARIOS Y SUGERENCIAS</u>	88
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	90

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación, nace de una motivación personal, a partir de mi experiencia, tanto en el ámbito social, laboral y estudiantil, como persona transgénera, lo cual, ha creado una necesidad de reivindicación de la comunidad LGTB, a partir de un trabajo académico que sostenga y avale las necesidades y avances sociales que necesita nuestra sociedad para avanzar en esta materia.

Si bien, en el aspecto personal no existen problemáticas asociada a mi identidad trans, si existen al momento de relacionarme con el mundo. La violencia que ejerce la lógica social en torno a la sexualidad de las personas, es opresiva, agresiva y discriminadora. No tan sólo en el aspecto legal y sus consecuencias, sino también en el aspecto cultural, donde los agentes normalizadores de la sexualidad entran en juego, para reprimir y excluir cualquier expresión relacionada al sexo o al género que salgan de la lógica heteronormativa hegemónica.

Por lo qué, se entregarán en esta investigación, un marco teórico respecto al concepto de sexualidad, entregado fundamentalmente por el autor Jefreed Weeks, y aspectos teóricos del género, y las prácticas y el lenguaje como agentes normalizadores, los cuales le han entregado una fisonomía determinada a la sexualidad. También, se entregarán referencias teóricas respecto a conceptos, de autores como Judith Butler y Joan Scott, entre otros, para analizar y concluir nuestros objetivos propuestos.

Además, se darán a conocer los marcos legales nacionales e internacionales respecto a legislación correspondiente a resguardar tan sólo los derechos de las personas LGTB, sino también la normativa existente respecto a educación en sexualidad y afectividad, y sus distintos enfoques, la cual, se proyecta como herramienta fundamental para enfrentar culturalmente la violencia sexista y sus diferentes formas de actuar. Para eso se entregará una referencia legislativa histórica, respecto a la educación sexual en Chile, entregada por el Profesor y Académico Leonardo Arenas, y aspectos relevantes a contenidos, objetivos y enfoques, respecto a la educación en sexualidad y afectividad, entregada por organismos

internacionales como la UNESCO, y que servirán como marco referencial para evaluar la situación actual en Chile.

También, se entregará una metodología de trabajo, que dará a conocer los fundamentos, por los cuales, se determinará la forma para obtener la información que se necesita para llegar a los resultados de los objetivos propuestos, entre ellos, su enfoque, el tipo, diseño, técnica de investigación, y los instrumentos de análisis de datos de la muestra a investigar.

Finalmente, las conclusiones de esta investigación pretenden concientizar y reflexionar acerca de la escuela como un lugar, en el cual, se debe abordar la temática de la diversidad sexual de los estudiantes, y no tan sólo desde un enfoque de sujetos de derechos, sino también reflexionando sobre la incorporación de otros componentes psicosociales y cognitivos que son esenciales para llegar a una verdadera inclusión en la escuela.

APORTES Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

El motivo principal, por lo cual es importante realizar este proyecto, nace, como se mencionaba anteriormente, de una problemática y necesidad personal y de justicia social ante la discriminación y violencia que se ejerce hacia las personas con orientación sexual o identidad de género distinta a la que se establece como normal.

La relevancia y aportes de esta investigación sobrepasan principalmente en el ámbito social y en el ámbito vocacional docente.

En el ámbito social, la relevancia de esta investigación radica en incentivar el conocimiento y la reflexión de los derechos humanos, principalmente los derechos sexuales de las personas y la libertad para vivir nuestra sexualidad de manera libre y autónoma.

Además, socialmente tiene una relevancia significativa en la reflexión de problemáticas derivadas de la temática de diversidad sexual, que derivan en distintos tipos de violencia, empezando por la invisibilización de sexualidades, principalmente de las emergentes, a través del lenguaje, llegando a formas extremas de discriminación como la homofobia y transfobia, que limitan, reprimen y perjudican la calidad de vida de una sociedad.

En el ámbito vocacional docente, también existe un impacto significativo, principalmente en el currículo oficial y oculto que ejecutan los directivos y docentes de los establecimientos educacionales, los cuales determinan el grado y los tipos de violencia que se ejerce a los estudiantes LGTB. Estos tipos de violencia, son fundamentales en relación al impacto que provocan en los estudiantes, ya sea, en su participación académica o en su rendimiento, así como también en sus posteriores relaciones profesionales.

Por lo mismo, entender estas problemáticas asociadas a la discriminación de la comunidad LGTB en el ámbito educacional, permitirá ampliar nuestra visión de la temática e incentivar la formulación de propuestas pedagógicas tan importantes, como, por ejemplo,

el uso del lenguaje, que apunten a una educación más inclusiva y justa, respetando los derechos sexuales de los estudiantes, sin caer en patrones normativos como el sexismo o la heteronormatividad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las últimas décadas, nuestro país ha tenido un fuerte crecimiento económico, junto con otros aspectos como es el crecimiento del mercado laboral, lo que ha llevado a nuestro país a posicionarse en uno de los mejores países donde se puede vivir en Latinoamérica, según el Informe de Desarrollo Humano 2015, del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)¹

Sin embargo, estas encuestas toman en cuenta oportunidades y proyecciones económicas y laborales, pero no toman en cuenta aspectos importantes de una buena calidad de vida, relacionados con aspectos sociales, como, por ejemplo, los derechos humanos, y específicamente los relacionados con los derechos sexuales y reproductivos.

Dentro del marco de los derechos humanos, se han generado en las últimas décadas, acuerdos y tratados internacionales que velan y protegen los derechos sexuales y reproductivos de las personas, y que brindan los antecedentes para justificar el motivo de esta investigación.

El acuerdo internacional más importante que se ha efectuado en relación a los derechos sexuales, y específicamente los derechos de la comunidad LGTB, se efectuó el año 2006 en la ciudad de Yogyakarta, Indonesia², en donde se establecen los compromisos que deben tomar los Estados, en el ámbito legislativo y cultural para proteger los derechos de igualdad y de no discriminación, ya sea por orientación sexual o identidad de género.

Además estos acuerdos, han ido perfilando conceptos y entregando respuestas basadas en el respeto y la autonomía, a través de organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) para ser entregados y aplicados de manera correcta a través del sistema educativo de cada

¹ Chile se ubica en 2° lugar en Latinoamérica y 42° lugar en el Mundo. Informe de Desarrollo Humano 2015. (PNUD).

² “Principios de Yogyakarta”. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Marzo 2007.

país, la cual, se ha traducido en la entrega de propuestas curriculares, conceptos y orientaciones técnicas sobre educación en sexualidad para los estudiantes³, que cuentan con una base científica y que fortalecen los derechos humanos y de autonomía, y dando a conocer los fenómenos sociales que determinan su estudio.

Hay que agregar que todos estos antecedentes, también han sido el resultado de cambios culturales y sociales que han ocurrido en las últimas décadas. A mediados del siglo XX, tecnologías reproductivas conceptivas y anticonceptivas permitieron inhibir o producir artificialmente la concepción, generando una ruptura social histórica entre sexualidad y reproducción, dando paso, paulatinamente a la autonomía de una vida sexual libre y a las nociones de derechos, elección y decisión⁴.

Por lo tanto, en el marco de los derechos, y además sumando las nuevas teorías sobre sexualidad y género como construcción social⁵, ha surgido la necesidad inevitable de abordar problemáticas relacionadas con la diversidad sexual, tanto en el plano legislativo, como cultural.

En el plano legislativo, la ejecución de una política pública de educación sexual, no tan sólo debe definir objetivos y un cúmulo de contenidos, sino también evaluar aspectos relacionados con su gestión.

Los resultados sobre impactos de políticas de educación en sexualidad, indican que las políticas que se gestionan de manera centralizada tienen gran éxito, y que debe ser el Estado quien debe mantener un rol primordial como generador de contenido curricular único para todo el país⁶.

³ “*Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*”. Volumen 2: *Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO (2010).

⁴ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 1.2: *La sexualidad en contexto de transformación*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

⁵ “*Sexualidad*”. Weeks, J. (1998)

⁶ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 4.2: *Políticas de educación en sexualidad*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

Además, también concluyen que se deben acoplar al funcionamiento regular de la escuela, y que se deben impartir de manera transversal y en el marco de asignaturas preexistentes, a través de docentes en ejercicio y utilizando recursos habituales de las escuelas⁷.

Sin embargo, las críticas también dan a conocer que una de las principales deficiencias en estas iniciativas, y principalmente en los programas que se asumen integrales, son el mal uso del lenguaje que tienen los programas de educación sexual y que muchas veces son contraproducentes con los propios objetivos planteados⁸.

Es por esto, que la Educación en Sexualidad se vuelve fundamental, ya que, en la escuela, no tan sólo se producen cambios sociales trascendentales para cualquier sociedad, sino que también, es el espacio donde confluyen agentes normalizadores importantes que determinan ordenes de género y sexualidad, instaurando desigualdad y violencia de género, o polarizando lo femenino y lo masculino, instalando ordenes sexistas y/o heteronormativos, que invisibiliza y margina cualquier expresión que no corresponda al orden hegemónico.

Son estos agentes normalizadores como las prácticas y el lenguaje, que vamos a revelar en esta investigación y que son determinantes en la instauración de un orden social-sexual hegemónico, las cuales confluyen en la escuela, e instauran relaciones de poder, generando desigualdades, invisualización y discriminación como expresiones de violencia.

Según la última investigación efectuada en Chile sobre clima escolar este año 2016, por Fundación Todo Mejora, el 62.9% de estudiantes LGTB son violentados por su orientación sexual, y el 59.9% por su identidad de género⁹.

⁷ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 4.2: *Políticas de educación en sexualidad*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

⁸ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 4.1: *Enfoques de educación sexual*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

⁹ “*Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016*”. *Experiencias de niños, niñas y adolescentes LGTB en establecimientos educacionales*. Fundación Todo Mejora. Santiago (2016).

Estos antecedentes, sumados con las últimas investigaciones sobre bullying homofóbico en Chile del año 2013¹⁰, indican que, en los establecimientos, a pesar de que existen un conjunto de normas, reglamentos y políticas de convivencia que sancionan el bullying homofóbico y la discriminación, a través de los reglamentos internos y manuales de convivencia, el abordaje de la homosexualidad en las instituciones educativas se caracteriza por un discurso normativo, con la expresión “*yo acepto a los homosexuales*”, el cual se encuentra en todos los actores de la escuela, apoderados, profesores, directiva, y que apela, a una percepción de ser o no ser homofóbico (*yo acepto a los homosexuales... por lo tanto no soy homofóbico...*), por lo cual, se presenta, más como una presentación pública y correcta. Sin embargo, estas afirmaciones suelen estar acompañadas de otras como, “*a condición de qué...(no sea escandaloso), pero hasta...(cierto punto)*”, las cuales no son interpretadas como signos de rechazo. En el primer caso, la frase se interpreta como una exigencia al otro para no fomentar más el rechazo y la segunda como una delimitación en ciertos planos entre lo público y lo privado. Todo esto concluye que tales expresiones giran en torno a la discriminación encubierta y a una potencial existencia de discriminación.

Es a justificación de estos antecedentes, que esta investigación tendrá como objetivo general, conocer los discursos y agentes normalizadores que existen en el plan de educación sexual de un establecimiento determinado.

Para esto, tomaremos como muestra, el emblemático Liceo Experimental Manuel de Salas, establecimiento creado el año 1932, en la ciudad de Santiago, y que desde sus inicios es caracterizado por su carácter laico y por sus prácticas de técnicas novedosas.

Además, cuenta con un Programa de Educación Sexual amplio, un Manual de Convivencia y un equipo de docentes y psicólogos encargados de la implantación del programa.

¹⁰ “*Era como ir al matadero... El bullying homofóbico en las instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*”. Cáceres, C. y Salazar, X. Ediciones. (2013).

Esta característica vanguardista de la muestra, se justifica, teniendo en cuenta que las últimas investigaciones concluyen que las grandes contradicciones se encuentran en los programas de educación sexual con enfoque integral o vanguardista, entre lo propuesto y lo efectuado, o sea, entre lo dicho (en sus reglamentos y normativa) y lo hecho (tanto en el lenguaje utilizado como en sus prácticas).

Por lo cual, se hará una descripción de los discursos formales del Liceo en cuanto a la temática de la diversidad sexual, a través de la normativa institucional escrita (Programa de Educación sexual, Manual de convivencia y/o Reglamento Interno). Y también, una descripción de los agentes normalizadores presentes, tanto en el discurso escrito, como en el verbal de los entrevistados.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Conocer los agentes normalizadores y discursos presentes en el Plan de Educación Sexual del Liceo Experimental Manuel de Salas, en relación a la temática de diversidad sexual.

Objetivos Específicos:

- 1) Identificar los discursos formales presentes del plan de educación en sexualidad del Liceo Experimental Manuel de Salas, respecto a temática de diversidad sexual.
- 2) Identificar el tipo de lenguaje normativo presente en los discursos escritos del Liceo Experimental Manuel de Salas.
- 3) Describir los tipos de prácticas normativas, relacionadas a la sexualidad que existen en el Liceo Experimental Manuel de Salas.
- 4) Identificar las características del discurso y del lenguaje, presente en docentes y directiva, respecto a la temática de diversidad sexual.

MARCO TEÓRICO

CAPITULO I: SEXUALIDAD Y GÉNERO.

SEXUALIDAD:

Para poder entender el concepto, lo primero que debemos tener en cuenta es que existen distintas perspectivas de entender la sexualidad.

Frecuentemente escuchamos afirmaciones que consideran la sexualidad como un atributo físico-biológico que es inherente a la naturaleza humana, que estaría determinada por la biología natural del ser humano y que la cultura moldea o restringe - según los objetivos que persiga- esta fuerza o condición, definiendo y transmitiendo lo socialmente aceptable en materia de prácticas sexuales y roles de género. Esta definición le llamaremos *perspectiva esencialista*¹¹.

La perspectiva esencialista considera que la sexualidad es dicotómica o dual, o sea, existe sólo lo masculino y lo femenino, o sea hombres y mujeres (en donde las diferencias entre sexo y género no cobran relevancia), los cuales se complementan entre sí y tienen como objetivo primordial la función reproductiva. Por lo cual, desde este punto de vista, la heterosexualidad es la única manera legítima, válida y posible de vivir la sexualidad.

Sin embargo, desde la aparición del feminismo en las últimas décadas del siglo XX y todas las reivindicaciones sociales derivadas de ella, la mirada de sexualidad ha ido variando. Es así, como en los últimos años ha aparecido una nueva mirada que la llamaremos *perspectiva construccionista* de la sexualidad. En ella todos los elementos que entendemos parte de la sexualidad, como el placer, el erotismo, la afectividad e intimidad tiene su origen en el cuerpo, pero que no pueden ser expresadas espontáneamente, sino es a través de un comportamiento social. Por lo tanto, la sexualidad desde esta perspectiva es

¹¹ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 1.1: *Introducción a los conceptos de sexualidad y género*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

una construcción social, cultural e histórica, ya que su comportamiento varía y adquiere diferentes formas y matices según la cultura y/o las transformaciones sociales.¹²

Aquí la sociedad no está pensada como un medio represivo de una condición biológica donde se aprenden formas civilizada de vivir y convivir la sexualidad, sino es el lugar donde se produce sexualidad. Y si bien existe un fundamento biológico previo, la forma en que se vive y se expresa socialmente la sexualidad es el resultado de las relaciones de poder existentes en la sociedad, fundamentalmente de clase, género, étnicas, económicas y generacionales¹³.

CONSTRUCCIÓN SOCIAL E HISTÓRICA DE LA SEXUALIDAD:

Para entender un poco más esta perspectiva construccionista, revisaremos algunas ideas principales del autor Jeffrey Weeks, en su obra "*Sexualidad*". En una de sus citas define la historia de la sexualidad, como *una historia de nuestras preocupaciones como sociedad, las cuales son siempre cambiantes acerca de cómo deberíamos vivir, disfrutar o negar nuestro cuerpo*.¹⁴

Además, hace énfasis en la idea de descartar ciertas ideas provenientes de la perspectiva esencialista, que debemos abandonar algunas ideas de cómo entender la historia de la sexualidad, como, por ejemplo, que es una dicotomía entre represión y liberación, o que es una fuerza que debemos liberar para salvar nuestra civilización. El autor más bien indica que debemos cobrar conciencia de que la sexualidad es algo que la sociedad produce de manera compleja, es un resultado de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas y que son definiciones sociales entre quienes tienen poder para definir y reglamentar contra quienes se resisten. "*La sexualidad no es un hecho dado es un producto de negociación, lucha y acción humanas*"¹⁵.

¹² "*Sexualidades en la Escuela II*". Lección 1.1: *Introducción a los conceptos de sexualidad y género*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

¹³ "*Sexualidad*". Weeks, J. (1998). Pág. 42.

¹⁴ "*Sexualidad*". Weeks, J. (1998). Pág. 25.

¹⁵ "*Sexualidad*". Weeks, J. (1998). Pág. 30.

Incluso va más allá citando a algunos autores como Kenneth Plumer (1984), el cual indica que nada es sexual, pero con el hecho de nombrarlo hace que lo sea.

Para entender la organización social de la sexualidad, el autor destaca cinco áreas importantes de prácticas sociales donde se establecen relaciones de poder y se construye la sexualidad, en el ámbito del placer, erotismo, afectividad, relaciones, etc.:

1. Parentesco y sistemas familiares.
2. Organización económica y social.
3. Reglamentación social.
4. Intervenciones políticas.
5. Culturas de resistencias.

Además, Weeks, entrega una reseña histórica sobre las modificaciones que ha tenido occidente con respecto a la organización de la vida erótica que es lo que finalmente llamamos sexualidad. De esta manera, podremos apreciar más detenidamente como a través de distintos hechos externos -políticos, económicos o sociales- la construcción de la sexualidad.

Indica que en la antigüedad no existía la sexualidad como tal, sino que existían mejor dicho los placeres del cuerpo, la cual se guiaba más por el instinto en sí, más que en el objeto de deseo. El autor plantea que actualmente nos importa más con quien tenemos relaciones sexuales, se busca si somos o no somos anormales, si somos o no somos homosexuales. Indica que buscamos la verdad de nuestra naturaleza en nuestros deseos sexuales, como si éstos determinaran nuestra identidad. Para ejemplificar este pensamiento moderno de la sexualidad en contraste con lo que nosotros llamamos sexualidad en la Antigüedad menciona a Sigmund Freud: *“La distinción más notable entre la vida erótica de la antigüedad y la nuestra sin duda se encuentra en el hecho de que los antiguos ponían el acento en el instinto en sí, mientras nosotros acentuamos su objeto”*.¹⁶

¹⁶ “Sexualidad”. Weeks, J. (1998). Pág. 35.

Con respecto a los cambios fundamentales que tubo occidente con respecto al concepto de sexualidad menciona tres momentos claves en su evolución.

Primero con las innovaciones del siglo I, mediante una austeridad y desaprobación del sexo por placer y el reforzamiento de que el objetivo del sexo era la reproducción. Según otros autores como Mark Mondimore en su obra “*Una historia natural de la homosexualidad*”, la idea de reforzar la reproducción se debió principalmente al cristianismo el cual, tomó la política judía de castigar todo placer sexual no encaminado hacia la procreación¹⁷ con el fin de conservar la prole y así constituir el dominio sobre los pueblos más fuertes. Así, desde la promulgación oficial del cristianismo como religión oficial del Imperio Romano en el año 380 d. C, las conductas sexuales de cualquier índole, consideradas privadas para las autoridades griegas y romanas, se vieron sometidas a la reglamentación eclesiástica y por consiguiente gubernamental, la cual consideraba un pecado y un delito a todo acto sexual que no estuviera dirigido a la procreación, como relaciones anales, sexo oral, sodomía, masturbación, etc.

Mondimore, indica que el cristianismo, además incorporó ideas de la filosofía griega, entre ellas, la filosofía estoica, la cual, abogaba por la indiferencia y la renuncia a toda fuente de placer, incluido evidentemente el placer sexual¹⁸.

De esta manera, el cristianismo, condenó todo acto sexual que no estuviera dirigido a la procreación, y denominó a todos estos actos “antinaturales”, como *sodomía*¹⁹.

De esta manera, la sodomía fue severamente castigada con pena de muerte y castigos severos típicos de la época, como la picota, el exilio a las Indias orientales, o la castración.

¹⁷ Estos actos eran entre otros, la masturbación, el contacto oral con el pene, las relaciones anales (aunque fueran heterosexuales), el *coitus interruptus* (la retirada del pene antes de la eyaculación) y evidentemente las relaciones sexuales entre hombres. “*Una historia natural de la homosexualidad*”. Mark Mondimore, Francis. Editorial Paidós. 1ª Edición en español, España (1998). Pág. 43.

¹⁸ “*Una historia natural de la homosexualidad*”. Mark Mondimore, Francis. Editorial Paidós. 1ª Edición en español, España (1998). Pág. 45

¹⁹ Palabra proveniente de la ciudad Sodoma, ciudad destruida por Dios en el Viejo Testamento. “*Una historia natural de la homosexualidad*”. Mark Mondimore, Francis. Editorial Paidós. 1ª Edición en español, España (1998). Pág. 42.

Así, las relaciones entre hombres se relegaron principalmente de manera clandestina a los conventos, tal como lo relata la obra de Humberto Ecco, “*El nombre de la Rosa*”²⁰.

El segundo momento fundamental según Weeks, indica que se produce en los siglos XII y XIII, luego de una serie de luchas críticas y religiosas, en donde el cristianismo establece el matrimonio como un acuerdo familiar, en donde se elaboraron un conjunto de reglas y normas para las dos personas que se unían. Como resultado la pareja no estaba sola en el lecho matrimonial y la iglesia controlaba y analizaba la vida sexual, y así dar respuesta a las preguntas morales.

Y el tercer momento ocurrió en los siglos XVIII y XIX, el cual es fundamental ya que sienta las bases de la concepción de lo actualmente llamamos sexualidad, en donde se establece de manera más precisa la normalidad sexual entre dos personas del sexo opuesto y por consiguiente la categorización de otras formas como desviaciones, condenadas por la iglesia y ahora por la ciencia. Ya que esta transformación también se expresó en otras formas médicas, psicológicas y educativas. La ciencia finalmente terminó categorizando los actos a actores sexuales. De hecho, según Mondimore, hasta principios de la Edad Media no existía una palabra que denominara a una persona que hoy llamaríamos homosexual. La condena de la homosexualidad fue parte de un cambio de pensamiento moral respecto a la sexualidad que aconteció varios años después de Cristo. Las categorías sexuales eran diferentes a la actualidad, de hecho, en esta época no existían actores sexuales, sino actos. No existía un sodomita, sino la sodomía, y se entendía que cualquiera podía ser tentado por ella. Por lo tanto, no existen los *sodomitas ni los homosexuales* no existían como una categorización, hasta esta época.

Incluso muchos autores de la historiografía moderna como Michel Foucault²¹ y el mismo autor Weeks han postulado que las diferentes categorizaciones sexuales que han ido apareciendo en los últimos siglos han sido por un esfuerzo continuo de control social. De hecho, durante el siglo XX la gente se ha definido cada vez más a través de la definición

²⁰ “*El nombre de la rosa*”. Ecco, Umberto. Plaza & Janés Editores S. A. 3ª Edición. Barcelona, España, mayo (2002).

²¹ “*Historia de la sexualidad, Tomo I: La voluntad del saber*”. Foucault, Michel. (1998).

sexual, a través del proceso donde “*a medida que el cuerpo humano se hace autónomo y consiente de sí mismo*”.²² Es decir, a medida que el cuerpo se vuelve objeto de atención plenamente laica y las emociones se retiran del mundo y se encierran, la sexualidad en la sociedad burguesa surge como un fenómeno explícito, un fenómeno social, una construcción social.

Finalmente teniendo en cuenta el enfoque histórico de la sexualidad como construcción social y no como una fuerza represiva, debemos saber los mecanismos de poder que participan en esta configuración social de sexualidad. Según el autor Weeks, el poder no aparece como una entidad singular mantenida o controlada por un grupo en específico como el Estado o una clase dominante, según la expresión de Schurt que cita el autor “*es más bien un proceso que un objeto*”²³, una fuerza maleable y móvil que adopta muchas formas diferentes y que se ejerce mediante diferentes prácticas y relaciones sociales distintas. O sea, el poder no es una fuerza determinada o específica, como el capitalismo para los marxistas o el patriarcado para las feministas. El poder no actúa mediante mecanismos únicos de control. Funciona mediante mecanismos complejos, contradictorios, en algunos casos que producen dominación y oposición, subordinación y resistencias.

Según Weeks las estructuras de dominación y subordinación fundamentales son:

1. Clase
2. Género
3. Raza o etnia.

Para el autor los límites de estas tres estructuras se traslapan. Y concluye que existen sexualidades de clase, género y raza. Y que la sexualidad es un proceso continuo que simultáneamente actúa sobre nosotros, donde somos actores, objetos de cambio y sujetos a estos cambios.

²² Weeks, J. (1998) “*Sexualidad*”. Pág. 40.

²³ Weeks, J. (1998) “*Sexualidad*”. Pág. 42.

GÉNERO Y SUS ASPECTOS TEÓRICOS:

El concepto género, es un concepto que nace a finales del siglo XIX, a partir de las iniciativas de la corriente feminista, la cual tenía como finalidad reivindicar a las mujeres a través de la historia humana, la cual estaría marcada, por una subordinación y desigualdad del cuerpo femenino, respecto al género masculino²⁴.

De esta manera “género”, se empezó a utilizar como una categoría útil para el análisis histórico y las feministas se podían referir de manera más formal y seria para explicar los orígenes del patriarcado y a las relaciones sociales y de poder entre los sexos a través de la historia²⁵.

Esta iniciativa de la corriente feminista y la creación de un nuevo concepto, hizo la inevitable diferencia entre “sexo” y “género”, la primera como una realidad biológica corporal, y la segunda como una construcción cultural.²⁶, en donde se incluyen un conjunto de comportamientos y roles impuesto a los cuerpos, tanto en la historia como en la actualidad.

Cada sociedad o cultura establece los roles, funciones e identidades asociadas a lo que nosotros llamamos masculino o femenino, y lo hace a través de instituciones y normas, las cuales son reforzadas por prácticas conductuales y a través del lenguaje, de manera que estos roles parecen ser inmutables o naturales al sexo, tal como lo plantea el determinismo biológico.

Este proceso de internalización y aprendizaje de los roles de género, es un proceso que está inmerso incluso antes de nacer, o sea, en las expectativas que los adultos hacen del nuevo sujeto. Es un proceso por el cual se aprende a pensar, sentir y tener comportamientos

²⁴ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 1.1: *Introducción a los conceptos de sexualidad y género*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

²⁵ “*El género: una categoría útil para el análisis histórico*”. Scott, Joan. “*Sexualidad, género y roles sexuales*”. Compilado por Navarro M. y Stimpson, C. (1999).

²⁶ “*Del sexo al género*”. Tubert, Silvia. Ediciones Catedra (2003).

de hombre y/o de mujer²⁷. Con esto, se obtienen modelos de conductas, los cuales son normados y vigilados socialmente para ser aceptados.

El proceso de socialización del género, se desarrolla durante toda la vida y es transmitido a través de distintos agentes e instituciones sociales, como la familia, la escuela, los medios de comunicación y el lenguaje²⁸.

Uno de ellos, como institución, es la familia. Es el primer lugar donde se inculca ser hombre o ser mujer, el cual se refuerza con los modelos a seguir de los padres, con los juegos y juguetes que se regalan, vestimenta, conductas, etc.

Otra institución importante es la escuela en la socialización del género, la cual, transmite a través del currículo oficial y oculto, estereotipos y conductas, reforzando los roles que son más adecuados para hombres y mujeres, donde los docentes tienen una gran influencia a través del lenguaje normativo, y también, a través del material educativo entregado, como por ejemplo, el referente a la historia de la humanidad, en donde se afianzan roles de personajes históricos, y además con una considerable presencia del género masculino, en desmedro del femenino.

Los medios de comunicación también son una gran influencia en los roles de género, sobretodo en la actualidad, en donde a través de la publicidad y el marketing fundamentalmente, se establecen roles y conductas aceptables o inaceptables según al género al cual se aluda.

Otro elemento fundamental de transmisión de género y estereotipos, es el lenguaje, el cual, se establece como factor transversal, ya que, está presente en toda la sociedad, tomando gran énfasis en organismos institucionales como la escuela, pero este aspecto será analizado más adelante de manera especial, debido a que es un elemento fundamental en nuestra investigación.

²⁷ “Manual para el uso no sexista del lenguaje”. Venegas, P., Pérez, J. UNIFEM. (2006). Pág. 6.

²⁸ “Manual para el uso no sexista del lenguaje”. Venegas, P., Pérez, J. UNIFEM. (2006). Pág. 5.

Dejando claro el proceso por el cual los cuerpos adquieren roles determinados, a través de la socialización del género, existe otro último aspecto relevante a destacar, el cual, es entregado por la académica Judith Butler y también por otros escritores y autores como Michel Foucault, y Joan Scott²⁹, es que, el concepto de género también nos permite observar las relaciones de poder, mencionadas anteriormente con respecto al concepto de sexualidad, en donde el género se forma como una estructura en la cual la desigualdad y la subordinación toman importancia para el análisis histórico y al mismo tiempo es tomada como fundamento para la reivindicación feminista de establecer iniciativas teóricas para el análisis histórico, postulando al concepto de género como clave y esencial, tal como lo es el concepto de “clase” propuesto por la teoría marxista.

Iniciativas que, actualmente, si bien para el mundo académico representa una relevancia significativa, rescatando la construcción social del género como agente de desigualdad, y como una estructura donde fluyen y se establecen vínculos de poder significativos, fundamentalmente en los sistemas familiares y de reproducción, aún no alcanza un peso teórico histórico que tiene, por ejemplo, el concepto de “clase” propuesto por el marxismo³⁰.

Tomando la relevancia de lo mencionado y haciendo un análisis actual del concepto, podemos determinar entonces, que el género, -dejando de lado el debate actual sobre la relevancia de la teoría del género en comparación a la teoría de clase-, es un elemento clave en la institucionalización de la heterosexualidad o heteronormatividad, la cual supone que existe una conexión natural entre el cuerpo biológico y los roles establecidos para cada sujeto, en donde la orientación del deseo y el comportamiento erótico también son incorporados.

Sin embargo, en las últimas décadas esta conexión “natural” se ha ido desestabilizando y han emergido nuevas formas y relaciones de masculinidad y feminidad,

²⁹ “*Variaciones entre sexo y género. Beauvoir, Witting y Foucault*”. Butler, Judith. “*Teoría feminista y teoría crítica*”. Compilado por Benhabib, S. y Cornell, D. (1990).

³⁰ “*El género: una categoría útil para el análisis histórico*”. Scott, Joan. “*Sexualidades, género y roles sexuales*”. Compilado por Navarro, M y Stimpson, C. (1999).

la cuales se visualizan como alternativas y reveladoras al sistema hegemónico heteronormativo. Nuevas identidades construidas alrededor del sexo y del género se establecen en la sociedad, las cuales también se ha hecho públicas en materia de derechos y autonomía, generando disputas morales y políticas a nivel internacional. Es lo que llamaremos comunidad LGTB.³¹

- Postfeminismo como crítica al feminismo:

Hasta finales de siglo XX, el feminismo había creado un nuevo concepto de categoría académica para criticar el androcentrismo histórico y así reivindicar al género femenino, para reivindicarla e igualarla al género masculino como construcciones sociales.

Sin embargo, los estudios feministas siguieron en desarrollo y nace una nueva corriente denominada “*postfeminismo*”, la cual, indica que el concepto de género se encuentra estrechamente ligado a la heterosexualidad como modelo hegemónico, la cual encuentra fundamento en lo que la autora Monique Witting llamó “*el contrato heterosexual*”³². Y pone énfasis en una crítica a los discursos transversales de la dualidad femenino-masculino, y a la categoría mujer como aquella que define al sujeto político del feminismo³³.

En este sentido, lo que hace el postfeminismo es distanciarse de los discursos relacionados con el sistema sexo/genero, y de la igualdad o diferencia organizadas siempre bajo el sistema binario hombre/mujer, independiente si es por sexo o por género.

Sin embargo, el postfeminismo tiene sus primeros precedentes en la obra de Judith Butler, en su obra “*El género en disputa*” en el año 1990³⁴, en donde postula como tesis, no tan sólo a las categorías de género como construcciones sociales, sino que también a las

³¹ Sigla que define colectivamente a lesbianas, gays, trans y bisexuales.

³² “*El pensamiento heterosexual*”. Witting, M. Barcelona. (2005).

³³ “*La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela*”. Alegre Benitez, Carolina. Revista internacional de investigación en Ciencias Sociales. Volumen 9, N° 1, (2013). Pág. 147.

³⁴ “*El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*”. Butler, Judith. Editorial Paidós. (2007)

categorías de sexo. Indica que, si bien, las personas nacen con una realidad corporal concreta, lo que le entrega un resignificado importante de sexo al cuerpo, en realidad es un significado que le entrega la cultura, a través de simbolismos y el lenguaje, encasillando a la sexualidad en un dualismo heterosexual que antecede al género y que por tanto excluye a otras categorías opuestas a este dualismo.

Refiriéndose al discurso de Simone de Beauvoir en su obra *“El segundo sexo”*, en su clásica frase *“no se nace mujer, sino que se llega a serlo”*³⁵, Butler indica que la categoría sexo que se presenta como sustrato natural que se antepone a la categoría cultural del género, también es una construcción cultural, y que favorece el dualismo mente-cuerpo, y por ende la jerarquía de los géneros, puesto que un cuerpo sexuado está abierto a múltiples elaboraciones culturales más allá de los géneros convencionales³⁶.

Butler postula que sexo también es género, y que la lectura binaria de hombre y mujer, son socialmente construidas como el género³⁷. Indica que acceder a la noción de sexo sin significados culturales es imposible, ya que la persona que observa e identifica esta realidad, está empapada de un lenguaje y de un significado cultural. Por lo tanto, esta materialidad del cuerpo sólo puede ser entendida como efecto de poder. De esta manera, Butler, la única sustancia que reconoce es la de las palabras, el lenguaje y sus construcciones culturales³⁸.

Para esto ejemplifica tu tesis a partir de los cuerpos intersexuados, sexos que no encajan con el binario macho o hembra y que son catalogados como doble, ambigua, errónea o dudosa, al no adaptarse, sino de forma excluyente al dualismo sexual. Con esto, Butler argumenta porque el sexo también es género, y al mismo tiempo desafía no tan sólo

³⁵ *“El segundo sexo”*. Beauvoir, Simone. (Vol. 1). Madrid. (1987).

³⁶ *“Heteronormatividad, cultura y educación”*. Carrera, M., Lamerias, M., Rodriguez, Y. Revista Intersecciones. Febrero 2013. Pág. 47.

³⁷ *“El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad”*. Butler, Judith. Editorial Paidós. (2007).

³⁸ *“Heteronormatividad, cultura y educación”*. Carrera, M., Lamerias, M., Rodriguez, Y. Revista Intersecciones. Febrero 2013. Pág. 48.

a las normas anatómicas y biológicas del cuerpo, sino a también a las reglas sociales de lo que es “normal” y “anormal”³⁹.

Dentro de esta misma línea la obra de la bióloga feminista Anne Fausto-Sterling, en *“Cuerpos Sexuados”*⁴⁰, argumenta y destaca que “machos” y “hembras” se sitúan en los extremos de un conjunto continuo biológico, pero que hay muchos otros cuerpos que se encuentran en un intermedio y que el conocimiento médico y científico de la anatomía está empapada de construcción social de género. Y destaca que *“simplemente, el sexo de un cuerpo es un asunto demasiado complejo. No hay blanco o negro, sino grados de diferencia... Etiquetar a alguien de hombre o mujer es una decisión social. El conocimiento científico puede ayudarnos, pero sólo nuestra concepción del género, y no la ciencia, puede definir nuestro sexo”*⁴¹.

TEORÍA QUEER Y SU INFLUENCIA EN LA PEDAGOGÍA:

Dentro de esta misma línea del postfeminismo, nace desde el movimiento gay y lesbiana de los Estados Unidos, el movimiento *“queer”*. Término en inglés que significa “extraño”, “rarito”, y que se utilizaba para señalar de manera peyorativa y malintencionada a toda sexualidad que no encajara con la norma⁴². Y que, en este caso, empezó a ser acuñada en los años ‘90 por estudios postfeministas para reclamar una revisión crítica de los postulados feministas, a propósito del concepto “mujeres”.

El movimiento queer tomó fuerza con hechos fundamentales en esos años en la sociedad norteamericana. Por un lado, como respuesta a la creciente corriente neoconservadora y a su expresión en la sentencia del tribunal supremo de condenar todas las practicas sodomitas en el estado de Georgia en el año 1986. Y, por otro lado, como

³⁹ *“Heteronormatividad, cultura y educación”*. Carrera, M., Lamerias, M., Rodríguez, Y. Revista Intersecciones. Febrero 2013. Pág. 48.

⁴⁰ *“Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad”*. Fausto-Sterling, A. Barcelona. (2006).

⁴¹ *“Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad”*. Fausto-Sterling, A. Barcelona. (2006). Pág. 17 y 18.

⁴² *“Teoría Queer. Activismo, outing y cuartos oscuros”*. Herrero Brasas, J. Revista Claves de Razón Práctica. N° 106. España.

respuesta a la estigmatización a causa de la epidemia del sida, y a la inoperancia de las autoridades sanitarias para ocuparse de la situación⁴³.

El postfeminismo y la teoría queer como corrientes ideológicas aterrizaron en la pedagogía a mediados de los años '90, y aunque constituye un campo de estudio reciente se presenta como una herramienta teórica eficaz para repensar las prácticas educativas como foco en las relaciones de poder establecidas en el universo educativo.

La principal crítica de la pedagogía queer a la institución tradicional escolar es que lo interpela como principal espacio productor de prácticas y discursos de normalización de la sexualidad y de los cuerpos, en donde se reproduce y legitima la heteronormatividad, como modelo único posible, generando espacios de exclusión y perpetuándose como el único sistema binario posible.

Por lo tanto, la pedagogía queer lo que persigue es la desestabilización del binomio normal/anormal en el interior de la comunidad educativa, poniendo de manifiesto las relaciones de poder que se producen entre la multiplicidad de categorías como etnias, edades, géneros, clases, etc., otorgando un sentido político excluyente a todas las diferencias que salgan de los parámetros normativos establecidos⁴⁴.

En este sentido varios autores han escrito y desarrollado lineamientos que tienen que ver con la pedagogía queer y su crítica hacia las prácticas y discursos dentro de la escuela.

Si bien la pedagogía queer no posee exactamente una guía específica a seguir en cuanto a metodologías o como llevarlo a cabo, si existe bastante concordancia en cuanto a la crítica que se le hace a la pedagogía actual y al análisis de su funcionamiento.

⁴³ “*La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela*”. Alegre Benítez, Carolina. Revista internacional de investigación en Ciencias Sociales. Volumen 9, N° 1, (2013). Pág. 148.

⁴⁴ “*La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela*”. Alegre Benítez, Carolina. Revista internacional de investigación en Ciencias Sociales. Volumen 9, N° 1, (2013). Pág. 149.

Deborah Britzman, por ejemplo, profesora e investigadora en Estados Unidos sobre temáticas de género, educación y sexualidad, analiza de manera crítica las formas pedagógicas de dominación y las posibilidades de resistencia ante la hegemonía heterosexual⁴⁵. Plantea una diferencia, pero no una diferencia de tolerancia ni reconocimiento de otras identidades -ya que incentivar identidades periféricas sólo fortalece las identidades hegemónicas- sino una diferencia fuera de los imperativos de la normalidad. Tiene por objeto desestabilizar el discurso heterosexual que se produce de manera constante en la escuela, la cual produce identidades estables y esenciales basadas en el binomio normal/anormal, y en la construcción de modelos de género hegemónicos que incentivan las relaciones de poder y por ende elementos emergentes como la violencia de género.

Susana Bercovich⁴⁶, apela a los estudios de Michel Foucault, refiriéndose a la construcción de la sexualidad en occidente y a los orígenes de su fisonomía actual, en donde con las ciencias modernas, el arte erótico y pedagógico clásico de la antigüedad, será sustituido por la ciencia sexual, donde ya no se trata de hacer, sino de estudiar y revelar la verdad del sexo. La ciencia médica en su afán de pensarla y estudiarla, clasificará por ejemplo a los sujetos según sus gustos sexuales, transmitiendo y asegurando modelos contruidos de normalidad, y donde la pedagogía tendrá un lugar privilegiado en el aseguramiento y la transmisión de este discurso.

Esta normalidad, según la autora, impuesta por la ciencia y la pedagogía, es reforzada por las telecomunicaciones, las cuales imponen identidades y modos de ser aceptados socialmente, en donde se asumen identidades como en el teatro y los cuerpos asumen modelos como la buena madre, el hijo, el exitoso profesional, la maestra, etc. Es una producción de identidades que esculpen y moldean los cuerpos y los gustos, y por ende los dispositivos de poder rigen los modos de estar en el mundo y en los modos de vivir de los cuerpos, el sexo y la vida.

⁴⁵ “*La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela*”. Alegre Benítez, Carolina. Revista internacional de investigación en Ciencias Sociales. Volumen 9, N° 1, (2013). Pág. 150.

⁴⁶ “*La performance pedagógica*”. Bercovich, S. Revista Ethos Educativo. (2008).

Por ende, la pedagogía está llamada a ser el vehículo de la moral y la normalidad. Y lo que propone Bercovich, como primer paso, es la toma de conciencia de esta situación. Ya que, plantea que la educación actualmente se confunde con domesticación y transmisión de ideales de éxito, eficiencia y obediencia.

Finalmente, la autora se refiere a las vías por las cuales se transmite y se produce normalidad: prácticas y lenguaje. O sea, través del lenguaje se producen prácticas y nuevas realidades, las cuales se convierten en exitosas y excitantes teorías que se aplican a los sujetos. Por lo cual, apelando a Michel Foucault, si los pensamientos producen realidades, la pedagogía queer y la toma de conciencia producen responsabilidad con el rol de la pedagogía, y por ende una desestabilización en las relaciones de poder. Por lo cual, Bercovich concluye en una invitación a una utopía necesaria, una utopía, que, si bien no tiene una forma definida, tiene como objetivo nuevos modos de relaciones, que inspiran nuevas pedagogías y, por ende, nuevos modos de estar en el mundo.

En síntesis, la pedagogía queer trata de ensayar una postura epistemológica totalmente diferente y procura practicas escolares que se alejen de los marcos reguladores que las sujetan.

PRÁCTICAS Y LENGUAJE, COMO AGENTES NORMALIZADORES DEL SEXISMO Y LA HETERONORMATIVIDAD:

Como mencionamos anteriormente según Foucault⁴⁷, los pensamientos y las ideas producen palabras, y por ende un lenguaje, y éstas conllevan a prácticas y/o realidades determinadas que configuran las relaciones de poder. Pero *“No se olvide que el pensamiento se modela gracias a la palabra, y que sólo existe lo que tiene nombre”*⁴⁸, por lo cual, *“en un mundo donde el lenguaje y el nombrar las cosas son poder, el silencio es opresión y violencia”*⁴⁹.

⁴⁷ *“Historia de la sexualidad”*. Foucault, Michel. Tomo I: *La voluntad del saber*”. 3º Edición. Madrid, España (1998).

⁴⁸ *“Manual para el uso no sexista del lenguaje”*. Venegas, P., Pérez, J. UNIFEM. (2006). Pág. 1.

⁴⁹ *“Manual para el uso no sexista del lenguaje”*. Venegas, P., Pérez, J. UNIFEM. (2006). Pág. 1.

Estas frases ayudan como preámbulo para introducir la importancia que tiene el lenguaje y las prácticas como agentes normalizadores que se retroalimentan entre sí, para generar realidades concretas y relaciones de poder. Mientras tanto, que toda conducta o expresión que esté fuera de este discurso queda “*invisibilizado*” y sin ningún nombre, forjándose como resistencia a la normalidad y que en la actualidad ha cobrado relevancia como la primera forma de violencia sexual.

Una segunda expresión de la violencia sexual es el concepto de “*discriminación*” como forma de resistencia a la normalidad y estereotipos establecidos, es un fenómeno actual que afecta actualmente a los colegios y a la sociedad en general, y que por lo demás, es parte fundamental de los contenidos a abordar en los planes y programas de educación sexual en Chile y el mundo. De esta manera, abordando el concepto de discriminación, podremos analizar más claramente el rol que juegan el lenguaje y las prácticas como agentes en las relaciones de poder y en la normalización de patrones y estereotipos, como por ejemplo el “*sexismo*” y la “*heteronormatividad*”.

Según las últimas investigaciones que se han efectuado en el campo de la discriminación y el bullying⁵⁰, por orientación sexual y/o identidad género en la escuela, han concluido que estas expresiones de violencia sexual tienen sus causas en factores legislativos y en factores culturales.

En cuanto a los factores legislativo, la ley 20.609 o más conocida como Ley Zamudio del año 2012⁵¹, establece medidas contra la discriminación, sin embargo, conclusiones de investigaciones sobre discriminación y bullying homofóbico⁵², establece que este fenómeno es difícil de manejar a través de una política educacional, ya que no puede operar sobre prejuicios y estigmas, sin hacerlo simultáneamente bajo un orden sexual heteronormativo.

⁵⁰ “*Era como ir al matadero... El bullying homofóbico en las instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*”. Cáceres, C. y Salazar, X. Ediciones. (2013). “*Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016*”. Fundación Todo Mejora. (2016).

⁵¹ “*Era como ir al matadero... El bullying homofóbico en las instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*”. Cáceres, C. y Salazar, X. Ediciones. (2013).

⁵² “*Era como ir al matadero... El bullying homofóbico en las instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*”. Cáceres, C. y Salazar, X. Ediciones. (2013).

Lo cual nos lleva a pensar que los factores culturales son fundamentales y que se reconfiguran al haber un marco legal establecido, tal como lo indica la siguiente frase:

“Muchas de las formas de discriminación se hacen hoy menos burdas, más veladas, más sutiles. La forma de detección es, por consiguiente, más difícil, más compleja: se baja la guardia, se cae en la ingenuidad, se detiene el análisis en la apariencia. Por ende, se hace también más compleja la superación de las discriminaciones. Si se piensa que existe ya la igualdad de oportunidades para hombres y para mujeres, si se cree que no se dan formas de dominación, si se piensa que la discriminación es un fenómeno del pasado será difícil realizar un análisis profundo y acertado de la realidad”⁵³.

Esto quiere decir que agentes como el lenguaje, las prácticas y/o conductas que se llevan a cabo, a través de un discurso formal e informal en la escuela, son fundamentales en los patrones y estereotipos establecidos como orden hegemónico en un colegio determinado, y por lo tanto establecen las características del discurso en torno a la normalidad, mientras que la diversidad sexual disidente es violentada a través del silencio y/o discriminada a través de sus diversas formas. Por lo menos, así lo establece la última Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016⁵⁴, la cual concluyó que el 61.4% de los estudiantes LGTB son violentados dentro del establecimiento por su orientación sexual y por su identidad de género⁵⁵.

- Prácticas normativas

Las prácticas normativas o también conceptualizadas por la filósofa norteamericana Judith Butler, como “*performatividad*”⁵⁶, se define a una actuación del cuerpo entendida

⁵³ “*Sexismo en las Aulas*”. Rescatado en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_6837/enLinea/9.htmhttp://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_6837/enLinea/9.htm. Documento extraído en agosto 2016.

⁵⁴ “*Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016*”. *Experiencias de niños, niñas y adolescentes LGTB en establecimientos educacionales*. Fundación Todo Mejora. Santiago (2016).

⁵⁵ Porcentaje promedio sacado entre el 62.9% violentados por orientación sexual, y 59.9% por identidad de género. “*Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016*”. *Experiencias de niños, niñas y adolescentes LGTB en establecimientos educacionales*. Fundación Todo Mejora. Santiago (2016).

⁵⁶ “*El género en disputa*”. *El feminismo y la subversión de la identidad*. Butler, Judith. Editorial Paidós. (2007).

como un conjunto de conductas y posturas que interpretamos frente a otros, constituyendo la vía para nuestra identidad de género, la relación con el mundo y con otras personas, generando vínculos afectivos y alianzas sociales. Es la materialidad que alcanza el cuerpo para presentarnos al mundo humano y un actuar a través de nuestras representaciones. En definitiva, son los cuerpos que adoptan formas y representaciones⁵⁷.

Si bien esta definición se refiere a conductas relacionadas con la construcción de la identidad de género de cada persona, en un establecimiento educacional, las prácticas normativas también pueden llegar a tomar un tono obligatorio según las normativas de los reglamentos internos o manuales de convivencia que existan.

- Lenguaje

El lenguaje es un sistema complejo de los seres humanos que sirve para nominar, definir, categorizar y comprender el mundo. Dota al cuerpo resignificado y a la mente de herramientas para codificar la cultura⁵⁸. Y en tal sentido, el lenguaje tiene incidencias internas como en la construcción personal del individuo y sus afectos, y también incidencias externas⁵⁹, como normas, valores y creencias culturales de una sociedad, de donde se desprenden elementos emergentes como la discriminación, además de transmitir ideologías y reforzar desigualdades.

Las normas del género, que se articulan a través del lenguaje, clasifican lo legítimo y lo no legítimo, por lo que determina lo que gozará de reconocimiento y lo negado⁶⁰.

⁵⁷ “Revisión de la categoría del cuerpo en la obra de Judith Butler”. Urdaneta, Héctor. Tesis para Master en Estudios Feministas. Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid. España (2013). Pág. 30 y 31.

⁵⁸ “Revisión de la categoría del cuerpo en la obra de Judith Butler”. Urdaneta, Héctor. Tesis para Master en Estudios Feministas. Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid. España (2013). Pág. 36.

⁵⁹ “Revisión de la categoría del cuerpo en la obra de Judith Butler”. Urdaneta, Héctor. Tesis para Master en Estudios Feministas. Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid. España (2013). Pág. 36.

⁶⁰ “Revisión de la categoría del cuerpo en la obra de Judith Butler”. Urdaneta, Héctor. Tesis para Master en Estudios Feministas. Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid. España (2013). Pág. 37.

Por lo tanto, a través del lenguaje, el patrón androcéntrico, se ha forjado como hegemónico durante toda la historia de occidente, considerando a los hombres como el centro y la medida de todas las cosas, los cuales son considerados como sujetos de referencia, y las mujeres seres dependientes y subordinados a ellos⁶¹.

Con la aparición de la corriente feminista, se empezó a denunciar el sexismo, entendido como el mecanismo derivado del orden patriarcal, en el cual, se conceden privilegios a un sexo en detrimento de otro⁶². Las feministas argumentaban que, en el proceso de la construcción del género, empiezan a ser valoradas socialmente las habilidades, comportamientos, vestimentas y trabajos de los hombres, mientras que, todo lo femenino se desvaloriza. Así se va construyendo una desigualdad social que va dejando en una posición de desventaja a las mujeres con respecto a los hombres⁶³.

De esta manera se ha denunciado y al mismo tiempo avanzado en la utilización equitativa del uso del lenguaje, y creando la necesidad de nombrar a las mujeres y hacerlas visibles como protagonistas de sus vidas. Por ello la lengua española, al estar en un cambio continuo, ha ofrecido muchas posibilidades tanto en la gramática como en el léxico para no producir inequidades de género y proporcionar una herramienta que contribuya a una sociedad más justa⁶⁴.

Sin embargo, la participación equitativa de los géneros masculino-femenino en el lenguaje, también conlleva a dejar fuera y condenar a otros sujetos marginados que no necesariamente se identifican con la dualidad hegemónica, los cuales carecen de poder para levantar la voz y reclamar satisfacción a sus necesidades, así como, la definición de un lugar en igualdad de condiciones. Según Judith Butler, existe la necesidad de reconocer

⁶¹ “Manual para el uso no sexista del lenguaje”. Venegas, P., Pérez, J. UNIFEM. (2006). Pág. 7.

⁶² “Prácticas sexistas en el aula”. UNICEF. Paraguay (2006). Pág. 11.

⁶³ “Manual para el uso no sexista del lenguaje”. Venegas, P., Pérez, J. UNIFEM. 2006. Pág. 4.

⁶⁴ “Manual para el uso no sexista del lenguaje”. Venegas, P., Pérez, J. UNIFEM. 2006. Pág. 2.

estas identidades, pero que, se resiste a ser nombrados⁶⁵, a ser reconocidos, quedando invisibilizados a través del lenguaje, el cual nombra solamente lo que existe.

En la actualidad los grupos emergentes, especialmente los de diversidad sexual han reivindicado sus derechos, a través de las garantías que otorgan los acuerdos internacionales de derechos de la comunidad LGTBI⁶⁶, y a través de políticas nacionales que penaliza la discriminación arbitraria⁶⁷. Pero también se han reivindicado culturalmente a través del empoderamiento de herramientas de socialización como la gramática y la léxica del lenguaje.

En este aspecto la teoría queer ha entregado un marco conceptual importante que sirve de base para estas reivindicaciones, donde esclarece que las sexualidades heteronormativas no son naturales, sino culturales, y que por tanto todas las sexualidades o expresiones aludidas al cuerpo que no concuerden con el patrón binario, también existen y, por lo tanto, también pueden ser nombradas a través del lenguaje

Sin embargo, existen ambivalencias en el lenguaje, tanto en la gramática como en el léxico de la lengua española, y que son necesarias dar a conocer.

En cuanto a la gramática, se ha usado la “x” o el símbolo “@” como artículo para incluir a todas categorías de género, sin imponer el masculino o el femenino, y sin tener la necesidad de nombrar a las dos categorías masculino-femenino como binarismo hegemónico. Por ejemplo, en vez de usar “ellas” o “ellos”, se usa “ellxs” o “ell@s”. Lo cual se puede observar principalmente en conversaciones informales de jóvenes en redes sociales, y que denota la importancia que puede tener la influencia de elementos sociales emergentes como la diversidad sexual dentro la cultura del lenguaje.

⁶⁵ “Revisión de la categoría del cuerpo en la obra de Judith Butler”. Urdaneta, Héctor. Tesis para Master en Estudios Feministas. Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid. España (2013). Pág. 39.

⁶⁶ “Principios de Yogyakarta”. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Marzo 2007.

⁶⁷ “Ley 20.609”, promulgada el 12 de Julio de año 2012. La establece medidas contra la discriminación, entre ellas las que sean por orientación sexual o identidad de género.

Sin embargo, este intento de socializar nuevas expresiones de género dentro de la lengua española se interpone con el inconveniente del poder pronunciarlo, o sea, de poseer un léxico. Es así como académicos y organizaciones LGTB se las han ingeniado para proponer nuevas alternativas en la gramática y el léxico. Olga Grau, por ejemplo, académica feminista y especialista en filosofía, educación y género, de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, propone la “e” como artículo en reemplazo a la “x”. Indica que ofrece la garantía de poder pronunciarlo, y si bien (como académica feminista) la propuesta vacía el concepto de “mujer” de su contenido tradicional, se deja la “mujer” como signo abierto, pero también se le repone nombrándolo identitariamente como sujeto político del feminismo⁶⁸.

Otras organizaciones LGTB, especialmente las que defienden los derechos de personas no categorizadas en la identidad de género, también han resaltado y propuesto la letra “e” para designar de manera plural y unisex a todas las categorías sin discriminar a nadie a causa del lenguaje, lo cual, se puede apreciar en el lenguaje utilizado en las páginas web de tales organizaciones, como lo es, por ejemplo, OTD Chile (Organizando Trans Diversidades)⁶⁹.

Sin embargo, estas iniciativas o propuestas son sólo intentos, de lo que será seguramente, un largo camino por recorrer para formalizar un lenguaje que identifique e incluya a todas las categorías, sin caer en desigualdades de género como lo hace el sexismo, y sin dualidades hegemónicas como lo hace la heteronormatividad.

Finalmente podemos decir entonces, que los agentes culturales normativos y de socialización, tan sutiles como el lenguaje y/o las prácticas normativas son fundamentales en la estabilización de un patrón hegemónico cultural, y de ello depende la visualización y la inclusión de los marginados, o en su defecto de la invisibilidad y discriminación como formas de violencia sexual y de género.

⁶⁸ “Por el lugar de los intersextos o de las subjetividades en intersección”. Olga Grau. Compilado en “Por un feminismo sin mujeres”. Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual (CUDS). (2011).

⁶⁹ Página web de OTD Chile. Rescatado en otdchile.org.

CAPITULO II: EDUCACION EN SEXUALIDAD

REFERENCIA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN CHILE:

La iniciativa de enseñar educación sexual empezó en Estados Unidos a finales del siglo XIX, con la finalidad de propagar la raza blanca y anglosajona. Es así como en Chile, el primer intento de educación sexual fue en el año 1927, en donde la Sección de Higiene Social del Ministerio de Salud de Chile publicó siete manuales que “*describían el proceso biológico, las consecuencias y el tratamiento de las enfermedades venéreas, además de difundir modelos de conductas sexual saludables*”⁷⁰.

Hasta entonces la educación sexual representa solamente el intento social de mantener una conducta sexual “*decente*”, ya que, se entendía que eran los padres los principales encargados de entregar la información sobre sexualidad y reproducción a sus hijos. Sin embargo, se reconocía la ignorancia de los padres, por lo cual el gobierno junto con los médicos higienistas asumieron la responsabilidad de informar a través de manuales, por lo que, sus contenidos sólo se limitaban a eso⁷¹.

Sin embargo, como se dijo con anterioridad, el concepto de la sexualidad y sus contenidos en la educación va cambiando según los cambios sociales y culturales. Es así como en Chile, en los años ´60 se van implementando políticas de control de natalidad⁷² debido al auge de la explotación demográfica, y por ende la educación sexual vuelve a ser utilizada para combatir estos fenómenos sociales.

Sin embargo, la literatura sitúa en el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964 – 1970) la primera iniciativa concreta, dándole un nuevo impulso a estas temáticas. Por ejemplo, se da a conocer la Política de Planificación Familiar en alianza con la Asociación

⁷⁰ “*Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)*”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 20.

⁷¹ “*Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)*”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 21.

⁷² “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 4.1: *Enfoques de Educación sexual*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

Protección de la Familia (APROFA); se crea el Programa Vida Familiar y Educación Sexual (VIFES), el cual aportaba con un equipo pedagogos, médicos y un programa de contenidos para abordar el tema de la educación sexual. Además, en 1965, con la Reforma Educacional de ese año, se incorporaron horas de Orientación y Consejos de Cursos, en donde se establecían espacios para que docentes pudieran resolver dudas o inquietudes respecto a sexualidad de los estudiantes⁷³.

Con el golpe militar los espacios que se habían establecido para tratar temas relacionados con sexualidad se terminaron, así como también desaparecieron la oficina de Coordinación de Investigaciones y de Educación Sexual y el Servicio Nacional de Orientación creadas del programa VIFES⁷⁴.

Luego de esto no hay registros de programas dirigidos a la educación sexual de los estudiantes. Sólo existió la Declaración de Principios del Gobierno militar de 1974, en donde se establece en el último capítulo que *“En la familia, la mujer se realza en toda la grandeza de su misión, que la convierte en la roca espiritual de la patria...”*⁷⁵. O sea, sutilmente la responsabilidad en esta materia queda bajo el sostén de la familia, sin ningún sistema de regulación dirigida a objetivos específicos. Mientras que el rol de la mujer queda definido de manera clara en que *“... su deber primordial es su rol de esposa y madre, y su obligación secundaria, la superación en el campo del trabajo o la satisfacción de sus inquietudes intelectuales y culturales...”*⁷⁶

Sólo el año 1979, la Directiva Presidencial sobre Educación establece programas de educación sexual, en donde el contenido queda relegado y limitado exclusivamente a la reproducción humana⁷⁷.

⁷³ *“Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”*. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 22.

⁷⁴ *“Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”*. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 22.

⁷⁵ *“Declaración de Principios del Gobierno de Chile, marzo 1974”*. Cap. 9. Rescatado en www.archivochile.com

⁷⁶ *“Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”*. Leonardo Arenas Ovando. Santiago (2016). Pág. 22.

⁷⁷ *“Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”*. Leonardo Arenas Ovando. Santiago (2016). Pág. 22.

Sólo a partir con los gobiernos post dictadura emergerán los debates en torno al ejercicio de la sexualidad y al rol de la escuela para educar a sus ciudadanos, la cual carece en esos momentos de una adecuada formación y orientaciones básicas. Las pocas que existen vienen de la familia y las amistades, y que se traduce en un empobrecimiento afectivo y comunicacional. Además, se incrementan situaciones problemáticas y sociales ligadas a la sexualidad⁷⁸, como, por ejemplo, la deserción escolar, la irrupción del movimiento de mujeres, la revolución sexual y la emergencia del VIH.

Todos estos factores crearon la necesidad de una educación sexual, y es así como en 1991, con el gobierno de Patricio Aylwin Azocar, se crea el primer documento sobre educación sexual y que fue mejorado y presentado nuevamente en el año 1993, llamado “*Política de Educación en Sexualidad para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación*”, el cual es el resultado de un amplio proceso de reflexión colectiva acerca de las ideas propuestas en el proyecto, y que consta de cuatro capítulos⁷⁹:

- a) “*Antecedentes para una política de educación en sexualidad*”, donde se abordan desafíos del tema, los cambios sociales a considerar, y las necesidades de pautas y aprendizajes en sexualidad humana.
- b) “*Estado y Educación*”, donde se establecen los fundamentos de la acción del Estado en materia de educación, las características del sistema educacional chileno y de educación en sexualidad.
- c) “*Educando en sexualidad humana*”, donde se abordan los fundamentos del diseño y la política de la educación en sexualidad, objetivos de la política y objetivos curriculares.
- d) Capítulo donde se entregan estrategias, líneas de acción y medidas a tomar.

⁷⁸ “*Revisión de los programas de educación sexual en Chile (2010-2015)*”. Vega, R., Proyecto de Tesina. Santiago (2015).

⁷⁹ “*Revisión de los programas de educación sexual en Chile (2010-2015)*”. Vega, R., Proyecto de Tesina. Santiago (2015).

La característica principal de este primer Plan de educación en sexualidad, es que reconoce los fundamentos del rol del Estado en esta materia y que reconoce a la familia como la primera responsable y formadora del proceso de educación en este ámbito, a pesar de todas las dificultades que presenta ésta para emprender dicha tarea, sin sumar la presión de los cambios sociales a la cual pertenece.

Por ende, la sexualidad es un tema suscrito a la familia y al credo religioso cristiano católico, el cual se forja como principal transmisor de normas, creencias y valores que rigen el comportamiento sexual de los jóvenes, que se ve afectada por las transformaciones estructurales profundas que han influido en la transmisión cultural.

Además, da cuenta de la emergencia del concepto de juventud como categoría social, la cual ya tiene características propias y específicas. Así como también cambios de los roles de género, y entre ellos, producidos por la inserción de la mujer al trabajo y por ende cambios en la familia.⁸⁰

En síntesis, este documento servirá de base para el accionar de los próximos gobiernos, y además cierra un ciclo de discusiones y planteamientos para dar paso a acciones concretas respecto a la educación en sexualidad.

En el año 1995, en el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, el Ministerio de Educación contrató a la EDUK (Educación para el mejoramiento de la calidad de vida), la cual presentó un proyecto elaborado por un consultor llamado Rodrigo Vera⁸¹.

Este proyecto, más conocido como JOCAS (Jornadas de Conversación en Afectividad y Sexualidad), es un evento voluntario (no era obligatorio para los establecimientos educacionales), y masivo que rompe con la rutina de la escuela y que dura tres días, y se caracteriza principalmente por el enfoque metodológico que tiene en donde

⁸⁰ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 31.

⁸¹ Ex asesor de la FAO para América Latina y el Caribe en educación en sexualidad y afectividad. “Revisión de los programas de educación sexual en Chile (2010-2015)”. Vega, R., Proyecto de Tesina. Santiago (2015).

participan todos los actores de la unidad educativa (docentes, directivos, alumnos y apoderados) y como enfoque pedagógico centrado en el sujeto, el cual tiene como punto de partida las vivencias y saberes previos que sirven como base para construir aprendizajes nuevos (metodología constructivista)⁸².

Las jornadas se realizan y se desarrollan en tres momentos. En el primer taller se reúnen en grupos diversificados y conversan sobre una temática específica y donde surgen preguntas e inquietudes respecto a la temática. Esta etapa es llamada de problematización.

En el segundo taller se forman grupos más amplios en donde agentes técnicos y profesionales de la salud y ciencias sociales da respuesta a las dudas y consultas surgidas en una primera instancia. Los agentes entregan información y orientación que nutren las conversaciones de los participantes, favorecen la reflexión y el discernimiento, y los conduce a adquirir mayores competencias para desarrolla conductas responsables en materia de sexualidad y afectividad. Esta es la etapa de Información y Orientación.

El en tercer taller se vuelve a reunir los grupos de la primera sesión y se retoma la temática inicial, incorporando nuevos conocimientos y orientaciones para levantar posibles soluciones a una problemática sexual específica. Esta etapa se traduce en generar opiniones a la luz de los aprendizajes realizados, en donde existe un intercambio de experiencias y reflexiones entre apoderados y jóvenes, y que es observado por los y las docentes⁸³.

Finalmente, la experiencia termina con la jornada de evaluación, o sea una demostración artística creada por los participantes, creación de murales u obras de teatro⁸⁴.

La importancia y trascendencia que tenían las JOCAS, es que por un lado hacía que los jóvenes se apropiaran de la reflexión generada en las jornadas, o sea, adquirirían un

⁸² “Revisión de los programas de educación sexual en Chile (2010-2015)”. Vega, R., Proyecto de Tesina. Santiago (2015). Y “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 34.

⁸³ “Revisión de los programas de educación sexual en Chile (2010-2015)”. Vega, R., Proyecto de Tesina. Santiago (2015).

⁸⁴ “Desarrollo Humano en Chile 2010”, Capítulo 13: “Educación sexual, el juego de actores con poder”. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD). 2010.

nuevo aprendizaje, y, por otro lado, los padres y apoderados tenían la oportunidad de conocer las concepciones reales de los jóvenes respecto de la sexualidad⁸⁵.

Por lo tanto, el aspecto más relevante de las JOCAS es que por primera vez en Chile se implementaba una experiencia metodológica sobre educación sexual⁸⁶, dejando la teoría y las conceptualizaciones a un lado, por lo que el aprendizaje que obtenía el estudiante era más profundo y efectivo. Esto quiere decir que el proyecto se enfocaba en un aprendizaje constructivista, por lo que el impacto social o discusión que provocó no fue por el estilo metodológico- pedagógico de llevar a cabo el proyecto, sino que se centró en aspecto morales y políticos, provocando fuertes resistencias desde los sectores más conservadores de la sociedad, ya que algunos postulaban que la educación sexual se debía sustentar desde una perspectiva sanitaria y científica respaldada en conocimientos y habilidades de personal especializado, que contara con material, información e indicaciones para las familias⁸⁷.

Fue así como a partir del año 1996, después de múltiples críticas e intentos de prohibir las JOCAS por el sector conservador, es que finalmente el Ministerio de Educación toma la decisión de asumir totalmente el financiamiento de las JOCAS, excluyendo al Ministerio de Salud y a los encargados del tema VIH-SIDA y del programa de la mujer.

Si bien la realización de las JOCAS fue en aumento, llegando a 600 escuelas a principios del año 2000, posteriormente desaparecieron debido a que la estrategia entró en un proceso de declinación, ya que se redujo el presupuesto, y se empezó a diluir la multisectorialidad que la caracterizaba⁸⁸.

Con el comienzo del gobierno de Ricardo Lagos, en el año 2000, se promulga la Ley 19.688 (Ley de Protección de la Adolescente Madre y Embarazada), la cual daba

⁸⁵ “*Desarrollo Humano en Chile 2010*”, Capítulo 13: “*Educación sexual, el juego de actores con poder*”. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD). 2010.

⁸⁶ “*Revisión de los programas de educación sexual en Chile (2010-2015)*”. Vega, R., Proyecto de Tesina. Santiago (2015).

⁸⁷ “*Desarrollo Humano en Chile 2010*”, Capítulo 13: “*Educación sexual, el juego de actores con poder*”. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD). 2010.

⁸⁸ “*Desarrollo Humano en Chile 2010*”, Capítulo 13: “*Educación sexual, el juego de actores con poder*”. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD). 2010.

protección al derecho de la estudiante embarazada y/o madre, estipulando que: *“el embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel. Estos últimos deberán, además, otorgar las facilidades académicas del caso”*⁸⁹.

Además, al término de su gobierno, en el año 2004, el ministro de educación Sergio Bitar, convocó a una Comisión de expertos para evaluar el Programa de Educación Sexual del año 1993, en donde se aplicaron medidas y a corto y largo plazo, como la realización de una encuesta nacional, sesiones de trabajo y audiencias públicas, lo cual tuvo como resultado en el año 2005, el “Plan de Educación Sexual y Afectividad (2005 – 2010)”. El cual, se establece como un documento de política pública, con una línea de trabajo que es obligatorio para el Ministerio de Educación, estableciendo plazos y metas, y además tres fases en donde delinea los resultados esperados en cada una de ellas⁹⁰. Sin embargo, nos centraremos en los fundamentos que dan origen a este Plan.

En la introducción establece que *“La sexualidad es un tema sobre el cual existen diversidad de opiniones en nuestra sociedad. Se trata de una dimensión humana que involucra aprendizajes –conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, conductas- y sentimientos profundos; está íntimamente ligada a los valores, creencias y convicciones de cada persona. El pluralismo social y cultural que vivimos hoy, da cuenta de la gran cantidad de valoraciones y expresiones sociales acerca de la sexualidad. Por tanto, el Estado debe garantizar una educación que se haga cargo de la formación de esta dimensión humana respetando la libertad de conciencia, resguardando la autonomía de los establecimientos educacionales afirmando los lineamientos generales que establece el marco curricular nacional, la normativa legal en materia de protección de derechos y la normativa actual en materias de educación”*⁹¹.

⁸⁹ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 33.

⁹⁰ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 43.

⁹¹ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 43.

Reafirma que la educación en sexualidad es un deber del Estado, así como de la familia y la escuela. Y que cada actor deberá velar “...para que los y las estudiantes cuenten con la oportunidad de desarrollar esta dimensión fundamental de su ser persona, de una manera natural y pertinente, informándose en forma oportuna y apropiada respecto de los contenidos relacionados con el desarrollo sexual humano; aprendiendo a discernir y reflexionar frente a las distintas situaciones y desafíos que se les planteen en el tema; estableciendo relaciones de colaboración, respeto, responsabilidad, equidad y compromiso con el otro sexo”⁹².

Si bien el Plan se concentra en la estrategia y las metas, hace mención al documento “Hacia una sexualidad responsable” cuando se trata de establecer los fundamentos de la Política de Educación en Sexualidad:

“Se ha de entender la educación sexual como un derecho que tiene todo ser humano de ser acompañado y de contar con situaciones de aprendizaje significativas, que le permitan ir integrando esta dimensión de su ser personal y social a lo largo de las distintas etapas de su vida... Es importante que esta educación tenga sus bases en el seno de la familia, y que la experiencia escolar otorgue espacios y contenidos específicos que apunten al desarrollo de conocimientos, capacidades y habilidades, valores y actitudes que se relaciona con la sexualidad y la afectividad, y que permitan un desarrollo pleno e integral de ésta en los niños, niñas y jóvenes”⁹³.

Con respecto a los “Principios Orientadores” de este plan, que se esperan cumplir durante y al término de la educación media, son ocho.

- 1- Primero que las/os niñas/os y jóvenes de reconozcan, identifiquen y acepten como seres sexuados y sexuales en cada una de las edades y etapas de la vida.

⁹² “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 44.

⁹³ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 44.

- 2- Que reconozcan el valor de los vínculos y del componente afectivo de las relaciones humanas, entablando relaciones interpersonales respetuosas de los/as demás.
- 3- Que establezcan relaciones interpersonales equitativas al interior de la pareja y familia.
- 4- Que desarrollen y progresivo y adecuado conocimiento de su cuerpo orientado a la autoestima, autocuidado y como herramienta de prevención de situaciones de abuso y de violencia sexual.
- 5- Desarrollo de un pensamiento crítico conducente al logro de actitudes positivas hacia la sexualidad.
- 6- Que tomen decisiones responsables para la prevención de las infecciones de transmisión sexual y VIH-Sida conociendo los mecanismos de transmisión y las situaciones de riesgo.
- 7- Tener un comportamiento responsable y compartido (auto y mutuo cuidado) en relación al embarazo en adolescentes.
- 8- Que asuman responsablemente su sexualidad considerando la planificación de los embarazos, la paternidad y maternidad y la crianza de sus hijas/os, incluyendo una educación afectiva y sexual oportuna⁹⁴.

Y, por último, para el logro de estas metas, se proponen tres fases con los resultados esperados, considerando que:

⁹⁴ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 45.

- Cada comunidad educativa, y en especial la familia y las/os docentes, son actores preferentes y relevantes en el desarrollo de este plan.

- El centro de dicha política son los/as niñas y jóvenes en edad escolar, que viven en diferentes contextos, se ubican en distintas etapas del desarrollo y desde allí, tienen diversas necesidades educativas sobre su desarrollo afectivo y sexual, requiriendo respuestas oportunas y adecuadas.

Al establecerse las tres fases (2005-2006, 2007-2008 y 2009-2010), lo más relevante es la creación de la “*Secretaría Técnica de Educación en Sexualidad y Afectividad*” dependiente de la División de Educación General del Ministerio de Educación, la cual se haría cargo de la difusión e implementación del Plan y de la formación continua de profesores en ejercicio que permita fortalecer sus competencias profesionales⁹⁵.

Lamentablemente la Secretaria Técnica no tuvo la capacidad de implementar a cabalidad los logros y estrategias del Plan, a pesar que tuvo el apoyo del PASA (Programa de Sexualidad y Afectividad) de la Universidad de Chile para lograr certificar a más de 6.000 docentes, 250 apoderaos, 600 estudiantes de pedagogía y 800 asistentes de la educación⁹⁶. Sin embargo, estableció sinergia con otras reparticiones del Estado, como fue con la Comisión Nacional del Sida (CONASIDA) y se logró trabajar en una campaña hasta el año 2010.

De esta manera el gobierno de Michel Bachelet continuó con el Plan Nacional de Educación de Sexualidad y Afectividad, sin embargo, lo más relevante al final de su gobierno fue la creación de la Ley 20.418, la cual fija las Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en materia de Regulación de la Fertilidad, la cual permitía la entrega de anticoncepción de emergencia en el sistema de salud público. Además, incluye en uno de sus incisos la obligatoriedad de incluir Programas de Educación Sexual en los

⁹⁵ “*Las peripecias de la educación sexual en Chile*”. Arenas Ovando, Leonardo. Rescatado en www.leoarenas.cl.

⁹⁶ “*Las peripecias de la educación sexual en Chile*”. Arenas Ovando, Leonardo. Rescatado en www.leoarenas.cl.

establecimientos educacionales reconocidos por el Ministerio de Educación, transformándose en el primer texto legal que garantizaría el derecho a la educación sexual.

Con el cambio de mando al gobierno de derecha de Sebastián Piñera (2010-2014), no se entregó una política clara con alusiones a avances o nuevas estrategias para abordar el tema. La única propuesta clara fue sostenida por la Subdirectora del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) en donde en una entrevista afirma: “...se está elaborando una política de educación sexual basada en la abstinencia, la fidelidad, la pareja única y en otras herramientas para evitar el contagio del VIH-SIDA y de las ITS... el condón es una opción, pero no la única y no debe endiosarse...”⁹⁷.

Sin embargo, el ministro de educación Joaquín Lavín, presionado por las críticas y revuelos relacionados a una política clara en cuanto a la educación sexual, en el año 2011, junto a la Ministra del Servicio Nacional de la mujer, Carolina Schmidt, dieron a conocer los siete programas de Educación Sexual y Afectividad, dejando de lado el Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad 2005 - 2010.

Según el Ministro Joaquín Lavín, los propios establecimientos debían escoger, entre los siete programas, “según su forma de pensar”, o según su proyecto educacional a llevar a cabo⁹⁸. Fueron elaborados por distintos organismos e instituciones y con enfoques diferentes entre ellos. La finalidad de estos programas era principalmente disminuir los embarazos adolescentes y prevenir los abusos sexuales.

Su implementación implicaba cambiar la malla curricular, y además tenía la dificultad que su implantación y gestión era de proveedores externos, invisibilizando el rol del Estado en esta materia, y entregando un rol de “oferente” al Mineduc, en donde los programas eran ofrecidos y adquiridos por la suma de 330.000.- pesos⁹⁹, a través de fondos

⁹⁷ “Las peripecias de la educación sexual en Chile”. Arenas Ovando, Leonardo. Rescatado en www.leoarenas.cl.

⁹⁸ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 53.

⁹⁹ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 174.

de cada sostenedor de escuelas, el cual, podía elegir la “oferta” que mejor se adecuara, según su proyecto educacional particular¹⁰⁰.

Es así que, en este gobierno, el Mineduc entra en una fase exploratoria de diversos programas de educación sexual en conjunto con el Sernam.

Los siete programas elegidos fueron los siguientes:

1) “Adolescencia: tiempo de decisiones”, de la Facultad de Medicina de la U. de Chile.

El programa consiste en entregar principalmente capacitación biológica a los docentes, a pesar que en sus objetivos también incluye lo psicológico, social, valórico, cultural, ético y legal. Y su metodología consiste en un trabajo interactivo entre docentes apoderados y jóvenes, con respecto a temas que a los jóvenes les interesa y percepción de la familia.

2) “Teen Star”, de la Facultad de Ciencias Biológicas de la U. de Chile.

Tiene como propósito fortalecer la identidad personal y la autoestima. Además de proporcionar una vivencia positiva y saludable de la sexualidad. Y al igual que el anterior integra docentes, apoderados y estudiantes promoviendo aspectos integrales como social, emocional, físico, intelectual y espiritual.

3) “Sexualidad, Autoestima y Prevención del embarazo en la adolescencia”, de la Asociación Chilena de la Familia (APROFA).

Tiene como propósito que los jóvenes adquieran información básica de sexualidad, autoestima, proyecto de vida y situaciones que la puedan poner en riesgo como un embarazo no deseado o contagio de ETS.

¹⁰⁰ “Educación Sexual en Chile. Implementación de la Ley 20.418”. Universidad Central. Boletín 4, Mayo (2012).

4) “Programa de Aprendizaje, Sexualidad y Afectividad” (PASA), de la Facultad de Psicología de la U. de Chile.

Tiene como propósito favorecer en los jóvenes un aprendizaje de competencias para tomar decisiones con autonomía y responsabilidad. E información en sexualidad y afectividad a través de una Metodología de Caso de Aprendizaje (MCA).

5) “Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad” (PAS), de Centro de Estudios de la Familia de la U. San Sebastián.

Como lo dice el título tiene el propósito de educar con valores, afectividad y sexualidad a los estudiantes con el objetivo de mejorar su calidad de vida.

6) “Aprendiendo a querer”, de la U. Católica de la Santísima Concepción, Monseñor Ricardo Ezzati.

Tiene como propósito una educación de la sexualidad y afectividad con los valores de siempre. Y desarrollar en la persona las dimensiones de mente, corazón y acción.

7) “Curso de Educación Sexual Integral”, del Doctor Ricardo Capponi (CESI).

El propósito es educar en sexualidad a través de conocimientos y herramientas prácticas para avanzar en una sexualidad y afectividad de calidad.

Estos siete programas, como se dijo anteriormente, fueron presentados como un “menú” para los establecimientos educacionales, los cuales podían elegir según su criterio ideológico, cual era más adecuado a sus principios y valores en esta materia.

Todos ellos presentan diferentes enfoques, sin embargo, según Leonardo Arenas, estos programas se ubican entre enfoques biologicistas y moralizantes, y que sólo el propuesto por el PASA presenta características más laicas y modernas en sus contenidos, pero sin contener ninguno, contenidos y propuestas gubernamentales concretas, como el placer o derechos de ejercicios de sexualidad autónoma e informada¹⁰¹.

¹⁰¹ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 76.

De hecho en el año 2012, una investigación revelada por el medio periodístico digital “El Dinamo”, determinó que el Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad” (PAS), del Centro de Estudios de la Familia de la U. San Sebastián, calificaba a la homosexualidad y el lesbianismo como “Trastornos de la Identidad Sexual”¹⁰², en abierta contradicción, no tan sólo con el dictamen de la OMS que había eliminado a la homosexualidad de su lista de enfermedades en el año 1990, sino también en contra de la reciente Ley 20.609 o más conocida como Ley Zamudio, que condenaba los delitos de discriminación arbitraria en el país.

Por último, durante este gobierno, y a propósito de la Ley Zamudio y del revuelo del programa PAS –el cual fue zanjado y resuelto por el Ministro Harold Beyer, indicando que *“la homosexualidad y el lesbianismo no son un trastorno”*¹⁰³-, durante ese mismo año se lanza el “Plan Escuela Segura”, el cual tiene como objetivo *“fortalecer en todas las escuelas del país, las medidas para prevenir y proteger a los estudiantes de todo tipo de riesgos, entre ellos el bullying y el abuso sexual”*¹⁰⁴.

Este Plan, entre sus puntos más relevantes, tiene el de reimpulsar los programas de educación sexual, pero también entre los más destacados, es que *“La Superintendencia de Educación Escolar fiscalizará y sancionará a los colegios que no cuenten con sus protocolos de convivencia escolar y de prevención de abuso sexual”* y que *“Reimpulsará los programas de educación sexual”*¹⁰⁵, los cuales, fortalecen el dictamen de la Ley 20.418, que fue promulgada el año 2013 y que obligaba a los colegios a impartir programas de educación sexual en establecimientos de enseñanza media. Sin embargo, dicha ley, radicó su implementación en el Ministerio de Salud, con lo cual, en palabras de Leonardo Arenas, la educación en sexualidad se convirtió en una estrategia biomédica¹⁰⁶, convirtiéndose esta

¹⁰² “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 58.

¹⁰³ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 59.

¹⁰⁴ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 62.

¹⁰⁵ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 62.

¹⁰⁶ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 63.

situación, en una de las grandes dificultades de la educación sexual en Chile, sin considerar aspectos sociales y políticas de ella.

Durante el segundo gobierno de Michel Bachelet (2014 – 2018), uno de los aspectos más relevantes de su programa de gobierno, fue hacer referencia al derecho de las personas, como por ejemplo, “Derecho de los niños, niñas y adolescentes”, “Derechos de identidad, intimidad, imagen, honor, y derechos sexuales y reproductivos”, “Igualdad entre hombres y mujeres” y “Derecho a la igualdad y no discriminación”, en la cual, en esta última, indica que *“La Nueva Constitución debe reconocer el derecho a la igualdad ante la ley y el derecho a la no discriminación arbitraria, sea por razón de sexo, origen étnico, origen social, opinión, orientación sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”*¹⁰⁷.

Además, el programa se compromete a *“Promover políticas destinadas a reforzar la autonomía de las mujeres. Esto incluye una ley de derechos sexuales y reproductivos acorde a las realidades y opciones de las personas; educación laica y humanista en los colegios; acceso a servicios de salud sexual y reproductiva; disponibilidad efectiva de métodos anticonceptivos, incluyendo la anticoncepción de emergencia; y despenalización de la interrupción voluntaria del embarazo en caso de peligro de la vida de la madre, violación o inviabilidad del feto”*¹⁰⁸.

En el ámbito de la educación, *“...reinstalaremos en la formación docente los programas de estudio y textos escolares, ejes y lineamientos educativos que permitan modificar prácticas y estereotipos de género y que promuevan el respeto por la diversidad sexual”*¹⁰⁹.

¹⁰⁷ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 63.

¹⁰⁸ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 65.

¹⁰⁹ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 65.

Por último, en el capítulo de “Igualdad y No Discriminación”, se compromete a *“Impulsaremos las reformas legislativas que garanticen el respeto pleno de los derechos de las personas que forman parte de la Diversidad Sexual y de Género, en el marco de los tratados internacionales suscritos por nuestro país”*¹¹⁰, en donde se incluye el Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género.

Todas estas menciones de la Presidenta, hacía que, por primera vez un gobernador se refiriera explícitamente, a acciones para los derechos de adolescentes, homosexuales y transgéneros, por lo cual, permitía inferir una evolución en el marco de los derechos, sobretodo de segmentos más vulnerables de la población, como homosexuales y transgéneros.

Sin embargo, el hito más importante dentro de su gobierno, en el ámbito de la Educación, es el “Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género 2015 – 2017”, el cual, nace por la necesidad de *“...retomar lo que existió en su momento, que son las acciones de educación sexual y afectividad...”*, según las declaraciones de la ministra de Salud, Carmen Castillo, el 1 de diciembre del 2015¹¹¹.

El Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género, se divide en cuatro capítulos: Presentación, Marco Legal, Objetivos y Líneas de Acción.

En la Presentación, se reconoce *“el rol prioritario de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as”*¹¹², aunque establece que *“el Estado debe garantizar una educación integral de NNAJ (niñas, niños, adolescentes y jóvenes), asumiendo la formación en sexualidad y afectividad como dimensión constitutiva del ser humano...”*¹¹³, por lo tanto, *“el sistema escolar tiene el deber de hacerse cargo, como complemento al rol prioritario de la familia, en la formación en sexualidad, afectividad y*

¹¹⁰ *“Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”*. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 65.

¹¹¹ *“Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”*. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 66.

¹¹² *“Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”*. MINEDUC (2015). Pág. 2.

¹¹³ *“Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”*. MINEDUC (2015). Pág. 2.

género, asegurando que NNAJ accedan a una educación oportuna, que les proporcione información científicamente rigurosa, clara y veraz... ”¹¹⁴.

Además, resalta el enfoque preventivo que tiene la educación en sexualidad, el cual se basa en estadísticas para fundamentarla, en cuanto a las proporciones de adolescente que son padres y madres a temprana edad, contagio de VIH-Sida y abuso sexual, según los datos aportados por el Servicio Nacional de Menores¹¹⁵.

En el Marco Legal, hace referencia a la LGE (Ley General de Educación) - promulgada el año 2009, derogando a la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza)-, en donde se define educación como *“un proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, y que tiene como finalidad alcanzar el pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico... ”¹¹⁶*. Además, hace referencia a la Ley 20.418, a la Ley 20.609, y las bases del Marco Curricular, en donde se resalta que *“la educación en sexualidad, afectividad y género es parte de los objetivos de aprendizaje, involucrando conocimientos, habilidades y actitudes que se deben abordar con las/os estudiantes, en el desarrollo de las asignaturas, en el aula y en otros espacios formativos, a lo largo de su trayectoria educativa... ”¹¹⁷*.

En cuanto a los objetivos del Plan es *“Apoyar la elaboración, diseño e implementación participativa de un programa de educación en sexualidad, afectividad y género en las escuelas y liceos del país... ”¹¹⁸*. En este aspecto es importante destacar el material de apoyo y orientación para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género, llamada la cartilla *“Formación en Sexualidad, Afectividad y Género 2014”¹¹⁹*, la cual tenía una edición anterior del año 2013, el cual fue desarrollado por la Unidad de Transversalidad Educativa, de la División de Educación General del Ministerio de Educación, estructurada en nueve capítulos, destacando la importancia de una

¹¹⁴ *“Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”*. MINEDUC (2015). Pág. 2.

¹¹⁵ *“Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”*. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 69.

¹¹⁶ *“Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”*. MINEDUC (2015). Pág. 3.

¹¹⁷ *“Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”*. MINEDUC (2015). Pág. 4.

¹¹⁸ *“Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”*. MINEDUC (2015). Pág. 5.

¹¹⁹ *“Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”*. MINEDUC (2014).

formación en sexualidad, afectividad y género y el enfoque formativo como estrategia de prevención. Todo esto, en consecuencia, con los principales elementos del programa de gobierno de la Presidenta.

Las líneas de acción del Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género 2015, son cuatro. La primera son Orientaciones Técnicas para la gestión institucional y pedagógica, que compromete la elaboración de materiales destinados a orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género, en los establecimientos educacionales del país; una Guía Didáctica para la educación sexual y material de apoyo para docentes con sugerencias de actividades, y un manual para sensibilización y prevención del bullying homofóbico y transexual en los colegios¹²⁰.

La segunda línea de acción es el Fortalecimiento de competencias y participación de actores educativos donde se entrega un curso e-learning “Discriminación y escuela inclusiva” para docentes y asistentes de la educación y capacitación a funcionarios públicos y docentes con herramientas para generar planes de educación en sexualidad con cobertura nacional¹²¹.

La tercera línea es en relación a la “Actualización de la Política de Educación en sexualidad, afectividad y género y Ajuste de normativa”, a través de mesas técnicas intersectoriales con la sociedad civil, para revisar y actualizar la política de educación, sexualidad, afectividad y género que recoja los requerimientos del sistema escolar; además una mesa intersectorial entre el Mineduc y el Minsal que tendrá como propósito “*ampliar la obligatoriedad de un programa de educación sexual en establecimientos de educación media... a un programa obligatorio para todos los establecimientos educacionales*”¹²².

Por último, la cuarta línea, dice en relación a los Espacios de sensibilización, información y difusión con el sistema escolar y la comunidad, incorporando también las

¹²⁰ “Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”. MINEDUC (2015). Pág. 6.

¹²¹ “Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”. MINEDUC (2015). Pág. 7.

¹²² “Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”. MINEDUC (2015). Pág. 8.

relaciones con otros ministerios y servicios bajo el lema: “La educación en sexualidad laica y humanista como un derecho social”¹²³.

En definitiva, este Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género 2015 – 2017, es un plan más bien operativo, con una serie de requerimientos y actividades a realizar que propone la autoridad. Y a diferencia del Plan de Educación Sexual y Afectividad 2005 – 2010, -que establece los grandes lineamientos y de mayor alcance-, el Plan 2015, es mucho más concreto y más detallista, incorporando como nunca antes visto, un lineamiento que abarca el tema de la discriminación a la comunidad LGBT en los colegios, como propuesta curricular en la educación en sexualidad.

Sin embargo, el tema no ha tenido mayor trascendencia necesaria y ha quedado sumergida entre temas pendientes. Y sólo el movimiento estudiantil ha persistido, entre sus demandas, en solicitar una educación en sexualidad laica y no sexista¹²⁴.

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD:

Según los propósitos planteados en acuerdos internacionales por países de la ONU, como los ODM¹²⁵, y la UNESCO¹²⁶, unos de los pilares fundamentales para justificar la enseñanza de la sexualidad es “*que la sexualidad es un aspecto fundamental de la vida humana, con dimensiones físicas, psicológicas, espirituales, sociales, económicas, políticas y culturales*”¹²⁷. Por lo tanto, se requiere tener una definición de educación en sexualidad, con el fin de establecer sus contenidos o enfoques, y por ende una política pública eficaz.

En cuanto a las definiciones en torno a la educación en sexualidad sabemos que son dinámicas y cambiantes, ya que han variado a través del tiempo, principalmente porque la

¹²³ “Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”. MINEDUC (2015). Pág. 9.

¹²⁴ “Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”. Arenas Ovando, Leonardo. Santiago (2016). Pág. 73.

¹²⁵ “Objetivos del Desarrollo del Milenio”. Informe 2015. También conocidos como Objetivos del Milenio (ODM), son ocho propósitos del desarrollo humano fijados en el año 2000, en donde participan 189 países miembros de las Naciones Unidas. Informe (2015). Nueva York.

¹²⁶ “Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad”. Volumen 1: Justificación de la educación en sexualidad. UNESCO (2010).

¹²⁷ “Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad”. Volumen 1: Justificación de la educación en sexualidad. UNESCO (2010). Pág. 2.

temática de sexualidad es un contenido que responde a una construcción social e histórica del momento y que responde a las necesidades del contexto social, político o económico de una sociedad determinada.

Las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad (UNESCO 2010), define la educación en sexualidad como *“un enfoque culturalmente relevante y apropiado a la edad del participante, que enseña sobre sexo y relaciones a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin juicios de valor...”*¹²⁸.

Por lo tanto, una educación en sexualidad debe tener un enfoque determinado y el currículo debe tener contenidos que serán determinados según el momento histórico y cultural donde nos situemos. Y por ende sus objetivos, dependerán de elementos o acontecimientos macro sociales.

ENFOQUES DE EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD:

Es así como a partir de los años en 80 en adelante y principalmente con la emergencia del VIH, los distintos enfoques para impartir la educación sexual tomaron relevancia a nivel internacional. Mientras Estados Unidos, por ejemplo, optó por una política orientada a la postergación del sexo y ojalá circunscrita dentro del matrimonio, otros países europeos apostaron por fortalecer la enseñanza en tecnologías preventivas¹²⁹.

Así se da inicio a una distinción crucial en la investigación sobre educación sexual, entre los enfoques abstencionistas y los enfoques integrales. Esta distinción es fundamental en lo que, actualmente, es el debate en cuanto a los objetivos y enfoques que debiesen tener las políticas de educación en sexualidad.

¹²⁸ “Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad”. Volumen 1: *Justificación de la educación en sexualidad*. UNESCO (2010). Pág. 2.

¹²⁹ “Sexualidades en la Escuela II”. Lección 4.1: *Enfoques de Educación sexual*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

Por un lado, aparecieron los *enfoques abstencionistas*, los cuales plantean como objetivo principal inhibir o bien retrasar la iniciación sexual de los estudiantes. Y en el mejor de los casos circunscribirlas en el contexto del matrimonio.

Este tipo de enfoques han estado históricamente ligados a instituciones religiosas y organizaciones conservadoras, sin embargo, también han recibido gran apoyo político, puesto que, al limitar la vida sexual, también se evitan los riesgos que la sexualidad activa conlleva.

Por otro lado, también aparecieron los *enfoques integrales* o también llamados comprensivos, los cuales, si bien no rechazan necesariamente el objetivo o la alternativa de la abstinencia, también incorporan información relevante sobre el uso de métodos preventivos, de manera que los y las estudiantes, que decidan iniciarse sexualmente, tengan información fundada de protección¹³⁰.

Durante los años '80 e inicios de los '90, estos dos enfoques tomaron gran relevancia, ya que estuvieron orientadas en esclarecer los resultados que tenían en la iniciación de los jóvenes en materia de iniciación sexual. Los cuales concluyeron, que los programas de tipo abstencionistas son ineficaces en inhibir la vida sexual de los estudiantes, además de exponer a éstos a riesgos como embarazos no previstos y contagio en enfermedades de transmisión sexual por no informar sobre métodos preventivos¹³¹.

Por el contrario, los programas integrales, además de estar apoyados por el mundo académico y en general en las políticas propiciadas por los estados laicos, sí consiguieron promover conductas de prevención y autocuidado en materia de sexualidad juvenil, principalmente a lo que respecta el uso del condón¹³².

¹³⁰ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 4.1: *Enfoques de Educación sexual*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

¹³¹ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 4.1: *Enfoques de Educación sexual*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

¹³² “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 4.1: *Enfoques de Educación sexual*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

Actualmente, y a partir de fenómenos sociales que han surgido como elementos emergentes en torno a la sexualidad, la tendencia actual ha incorporado diversos modelos que ponen el foco en elementos específicos que provienen del campo del derecho (derechos humanos de la comunidad LGTB, derechos reproductivos y autonomía), y otros con un foco en una perspectiva psicosocial (sexualidad como construcción histórica), como también de la sexología (incorporando la temática del placer).

Según el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), los principales modelos de enfoques para entregar educación sexual son los siguientes¹³³:

Primero están los *enfoques biomédicos*, los cuales se centrarían en la entrega de información científica, de orden biológico a los estudiantes según su nivel de madurez, y si bien han elaborados programas curriculares robustos, sus críticas se centran en su escaso desarrollo en la comprensión social y por no considerar aspectos afectivos de la sexualidad.

En segundo lugar, se encuentran los *enfoques psicosociales*, los cuales responden a un modelo elaborado desde las ciencias sociales, los cuales desarrollan una comprensión de la sexualidad como un fenómeno de constante cambio y de transformaciones sociales. Además, son contrarios a tener un programa de currículum fijo, ya que indica que promueve una normatividad en relación a la forma en que se debe vivir la sexualidad, que atenta a la autonomía de los sujetos, y que no logra hacerse cargo de fenómenos particulares, ya que la sexualidad es un fenómeno situado en un espacio y tiempo determinado. Por lo cual, sus críticas se centran precisamente en el relativismo moral que entrega a los/as estudiantes.

En tercer lugar, se distinguen los *enfoques de derechos*, que se desprenden de abordajes pedagógicos sobre derechos humanos, promoción de la ciudadanía activa y de ideales democráticos. Son cercanos a organismos de la sociedad civil, en particular de organizaciones feministas y/o de diversidad sexual, y son partidarios de una entrega de

¹³³ “Educación Sexual en Chile: de lo macro a lo micro”. Daniel Reyes Pace. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

conocimientos básicos relacionados a los derechos sexuales y reproductivos, el uso de métodos anticonceptivos y la aceptación de la diversidad sexual. Son cercanos a los psicosociales y enfrentan críticas similares, pero no gozan de la misma legitimidad debido a su marcado pensamiento político progresista y no cuenta con respaldo científico, sino más bien cívico.

Todos estos nuevos modelos incorporan elementos nuevos a la tradicional educación en sexualidad, sin embargo, deben enfrentar una serie de temas sociales emergentes. Por lo que, la tendencia actual de los nuevos currículos de educación en sexualidad es a distanciarse de las áreas de salud, la biología y la anatomía, y emparentarse cada vez más con aspectos políticos y sociales de la sexualidad, como, por ejemplo, el aprendizaje en igualdad de género, la no discriminación, y la comprensión de la sexualidad como un campo de disputas de poder¹³⁴. Los cuales han sido temas en donde los países que incorporan las Naciones Unidas se han comprometido en abordarlos legislativa¹³⁵ y culturalmente a través de la educación¹³⁶.

Apelando a esta diferenciación entre los enfoques que tienden a limitarse o a distanciarse del área de la salud, Rodrigo Vera, Doctor en Filosofía¹³⁷, indica que, en Chile, la denominación “*educación sexual*” resulta restrictiva históricamente, ya que ha implicado la adopción de una concepción de sexualidad como un fenómeno reducido a una perspectiva biológica y/o moral y a una educación limitada a una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos y normas.

En cuanto a la perspectiva biológica, Rodrigo Vera indica que la sexualidad se basa en una educación sexual sanitaria, cuyo objetivo es el autocuidado de la salud sexual y reproductiva, mediante la adopción de hábitos saludables y conductas de prevención de

¹³⁴ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 4.1: *Enfoques de Educación sexual*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

¹³⁵ “*Principios de Yogyakarta*”. *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Marzo 2007.

¹³⁶ “*Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*”. Volumen 2: *Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO (2010).

¹³⁷ Ex asesor de la FAO para América Latina y el Caribe en educación en sexualidad y afectividad. “*Docencia. Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*”. Revista N° 49: “*Educación en Sexualidad y Afectividad*”, Santiago de Chile, mayo (2013).

riesgos ante infecciones o enfermedades de transmisión sexual y consecuencias reproductivas como fruto de las relaciones sexuales. Y que la enseñanza moral y religiosa es orientada a que las prácticas sexuales tengan lugar exclusivamente en el matrimonio, y un con rechazo explícito a la homosexualidad, con la prohibición del uso de métodos de anticoncepción y condena al aborto.

Según el autor, este tipo de educación sexual tiende a primar en gobiernos conservadores y confesionales, como por ejemplo en Chile, durante la dictadura militar, en donde este enfoque, la *educación sexual* se entiende como la adquisición de capacidades para dominar el instinto y el descontrol, y establece las bases de tener claro lo que constituye la trasgresión a normas provenientes del llamado “*derecho natural*”. Por lo que, al sistema escolar se le asigna la misión de socializar una moral sexual basada en principios, normas y valores que el sujeto requiere adherir para guiar su sexualidad¹³⁸.

Por otro lado, la denominación “*educación en sexualidad y afectividad*” procura asumir la complejidad de la sexualidad como acto individual y cultural, entendiendo que su misión es favorecer aprendizajes que permitan a los sujetos enfrentar situaciones que serán siempre futuras, inciertas, impredecibles, novedosas y originales. Y que las decisiones son siempre situacionales, y que ellas se toman en el momento mismo de vivirlas. Por lo mismo, el término de “*educación en sexualidad y afectividad*” es de un ámbito de experiencias vitales conformado por un encuentro que compromete cuerpo, emoción y lenguaje.

Es por ello que a partir de los años '90, se comienza a impulsar una política con esta nueva diferenciación, que permite asumir una complejidad desde la concepción educativa, que se haga cargo de los cambios en la cultura, en donde los sujetos tomen decisiones y posiciones frente a temas como la inequidad de género, la discriminación por razones de orientación sexual, la violencia sexual, la homofobia, el abuso, etc. Una concepción de “*educación en sexualidad*”, cuyo objetivo sea que los/as estudiantes fortalezcan sus

¹³⁸ “*Docencia. Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*”. Revista N° 49: “*Educación en Sexualidad y Afectividad*”, Santiago de Chile, mayo (2013).

competencias para decidir de manera informada, reflexiva, autónoma y responsable frente a situaciones ligadas a su sexualidad y afectividad, situaciones que, como ya hemos dicho, son siempre cambiantes e inciertas¹³⁹.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y SU GESTIÓN EN CUANTO A UNA EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD:

Si bien una política de educación sexual debe definir y evaluar objetivos y contenidos, los cuales están determinados según la cultura y el momento histórico, es preciso evaluar ciertos aspectos en cuanto a su gestión política.

El primer punto a evaluar, es con respecto a la autonomía que debe tener un establecimiento para llevar adelante prácticas y definición de objetivos curriculares con respecto al tema. En definitiva, es saber el equilibrio que existe entre la autonomía que necesita la escuela y sus docentes, y la consecución de los objetivos definidos por los organismos responsables de la educación a nivel nacional.

Y en segundo lugar es evaluar la transversalidad de la educación en sexualidad. Y determinar si toda educación es sexual, ya que todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y configura relaciones de género¹⁴⁰.

Sin embargo, ya existe respuesta a estas disyuntivas y consenso que las principales características de una política de educación sexual exitosa son:

- a) Las que responden a una política centralizada, en que las definiciones curriculares se realizan a nivel nacional. O sea, es el Estado quien define un conjunto de contenidos y actividades que deben aplicarse en las escuelas.

¹³⁹ “Docencia. Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional”. Revista N° 49: “Educación en Sexualidad y Afectividad”, Santiago de Chile, mayo (2013).

¹⁴⁰ “Toda educación es sexual”. *Hacia una educación sexual justa*. Morgade, Graciela. La Crujía Ediciones. Tucumán. Argentina. (1999)

- b) Y las que se acoplan al funcionamiento regular de la escuela, y que se imparten de manera transversal, en el marco de asignaturas preexistentes, a través de docentes en ejercicio y utilizando recursos habituales de las escuelas¹⁴¹.

Estos dos elementos en cuanto a la gestión, son fundamentales a la hora de decidir implantar una política pública en educación, sin embargo, recordemos que si bien en Chile, estos dos elementos no están bien definidos en cuanto a su gestión, lo que está claro son los contenidos y temáticas que debe abordar un programa innovador en cuanto a educación en sexualidad, y que responden a los elementos emergentes sociales que lo determinan.

DIVERSIDAD SEXUAL COMO CONTENIDO CURRICULAR:

Dicho lo anterior, uno de los elementos emergentes fundamentales en esta sociedad, y que a la vez, son determinantes para crear los nuevos programas de educación sexual es lo que actualmente llamamos “diversidad sexual”, la cual, responde a un proceso de individualización, donde las personas tienen la oportunidad de construir de manera autónoma el curso de su propia vida, en cuanto a la sexualidad¹⁴².

Este proceso de individualización y autonomía constante que ha impactado en la sexualidad de las personas, y por ende, en la diversidad sexual, responde básicamente a la separación de la sexualidad de la reproducción, a mediados del siglo XX, en donde las tecnologías reproductivas conceptivas y anticonceptivas permitieron inhibir o producir artificialmente la concepción, generando una ruptura histórica entre sexualidad y reproducción¹⁴³.

¹⁴¹ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 4.2: *Política de educación en sexualidad*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

¹⁴² “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 1.2: *La sexualidad en contextos de transformación*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

¹⁴³ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 1.2: *La sexualidad en contextos de transformación*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

Desde entonces, los actos sexuales destinados a la procreación constituyen situaciones específicas, que interrumpen una sexualidad no reproductiva, y la fecundidad se transforma en un proyecto personal, que demanda preparación y reflexión.

De este modo, la tecnología ha contribuido al surgimiento de las nociones de derechos, elección y decisión en materia reproductiva, y al mismo tiempo ha posibilitado el surgimiento de una sexualidad individual, que enfatiza la dimensión erótica, la legitimidad del placer y la satisfacción en las relaciones sexuales, incorporando la afectividad¹⁴⁴.

A partir de este proceso, han tomado formas las distintas formas de la diversidad sexual, que hoy se revelan al orden heteronormativo como nuevas categorías, aludidas al género u orientación sexual, y que no cumplen con las condiciones normativas heterosexistas. Socialmente se resume en lo que hoy llamamos comunidad LGTB (lesbianas, gays, trans, bisexuales), sigla que reúne categorías de orientación sexual y de identidad de género, y que cada vez más van tomando un realce político a través de los movimientos sociales que defienden sus derechos.

Estos derechos defendidos por los movimientos sociales se han desarrollado en Chile a través de acuerdos internacionales sobre derechos humanos, que han servido de base y fundamento para condenar la discriminación, la homofobia o cualquier acto de violencia por orientación sexual o identidad de género.

El acuerdo internacional más importante que se ha efectuado en relación a los derechos humanos de la comunidad LGTB, se efectuó el año 2006 en la ciudad de Yogyakarta, Indonesia¹⁴⁵, en donde se establecen los compromisos que deben tomar los Estados, en el ámbito legislativo y cultural para proteger los derechos de igualdad y de no discriminación, ya sea por orientación sexual o identidad de género.

¹⁴⁴ “*Sexualidades en la Escuela II*”. Lección 1.2: *La sexualidad en contextos de transformación*. Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA), Facultad de Psicología de la U. de Chile. (2016).

¹⁴⁵ “*Principios de Yogyakarta*”. *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Marzo 2007.

Además estos acuerdos, han ido perfilando conceptos y entregando respuestas basadas en el respeto y la autonomía, a través de organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) para ser entregados y aplicados de manera correcta a través del sistema educativo de cada país, la cual, se ha traducido en la entrega de propuestas curriculares y orientaciones técnicas sobre educación en sexualidad para los estudiantes¹⁴⁶, que cuentan con una base científica y que fortalecen los derechos humanos y de autonomía, y dando a conocer los fenómenos sociales que determinan su estudio.

Las categorías sexuales que hoy aparecen en el escenario social y que deberían estar incorporadas –según los compromisos de los acuerdos internacionales, en cuanto a las medidas culturales- en el currículum educativo para comprender y entender la diversidad sexual, en cuanto a la orientación sexual e identidad de género, son las siguientes¹⁴⁷:

- *Orientación sexual:*

Es la capacidad de una persona de sentir una atracción emocional, afectiva y sexual profunda por personas de un género o sexo distinto al suyo, igual al suyo, o de más de un género o sexo. En síntesis, refiere a los gustos o atracción sexual y afectiva que tiene una persona. De esta definición las principales categorías son:

Heterosexual: Es aquella persona que siente atracción por personas del distinto género.

Homosexual: Son personas del género masculino que sienten atracción por otras personas del mismo género.

Gay: Son homosexuales, pero este término incluye un comportamiento sexual y una identidad cultural.

¹⁴⁶ “Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad”. Volumen 2: Temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO (2010).

¹⁴⁷ “Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico”. Definiciones. UNESCO (2010).

Lesbiana: Se refiere a mujeres que experimentan atracción sexual hacia otras mujeres.

Bisexual: Es aquella persona que siente atracción sexual tanto por hombres como con mujeres.

- Identidad de género:

Hace referencia al sentimiento personal y experiencia individual de género. Incluye la percepción del cuerpo y otras expresiones del género como la vestimenta, comportamientos, etc.¹⁴⁸. En síntesis, refiere a como la persona se siente identificada/o, la cual puede corresponder al género masculino, femenino o incluso no definido, independiente del sexo al cual corresponda. De esta definición las principales categorías son:

Cisgénero: Son aquellas personas cuya identidad de género es igual al de su sexo biológico.

Transgénero: O también llamadas/os “trans”, son aquellas cuya identidad de género es diferente al de su sexo biológico, con el que nacen. Por lo cual, personas transgéneros pueden ser, trans masculinos (género masculino, con sexo femenino al nacer), o trans femeninas (género femenino, con sexo masculino al nacer).

Este contenido es importante, teniendo en cuenta que actualmente en Chile, está incorporado, tanto en los documentos de apoyo que entrega el Estado, como en el Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género 2015, el cual, se encuentra vigente, y que aborda en sus líneas de acción, la discriminación, la inclusión y la diversidad sexual. Y si bien, este contenido está enfocado en formar al estudiante en valores y el respeto hacia diversidad, con la finalidad de disminuir las estadísticas de violencia homofóbica y transfóbica, inevitablemente se abre la necesidad de entender y comprender

¹⁴⁸ “Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico”. Definiciones. UNESCO (2010).

esa diversidad, que se encuentra invisibilizada y marginada de un sistema heteronormativo hegemónico en la escuela, lugar donde se construye permanentemente sexualidad, y que construye nuestro futuro y nuestra sociedad en términos sexuales, afectivos y de género.

MARCO METODOLÓGICO

ENFOQUE METODOLÓGICO:

Según la “*Metodología de la investigación*”, de Sampieri y otros autores¹⁴⁹, todas las investigaciones tienen una ruta o metodología de trabajo para llegar al conocimiento de la verdad, que en este caso serían las conclusiones o resultados de una investigación determinada. Sin embargo, los paradigmas empleados en la investigación científica moderna son el método cuantitativo y el método cualitativo, ya que son los únicos que cumplen con fundamentación científica para poder llegar a la verdad o aportar conocimiento a una determinada temática.

El enfoque utilizado en esta investigación es cualitativo, teniendo en cuenta que nuestro objetivo será observar conductas y realidades, e interpretar discursos escritos, verbales y ocultos dentro de un establecimiento educacional.

Según la “*Metodología de la investigación*”, de Sampieri y otros autores¹⁵⁰, una de las características principales del enfoque cualitativo -y que a la vez coinciden con las de ésta investigación- son las siguientes:

- a) En lugar de iniciar una teoría particular y luego voltear al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con lo que observa, llamada “teoría fundamentada”. Por lo tanto, su fundamentación es un proceso inductivo. Va de lo particular a lo general. Por ejemplo, es muy usual que en este tipo de enfoque el investigador entreviste a una persona, analiza y luego saca conclusiones, posteriormente entrevista a otra persona, analiza

¹⁴⁹ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México.

¹⁵⁰ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 1, pág. 8 y 9.

nuevamente y revisa resultados y conclusiones. Es decir, procede caso por caso hasta llegar a una perspectiva general.

- b) La mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, éstas se generan durante el proceso y se van refinando conforme se recaban más datos.
- c) Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. Se efectúa una medición numérica, por lo cual, el análisis no es estadístico. La recolección de datos permite obtener las perspectivas y punto de vista de los participantes (emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, además también recaba datos a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal. También analiza y describe a través de la observación y lo convierte en temas, esto quiere decir que conduce la investigación de manera subjetiva y reconoce tendencias personales. Debido a todo esto, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como son sentidas y experimentadas.
- d) Las técnicas utilizadas para recolectar datos son por ejemplo la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupos, evaluación de experiencias personales, registros de historias de vida e interacción con grupos o comunidades.
- e) El proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito es reconstruir la realidad, tal como las observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama “holístico”, porque se precia de considerar el todo -o fenómeno de interés-, sin reducirlo al estudio de sus partes.
- f) Evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no existe manipulación ni estipulación con respecto a la realidad.

- g) Se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones descritas por los participantes naturales o institucionales, las cuales son interpretadas.
- h) El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consiente de que es parte del fenómeno estudiado.
- i) Las investigaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas, incluso no buscan que sus estudios lleguen a replicarse.
- j) Finalmente, el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo o fenómeno estudiado visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es “naturalista” porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales. Y también es interpretativo, pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen.

Si bien, el enfoque cualitativo no tiene un mecanismo rígido y exacto como el cuantitativo, las bondades que otorga nuestro enfoque de investigación también resultan fructíferas, ya que proporciona profundidad a los datos y una riqueza interpretativa única. Y si bien el enfoque cuantitativo ha sido el más usado por las ciencias exactas, el enfoque cualitativo es el más empleado en las ciencias humanísticas¹⁵¹.

En este caso, el enfoque cualitativo es el más adecuado a nuestra investigación, ya que los objetivos que se buscan es conocer a través de la observación, conductas y

¹⁵¹ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 1, pág. 21.

realidades, así como también interpretar discursos escritos, verbales y no verbales, de un lugar espacial determinado, en este caso, de un establecimiento educacional.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

El tipo de investigación o también llamada “alcances de la investigación” por Sampieri¹⁵², pueden ser de tipo exploratorio, descriptiva, correlacional o explicativa. En este caso nuestra investigación será de tipo exploratorio.

Según el autor Sampieri, los alcances de una investigación exploratoria se realizan cuando los objetivos de una investigación corresponden a una temática poco estudiada, donde se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes en otras investigaciones, es decir, cuando la revisión de la literatura revela que existen pocas líneas investigadas con respecto al tema o son vagamente relacionadas con el problema de estudio¹⁵³.

En este caso, las características descritas coinciden con nuestro trabajo, ya que muchos conceptos relacionados a la sexualidad y a contenidos incorporados en planes de educación en sexualidad son nuevos, no tan sólo en nuestro país, sino también en todo el mundo. Hay que tener en cuenta que conceptos como “orientación sexual” o “identidad de género”, son conceptos nuevos que han sido incorporados por la comunidad internacional sólo en la última década¹⁵⁴, y que categorías sexuales como la “transexualidad” y el “travestismo” aún siguen siendo catalogadas formalmente como trastornos mentales por organismos internacionales como la OMS (Organización Mundial de la Salud), a través del CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, décima versión correspondiente a la versión en español)¹⁵⁵.

¹⁵² “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 5, pág. 100.

¹⁵³ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 5, pág. 101.

¹⁵⁴ “*Principios de Yogyakarta*”. *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Marzo 2007. Y UNESCO 2009.

¹⁵⁵ “*Clasificación Internacional de Enfermedades*” (CIE-10), Capítulo V: *Trastornos mentales y del comportamiento*, F-64: *Trastornos de la identidad de género* (transexualidad, travestismo e identidad de género de la infancia) (2013).

Si bien no vamos a profundizar en los otros tipos de investigaciones, sin embargo, en palabras de Sampieri diremos que existe otro factor que determina el tipo de investigación a utilizar, y que en este caso fundamenta nuestra investigación exploratoria.

La perspectiva o el sentido que se le da al estudio, es otro factor importante, ya que según Sampieri, una investigación de tipo exploratorio también se aplica cuando se quiere trabajar sobre una temática previamente investigada, pero con un sentido diferente¹⁵⁶, como, por ejemplo, el contexto, la situación, etc. Sampieri ejemplifica este factor con la temática a los prisioneros como forma de organización social previamente estudiado, sin embargo, alguien quizás pretenda llevar a cabo una investigación para analizar las características de las mujeres líderes en las cárceles de la ciudad de San José en Costa Rica¹⁵⁷.

De esta manera entonces también podemos determinar que este trabajo coincide con el tipo exploratorio entregado por el autor, ya que la perspectiva con la cual se han tratado temáticas relacionadas a la sexualidad han sido principalmente desde la medicina científica sin considerar construcciones culturales fundamentales para entenderla.

Este trabajo entrega una perspectiva científico humanista, rescatando desde la historia la construcción social y cultural de la temática, la cual es fundamental y determinante para crear la necesidad de estudiarla desde otro punto de vista o perspectiva, ya que revela un contenido divergente, por lo menos en las últimas décadas, en donde las corrientes feministas y postfeministas han sido fundamentales para entender y comprender contenidos y conceptos como sexualidad, género y su respectiva pedagogización.

¹⁵⁶ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 5, pág. 112.

¹⁵⁷ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 5, pág. 112.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Según nuestro autor Sampieri, una investigación debe visualizar la manera más práctica y concreta de responder a las preguntas de investigación, además de cumplir con los objetivos planteados. Esto implica seleccionar uno o más diseños para aplicarlo al contexto estudiado. Para Sampieri, el diseño es un plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación¹⁵⁸.

Para Sampieri, existen dos diseños, el experimental y el no experimental. El diseño experimental refiere a elegir o realizar una acción intencional y luego observar y analizar las sus consecuencias o resultados¹⁵⁹. Mientras que el diseño no experimental, no se manipula una acción, sino que se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos¹⁶⁰.

En nuestra investigación no se realizará una acción para poner a prueba alguna variable, sino más bien se hará recopilación de datos, entrevistas y observación del contexto, tratando de alterar lo menos posible la cotidianidad del espacio a estudiar. Por lo tanto, nuestro diseño es de tipo no experimental.

A su vez los diseños no experimentales se dividen en transeccionales y longitudinales. Las transeccionales es cuando la investigación se centra en un fenómeno o variable a analizar en momento determinado. Mientras que las longitudinales se centra en analizar un fenómeno o variable a través del tiempo¹⁶¹.

Dado que nuestro procedimiento será la recopilación de datos verbales y no verbales de un establecimiento educacional en un momento determinado, por lo cual nuestra

¹⁵⁸ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 7, pág. 158.

¹⁵⁹ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 7, pág. 159.

¹⁶⁰ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 7, pág. 205.

¹⁶¹ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 7, pág. 208.

investigación es transeccional, ya que no analizaremos la situación del establecimiento y de sus actores en años anteriores, sino que sólo la situación actual.

A su vez, las investigaciones transeccionales se dividen en exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales.

El diseño transeccional exploratorio se aplica cuando se está comenzando a conocer una variable o un conjunto de variables. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Generalmente se aplican a temas donde no existe mucha información y descubren muy pocos datos que sean útiles. Y sus resultados pueden plantear a lo más una investigación descriptiva¹⁶².

El diseño transeccional descriptivo indaga la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población o contexto y luego hacer una descripción de ellas. Por lo tanto, son estudios puramente descriptivos. Aunque en ciertas ocasiones también se realizan descripciones comparativas entre variables o indicadores.¹⁶³

Por último, el diseño transeccional correlacional-causal describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otras, en función de la relación causa-efecto. Por lo tanto, los diseños correlacionales-causales pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad (correlacional). O bien, pueden buscar relaciones causa-efecto (causales)¹⁶⁴.

En esta investigación se analizarán tres variables:

¹⁶² “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 7, pág. 209.

¹⁶³ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 7, pág. 210 y 211.

¹⁶⁴ “*Metodología de la Investigación*”. Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Cuarta Edición. México. Capítulo 7, pág. 212.

- a) el lenguaje escrito e institucional del establecimiento educacional con respecto a la diversidad sexual.
- b) El lenguaje verbal de docentes y orientador para abordar la temática de diversidad sexual.
- c) Las prácticas heteronormativas existentes en el establecimiento educacional.

Los objetivos de este trabajo buscan describir las tres variables mencionadas de manera independiente, pero también hacer una comparación entre la primera y las dos últimas. Y a partir de ello sacar conclusiones.

Por lo tanto, podríamos definir nuestro trabajo como transeccional descriptivo. Ya que si bien existe una comparación entre variables que serán descritas y analizadas. Para el diseño transeccional descriptivo también es permitida la comparación entre variables, siempre y cuando, no se ejerza alguna relación significativa o una relación de causa-efecto entre ellas.

DELIMITACIÓN DEL CAMPO A ESTUDIAR:

En función de nuestros objetivos propuestos, y considerando problemáticas actuales, como, por ejemplo, las contradicciones que se producen en los planes de educación sexual con enfoques integrales, hemos de elegir un establecimiento con éstas características.

Por lo mismo, tomaremos como muestra, el emblemático Liceo Experimental Manuel de Salas, establecimiento creado el año 1932, en la comuna de Ñuñoa, y que desde sus orígenes lo denominaron un “laboratorio pedagógico”, cuyo fin era ser un centro de ensayo de planes y programas de estudio acordes a la idiosincrasia nacional de ese momento y a las nuevas exigencias de un país que marchaba en busca de su propio destino¹⁶⁵.

¹⁶⁵ *Proyecto Educativo Institucional*. Marco institucional del Liceo Manuel de Salas. Universidad de Chile. Rescatado en <http://www.lms.cl/index.php/online/proyecto-educativo-institucional>.

De hecho, en sus principios educacionales de su Reglamento Interno y en su proyecto educativo menciona su carácter laico y pluralista, cuya institucionalidad garantiza y promueve espacios de participación a todos sus estamentos, siempre en el marco del respeto y la tolerancia, arraigado en los históricos valores de lealtad, servicio y progreso¹⁶⁶.

TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACION:

Teniendo en cuenta que nuestra investigación tiene un enfoque metodológico cualitativo, nuestra intención es obtener datos para luego convertirla en información necesaria para cumplir los objetivos establecidos. En este caso, las principales herramientas o técnicas de recolección de datos serán dos, el análisis de documentos y el análisis de entrevistas.

En el análisis de documentos, se revisarán dos tipos de documentación escrita. El primero es el Manual de Convivencia Escolar junto con el Reglamento Interno, los cuales son de carácter grupal y pública, generada oficialmente por el establecimiento educacional, y que responden a los valores, principios y marco legal, a los cuales se acoge el establecimiento educacional. Y el segundo tipo de documentación, es la Unidad de Orientación o Programa de Educación en Sexualidad, el cual, es de carácter individual y privado, ya que fue preparado por iniciativas y razones profesionales, con el objetivo de entregar una formación más integra a sus estudiantes.

En cuanto al análisis de entrevistas, serán efectuadas al Orientador del establecimiento y a un Profesor Jefe de enseñanza media, las cuales serán de carácter íntima, flexible y abierta, con la finalidad que los participantes expresen de la mejor manera posible sus experiencias, sin ser influidos por la perspectiva del investigador. Además, serán incorporadas algunas preguntas fijas que serán efectuadas en un momento que el investigador determine, con el fin de develar aspectos relevantes de los objetivos

¹⁶⁶ *Proyecto Educativo Institucional*. Marco institucional del Liceo Manuel de Salas. Universidad de Chile. Rescatado en <http://www.lms.cl/index.php/online/proyecto-educativo-institucional>.

propuestos en la investigación. Por lo cual nuestro tipo de entrevista será de tipo semiestructurada.

PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:

La construcción de los resultados, es a base del análisis de contenido escrito y verbal (análisis de documentos y análisis de entrevistas). En consecuencia, según nuestro enfoque, tipo y diseño de investigación, el plan de análisis va a considerar, según los instrumentos de trabajos los siguientes puntos.

En el análisis de documentos, la existencia o ausencia de documentos relacionadas a temáticas de diversidad sexual o problemáticas derivadas de ellas, como invisibilización, discriminación, etc., ya sea como contenido curricular o aplicando aspectos relevantes a la sexualidad y género. Además, va a considerar la presencia de contenido, términos y conceptos en contexto, infiriendo interpretaciones de ello.

En el análisis de entrevista, también se va a considerar la presencia o ausencia de términos, pero fundamentalmente se van a considerar ideas y conceptos de los participantes, describir sus experiencias y comprender e interpretar en profundidad el contexto que rodea los datos, lo cual reforzará los resultados obtenidos en el análisis de documentos.

Cabe destacar, que, tanto en el análisis de documento como de las entrevistas, se analizarán todo aspecto que tenga relación con la presencia o ausencia referente a la temática de diversidad sexual, encontrando sentido a los datos obtenidos en el marco del planteamiento del problema y considerando siempre los objetivos propuestos en la investigación. Por lo que, la estructura del análisis será diseñado según los datos obtenidos y según las interpretaciones efectuadas, tal como lo aplica un estudio con enfoque cualitativo.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto al ***primer objetivo específico***, en el cual, se desea identificar los discursos formales presentes en el plan de educación en sexualidad del Liceo Experimental Manuel de Salas, respecto a temática de diversidad sexual.

Actualmente existen en el Liceo Experimental Manuel de Salas, dos documentos formales que contienen normas y reglamentos, referidos a la educación sexual de los estudiantes dentro del establecimiento.

El primero de ellos es el Manual de Convivencia Escolar, el cual, es parte del Reglamento Interno del establecimiento, y que establece normas y regula la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, tal como lo establece la normativa que fiscaliza la Superintendencia de Educación, basándose en valores y principios fundamentales para abordar temáticas relacionadas con la diversidad sexual.

También cuenta con un programa de educación sexual desde el año 2015, el cual, es llamado Unidad de Orientación. Y está integrado por un equipo de profesionales docentes, orientador y psicólogo.

La Unidad de Orientación se divide en 3 ciclos:

- Ciclo 1: (4°, 5° y 6° básico)
- Ciclo 2: (7°, 8° básico y 1° medio)
- Ciclo 3: (2°, 3° y 4° medio)

Además, cada ciclo cuenta con seis unidades de aprendizaje, los cuales tienen diferentes contenidos según el curso al cual se aplique, estos son:

- Crecimiento Personal.
- Democracia y participación.
- Buen trato.

- Autonomía.
- Sexualidad y afectividad.
- Autocuidado.

Respecto a los contenidos relacionados a diversidad sexual, el Manual de Convivencia establece un Marco Legal como antecedente para su normativa, con lo cual, se acoge legítimamente y cumple legalmente con la normativa establecida por la Superintendencia de Educación. Entre ellas menciona a la más relevante, en cuanto a la temática de diversidad sexual, a la Ley 20.609 sobre no discriminación.

Además, en los valores que promueve y desarrolla, destaca la Autonomía, donde se establece la *“Aplicación de premisas y herramientas para autodeterminación y para la construcción de la propia identidad”*.

También, destaca en los valores que promueve y desarrolla es el Respeto, la cual, *“implica no sólo una comprensión y un reconocimiento de la diversidad... sino también una disposición activa a no discriminar y a resistir todo principio de discriminación”*.

En cuanto, a los principios a los cuales adhiere, destaca el punto tres, la No Discriminación Arbitraria, la cual, *“rechaza cualquier tipo de discriminación de género, credo religioso, condición social o económico, origen étnico o cualquier otra que no permita la integración e inclusión de todos nuestros estudiantes”*.

También describe los principios educacionales en los cuales se inspira, destacando el punto IV, en el cual, *“Valoramos, respetamos y atendemos de manera efectiva la diversidad, tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en la convivencia escolar”*.

La Unidad de Orientación, también presenta contenidos referentes a diversidad sexual. Recordemos que se divide en tres ciclos, sin embargo, según las Orientaciones

Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad¹⁶⁷, los establecimientos deberían tener cuatro ciclos para impartir educación sexual, desde los 5 a los 18 años, pero la temática de diversidad sexual y temas relacionados, son objetivos de aprendizajes para estudiantes de 12 a 18 años, o sea, entre 7° básico y 4° medio, por lo cual, se hará la recolección de datos sólo para el ciclo 2 y 3 de la Unidad de Orientación del Liceo Experimental Manuel de Salas.

A continuación, presentamos un cuadro, con todas las unidades de aprendizaje del ciclo 2 y ciclo 3, junto con los objetivos y contenidos de aprendizajes sobre temáticas de diversidad sexual para cada curso.

¹⁶⁷ “Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad”. Volumen 2: *Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO (2010).

2° CICLO

	7° Básico	8° Básico	1° Medio
Crecimiento personal	No abordado	No abordado	No abordado
Democracia y participación	1) Analizar sus interacciones en consideración de: el respeto por la dignidad, diversidad, derechos de mujer y hombre, juicio crítico hacia la violencia y la discriminación.	1) Analizar sus interacciones en consideración de: el respeto por la dignidad, diversidad, derechos de mujer y hombre, juicio crítico hacia la violencia y la discriminación.	No abordado
Buen Trato	No abordado	No abordado	1) Analizar críticamente acciones cotidianas y visualizar formas de enriquecerlas, considerando: el respeto por la diversidad, los derechos de las personas, y el juicio crítico hacia la violencia y la discriminación arbitraria.
Autonomía	No abordado	No abordado	No abordado
Sexualidad y afectividad	No abordado	1) Reconocer aspectos de la diversidad sexual.	No abordado
Autocuidado	No abordado	No abordado	No abordado

3° CICLO

	2° Medio	3° Medio	4° Medio
Crecimiento personal	No abordado	No abordado	No abordado
Democracia y participación	No abordado	No abordado	No abordado
Buen Trato	1) Analizar críticamente acciones cotidianas y visualizar formas de enriquecerlas, considerando: el respeto por la diversidad, los derechos de las personas, y el juicio crítico hacia la violencia y la discriminación arbitraria.	No abordado	No abordado
Autonomía	No abordado	No abordado	No abordado
Sexualidad y afectividad	1) Analizar el tema de la diversidad sexual como parte importante de las personas. 2) Reflexionar en torno a las diferencias de género para desarrollar una convivencia armoniosa. 3) Reconocer el concepto de diversidad sexual.	No abordado	No abordado
Autocuidado	No abordado	No abordado	No abordado

Teniendo en cuenta los antecedentes entregados en el marco teórico de esta investigación sobre enfoques de contenidos, tanto el Manual de Convivencia, como la Unidad de Orientación, el enfoque predominante del Liceo Experimental Manuel de Salas es el “de Derechos”, destacando, en el Manual de Convivencia, la Ley 20.609, como antecedente en su marco normativo; la Autonomía como un valor que promueve y desarrolla para la construcción de la propia identidad del estudiante; y la No Discriminación Arbitraria, como principio al cual adhiere para la elaboración del documento.

Mientras tanto, la Unidad de Aprendizaje, en sus unidades de aprendizaje y sus contenidos, destacan las unidades de aprendizajes “Democracia y participación”, “Buen trato”, “Autonomía” y “Sexualidad y afectividad”, con contenidos que aluden al respeto y derechos de las personas relacionada con la diversidad, incluso en unidades de aprendizajes las cuales, no tienen una relación directa con la temática estudiada.

Por lo cual, el enfoque predominante y destacable de los documentos formales del establecimiento educacional es el “enfoque de derechos”.

Por último, cabe señalar que existe una ausencia de contenidos psicosociales, que aborden o aludan a la sexualidad y al género como construcción social. De hecho, en todos los contenidos con temática de diversidad sexual, tanto en ciclo 2 y 3, se abordan desde los valores, el respeto, la tolerancia y la aceptación, pero no desde el punto de vista cognitivo.

Con respecto al segundo objetivo específico, que pretende identificar el tipo de lenguaje normativo presente en los discursos escritos del Liceo Experimental Manuel de Salas, respecto a la gramática y a la forma de su presentación, el Manual de Convivencia Escolar, no presenta patrones normativos en su gramática ni en sus formas de presentación, que invisibilise, margine o agreda la noción de diversidad sexual. Por lo cual, su gramática es consecuente a sus contenidos.

La Unidad de Orientación, en términos generales no presenta un patrón normativo discriminatorio ni sexista, sin embargo, presenta algunos puntos gramaticales con realces heteronormativos, como, por ejemplo, en la unidad de aprendizaje “Democracia y participación” para 7° y 8° básico, en la cual, se describe como objetivo “*Analizar y adecuar sus interacciones... considerando el respeto de mujer y hombre...*”, dejando fuera o marginando expresiones de género alternativas.

Otro aspecto importante, que si bien, no apela a la gramática del contenido, es a la forma escueta y simplificada, con la cual se presentan contenidos de diversidad sexual, como, por ejemplo, en la unidad de aprendizaje “Sexualidad y afectividad” para 8° básico, en la cual, se describe como objetivo “*Reconocer aspectos de la diversidad sexual*”, sin mencionar, profundizar o ejemplificar qué o cuáles aspectos. Lo mismo ocurre en la unidad de aprendizaje “Sexualidad y afectividad” para 2° medio, en donde, se describe como objetivo “*Analizar el tema de la diversidad sexual como parte importante de las personas*” y “*Reconocer el concepto de identidad sexual*”, las cuales se presentan de forma superficial, sin mencionar o nombrar, en el primer ejemplo, qué aspectos se pueden analizar de la diversidad sexual, teniendo en cuenta que es parte importante de las personas. Y en el segundo ejemplo, además de ser un objetivo superficial, si bien la identidad sexual de las personas y el reconocimiento es fundamental para una mejor relación entre sujetos, no menciona los dos conceptos que son fundamentales para entender la diversidad sexual, o sea, la orientación sexual y la identidad de género, los cuales son determinantes para entender las diferentes identidades sexuales (gay, lesbiana, trans, bisexuales, etc.).

Respecto al **tercer objetivo específico**, de describir los tipos de prácticas normativas, relacionadas a la sexualidad que existen en el Liceo Experimental Manuel de Salas, el Manual de Convivencia no hace mención explícita a prácticas normativas reglamentadas o impuestas por el establecimiento, como, por ejemplo, exclusividad de género para el uso de baños o uso del uniforme escolar, ni tampoco exclusividad sexual o de género en la reglamentación de expresión de afectivas entre estudiantes.

En cuanto al uso del uniforme escolar, el Manual de Convivencia, tiene el artículo 13, el cual rige explícitamente con respecto al “*Uso del Uniforme Escolar y presentación personal*”, sin embargo, estas normas reglamentan respecto al no uso del uniforme, higiene, y modificaciones del uniforme oficial del establecimiento, pero no presenta normativas sexistas o heteronormativas referentes al uso exclusivo del uniforme escolar para algún sexo o género en particular.

En las entrevistas efectuadas, sólo el Orientador entrega una información relevante con respecto al uso de baños. Indica que, con respecto a un estudiante trans masculino de enseñanza media “... *existe un baño para damas y otro para varones... y este joven (trans) sigue yendo al baño de profesores porque no está operado... no podría orinar en cuclillas (en los urinarios) ... Además, él mismo se da cuenta que es un problema, por eso pide la llave...*”.

La información descrita, indica que, si bien no existe un reglamento escrito con respecto al uso de baños, el entrevistado deja claro que existe un baño para damas y otro para varones, lo cual, se puede interpretar como una norma, no reglamentada heteronormativa. Y con respecto al uso del baño de profesores, por parte del estudiante trans, se infiere como lógica para el entrevistado, que los estudiantes con pene deben o deberían usar el baño de varones, mientras que las estudiantes con vagina los baños de damas, por lo que, si el joven trans si incurriera en una operación de reasignación de sexo, sí estaría cómodo y no se reconocería “*él mismo como un problema*”.

Con respecto a la expresión de afectividad, los dos entrevistados indican que no existen restricciones de afecto, ni normativa sexista o heteronormativa presente.

Referente a este, el Orientador indica que: “... *antes los profesores se encontraban con parejas de dos chicos (dos hombres) y se enojaban porque eso no podía ser... ahora no, es lo más natural... se besan, se abrazan, independiente si son dos hombres o dos mujeres... todas las afectividades son aceptadas, pero no cuando son relaciones sexuales, porque son privadas... pero es igualitario para todos...*”.

Mientras que la Profesora, indica que: “... *acá puedes ver parejas de homosexuales y es normal...*”.

Respecto al **cuarto objetivo específico**, el cual, es identificar las características del discurso y del lenguaje, presente en docentes, respecto a la temática de diversidad sexual, según la información entregada por los entrevistados, ninguno entrega información o definiciones claras con respecto a diversidad sexual, como, por ejemplo, orientación sexual e identidad de género. Las respuestas entregadas a la pregunta *¿Qué entiende usted por diversidad sexual? Y ¿Cuáles cree usted que son los conceptos fundamentales para entender la diversidad sexual para capacitar a docentes y estudiantes?* Las respuestas fueron las siguientes.

Orientador: “... *son temas nuevos.... Nos hemos visto en la obligación de investigar estos temas de la diversidad sexual... y todo es con respeto, tolerancia... y con la inquietud de los personajes que estamos aquí para trabajar estos temas... Algunos profesores todavía les cuesta... La familia es importante... hay muchos estudiantes que están solos y nosotros tenemos que hacernos cargo de ellos...*”.

Profesora: “... *para mí el tema de la diversidad sexual, es como cada uno vive su sexualidad... en como yo me relaciono con la gente, ya sea en lo social como en lo sexual. Además, en este colegio, una (como profesora) debe tener una mirada amplia, porque aquí te encuentras con todo... Todo debe ser respetado tal como es... Todo es aceptación... Es cosa de respeto como persona, o sea, por lo que es... más que en un conocimiento amplio, con respecto si la persona es homosexual, bisexual, transgénero...*”.

Respecto a las frases o ideas predominantes en el discurso sobre diversidad sexual, en las dos entrevistas, es frecuente el discurso del respeto y aceptación de la diversidad sexual, la cual también es frecuente en los valores y principios del Manual de Convivencia y Reglamento Interno.

En el caso del Orientador, indica que los temas nuevos como lo es la diversidad sexual se deben abordar *“con respeto y tolerancia”*, y en el caso de la Profesora, indica que el tema de la sexualidad y la diversidad sexual en el establecimiento *“es abierto y no es tabú”*, y que *“todo debe ser respetado tal como es....todo es aceptación... es cosa de respeto como persona, o sea, por lo que es, porque es mi compañero, más que en un conocimiento amplio, con respecto si la persona es homosexual, bisexual, transgénero...”*.

También se debe mencionar, que los discursos escritos, como el Manual de Convivencia y los contenidos de la Unidad de Orientación, también abordan la temática de la diversidad sexual, desde los valores y principios, que son el respeto, tolerancia, aceptación y participación, tal como se informa en los resultados del primer objetivo específico de la investigación.

Otra idea predominante en las dos entrevistas, es la necesidad de capacitar docentes respecto a la temática de diversidad sexual, ya que muchos no estarían capacitados o aptos para abordar estos temas a los estudiantes.

En el caso del Orientador, indica que *“...han sido lentos los cambios en los últimos 35 años que llevo trabajando, porque los mismos profes tienen miedo a tratarlos, aunque tú le hagas un curso, te dicen que no están preparados... por ejemplo las relaciones anales, se reúsan a abordarlos, cuesta mucho...”*.

La Profesora, indica que *“necesitamos orientación de temáticas (de diversidad sexual) porque hay profesores que les complica, porque están mal informados o les incomoda. No se reduce a una planificación. Es importante conversar y retroalimentar, comentar experiencias, luego tenemos la capacidad de transmitir”*.

CONCLUSIONES

Considerando los siguientes objetivos de esta investigación:

- Objetivo General:

Conocer las características de los agentes normalizadores y discursos presentes, en el Plan de educación sexual del Liceo Experimental Manuel de Salas, en relación a la temática de diversidad sexual.

- Objetivo Específicos:

1) Identificar los discursos formales presentes en el plan de educación en sexualidad del Liceo Experimental Manuel de Salas, respecto a temática de diversidad sexual.

2) Identificar el tipo de lenguaje normativo presente en los discursos escritos del Liceo Experimental Manuel de Salas, respecto a la gramática y a la forma de su presentación.

3) Describir los tipos de prácticas normativas, relacionadas a la sexualidad que existen en el Liceo Experimental Manuel de Salas.

4) Identificar las características del discurso y del lenguaje, presente en docentes, respecto a la temática de diversidad sexual.

En conclusión, nuestro primer objetivo específico, nos indica que el Liceo Experimental Manuel de Salas, sí presenta un discurso formal y documentado de educación sexual, que se expresa en un programa de educación sexual llamado Unidad de Orientación, y además, respaldado por un Manual de Convivencia Escolar, establecido dentro del Reglamento Interno, abordando la temática de diversidad sexual.

Si bien, el Manual de Convivencia y la Unidad de Orientación, presentan contenidos de diversidad sexual, el enfoque marcadamente “de Derechos”, tanto en sus objetivos de la Unidad de Orientación, como en los principios valóricos del Manual de Convivencia, y la ausencia de fundamentos cognitivos y psicosociales sobre diversidad sexual, hacen que el plan de educación sexual del establecimiento, en términos generales, sí presente características normativas.

Esto, se justifica, a partir de las definiciones de enfoques de educación sexual entregadas por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), la cual indica, que una de las más fuertes críticas de los programas de educación sexual caracterizados por un enfoque determinado (en este caso, el de derechos), es que promueven la normatividad, en relación a la forma en cómo se debe vivir la sexualidad, que no desarrollan una comprensión de la sexualidad como un fenómeno que se encuentra en permanente cambio, y que, por lo demás, es la principal crítica de la pedagogía queer hacia el mundo escolar, la cual, la interpela como el espacio principal donde se producen prácticas y discursos principalmente heteronormativos, excluyendo la concepción de sexualidad como el resultado de una construcción histórica, tal como lo plantea el autor Jeffrey Weeks,

Además, cabe señalar, que los resultados entregados en el **segundo objetivo específico**, revela que el lenguaje y la forma con la cual se plantean los objetivos sobre diversidad sexual en la Unidad de Orientación, son escuetos, simplistas y que carecen de profundidad, como, por ejemplo, “*Reconocer aspectos de la diversidad sexual*”, en el cual, no se mencionan o ejemplificar qué o cuáles aspectos. Lo mismo ocurre en el objetivo “*Reconocer el concepto de identidad sexual*”, el cual se presenta como un objetivo superficial, ya que, si bien la identidad sexual de las personas y el reconocimiento es fundamental para una mejor relación entre sujetos, no menciona los dos conceptos que son fundamentales para entender la diversidad sexual, o sea, la orientación sexual y la identidad de género, los cuales son determinantes para entender las diferentes identidades sexuales (gay, lesbiana, trans, bisexuales, etc.).

Recordemos que, en el año 2010, y luego el año 2013, la UNESCO entregó una serie de orientaciones técnicas referentes a contenidos en educación sexual, y también de definiciones claras atinentes a la diversidad sexual (gay, lesbiana, trans, etc.) y conceptos básicos, como orientación sexual e identidad de género, precisamente para comprender las diversas identidades y categorías sexuales, las cuales, se han visibilizado cada vez más social y políticamente. Sin embargo, estas apreciaciones no se ven reflejadas en los contenidos curriculares sobre diversidad del Liceo Experimental Manuel de Salas.

Los resultados del tercer objetivo específico, indican que, si bien no existe una regularización formal de las prácticas normativas, sí existe una idea heteronormada -por parte de uno de los entrevistados- respecto al uso del baño, el cual, tiene como lógica que los estudiantes con pene deben o deberían usar baños de varones, mientras con las estudiantes con vagina los baños de mujeres, sin dar cabida a la inclusión de diversidades de género existente en el Liceo. De lo cual, se concluye que, al no existir normativa formal con respecto a las prácticas, se deduce que existe libertad en ellas para ejercerlas, lo cual se traduce en el Plan de educación sexual del Liceo, en este plano, tiene un enfoque al derecho. Sin embargo, no existen elementos o conceptos cognitivos o psicosociales los entrevistados respecto a la identidad de género de los estudiantes

Los resultados del cuarto objetivo específico, con respecto al lenguaje empleado con directivos y docentes, también indican que existe un fuerte enfoque del derecho y autonomía y una ausencia de enfoque cognitivos respecto a la temática de diversidad sexual.

Si bien, los casos particulares, que debe tratar el establecimiento para integrar e incluir a los estudiantes, como, por ejemplo, el caso del joven trans, ha sido incorporado y respetado por la toda la comunidad educativa, ésta lo hace a través de los valores y el respeto, sin entender ni comprender su realidad diversa en el plano sexual.

Ninguno de los entrevistados entrega una definición clara o conceptos fundamentales cognitivos sobre diversidad sexual. Sus respuestas están enfocadas a la tolerancia y al

respeto, de lo que se considera diverso o distinto, pero no al entendimiento o comprensión de eso distinto. El Orientador de una de sus frases indica que: “...este joven (trans) sigue yendo al baño de profesores porque no está operado... no podría orinar en cuclillas (en los urinarios) ... Además, él mismo se da cuenta que es un problema, por eso pide la llave...”.

De la frase se infiere, que al joven trans lo toleran, lo incluyen, incluso lo dejan que use un baño que no es para estudiantes. Sin embargo, literalmente indica que es un “problema”, y que él también lo sabe, pero es un problema porque no existe un entendimiento, una comprensión de su identidad de género, la cual, en el caso que existiera (una comprensión), no habría necesidad de usar el baño de profesores, sino el que corresponde según a su identidad de género, o sea, el baño de varones.

En conclusión, y en función de nuestro **objetivo general**, las características principales del discurso del plan de educación sexual del Liceo Experimental Manuel de Salas, en la temática de diversidad sexual, es que presenta un fuerte enfoque hacia el derecho y la autonomía de sus estudiantes, respetando todo aspecto relacionado a su identidad sexual y promoviendo la autonomía de elegir y desarrollar libremente su identidad.

Sin embargo, el predominante enfoque como sujetos de derechos, facilita la instauración de agentes normalizadores en su discurso, invisibilizando aspectos cognitivos y psicosociales de la sexualidad, relacionados a la diversidad sexual, como un fenómeno de construcción social e histórica en constante cambio. Lo cual, deriva en que la principal característica de su discurso y de sus prácticas respecto a la diversidad sexual, sea en respetar y tolerar, en desmedro de, entender y comprender la diversidad sexual.

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Dado el panorama actual de las familias con extensas jornadas de trabajo y con lapsos de tiempo sin contacto con los hijos, la escuela sigue siendo un foco esencial de aprendizajes, por lo cual, tiene la responsabilidad de brindar competencias y herramientas esenciales a sus estudiantes para enfrentar, ya sea, interna o externamente a situaciones donde el conocimiento sobre diversidad sexual es vital.

Desde allí la importancia de considerar conocimientos teóricos fundamentales, como la construcción histórica de la sexualidad, y la teoría del género, no tan sólo para complementar un conocimiento integral sobre diversidades, sino también, para enfrentar fenómenos como sociedad en el futuro, y que se desprenden de ello, como la diversidad en cuanto al concepto de familia, reproducción, y otros aspectos que están muy arraigados al género de cada persona.

Sin embargo, no hay que desmerecer los avances de nuestra sociedad en este ámbito, lo cual es representado por la muestra de nuestra investigación del Liceo Experimental Manuel de Salas, el cual presenta características pluralistas y novedosas desde sus inicios. Y si bien, se comprobó que presenta algunas contradicciones en sus discursos, también se debe reconocer que el respeto y reconocimiento de los derechos de la comunidad LGTB del liceo es relevante y significativo para cualquier proyecto educativo, y que es el primer paso que se debe dar para abordar problemáticas derivadas de la diversidad sexual.

Por lo cual, sólo se sugiere para el liceo incluir y asignar mayor tiempo a asignaturas que puedan abordar estas temáticas, incluyendo los consejos de cursos y reuniones de apoderados, y que se trabaje el tema de la sexualidad no como un elemento natural del ser humano con cánones estrictos a seguir, sino como un elemento cultural cambiante, a través del tiempo y del espacio, del cual nosotros somos los responsables de darle una fisonomía determinada, con el fin de vivirla lo más armónica posible.

Además, dentro de esta misma línea, también se sugiere trabajar temas relacionados al género, no tan solo, en aspectos de igualdad, sino también en aspectos teóricos, ya que, la teoría del género que se ha venido desarrollando sostenidamente en los últimos años, señala en sus últimos postulados, que tanto las categorías tradicionales como hombre – mujer, como las nuevas identidades LGTB, son sólo construcciones sociales que producen desigualdades para sostener sistemas de poder.

Además, se recomienda, capacitar fuertemente a docentes y estudiantes universitarios en formación como profesores, en cuanto a contenido relacionado a diversidad sexual, no tan sólo en aspectos de respeto y tolerancia, sino también en materia cognitiva y manejo de conceptos, los cuales son fundamentales para manejar dificultades o situaciones que afecten a estudiantes LGTB.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, el rol de la escuela en esta materia es fundamental para enfrentar nuevos desafíos, y que nos facilite la comprensión de nuevas formas en relación a la sexualidad. Ya que, la escuela, es y sigue siendo, junto con la familia, la matriz principal donde se forman ciudadanos, de los cuales depende nuestro futuro y el de nuestra sociedad.

FUENTES

Fuentes Primarias

- Arenas Ovando, Leonardo (2016). *“Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990 – 2016)”*. Santiago.
- Butler, Judith (2007). *“El género en disputa”. El feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Butler, Judith. *“Variaciones entre sexo y género. Beauvoir, Witting y Foucault”*. Compilado por Benhabib, S. y Cornell, D. en *“Teoría feminista y teoría crítica”*. Ediciones Alfons el Magnanim (1990). España.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *“Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad”*. Barcelona, España.
- Foucault, Michel (1998). *“Historia de la sexualidad, Tomo I: La voluntad del saber”*. 3º Edición. Madrid, España.
- Fundación Todo Mejora. (2016). *“Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016”. Experiencias de niños, niñas y adolescentes LGTB en establecimientos educacionales*. Santiago.
- Grau, Olga (2011). *“Por el lugar de los intersextos o de las subjetividades en intersección”*. Compilado por Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual (CUDS) en *“Por un feminismo sin mujeres”*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. *“Metodología de la Investigación”*. Cuarta Edición. México.

- ICJ y ISHR (2007). *“Principios de Yogyakarta”*. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Yogyakarta, Indonesia.
- Mark Mondimore, Francis (1998). *“Una historia natural de la homosexualidad”*. Editorial Paidós. 1ª Edición, España.
- MINEDUC (2014). *“Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”*.
- MINEDUC (2015). *“Plan Estratégico de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género”*.
- Morgade, Graciela (1999). *“Toda educación es sexual”*. Hacia una educación sexuada justa. La Crujía Ediciones. Tucumán. Argentina.
- Programa de Aprendizaje de Sexualidad y Afectividad (PASA) (2016). *“Sexualidades en la Escuela II”*. Facultad de Psicología. Universidad de Chile. Santiago.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2010). *“Desarrollo Humano en Chile 2010”*.
- Scott, Joan. *“El género: una categoría útil para el análisis histórico”*. Compilado por Navarro M. y Stimpson, C. en *“Sexualidad, género y roles sexuales”*. 1º Edición (1999). Buenos Aires, Argentina.
- Tubert, Silvia (2003). *“Del sexo al género”*. Ediciones Catedra. España.
- UNESCO (2010). *“Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad”*.

- UNESCO (2010). *“Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico”*.
- UNESCO. Cáceres, C. y Salazar, X. (2013). *“Era como ir al matadero... El bullying homofóbico en las instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú”*.
- UNICEF (2006). *“Prácticas sexistas en el aula”*. Paraguay.
- UNIFEM. Venegas, P. y Pérez, J. (2006). *“Manual para el uso no sexista del lenguaje”*.
- Weeks, J. (1998). *“Sexualidad”*.
- Witting, M. (2005). *“El pensamiento heterosexual”*. Barcelona. España.

Fuentes Secundarias

- Alegre Benitez, Carolina. *“La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela”*. Revista internacional de investigación en Ciencias Sociales. Volumen 9, N° 1, (2013).
- Arenas Ovando, Leonardo. *“Las peripecias de la educación sexual en Chile”*. Rescatado en www.leoarenas.cl.
- Bercovich, S. *“La performance pedagógica”*. Revista Ethos Educativo. (2008).
- BUP, Psicóloga, Profesora. *“Sexismo en las Aulas”*. Rescatado en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_6837/enLinea/9.htmhttp://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_6837/enLinea/9.htm.

- Carrera, M., Lamerias, M., Rodríguez, Y. “*Heteronormatividad, cultura y educación*”. Revista Intersecciones. Febrero 2013.
- Ecco, Umberto (2002). “*El nombre de la rosa*”. Plaza & Janés Editores. 3ª Edición. Barcelona, España.
- Herrero Brasas, J. “*Teoría Queer. Activismo, outing y cuartos oscuros*”. Revista Claves de Razón Práctica. N° 106. España.
- Junta Militar. “*Declaración de Principios del Gobierno de Chile, marzo 1974*”. Cap. 9. Rescatado en www.archivochile.com
- Liceo Experimental Manuel de Salas. *Proyecto Educativo Institucional*. Rescatado en <http://www.lms.cl/index.php/online/proyecto-educativo-institucional>.
- Reyes Pace, Daniel. “*Educación Sexual en Chile: de lo macro a lo micro*”. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago.
- Universidad Central (2012). “*Educación Sexual en Chile. Implementación de la Ley 20.418*”. Boletín 4.
- Urdaneta, Héctor (2013). “*Revisión de la categoría del cuerpo en la obra de Judith Butler*”. Tesis para Master en Estudios Feministas. Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid. España
- Vega, R. (2015). “*Revisión de los programas de educación sexual en Chile (2010-2015)*”. Proyecto de Tesina. Santiago.
- Vera, Rodrigo. Revista “*Docencia. Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*” N° 49: “*Educación en Sexualidad y Afectividad*”, Santiago de Chile, mayo (2013).