



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

**LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL
EN EL MARCO DE UNA POLÍTICA DESACOPLADA**

Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología

Daniel Reyes Pace

Directora:
Irma Palma

Santiago de Chile, año 2016

La gestión de la educación sexual en el marco de una política desacoplada

Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Psicología

Autor: Daniel Reyes Pace

Profesora Guía: Irma Palma

Datos de Contacto: danielreyespace@gmail.com

Fecha de graduación:

Resumen: Esta investigación busca analizar, mediante un modelo de gestión escolar, los procesos internos que desarrollan las escuelas con educación media para implementar educación sexual. Para ello se revisan las prácticas, y se evalúa también la pertinencia del uso del concepto de gestión en un ámbito específico como la formación en sexualidad. Se trabajó con un enfoque cuantitativo, el cual, a través de análisis descriptivos de las respuestas de directores/as de establecimientos educacionales al Cuestionario de Gestión de la Educación Sexual permite concluir, por ejemplo, que las escuelas desarrollan prácticas sistemáticas en base a los elementos que están centralizados en el currículo nacional, por el contrario, las iniciativas locales, como la necesidad de contar con un plan específico y autogestionado sobre sexualidad, están ausentes en más de la mitad de los establecimientos y serán determinadas por sus características socioeconómicas. A través del Análisis Factorial Exploratorio se otorga evidencia de validez al constructo Gestión de la Educación Sexual, considerando un modelo final de 5 factores. Finalmente, mediante modelos de regresión múltiple se afirma que la dimensión Recursos es aquella que tiene mayor influencia en la percepción de los/as estudiantes sobre la formación recibida en sexualidad.

Palabras Clave: Educación sexual, gestión escolar, política pública.

Abstract: This research aims to analyze the internal processes developed by secondary education schools to implement sex education, using an educational management model. In order to reach this objective, the schools' practices are reviewed, in conjunction with an evaluation of the relevance of utilizing the concept of management in a specific field such as sex education. Through a quantitative focus employing a descriptive statistical analysis of the Directors' responses to the Questionnaire about Sex Education's Management, the following conclusion can be reached, for example: schools develop systematic practices based on the core elements contained within the national curriculum; on the other hand, local initiatives, such as the necessity of having a specific and self-managed plan concerning sexuality, are absent in more than half of the schools and will be determined by their socioeconomic characteristics. Through an Explanatory Factor Analysis, validity evidence is supplied for the construct 'Sex Education Management', considering a final model of five (5) factors. Finally, the use of multiple regression models affirm that the Resources dimension is that which exerts the greatest influence over the students' perception of the sex education that they receive.

Keywords: Sex education, educational management, public policy.

Agradecimientos

Las y los siguientes son académicos, profesionales, activistas y amigos que contribuyeron de diversas formas a la tesis, ya sea recibíendome para discutir la investigación, leyendo y comentando las primeras versiones, ofreciendo propuestas alternativas, orientando mis lecturas, revisando los instrumentos, y/o participando del proceso de recolección y sistematización de datos: Andrea Álvarez, Andrés Antivillo, Antonio Moreno, Bernardita González, Catalina Ostornol, Cecilia La Rivera, Christian Herrera, Claudia Moreno, Constanza Vergara, Cristián Bellei, Cristián Valdivieso, Eduardo Candia, Ericka Castro, Fernanda Gutierrez, Isabel Quesney, Jenny Assael, Jesús Redondo, Jorge Figueroa, Julia Alvarado, Leo Arenas, Margarita de Pujadas, María José Reyes, Marilyn Westermeier, Mary Guinn Delaney, Matías Flores, Michel Bozon, Mirko Martinic, Nicole Orellana, Pablo Astudillo, Pablo Valdivieso, Pedro Claro, Petrona Salmón, Pilar Lagos, Raúl Chacón y Sebastián Madrid.

Además, tres personas colaboraron directamente en la elaboración del documento, sea en el diseño metodológico, la recopilación de antecedentes, la producción de resultados y la redacción del texto final: Mauricio Rivera, Nicolás Ríos y Ricardo Ramírez. Sin la participación de cada uno, este proyecto no hubiera llegado a puerto.

Por último, quien ha estado presente desde mi entrada al mundo académico y profesional, me motivó a ingresar al programa de doctorado y me acompañó en el difícil proceso que significa desarrollar una tesis, Irma Palma.

A todas/os, mis sentidos agradecimientos.

Índice

1. Introducción y problema de investigación	1
1.1. El diseño de la política postdictadura. Educación sexual en la medida de lo posible	1
1.2. Otros elementos que convergen en la educación sexual y las demandas para los actores	7
1.3. La gestión de la educación sexual como ejercicio de articulación	10
1.4. Problema a ser estudiado. Por qué interesa estudiar la gestión	14
1.5. Preguntas de investigación y objetivos	16
2. Marco teórico	17
2.1. Introducción	17
2.2. Enfoques y objetivos de la educación sexual	18
2.2.1. Por qué se hace educación sexual	18
2.2.2. ¿El ocaso de los enfoques tradicionales?	21
2.2.3. La crítica a los enfoques dominantes	25
2.2.4. Evaluación de impacto ¿Para qué sirve la educación sexual?	30
2.2.5. Nuevos objetivos, el lugar de la educación sexual	35
2.3. Historia de la educación sexual	40
2.3.1. Educación sexual en Chile: el rol del Estado en su diseño e implementación	40
2.3.2. Regreso a la democracia: educación sexual como problema público	44
2.3.3. Ley 20.418: la profundización de la descentralización y el creciente protagonismo de las ATEs	57
2.3.4. Planes específicos por escuela y las Bases Curriculares	64
2.4. La gestión escolar	73
2.4.1. Por qué estudiar la gestión	

2.4.2. Enfoques de los modelos: camino hacia los Estándares Indicativos de Desempeño	76
2.4.3. Modelo actual: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación	89
2.4.4. La gestión como articulación	94
2.4.5. De la gestión escolar a la gestión de la educación sexual	97
3. Marco metodológico	102
3.1. Tipo y diseño de investigación	102
3.2. Población y muestra	102
3.2.1. Caracterización de la muestra	103
3.3. Instrumentos y variables	106
3.3.1. Cuestionario de gestión de la educación sexual	106
- Reactivos incluidos en el modelo de gestión	109
- Otros reactivos relacionadas con la educación sexual	111
3.3.2. Cuestionario de Estudiantes Simce 2014	112
- Variables utilizadas de la prueba Simce	115
3.4. Procedimientos	116
3.5. Análisis de datos	117
3.5.1. Análisis descriptivos y comparativos	117
3.5.2. Modelo de medición: Análisis Factorial Exploratorio	119
3.5.3. Modelos de regresión múltiple	121
4. Resultados	122
4.1. Análisis descriptivos	123
4.1.1. Indicadores del Cuestionario de Gestión de la Educación Sexual	123
- Participación de otros actores de la comunidad escolar	130
- Profesional o equipo que lidera la educación sexual en los establecimientos educacionales	132

- Contratación de programas de asesoría externa en educación sexual	133
- Gestión de redes con personas u organizaciones externas sin mediación de pago	139
- Inversión en educación sexual por parte de los establecimientos educacionales	143
- Enfoques de la educación sexual adoptados por los establecimientos educacionales	144
- Evaluación de los directores a la formación en educación sexual del establecimiento	148
4.2. Modelo de medición de la gestión de la educación sexual	149
4.2.1. Estimación de modelos de análisis factorial exploratorio (AFE)	150
4.2.2. Presentación de los modelos con mayor ajuste	151
4.2.3. Especificación del modelo definitivo	156
4.2.4. Descripción de indicadores Simce 2014	159
- Análisis por dependencia administrativa	160
- Análisis por orientación religiosa	163
- Análisis por ruralidad	164
4.2.5. Modelos de regresión múltiple	164
- Efectos sobre la percepción de un programa de educación sexual en la escuela	166
- Efectos sobre el nivel de percepción de la formación en prevención del embarazo	169
- Efectos sobre el nivel de percepción de la formación en prevención de VIH y otras ITS	171
- Cómo interpretar los resultados de los modelos de regresión	173

5. Conclusiones	176
5.1. Actores e instrumentos desalineados	179
5.2. Gestión pedagógica: consecuencias del desacople	182
5.3. Ambiente y convivencia: el protagonismo de la norma	186
5.4. La centralidad de los recursos	188
5.5. La pertinencia del uso de un modelo de gestión escolar para el estudio de la educación sexual	192
6. Bibliografía	198
7. Anexos	209
7.1. Anexo 1: Modificaciones al cuestionario en base a las observaciones del estudio piloto cualitativo	209
7.2. Anexo 2: Sesgo por autoselección	212

Índice de tablas

Tabla 1. Recuentos y porcentajes por categorías de respuesta de variables de caracterización de las escuelas	104
Tabla 2. Asociación entre Dependencia Administrativa y Nivel Socioeconómico	106
Tabla 3. Resumen de respuestas a ítems que forman parte de las dimensiones de Gestión	123
Tabla 4. Respuesta a indicadores sobre el rol de otros actores de la comunidad escolar	130
Tabla 5. Dinero invertido en educación sexual por Dependencia Administrativa	143
Tabla 6. Evaluación de la educación sexual impartida en los establecimientos por Dependencia Administrativa	148
Tabla 7. Evaluación de la educación sexual impartida en los establecimientos por Orientación Religiosa	149
Tabla 8. Resultados para el ajuste de los modelos de tres, cuatro y cinco factores	151
Tabla 9. Matriz de configuración (OBLIMIN) solución de 4 factores	152
Tabla 10. Matriz de configuración (OBLIMIN) solución de 5 factores	154
Tabla 11. Matriz de configuración (OBLIMIN) solución de 5 factores final	156
Tabla 12. Matriz de correlación entre dimensiones	158
Tabla 13. Confiabilidad de las escalas de Gestión de la Educación Sexual	158
Tabla 14. Resultados de indicadores de formación en Educación Sexual Simce	160
Tabla 15. Resultados de indicadores de formación en Educación Sexual Simce, según Dependencia Administrativa	161
Tabla 16. Resultados de indicadores de formación en Educación Sexual Simce, según Dependencia Administrativa (comparaciones múltiples)	162
Tabla 17. Resultados de indicadores de formación en Educación Sexual Simce, según Orientación Religiosa	163

Tabla 18. Resultados de indicadores de formación en Educación Sexual Simce, según Ruralidad	164
Tabla 19. Modelos de regresión múltiple para Percepción de un programa de educación sexual	166
Tabla 20. Modelos de regresión múltiple para Percepción de la formación en prevención del embarazo	169
Tabla 21. Modelos de regresión múltiple para Percepción de formación en prevención de VIH e ITS	171
Tabla 22. Asociación entre nivel global de gestión y variables de caracterización	212

Índice de figuras

Figura 1. Encargados de liderar la educación sexual	133
Figura 2. Programas de asesoría externa en educación sexual utilizados hasta el año 2015	135
Figura 3. Año en que se contrató programa por dependencia	136
Figura 4. Actividades realizadas por los programas externos de asesoramiento en educación sexual	137
Figura 5. Evaluación de los programas de asesoramiento externo	138
Figura 6. Gestión de redes con personas y organizaciones externas	140
Figura 7. Gestión de redes con personas y organizaciones externas según Dependencia Administrativa	141
Figura 8. Gestión de redes con personas y organizaciones externas según Orientación Religiosa	142
Figura 9. Enfoques de educación sexual adoptados por establecimientos educacionales chilenos	145
Figura 10. Enfoques de educación sexual adoptados por establecimientos educacionales chilenos según Orientación Religiosa	145
Figura 11. Enfoques de educación sexual adoptados por establecimientos educacionales chilenos según Dependencia Administrativa	146
Figura 12. Evaluación de la educación sexual impartida en los establecimientos	148

1. Introducción y problema de investigación

1.1. El diseño de la política postdictadura. Educación sexual en la medida de lo posible

Las iniciativas de educación sexual en línea con lo que conocemos actualmente tienen su origen en los años sesenta y se instalan como complemento a las políticas de control de la natalidad. Durante esa década, los países desarrollados las implementaban transversalmente, a través de programas educacionales con alta coincidencia entre sí. A finales de esa década, influido por el movimiento de mujeres y la revolución sexual, comienzan a producirse divergencias entre los abordajes, posteriormente, con la emergencia del VIH/SIDA, las políticas de educación sexual sufren cambios bruscos (Kippax, Weaver y Smith, 2005), incorporando transversalmente la noción de riesgo. Ante esto, las naciones tomaron líneas de acción divergentes. Mientras países en su mayoría europeos incorporaron la enseñanza de tecnologías preventivas, Estados Unidos dirigió sus esfuerzos hacia la postergación de la vida sexual. Esto dio origen a diversos “enfoques” de educación sexual, que permanecen activos en la actualidad y que son materia del debate a nivel nacional e internacional.

La cuestión de los diversos enfoques y modelos de educación sexual ha sido profusamente estudiada, permitiendo la aparición de abundante literatura que tiene como objetivo identificar los efectos que producen determinadas iniciativas de educación sexual en los comportamientos sexuales y los indicadores de salud de jóvenes (Kirby, 2002b; Kohler, Manhart y Lafferty, 2008; Santelli et al., 2006). Más recientemente se observa el surgimiento de investigación que hace una lectura crítica de la investigación antes descrita por considerarla ideológicamente acrítica y técnicamente insuficiente (Bay-Cheng, 2003; Connell y Elliott, 2009; Jones, 2011; Kendall, 2013). En términos generales, no se tiene certeza sobre qué se obtiene al incorporar la sexualidad como un contenido formal en las escuelas, ciertamente hay investigación que muestra su capacidad de incidir en la salud sexual y reproductiva de los estudiantes, sin embargo estas conclusiones son aún tímidas (Suellentrop, 2010; Zimmerman et al., 2008). Además, surge la pregunta por todo aquello

que la educación sexual puede aportar a la formación de los estudiantes y que la investigación tradicional no ha logrado identificar (Kendall, 2013).

Aunque existen dudas sobre el papel que las escuelas pueden jugar en la sexualidad de sus estudiantes, tradicionalmente aparece un mandato sobre ellas para que asuman responsabilidad sobre las prácticas sexuales de los y las jóvenes, así como de las relaciones que establecen y los sentidos que le otorgan. Tanto la política como el sentido común han tendido a exigir a la institución escolar que resuelva “problemas sexuales”, sin que exista buena información sobre cómo ella puede lograrlo. En el nivel internacional, y ciertamente en Chile, las escuelas se ven presionadas, mediante una demanda compleja y de aleatoria procedencia, a desarrollar acciones pedagógicas sobre sexualidad, la mayoría de las veces con escasa claridad de los métodos para ejecutarlas y poca certeza de los objetivos que pueden alcanzar.

La relación entre sexualidad y escuela evidentemente supera el ejercicio formal que se produce o desarrolla en ella. Los aprendizajes que realizan los estudiantes sobre la sexualidad y el género muchas veces estarán más determinados por aquellos ámbitos que no son parte de su interés oficial, vale decir, aprendizajes que se construyen a través de prácticas cotidianas, saberes informales, relaciones entre actores, decisiones disciplinarias, situaciones que no se hablan o incluso se esconden. El campo de los estudios curriculares distingue para ello de categorías como currículo oculto y currículo nulo y supone que la sexualidad y el género serán tratadas en estos ámbitos más que en aquello oficializado por la institución (Quaresma y Ulloa, 2013; Valdés, 2013). El estudio de estas categorías es, desde luego, interesante y necesario. Sin embargo, en el marco de esta investigación hemos focalizado en aquellos procedimientos explícitos que realizan las escuelas, aquellos que pueden ser considerados como producto de un ejercicio de gestión de los actores de la comunidad escolar, centralmente en lo que respecta a la implementación de prácticas curriculares, la puesta en marcha de planes y programas y el uso de recursos internos y externos.

El grueso de lo que podría definirse como políticas de educación sexual en Chile es desarrollado con el retorno a la democracia. Sin embargo, es posible registrar iniciativas estatales anteriores. En la década de 1920, en el contexto de una crisis sanitaria debida a la

sífilis, el Estado elaboró manuales de prevención y profiláctica, los cuales describían procesos biológicos, consecuencias y tratamientos de enfermedades venéreas en línea con el movimiento higienista que se extendía a nivel internacional (Labarca, 2008). Cincuenta años más tarde, a finales de los sesenta, en el gobierno de Eduardo Frei Montalva se dio inicio al programa “Vida Familiar y Educación Sexual” que buscó incorporar educación sexual en los colegios públicos. Al igual que en países desarrollados, las acciones en esos años estuvieron orientadas a fortalecer las políticas de planificación familiar, intentando resolver un problema de carácter socio-sanitario. El programa continuó y fue implementado hasta 1972, sin embargo es interrumpido con el golpe de estado de 1973 (Olavarría, 2005). Durante la dictadura, el país experimenta una suspensión de cualquier iniciativa tendiente a la educación en sexualidad en contextos escolares, limitando el estudio de la sexualidad a los procesos de reproducción humana que se incluían en las asignaturas de biología y ciencias naturales.

El retorno a la democracia contempló la progresiva articulación de una política en educación sexual. Se señalarán cuatro hitos de su historia reciente, recogidos porque cada uno de ellos de una particular manera ha dejado su rastro para darle forma a la situación que actualmente opera en el país y que provee del contexto a la gestión que desarrollan los actores educacionales para llevar adelante prácticas de educación en sexualidad.

En primer lugar la puesta en marcha de las Jornadas de Conversación en Sexualidad y Afectividad – JOCAS – el año 1996, y que fueron implementadas hasta 2001. Es la iniciativa que contó con más difusión y presencia mediática en el país, influida por el contexto adverso en el cual se implementó, la extensión que tuvo en el sistema educacional y la fuerte reacción que produjo por parte de sectores políticos conservadores y la Iglesia Católica¹. JOCAS es un modelo de trabajo que promueve la apertura de conversaciones francas entre diversos actores de la comunidad, en un formato horizontal, mediante una metodología participativa. Para efectos de esta propuesta de investigación, es importante destacar que JOCAS responde a las recomendaciones de un comité consultivo convocado en 1991, el cual concluyó la necesidad de diseñar una política que respetara la diversidad de visiones presentes en la sociedad chilena. Esto es, renunciaron a la posibilidad de diseñar

¹ Tuvo especial relevancia la palabra del entonces presidente de la comisión de educación del episcopado,

un programa de educación sexual que propusiera definiciones sobre los temas complejos de la sexualidad. Según Shepard “se dieron cuenta (en el comité) de que no sería posible implementar un programa centralizado de educación sexual [...] y que cada establecimiento tendría que desarrollar su propio programa institucional” (Shepard, 2009, p. 200). JOCAS además es la única política chilena que contó con evaluación de resultados, y aunque la evaluación tiende a ser poco conclusiva, muestra un relativo éxito de la propuesta sobre la base de su alta cobertura y la satisfacción de los participantes (Shepard, 2009).

En segundo lugar el Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad 2005-2010. Este se desarrolla producto del informe final (2005) que entrega la “Comisión de evaluación y recomendaciones sobre Educación Sexual”². La comisión parte haciendo una crítica a la política anterior, en particular a la ejecución de JOCAS, por considerar que sus objetivos eran muy generales y amplios, lo que haría difícil su instalación. A su vez, propone nuevos objetivos, los cuales son (en resumen): fortalecer el rol de Mineduc, apoyar a las familias, apoyar a las comunidades escolares y desarrollar una agenda de trabajo con los medios de comunicación (Olavarría, 2008). En concreto, el plan se materializó en la creación de una institucionalidad en el Ministerio de Educación (Secretaría Técnica de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género), y la capacitación de numerosos docentes en cursos dictados por la Universidad de Chile. No existe una evaluación del Plan 2005-2010, no hay datos del impacto que produjo en las prácticas escolares. Debido a esto, que fue constatado en un crítico informe de la Dirección de Presupuestos, la directora de la Secretaría Técnica fue removida de su cargo, y la entidad perdió relevancia en el Ministerio, hasta desaparecer en 2010.

En tercer lugar la promulgación de la ley 20.418, en enero de 2010³. Corresponde a una ley de salud, que tiene por objeto fijar las normas para que el personal de salud entregue información y prestaciones relacionadas a la regulación de la fertilidad. Para efectos de esta investigación, lo interesante es que la ley, en su artículo primero señala la obligatoriedad de que los establecimientos educacionales con educación media incorporen

² Ver

http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/2005_Comision_de_Evaluacion_y_Recomendaciones_sobre_Educacion_Sexual.pdf

³ Ver <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010482>

un programa de educación sexual: “Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable [...] de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados”. La redacción del reglamento que hace efectiva la ley le correspondió al Ministerio de Salud, esto fue llevado a cabo en marzo de 2013 sin embargo, para sorpresa de quienes seguían el proceso, el reglamento no hizo referencia al artículo que mandataba a los establecimientos educacionales a incorporar programas de educación sexual, es decir, inhabilitó la intención original de la ley⁴. A pesar de no tener un reglamento que fijara sus alcances, desde su promulgación la ley se transformó en una señal potente para la política en educación sexual, y para las escuelas, algunas de las cuales comenzaron a realizar gestiones para introducir planes y programas de educación sexual en sus proyectos de mejoramiento. Lamentablemente no existen datos certeros del impacto de la ley en los establecimientos. Sin embargo, hay dudas importantes sobre su implementación (Dides, Benavente y Sáez, 2012). A pesar de la poca claridad sobre los alcances de la ley, su sola existencia tuvo una fuerte influencia en el establecimiento de la política que se señalará a continuación.

En cuarto lugar la estrategia llevada adelante por la administración Piñera entre los años 2011 y 2014. Se trató de un diseño que no tiene un documento ni definición oficial. Asumía la obligatoriedad impuesta por la ley 20.418 y se materializó en la selección de un grupo de programas de educación sexual, por parte de Mineduc, que conformarían un porfolio a poner a disposición de los establecimientos educacionales. El ministro de la época lo presentó como una apuesta por el pluralismo y la libre elección de las escuelas, puesto que ofrecía diversidad ideológica a los establecimientos para contratar según sus convicciones y creencias: “Más que contar con un programa único, los colegios pueden contar con un abanico de programas [...] obviamente hay diferentes énfasis, hay algunos que tienen énfasis más cristiano, otros tienen una orientación más laica” (Cita de entrevista al Ministro Joaquín Lavín en un medio de comunicación, en Palma, Reyes y Moreno, 2013,

⁴ Ver <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1049694&idParte=0&idVersion=2013-05-28>

p. 17). A pesar de que en 2011 el Mineduc proporcionó un fondo para que las escuelas pudieran contratar programas, el cual tuvo una muy baja ejecución (Dides et al., 2012), el financiamiento de los programas correría por cuenta de cada institución. De este modo, la entrada de un programa competía con otras prioridades de los establecimientos, tanto en términos de su financiamiento, cómo de los tiempos disponibles para la capacitación. En definitiva, con este diseño, el Mineduc se hizo prescindente de la fijación de lineamientos sobre la sexualidad, del desarrollo de una propuesta pedagógica y también del soporte económico y la gestión institucional que le acompañaría. En 2014, el entonces Ministro de Educación Nicolás Eyzaguirre, respondiendo a una denuncia reiterada que realizó una organización de derechos LGBT sobre el tratamiento condenable que uno de los programas daba a la diversidad sexual, decidió suspender el apoyo (nominal) del Estado a los programas incorporados en la política. En el momento en que se elabora esta investigación, el Ministerio de Educación no ha desarrollado una propuesta alternativa, por lo que es presumible que, en los hechos, la política anterior continúe operativa.

Es posible identificar un eje que cruza los hitos descritos, que ante la tensión político/técnica de un enfoque descentrado que otorga autonomía a los establecimientos, versus uno centralizado, que otorgue garantías universales a los estudiantes, el Estado chileno optó sistemáticamente por lo primero. Evidentemente, la descentralización no es un fenómeno exclusivo de la educación sexual. Por el contrario, en relación al currículo es una tendencia llevada adelante por democracias modernas (Shepard, 2009), y apoyada por numerosos autores (Da Silva, 1999). Sin embargo, en el caso de la educación sexual, se habría optado por diseños descentralizados no por un criterio técnico educacional, sino para evitar definiciones que pusieran al Estado en tensión con los grupos conservadores (Casas y Ahumada, 2009). Pero el diseño descentralizado⁵ de los planes específicos sobre educación

⁵ El diseño descentralizado descansa en un sostén constitucional de Estado Subsidiario, que traducido en este campo como libertad de enseñanza, legitimó los discursos sobre sexualidad que cada sostenedor y establecimiento definió para sus estudiantes. Otros aspectos del sistema educacional también han tendido a descentralizarse, en relación a la gestión, la tendencia de los sistemas educativos internacionales ha sido a la descentralización (Alvariño, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000), en lo relacionado a su administración, la municipalización de la educación pública es un ejercicio radical de descentralización. La reforma educacional en curso, y en particular la iniciativa de desmunicipalización, a través de la creación de organismos técnicos intermedios entre el Mineduc y los establecimientos educacionales es un giro político en la dirección opuesta.

sexual convivió con uno centralizado en el currículum (en particular en los currículos de orientación y ciencias naturales), así también con una serie de otros elementos que las escuelas debían considerar al planificar la agenda sobre sexualidad y que son estudiados en esta investigación. Se trata de un diseño complejo de integrar para los establecimientos, pues demanda altos recursos, humanos y a veces económicos, para establecer la articulación exigida con el currículum, proyecto educativo institucional, planes de mejoramiento, otros planes específicos, reglamentos y normativas que traspasan a las escuelas. Por todo esto es que las políticas específicas sobre educación sexual de los últimos 20 años, aunque se hayan presentado audaces y vanguardistas, en su propio diseño incorporaron elementos que las hacía incómodas para su implementación y por ende se traducían en alta exigencia para la gestión de los actores.

1.2. Otros elementos que convergen en la educación sexual y las demandas para los actores

Los hitos descritos hacen referencia a diseños de políticas específicamente orientados a que se produzcan actividades de educación sexual en las escuelas. Cada uno de ellos operó como programas de apoyo a los establecimientos, es decir, estrategias que intentan complementar aquellas funciones que las escuelas llevan adelante a través del currículum ordinario y de otros recursos a los que pueden acceder. Esto es paradójico, están orientadas a operar en el sistema como complemento a las prácticas tradicionales, sin embargo, paralelamente han sido presentadas públicamente como único recurso para la formación sexual de los/as estudiantes. Pero las escuelas tradicionalmente han realizado formación en sexualidad con independencia de los programas específicos, muchas veces echando mano a los materiales que ofrece el propio Estado, como también a sus recursos locales. Es decir, los productos de estos hitos no operan aislados, sino que conviven con el currículum y con otros dispositivos que convergen en la formación en sexualidad.

Para comprenderlo hay que ubicarse en el marco de transformaciones mayores que ha tenido la política educacional y que se materializan en distintos elementos que concurren como productores de iniciativas de educación sexual. En primer lugar corresponde

mencionar el establecimiento de la sexualidad dentro de la transversalidad educativa, lo que forma parte de la reforma educacional iniciada el año 1997, que contempló una nueva organización curricular. Dentro de las novedades se proponen los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que harían referencia a las finalidades generales de la educación. Vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se espera que los alumnos y las alumnas desarrollen en los planos personal, intelectual, moral y social (Mineduc, 2001). Entre sus objetivos, una de sus aspiraciones fue garantizar un marco curricular mínimo que asegurara que la educación sexual se incorporara a los diversos proyectos educativos (Saavedra, 2007). Aunque los resultados de la entrada de OFT en el currículum están en entredicho (Silva, 2008), lo cierto es que para las escuelas los contenidos determinados en el currículum nacional pueden tener diversos grados de impacto dependiendo de las decisiones asumidas. En este sentido, la incorporación de la sexualidad al currículum transversal puede haber ejercido una influencia en la forma en que se asumieron sus prácticas, cuestión que no ha sido debidamente estudiada (Saavedra, 2007). De hecho, a falta de una unidad técnica especializada, como la que existió entre 2005 y 2010, el organismo responsable de la educación sexual en la actualidad es la Unidad de Transversalidad, perteneciente a la División de Educación General del Ministerio de Educación, la cual destina limitados recursos a esta materia específica. Pero el hecho de que la sexualidad esté ubicada institucionalmente en esa unidad puede operar como una fuerte señal para los establecimientos⁶.

Junto con los OFT coexisten otros dispositivos que son influyentes en la producción de prácticas pedagógicas en sexualidad, unos de formas más directas que otros. El currículum vertical es probablemente el mecanismo más focalizado, puesto que incorpora la enseñanza de la sexualidad en las asignaturas de Ciencias Naturales y en Orientación destinando 48 horas pedagógicas al tratamiento de la sexualidad en séptimo año básico y el currículum en Ciencias Naturales, mientras que Orientación lo incorpora sistemáticamente

⁶ Aunque la ubicación de la sexualidad dentro del currículum transversal puede ser leído como una forma de restarle prioridad, puesto que no hay total claridad de cómo ejecutarla, lo cierto es que a nivel internacional, el tratamiento de la sexualidad como un contenido transversal ha tenido éxitos, como el caso de Holanda (Kippax et al., 2005) y fracasos como en el caso de Brasil y Cuba (Quaresma y Ulloa, 2013), por ende, es una estrategia que merece ser explorada.

desde tercero año básico hasta séptimo año básico. No hay información sistematizada sobre la implementación de estos contenidos en el aula, sin embargo, se dirá que la sexualidad estaría siendo evitada por docentes responsables de estos sectores: “no se estarían abordando en la práctica, principalmente porque no hay capacidades en los docentes” (PNUD, 2010, p. 200).

Otro elemento determinante para comprender el panorama actual es el surgimiento de una industria de organismos Asesores Técnicos Educativos (ATEs), fuertemente influida por la puesta en marcha de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en 2008. Ésta corresponde a una política compensatoria, puesto que entrega recursos adicionales según un índice de vulnerabilidad de cada escuela. Aunque sus inicios son previos a la puesta en marcha de la SEP, el mercado de la asistencia técnica tuvo un crecimiento explosivo posterior a ella por los considerables recursos que estaban contemplados. En el estado actual, la educación sexual estaría fuertemente influida por un grupo reducido de organismos de asistencia técnica. Esto significa una paradoja, puesto que una ATE debería ingresar a una escuela sólo cuando esta haya identificado una deficiencia específica, y posible de ser resuelta mediante el apoyo de una organización experta. En el campo de la educación sexual las ATEs, más que prestar un servicio de acompañamiento y apoyo a las escuelas que tienen necesidades de mejorar sus capacidades, han sido designadas –por omisión–, como responsables de completar un espacio en que el Estado parecería no querer involucrarse. Esto tiene consecuencias inmediatas para su funcionamiento, en tanto determina la cobertura –influida ciertamente por la capacidad de financiamiento–; para la definición de los agentes responsables, que pasan a ser externos a la organización; para la didáctica, que se elabora por profesional no docente; e indudablemente para la fijación de objetivos y contenidos. La entrada de las ATEs especialistas en educación sexual es un fenómeno reciente, fomentado por la antes descrita política del ex Ministro Lavín. Como se señaló, no existen antecedentes sobre cuál es su presencia en el sistema y cómo se despliegan en cada comunidad escolar. La falta de

información al respecto ha sido fuertemente criticado tanto por medios de comunicación⁷, como por organismos expertos (Hunt, Monterrosas y Mimbela, 2015). A pesar de que se trata de organismos externos, el efecto de las ATEs en la gestión de la educación sexual ha sido evidente, ello nos convoca a estudiar su entrada a las escuelas.

Junto con los dispositivos señalados, podrían sumarse la Ley 20.536, sobre Violencia escolar; Ley 20.609, contra la Discriminación; Protocolo de Actuaciones ante Maltrato y Abuso Infantil, que todas las escuelas deben tener; Las Orientaciones para el Diseño y la Implementación de un Programa en Sexualidad, Afectividad y Género. Estas normas y recomendaciones operan con distinto grado de injerencia en la escuela como elementos que configuran las de prácticas sobre educación sexual. Convergen como grupo de elementos que no necesariamente forman parte de las políticas sobre educación sexual, pero que sin embargo pueden tener una alta incidencia en ella. De este modo, una escuela llamada a hacer educación sexual debe producir una articulación compleja, que asuma al mismo tiempo los desafíos que expresan las políticas específicas en este campo, junto con una serie de otros dispositivos y mecanismos. Entenderemos este ejercicio de articulación como una exigencia para la gestión.

1.3. La gestión de la educación sexual como ejercicio de articulación

Unesco, junto con otros organismos internacionales e importantes ONG, han sido prolíficos en el pasado en el desarrollo de propuestas de lineamientos de contenidos y metodologías para la educación sexual (Advocates for youth, 2012; FoSE, 2012; SIECUS, 2004; Unesco, 2010; Population Council, 2011). Esta labor ha sido de gran utilidad para aunar criterios sobre modelos apropiados y objetivos realistas. A su vez, han coincidido en una serie de contenidos que deberían ser accesibles para los/as jóvenes del todo el mundo. En los últimos años se observa además el desarrollo de investigaciones que ponen el foco ya no sólo en los contenidos que deben transmitirse en las escuelas, sino además en las estrategias

⁷ En Julio de 2013, en el marco de un programa de televisión que evidenció las falencias de la política sobre educación sexual, se entrevistó al entonces Superintendente de Educación, quién señaló que Mineduc no registraba la información sobre establecimientos que contemplan programas de educación sexual.

políticas que permiten una gestión más efectiva para que la formación en sexualidad se haga realidad. Vale decir, ya no sólo proponen aquello que debe enseñarse sobre la sexualidad, sino cómo debe organizarse, en distintos niveles, la entrada a las escuelas de aquello que se desea transferir. Dos publicaciones recientes de Unesco son muestra de ello: *Levers of Success: Case Studies of National Sexuality Education Programs* (2010) y *Comprehensive Sexuality Education: The Challenge and Opportunities of Scaling Up* (2014). Ambos documentos se centran en una dimensión que había sido poco considerada en los documentos anteriores: buscan responder cuáles son las características operativas que debe tener una política nacional de educación sexual para facilitar la implementación y permitir que las prácticas se hagan sistemáticas. Usan recurrentemente el concepto de institucionalización, advirtiendo que los esquemas que no se adaptan a la organización previa de las escuelas y a sus prácticas tradicionales tienen probabilidades de fracasar. Se suman a ello investigadores como Svanemyr, Baig y Chandra-Mouli (2015) quienes destacan la relevancia de producir un contexto público sensible a la temática para instalar programas de nivel nacional en países con historial conservador, o Huaynoaca, Chandra-Mouli, Yaqub y Denno (2013) que señalan la necesidad de articular diversos actores y sacar provecho a los recursos locales para la implementación a gran escala. Lo que se advierte en estos textos, es la necesidad de observar las políticas de educación sexual no sólo desde una clave ética o moral (una más conservadora en contraste con otra más progresista o liberal), que equivale a entender su deriva exclusivamente a partir de una tensión ideológica, reflexión que ha sido largamente trabajada en el pasado (ejemplos de ello en Olavarría, 2005; Shepard, 2009; PNUD, 2010). Por el contrario, se requiere una revisión que incorpore otros elementos de la vida escolar que necesariamente determinarán la producción de cualquier práctica pedagógica. Se trata, por ende, de cuestiones que no tienen relación necesariamente con el campo específico de la educación sexual y los debates ético/políticos que suscita, pero que inciden en ella con un igual grado de protagonismo, sea para facilitarle, como para censurarla. Para sistematizar estas acciones, se propone acudir al concepto de gestión.

El estudio de la gestión es un campo extraordinariamente amplio que, dependiendo del modelo a usar, da cabida al análisis de prácticamente cualquier evento que se desarrolle

en una organización, en este caso, de la comunidad escolar. Coincide en ello Schiefelbein (1997 en Navarro, 2005), quién entiende la gestión escolar como “todo aquello que se realiza en la escuela y que logra que haya oportunidades de atención y de aprendizaje para todas las personas” (p. 14). Dado que el concepto de gestión proviene del mundo de las empresas, y sólo entra al ámbito escolar durante los años sesenta en Estados Unidos y los ochenta en Latinoamérica (Casassus, 2000), habitualmente ha sido entendido como pura administración. De hecho, en la tradición anglosajona la gestión educativa es propia de la administración educativa, y abundan en ella conceptos como el *benchmarking* y el *accountability*. Sin embargo, esta perspectiva managerialista de la gestión, aunque sigue presente, convive con otras que comprenden a la institución escolar como una estructura compleja, distinta a otras organizaciones, y a la cual le corresponde un modelo de gestión específico. Nuevas comprensiones de la gestión van dejando de lado su foco administrativo, restándole protagonismo al puro ejercicio directivo, para dar relevancia a procesos que se desarrollan entre todos los actores educacionales. Gestión, por ende, ya no se focalizaría en la “gerencia” de la organización escolar, sino que extiende su interés a cualquier proceso que tenga como objetivo el aprendizaje de los/as estudiantes. Tal como señala Navarro (2005), lo central de los desarrollos concernientes a la gestión escolar es la focalización que ha ido adquiriendo el proceso pedagógico en orden a su fin último: la generación de aprendizajes.

En relación a la educación sexual, el estudio de su gestión permitiría revisar aspectos tan diversos como: las actuaciones de los distintos agentes, internos y externos de la escuela; la forma en que se organizan equipos o se levantan liderazgos; el clima escolar en que se llevan a cabo las prácticas, influido, como es lógico, por variables que escapan a la gestión de la escuela, pero también por la preocupación de la autoridad para que el contexto sea idóneo para el aprendizaje en sexualidad; la contratación de asesorías y/o programas específicos y el uso de otro tipo de recursos, humanos y económicos, internos y externos, orientados a la formación en sexualidad; y por último, el campo en que convergen todos los otros aspectos, la prácticas pedagógicas sobre sexualidad que se desarrollan en el establecimiento. Para ello, se utilizará como referencia un modelo de gestión que incluye

cuatro dimensiones⁸ que es el que se utiliza en la actualidad tanto por parte de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, como por la Agencia de Calidad de la Educación. Como se explica en el marco teórico, este modelo, además de amplio, permite realizar comparaciones puesto que su organización y dimensiones se corresponden con modelos utilizados en otras realidades (López, 2010).

Ezpeleta y Furlán (1992) señalan que la gestión es “un articulador entre las metas y lineamientos propuestos por el sistema y las concreciones de la actividad escolar” (p. 102). Como se ha dicho, y se explicará con mayor detalle en el marco teórico, los diseños políticos sobre educación sexual posteriores a la dictadura requieren de una organización compleja para la escuela, que implica sintetizar en una práctica pedagógica una serie de dispositivos e instrumentos que se ofrecen en el sistema. La normativa ha sido clara en proponer una meta: que todos los establecimientos con educación media cuenten con un programa de educación sexual, y que todos los y las estudiantes tengan acceso a información sobre métodos preventivos para el embarazo y las infecciones de transmisión sexual, pero el método para cumplir con esta meta ha quedado al arbitrio de los actores, transformándose en una tarea de gestión para las comunidades escolares. La necesidad de imprimir coherencia en la articulación de la educación sexual implica grandes complejidades, en tanto las escuelas son organizaciones complejas, que contienen diversidad de miradas en su interior, objetivos no siempre alineados y estructuras poco acopladas. De acuerdo con Ball (1994), es normal la existencia de una escasa coordinación entre las actividades y las metas de los actores involucrados en unidades funcionales distintas en un espacio donde el proceso de toma de decisiones es complejo. Esto último parece no ser considerado por el diseño de Mineduc, el cual expresa su total confianza en la capacidad de los establecimientos para organizar lo exigido en sus instrumentos de gestión y alinearlos con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto de Mejoramiento Escolar (PME):

⁸ Las dimensiones son Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia y Bienestar y Gestión de Recursos. Más información sobre el modelo de gestión utilizado en el Marco de Referencia y sobre su adaptación a la educación sexual en el Marco Metodológico.

Los establecimientos educacionales del país se ven hoy desafiados a definir y planificar una serie de objetivos, metas y acciones de distinto orden y en distintos ámbitos específicos de acción. Para que estos planes colaboren integralmente con el proceso de mejoramiento escolar, es necesario articular el diseño e implementación de cada uno ellos con el PME de cada institución escolar. Esta articulación debiera favorecer la coherencia entre los distintos planes y contribuir al logro de los sellos educativos del PEI que se representan en los objetivos estratégicos del Plan de Mejoramiento Educativo (Mineduc, 2016a. p. 7).

1.4. Problema a ser estudiado. Por qué interesa estudiar la gestión

Se ha señalado que las escuelas están llamadas a hacer educación sexual. Se trata de una demanda que no está basada en la evidencia, en tanto la investigación no ha logrado aclarar el papel que puede jugar la pedagogía en los en las prácticas, relaciones y sentidos que dan los/as jóvenes a la sexualidad. Sin embargo, se trata de una solicitud recurrente, sostenida por organismos internacionales, prescrita por políticas de Estado y extendida en la sociedad civil. Hemos definido esta demanda como un elemento determinante para la gestión de la educación sexual en las escuelas.

La situación chilena además presenta particularidades. Como se ha dicho, es posible dar cuenta de un conjunto de políticas específicas sobre educación sexual de las últimas dos décadas que repiten un principio, el de hacer al Estado prescindente de las definiciones ideológico/morales, transfiriendo al nivel local la responsabilidad de situarse en los temas complejos de la sexualidad. Ciertamente esta lógica no es exclusiva de la educación en sexualidad, sino que opera de diversas maneras en otros ámbitos de la educación en el marco de la subsidiariedad del Estado. En el caso de la educación sexual, además, este principio se expresa sin coherencia con el currículo centralizado, el cual incorpora el abordaje de la sexualidad en los contenidos obligatorios de dos asignaturas; la de ciencias de la naturaleza, con un énfasis en los temas “temas biológico-genitales-reproductivos” (Madrid, 2011), y la de orientación, presentada como fruto del sentido común, o como

resultados de un supuesto consenso social. Así, los contenidos de ambas asignaturas son concebidos por la política como ideológicamente neutros.

Por otro lado, se ha destacado la existencia de un conjunto de elementos que las escuelas se ven en la obligación de articular para dar forma a sus prácticas. Son dispositivos que convergen en la educación sexual como mecanismos de presión, pero también como elementos de apoyo, que operan como un puzzle a completar por los actores. Se trata de una política desacoplada, la cual, a diferencia de otros contenidos escolares, imprime una demanda de gestión a las escuelas, las cuales se ven fuertemente exigidas para dar coherencia.

En Chile no se cuenta con información sobre la forma en que las escuelas gestionan la educación sexual. De hecho, como se mencionó, la única iniciativa de investigación contundente se remonta al programa JOCAS (Shepard, 2009). Como producto de esto, existe una tendencia general a asumir, sobre la base de antecedentes externos a las escuelas, que la educación sexual en Chile es deficiente, y más aún, apuntar a los sectores conservadores como los culpables. Se trata de hipótesis que forman parte de un modelo de comprensión de la escuela que se posiciona fuera de ella, basado en un enfoque sistémico que ha operado tradicionalmente para comprender este y otros fenómenos escolares (Bernal, 2004). La siguiente cita lo resume bien: “el opositor más poderoso de las políticas de educación sexual desarrolladas por el Ministerio de Educación ha sido la iglesia católica, junto a los actores políticos y económico cercanos a su posición” (PNUD, 2010, p. 198). La propuesta de esta investigación doctoral es producir información sobre los procesos internos que producen las escuelas para realizar educación sexual, entendiendo que, en el marco de la política antes descrita, éstos son complejos. Para ello desarrollaremos un ejercicio que permitirá no sólo revisar las prácticas de gestión de la educación sexual en Chile, sino también evaluar la pertinencia del uso del concepto de gestión en un ámbito específico como lo es la formación en sexualidad. En esta misma línea, evaluaremos además si la gestión tiene un efecto en la percepción de los y las estudiantes sobre los procesos de enseñanza sobre sexualidad que se realizan en sus escuelas.

1.5. Preguntas de investigación y objetivos

En virtud de lo expuesto precedentemente, en esta investigación se formulan dos preguntas: *¿Cómo se gestiona la educación sexual en el sistema escolar chileno?* y junto a esto *¿Cómo se constituye un modelo de gestión para el estudio de la educación sexual?*

Objetivo General:

Analizar, a través de un modelo de gestión escolar, las estrategias y mecanismos de gestión que utilizan los establecimientos educacionales chilenos con educación media en la implementación de prácticas de formación en sexualidad.

Objetivos específicos:

1. Describir la gestión que se realiza en establecimientos educacionales chilenos con educación media para el desarrollo de actividades de educación sexual.
2. Determinar la pertinencia del uso de un modelo de gestión escolar para el estudio de la educación sexual, contrastando sus dimensiones con la percepción de los estudiantes sobre la formación recibida en sexualidad.

2. Marco teórico

2.1. Introducción

El capítulo que se presenta a continuación se organiza en tres partes: primero, se explican los elementos fundamentales respecto a la investigación internacional y nacional sobre educación sexual; luego, se narra y analiza la historia de las diversas políticas en educación sexual que se han construido en Chile; para finalizar dando cuenta de las teorizaciones existentes respecto a la gestión educacional y cómo se construyó el actual modelo del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SNAC), que es utilizado como referencia para este estudio.

En la primera parte, “Enfoques y objetivos de la educación sexual”, se explican las múltiples orientaciones que la formación en sexualidad ha recibido a lo largo de la historia en distintas partes del mundo, decantándose principalmente en dos modelos que han sido comprendidos como opuestos: los abstencionistas y los integrales. Posteriormente, se revisa la noción extendida socialmente de que la educación sexual es útil para la resolución de problemas de salud pública, por ejemplo los embarazos no deseados y las infecciones de transmisión sexual. Ante esto, se repasan múltiples investigaciones de impacto que han demostrado que los diversos modelos tienen solo resultados marginales. Junto a esto, se revisan las tendencias críticas a los modelos establecidos que indican que estos pueden incluso estar reproduciendo desigualdades que intentan superar y que abogan por un abordaje más complejo de la sexualidad, trasladándola, por ejemplo, de un interés mayormente biologicista a uno asociado a la formación de ciudadanos y ciudadanas.

En la segunda parte: “Historia de la educación sexual en Chile” da cuenta de las múltiples iniciativas que el Estado chileno ha desarrollado desde el retorno a la democracia para que los establecimientos realicen educación sexual. Se trata de políticas públicas que han sido construidas desde una lógica descentralizada las cuales, amparadas en el principio de subsidiariedad, le han posibilitado al Estado eximirse de la toma de decisiones ideológicas sobre contenidos, enfocando la responsabilidad en el nivel local, ya sea mediante el diseño de planes propios o la contratación de planes de apoyo externos. Esto,

sin embargo, convive con una política centralizada que establece contenidos claros sobre sexualidad y afectividad en las Bases Curriculares. Se trata, por tanto, de dos iniciativas no necesariamente coherentes entre sí que conviven sin acoplar sus objetivos y estrategias. Se plantea que este diseño político tiene consecuencia en las instituciones educacionales, en tanto son las responsables de producir coherencia en un producto, sobre la base de herramientas diversas, este es el núcleo de la gestión.

En la tercera parte y final del marco teórico, “La gestión escolar”, se explica que la educación sexual se constituye en una demanda de gestión para los establecimientos educacionales. Respecto a esto, se plantea que la gestión educacional es más que pura administración, pues abarca, entre otras cosas, el diseño y la ejecución de acciones. En un sentido amplio, por tanto, la gestión comprende todo aquello que sucede en la escuela y que es realizado en pos del aprendizaje de los y las estudiantes. En este apartado también se explican los diversos modelos de gestión que se han utilizado en Chile y el mundo, definiendo la trayectoria teórica y práctica para la construcción de los actuales Estándares Indicativos de Desempeño del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, modelo que es utilizado como referencia para esta investigación. Posteriormente, el marco teórico culmina con la justificación del uso de este modelo particular para la evaluación de la gestión de un área específica del quehacer educacional: la formación en sexualidad y afectividad.

2.2. Enfoques y objetivos de la educación sexual

2.2.1. Por qué se hace educación sexual

En Europa, la introducción de la educación sexual en las prácticas escolares tiene una historia de más de 60 años. Comenzó en Suecia en 1955, desde donde se extendió rápidamente por otros países de Europa occidental. De acuerdo a European Expert Group on Sexuality Education (2016), el foco de la educación sexual ha ido cambiando durante el tiempo, en línea con las principales necesidades de salud y educacionales. Primero fue la prevención de embarazos no deseados (60s-70s), luego la prevención del VIH (80s) y la

formación de conciencia respecto al abuso sexual (90s) y posteriormente una preocupación mayor en problemáticas como el sexismo, la homofobia y el *bullying*, desde la década del 2000. En la actualidad, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (2010), la “educación sexual holística” queda definida como “El aprendizaje respecto a los aspectos cognitivos, emocionales, sociales, interactivos y físicos de la sexualidad. La educación sexual comienza en la infancia y progresa a través de la adolescencia y la adultez. Esta gradualmente entrega a los niños y jóvenes la información, las habilidades y los valores positivos para entender y disfrutar su sexualidad, tener relaciones seguras y satisfactorias y asumir la responsabilidad por la salud y el bienestar propios y de otras personas”.

Las orientaciones que toma la educación sexual han estado abarcadas por la pedagogía, la sexología, la medicina, la psicología y los estudios de género, entre otros (Boccardi, 2008). En el marco de la gran heterogeneidad que asume la educación en sexualidad, la definición de objetivos es también amplia. En sus orientaciones internacionales sobre educación sexual, Unesco (2010) plantea el siguiente propósito: “La principal meta de la educación en sexualidad es entregar a niños, niñas y personas jóvenes el conocimiento, las competencias y los valores que les permitan asumir responsablemente sobre su vida sexual y social en un mundo afectado por el VIH y el SIDA” (p. 3). La definición que hace Unesco es abarcadora, usa los conceptos de conocimiento y competencias para dar a entender que la meta no es la sola erudición ni tampoco la pura técnica; incorpora también lo valórico, es decir, se la juega por la trasmisión de principios éticos transversales; plantea como objeto la vida sexual y social, destacando que la sexualidad no se vive en un plano puramente personal; y por último hace énfasis en la epidemia del VIH como la problemática contextual más relevante a considerar. Unesco hace esta definición en un interés por establecer orientaciones técnicas de manera que escuelas, docentes y otros educadores manejen un marco común de buenas prácticas en educación en sexualidad. Esto se debe a que los enfoques que han estado presentes a nivel de políticas nacionales y de programas son muy diversos, con objetivos frecuentemente más estrechos.

La literatura sobre educación sexual tiende a distinguir entre dos grandes enfoques que han hegemonizado este campo. En una definición amplia, en primer lugar se

encuentran los enfoques llamados abstencionistas, que se sostienen en la creencia de que el sexo es privado y sagrado, y que la abstinencia es la única opción moralmente correcta para personas no casadas. En segundo lugar, los enfoques integrales o comprensivos, que sostienen que el sexo es un acto natural, y que las personas se empoderan en cuanto reciben información correcta y útil para fortalecer sus decisiones y por extensión, su salud (Kendall, 2013). Esta definición dilatada se trabajará más en detalle a lo largo del texto, puesto que no recoge con precisión la gran diversidad de enfoques existentes en educación sexual. Por ejemplo, en el caso de los programas abstencionistas cabe diferenciar entre aquellos enfocados puramente en la abstinencia (y por ende no abordan la anticoncepción) y otros que también se abren a incorporar métodos preventivos en sus currículums, aunque tienen como fin último promover la abstinencia. En el caso de los programas comprensivos, también encontramos gran heterogeneidad. Algunos operan con modelos biomédicos, otros provienen de disciplinas psicosociales, unos se centran casi exclusivamente en la prevención de riesgos, mientras otros incorporan conceptos como el placer o los derechos sexuales. Además, los objetivos no siempre pueden distinguirse y tienden a traslaparse, sino en sus definiciones, en la forma en que se despliegan en las escuelas. Es decir, la distinción de enfoques en dos grandes bloques es parcial y podría considerarse simplista. Sin embargo, ha sido muy utilizada en la mayor parte de la investigación existente en educación sexual, la cual se ha centrado en comparar los impactos que cada enfoque tiene en los comportamientos y la salud de niños, niñas y jóvenes.

De la literatura más reciente que se especializa en estudiar los enfoques sobre educación sexual pueden inferirse dos problemas centrales. En primer lugar, es posible distinguir una lectura crítica a los enfoques dominantes por utilizar marcos conceptuales reduccionistas, que entienden la sexualidad como hecho centralmente biológico y que desconocen los hechos sociales y las desigualdades que se revelan en la sexualidad. Al respecto, numerosos autores señalan que los enfoques dominantes tienden a ser reproductores de desigualdades de género, clase y etnia y legitimadores de un modelo heteronormativo de la sociedad (Bay-Cheng, 2003; Britzman, n.d.; Connell y Elliott, 2009; Fernández, 2013; Helmich, 2009; Morgade, n.d.; Quaresma y Ulloa, 2013).

En segundo lugar, de la revisión de abundante investigación de resultados e impacto de programas de educación sexual, se concluye que sus efectos en la modulación de comportamientos de niños y jóvenes es limitada, pero más aún, que el impacto en indicadores de salud sexual es sumamente bajo e irregular, y solo constatado en grupos específicos de la población (Haberland y Rogow, 2014). En este sentido, podría afirmarse que la capacidad que tradicionalmente se le ha atribuido a la educación sexual, en orden a que los/as estudiantes incrementen conductas de prevención y que por ende disminuyan los niveles de embarazos no planificados y/o infecciones de transmisión sexual, estaría en entredicho (Kendall, 2013; Kirby, 2002a; Kohler et al., 2008; Suellentrop, 2010; Zimmerman et al., 2008).

2.2.2. ¿El ocaso de los enfoques tradicionales?

La relación de la escuela como espacio formador de sexualidad es temprana. Los primeros debates sobre su incorporación en los currículums escolares se identifican en 1895 en Estados Unidos, fuertemente vinculados a los esfuerzos eugenistas de la época a favor de la propagación racial blanca y anglosajona (Britzman, n.d.). Un recorrido histórico del siglo pasado reconoce diversos métodos y objetivos con que se abordó la sexualidad en la institución escolar, por ejemplo el entrenamiento de la voluntad para el autocontrol de los peligrosos instintos sexuales, como la instrucción práctica para prevenir la sífilis y el estudio de la reproducción de insectos y vegetales (Boccardi, 2008). Las políticas de educación sexual que conocemos actualmente tienen su origen en los años sesenta. Se instalan como complemento a las políticas de control de la natalidad, influidas por las ciencias médicas y de la salud. Durante esa década, los países desarrollados los implementaban transversalmente. A finales de los sesenta y comienzos de los setenta, influidos por el movimiento de mujeres, comienzan a producirse divergencias entre los abordajes. Mientras países como Australia, Francia y Holanda incorporaron una visión positiva de la sexualidad, con énfasis en el placer sexual en sus currículums (lo que posteriormente contribuiría a la formación de modelos integrales), Estados Unidos mantiene un currículum estrictamente sanitario. En la década de los ochenta, en el marco de

la emergencia del VIH, las políticas de educación sexual sufren cambios bruscos. Se incorpora transversalmente la noción de riesgo y se intensifica la divergencia entre países europeos y Estados Unidos. Los primeros apuestan por fortalecer la enseñanza de tecnología preventiva, mientras que Estados Unidos opta por una política orientada a la postergación de la vida sexual e idealmente que ésta se produzca en contexto de matrimonio (Kippax et al., 2005). Este propósito define los modelos que actualmente conocemos por “abstencionistas”. Existen dos antecedentes legales que fomentaron la política abstencionista en Estados Unidos. La primera corresponde a la aprobación del Acta de Vida Familiar Adolescente (AFLA por sus siglas en inglés), la cual tiene como propósito prevenir el embarazo prematrimonial promoviendo valores de castidad y autodisciplina. La AFLA incentivó la incorporación de currículos abstencionistas en las escuelas mediante la entrega de cuantiosos subsidios económicos⁹ (Bleakley, Hennessy y Fishbein, 2010). Un segundo antecedente corresponde a la implementación de la Sección 510 del Acta de Seguridad Social, parte V, la cual opera a nivel federal y establece la promoción de educación sexual basada en la abstinencia, especialmente entre grupos considerados con riesgo de tener hijos fuera del matrimonio (Kippax et al., 2005). Para Kendall (2013), el giro conservador que ha experimentado la política norteamericana, es producto de la fuerte influencia del movimiento “Nuevos Derechos Cristianos”, el cual agrupa un conjunto heterogéneo de personas y organizaciones conservadoras que buscan configurar una agenda política que incluye las ideas de la familia nuclear como base de la identidad, comunidad y nación, la noción del hombre como líder de la familia y de adultos con autoridad sobre los niños.

La experiencia internacional es de cambios y continuidades. La política de educación sexual históricamente ha estado sujeta a decisiones macro políticas externas a la institución escolar. No obstante, es posible identificar una tensión histórica que ha sentado las bases para el diseño de la política, hacemos referencia al lugar que han tenido las disciplinas de la salud, y en particular la medicina, en contraposición a otras instituciones moralizantes, específicamente determinados grupos religiosos. Morgade circunscribe ambos modelos (biomédico y moralizante) en la categoría de modelos tradicionales

⁹ Sólo en 2007 los programas abstencionistas recibieron ingresos federales por 176 millones de dólares.

dominantes. Similar categorías describe Carrera, que plantea la existencia de un modelo moral-conservador y otro de riesgos o prevencionista (Fernández, 2013). Morgade además los diferencia de modelos “novedosos”, que estarían comprendidos por iniciativas que provienen del área del derecho y otras que emergen desde la sexología (Morgade, n.d.).

La investigación que se realizó durante la segunda mitad del siglo pasado utilizó la dicotomía descrita. Por una parte se reconocen los enfoques moralizantes, ideológicamente conservadores, que entregan un mensaje a los estudiantes de que el sexo debe retrasarse hasta el matrimonio, a su vez, cuando abordan los métodos preventivos, lo hacen limitándose a discutir sobre la real efectividad de estos (Kohler et al., 2008). Corresponden a lo que en términos generales son conocidos como enfoques “abstencionistas”. Sin embargo, dentro de esta categoría existe gran heterogeneidad de modelos. La literatura también utiliza la distinción con modelos “abstencionistas más”, que corresponderían a aquellos que promueven la abstinencia, pero a su vez ofrecen información certera sobre métodos preventivos. En palabras de Kendall (2013):

El modelo abstencionista puro en esencia te dice que los jóvenes no deben tener sexo, y no se preocupa por aquellos que han tomado otra decisión. El modelo “abstencionista más” les dice a los jóvenes que se mantengan abstinentes, pero a su vez considera a aquellos que no escuchan. Esa consideración significa que –a veces– los modelos “abstencionistas más” enseñan sobre anticoncepción (p. 7).

El enfoque abstencionista entiende la educación sexual como una estrategia para la adquisición de capacidades para dominar las pulsiones, el instinto, el descontrol, sobre la base de tener claro lo que constituye la trasgresión a normas provenientes del llamado “derecho natural”. En este sentido, al sistema escolar se le asignaría la misión de socializar una moral sexual basada en principios, normas y valores que el sujeto requiere adherir para guiar su sexualidad (Vera, 2013).

Un segundo grupo corresponde a los modelos integrales¹⁰, los cuales tradicionalmente han estado basados en un enfoque biomédico. Es un grupo menos definido que el de los abstencionistas. Algunos han sido creados como respuesta al movimiento abstencionista y otros por individuos u organizaciones que trabajan en temas de salud. En general, entienden la sexualidad como un aspecto natural de los individuos y proveen de información científicamente fundada a los estudiantes, con el objetivo de empoderarlos para tomar mejores decisiones relacionadas a su salud sexual. Como señala Kendall (2013), proponen ideales de autonomía, racionalidad científica y liberalismo político, que en su combinación resulta en una noción de “sexualidad sana”, lo que a la larga puede ser más restrictivo de lo que parece. De hecho, al igual que los modelos abstencionistas, asumen nociones sobre lo que constituye la toma de decisiones “correcta”, así como el “buen” comportamiento sexual. De este grupo participan aquellos programas que tienen como centro ofrecer orientación sobre métodos anticonceptivos, prevención del embarazo y enfermedades de transmisión sexual. Sin embargo, paralelamente muchos de estos programas también incluyen mensajes que promueven la abstinencia (Kohler et al., 2008). Quienes trabajan en este enfoque normalmente defienden que al usar evidencia científica se estaría evitando una educación moral (Kendall, 2013). Por último, dentro de esta categoría, no sólo se encuentran currículums con contenidos sobre tecnología preventiva, sino que también pueden reconocerse abordajes sobre cuestiones emergentes, tales como la diversidad, la violencia sexual y la igualdad de género. En términos generales apuestan por ofrecer una visión más positiva de la sexualidad.

La distinción amplia de modelos ha hegemonizado la discusión política y científica sobre educación sexual. Sin embargo, los mismos investigadores que utilizan estas categorías asumen que la separación en dos grandes bloques tiene un carácter antojadizo y carece de precisión (Kirby, 2002b; Santelli et al., 2006; SIECUS, 2004). Esto se debería fundamentalmente a que: a) hay programas que evitan hacer definiciones sobre estas cuestiones, por lo que se hace difícil categorizarlos y b) existe una gran heterogeneidad

¹⁰ El término utilizado en inglés es “comprehensive”, el cual puede ser traducido como integral, integrador, exhaustivo o comprensivo. En este texto se utiliza la traducción “integral” puesto que el uso del concepto comprehensive alude a la integración de contenidos sobre tecnología preventiva al abordaje de la sexualidad en general.

entre los programas que se incluyen en cada bloque. Aunque imprecisa, la distinción de enfoques pro abstinencia versus enfoques integrales ha sido medular en la toma de decisiones y la producción científica relacionada al campo de la educación en sexualidad.

A mediados de la década pasada comienzan a elaborarse las primeras evaluaciones que profundizan el análisis destacando cuestiones que han sido omitidas en la investigación tradicional. En lo fundamental se establece un examen crítico a los modelos preponderantes, rechazando la comprensión naturalista, esencial o fundamentalista de la sexualidad que ha sido asumida transversalmente. La crítica revela una gran distancia con los aportes que han hecho las disciplinas sociales en cuanto a la comprensión de la sexualidad, fundamentalmente en lo que respecta a su carácter social y cultural. La noción esencialista de los programas desconocería la contribución del constructivismo en este campo, el cual, en términos amplios entiende una sexualidad que “traduce” relaciones sociales y otros ámbitos que exceden lo sexual. Como producto de esto, los enfoques preponderantes en educación sexual estarían produciendo currículums que, entre otras cosas, omiten las inequidades presentes en la sexualidad, fundamentalmente las correspondientes a género, etnia y clase (Bay-Cheng, 2003; Connell y Elliott, 2009; Jones, 2011; Kendall, 2013). Aunque estas lecturas son aún tímidas y no corresponde asumir la constitución de una nueva corriente de análisis para la educación sexual, sí es posible dilucidar un conjunto de orientaciones más acuciosas que provienen de distintos campos del saber y que se proyectan como perspectivas que refrescan el análisis, producción y aplicación de estrategias para la educación sexual. Cabe destacar que su origen ya no son las disciplinas médicas ni instituciones moralizantes, sino que provienen centralmente de los estudios sociales y, en menor medida, del campo de la educación.

2.2.3. La crítica a los enfoques dominantes

Como se planteó, el debate en educación sexual mantiene una fuerte dicotomía entre los enfoques “integrales” en contraposición a enfoques “abstencionistas”. El centro de la discusión está alojado en Estados Unidos, país que ha liderado la producción de investigación en este campo. El hecho de que Estados Unidos sea el primer productor de

investigación en educación sexual no es azaroso, se debe a ciertas características históricas de ese país; en primer lugar que la política nacional asumida desde comienzos de los ochenta lo ha diferenciado fuertemente de otros países en desarrollo, produciendo una particularidad que lo hace productivo para la investigación. En segundo lugar que la política entre los distintos estados que lo componen también contiene ciertas divergencias, lo que permite establecer comparaciones. En tercer lugar, Estados Unidos cuenta con índices de salud sexual y reproductiva inferiores a los de otros países desarrollados (Kippax et al., 2005), cuestión que lo ha transformado en un ejemplo de políticas fracasadas de educación sexual. El que Estados Unidos tenga fuerte influencia en la producción científica internacional relativa a la educación sexual es significativo para comprender la trayectoria que ésta ha asumido. Se trata de un cúmulo de investigación fundamentalmente orientada a comprender cómo las escuelas norteamericanas asumen la sexualidad e impactan en sus estudiantes, utiliza predominantemente diseños de investigación cuantitativos y se preocupa casi exclusivamente de medir comportamientos sexuales, vinculándolos a uno o más modelos de educación sexual.

El debate internacional de los últimos treinta años ha estado subsumido por la disputa política que atañe a los enfoques dominantes en educación sexual. La forma que ha asumido es sin dudas útil para entender el impacto que puede tener la escuela en la sexualidad de los jóvenes. Sin embargo es a su vez incompleta, dado que se ha limitado a posicionar modelos en un continuo conservador-liberal, circunscribiendo la complejidad de su objeto a una supuesta adscripción normativa. Aunque los modelos integrales efectivamente contienen una preocupación por constituir currículums científicamente fundados, muchas veces contienen mensajes implícitos parciales o inadecuados al igual que los modelos abstencionistas (Bay-Cheng, 2003). En el último período, numerosos autores han hecho notar coincidencias recurrentes en estos modelos, a saber: la noción de que la sexualidad adolescente es –intrínsecamente– un problema; un exceso de preocupación por las consecuencias negativas de la sexualidad, sin considerar las capacidades de los adolescentes de gestionar su propia sexualidad; definiciones reduccionistas y prescripción de normas arbitrarias; noción del estudiante como consumidor; instalación de un discurso naturalista y fundamentalista; transferencia de una

noción sexista, clasista, racista y heteronormativa de la sexualidad (Bay-Cheng, 2003; Britzman, n.d.; Connell y Elliott, 2009; Fernández, 2013; Helmich, 2009; Morgade, n.d.; Quaresma y Ulloa, 2013). Estas coincidencias no necesariamente son perceptibles en los currículums (no son declarados como principios), sin embargo, se hacen presentes en los procesos de implementación que realizan docentes u otros actores educativos. La brecha existente entre los diseños curriculares, la definición de objetivos y métodos, la producción de material pedagógico y la experiencia dinámica de aprendizaje que se produce en las aulas está siendo estudiada recientemente en el campo de la educación sexual (Kendall, 2013). Esta se ubica en un contexto mayor de predominancia de análisis escolares que adoptan una perspectiva “macro” en desmedro de una orientación a observar los fenómenos específicos que se producen en la relación entre docentes y estudiantes, que conforma un modo de análisis “micro” de la escuela (Ball, 1994). Las micro observaciones han permitido identificar efectos de la implementación de modelos de educación sexual que se desconocían mediante los métodos de investigación tradicionales, en particular, lo relativo a cómo ésta permea en los afectos, las relaciones y los discursos de sus participantes (Mantilla, Oviedo y Galvis, 2013).

Los autores más críticos señalan que las prácticas de educación sexual serían muchas veces contraproducentes, puesto que tienden a reproducir, mediante acción u omisión, las mismas inequidades que dicen refutar. Connell y Elliott (2009) plantean que el currículum oculto opera con más intensidad en las cuestiones relativas a la inequidad de género y la homofobia. Crawford y Popp (2003), por otro lado, señalan que existiría un doble estándar inherente a la sociedad en materias de sexualidad, el cual permea los discursos escolares. Más incisiva, Britzman (n.d.) dirá que la escuela no es un espacio apropiado para promover aprendizajes en sexualidad, ya que la estructura jerárquica, las relaciones autoritarias y burocráticas, y la cultura de evaluación y calificación “impiden la posibilidad de nuevas cuestiones y no estimulan el desarrollo de una curiosidad que pueda llevar a profesores y estudiantes en direcciones que podrían revelarse sorprendentes. Todo ello hace que las cuestiones de la sexualidad sean relegadas al espacio de las respuestas correctas o equivocadas” (p. 7).

Una perspectiva alternativa es ofrecida por Jones (2011), quién plantea una progresión histórica de modelos y políticas de educación sexual que toma forma y se emparenta con los desarrollos que ha realizado la pedagogía y más específicamente la manera en que esta disciplina ha asumido al sujeto en posición de aprendiz. En su investigación, Jones reconoce cuatro abordajes o modelos educativos: Conservador, Liberal, Crítico, y Post Moderno. El modelo conservador, que identifica previo a los años sesenta, tendría como objetivo mantener la inocencia de los niños mediante una cuidadosa gestión que harían docentes e instituciones educativas de lo que se dice y lo que se evita decir sobre sexo. El modelo liberal, el cual sitúa en la década de los sesenta, realizaría un giro orientado a proveer a los estudiantes de habilidades para la toma de decisiones en situaciones concretas relacionadas con la sexualidad, comprende a los estudiantes como sujetos de derecho e interpreta la información como vehículo para fortalecer la toma de decisiones. El modelo crítico se enmarca en un movimiento mayor, que apunta al carácter reproductivo de la educación como legitimador de la estructura social. El objetivo es promover en los estudiantes la lucha en contra de las verdades culturales hegemónicas y las limitaciones que imponen sobre la experiencia. Es durante los años setenta que el modelo crítico apuntaría por primera vez a una comprensión de la sexualidad como producto cultural y político. Por último, el modelo post moderno, que se impondría a mediados de los años noventa con gran influencia de la teoría Queer, tiene como objetivo problematizar el conocimiento y la experiencia mediante la construcción y deconstrucción de las verdades y sistemas sexuales. En este último, los/as estudiantes serían convocados a interrogarse constantemente por lo que es entendido como “realidad” en relación con la sexualidad (Jones, 2011). Lo interesante del ejercicio de Jones es que interpreta los enfoques de educación sexual sobre la base de las trayectorias y producciones de otras disciplinas (la educación y la teoría de género). Sin embargo, su argumento se funda puramente en fuentes secundarias (revisión de currículos), orientaciones teóricas sobre la pedagogía y movimientos sociales, sin hacer revisión de los procesos que se suceden en la puesta en marcha de esos enfoques. De hecho, su revisión intenta describir una trayectoria histórica de la educación sexual que no es coincidente con lo que otros autores observan en este campo, que la perciben entrampada en una tensión ideológica en torno al control de la

sexualidad infantil y adolescente. Hecha la salvedad, el ejercicio de Jones es interesante y entrega luces sobre el desarrollo y perfeccionamiento que podría experimentar la educación sexual si incorpora para sí la producción teórica que realizan las disciplinas de la educación y otras ciencias sociales.

De manera general, los ejercicios más vanguardistas en educación sexual convergen en una crítica a los modelos dominantes por sostener una visión ingenua de la sexualidad, que no asume las complejidades sociales que la determinan y que se lava las manos ante las inequidades que revela. Coinciden también en proponer un objetivo general y abstracto – aunque orientador– que en términos amplios se propone que los estudiantes tomen conciencia de que la sexualidad, sus significados y prácticas son un producto social.

En una reciente iniciativa llevada a cabo en Estados Unidos, se establecieron estándares nacionales para la educación sexual por cada nivel del sistema escolar, considerando contenidos centrales e indicadores de aprendizaje. Sin entrar en la discusión sobre la pertinencia de establecer estándares universales de aprendizaje, el ejercicio es sugerente puesto que asigna como máximo nivel de habilidad o competencia para los estudiantes la capacidad de abogacía o defensa de una posición respecto de la sexualidad a nivel personal, familiar o comunitario (Future of Sex Education (FoSE), 2012). Esta definición revela un cambio en la política estadounidense, que tradicionalmente estuvo centrada únicamente en el desarrollo de habilidades para gestionar la propia sexualidad, habiendo descuidado los aprendizajes concernientes a lo colectivo. Los modelos dominantes habrían confluído en la noción de un estudiante –decisor sexual– que opera activamente en lo personal y pasivamente en lo colectivo (Kendall, 2013). Las lecturas críticas, en contraposición a las dominantes, proponen la superación del reduccionismo moral y sanitario, asumiendo una concepción más compleja de la sexualidad como vivencia humana culturalmente construida (Vera, 2013). Estos antecedentes permiten suponer que estaríamos asistiendo a un “redireccionamiento” de los abordajes de educación sexual, el cual, en términos amplios, descentra el foco de la enseñanza para el autocuidado en sexualidad y lo reorientaría a promover una comprensión de la sexualidad como producto social y político.

Además de sus conclusiones en términos de abordajes y estrategias, los estudios críticos han realizado un aporte en la discusión respecto a los métodos de investigación en educación sexual. Mientras que la investigación de impacto fijó su análisis en los objetivos planteados por diversos modelos, para luego contrastarlos con comportamientos e indicadores de salud de estudiantes que habían participado (o no) en ellos, los estudios críticos tienden a realizar una revisión del detalle de los currículos y ejercicios de observación de prácticas pedagógicas. Así, mientras los estudios de impacto desatienden toda la gestión que se produce internamente en las escuelas, y más concretamente a lo que sucede en la relación entre docente y estudiantes (la caja negra), y fijan su atención en la medición de indicadores previos y posteriores a su intervención, los estudios críticos se dedican a develar el detalle de aquello que habitualmente había sido inadvertido: cómo una política se transforma en práctica pedagógica.

Ciertamente el surgimiento de este tipo de investigación en el campo de la educación sexual no está aislada, su configuración se nutre de las transformaciones que se habían producido en la investigación educativa con la emergencia del paradigma interpretativo, el cual, entre sus aportes, pone de relieve al profesor como motor de cambio (Giroux, 1990), devela las fuerzas hegemónicas que operan de manera invisible en las escuelas (Apple, 1985), señala la circulación de códigos discursivos en la dinámica pedagógica (Bernstein, 2001), y advierte la complejidad de la comprensión de la organización escolar (Ball, 1994).

2.2.4. Evaluación de impacto ¿Para qué sirve la educación sexual?

Existe abundante investigación que busca evaluar el impacto de diversos abordajes y modalidades de educación sexual. Los métodos utilizados son variados, incluyendo diseños de investigación experimental y cuasi experimental. En general se centran en la medición de indicadores de salud, en particular el embarazo no previsto/no planificado en etapa escolar y de infecciones de transmisión sexual (ITS) incluyendo el VIH. También destacan investigaciones que evalúan el impacto en los comportamientos sexuales de los estudiantes, tales como la edad de iniciación sexual, uso de condón y otros métodos preventivos. La

evaluación de impacto de programas se enmarca en un contexto de fuertes presiones de organizaciones que intentan legitimar sus abordajes ideológicos, como también orientada a validar, fundamentar, o bien desacreditar políticas públicas¹¹. De manera amplia, la investigación de impacto ha sido estimulada por la tensión descrita entre abordajes abstencionistas e integrales, obteniendo los segundos mejores resultados y mayor reconocimiento en la academia. De hecho, los abordajes abstencionistas prácticamente no han publicado resultados positivos en artículos con revisión de pares (Kirby, 2002b; Kohler et al., 2008; Santelli et al., 2006).

En términos generales, se reconoce la capacidad predictiva del nivel de escolaridad en relación a indicadores duros sobre sexualidad; la participación y adherencia a la escuela está relacionada con un inicio más tardío de la vida sexual, menor frecuencia de relaciones sexuales y menores tasas de embarazo y parto (Kirby, 2002a). En Chile, por ejemplo, se observa una correlación negativa entre embarazos no previstos y nivel educacional (Palma, 2012).

La escuela tiene –inherentemente– un carácter protector sobre la sexualidad. Desde cierta perspectiva (de salud pública) la educación sexual tendría como objetivo incrementar esta capacidad, fundamentalmente mediante el establecimiento de currículums orientados al aprendizaje de contenidos sobre sexualidad, pero también a través de otras modalidades, tales como la entrega de condones o la participación de los estudiantes en actividades con personal de salud. La investigación no es completamente conclusiva, sin embargo, establece ciertas tendencias que incluso han dado lugar a la elaboración de estándares de aprendizaje, manuales de buenas prácticas o bien listados de recomendación de programas de educación sexual (Advocates for Youth, 2012; Future of Sex Education (FoSE), 2012; Manlove, Papillo y Ikramullah, 2004; SIECUS, 2004; Suellentrop, 2010; Unesco, 2010).

En un artículo que revisa únicamente estudios con diseños experimentales o cuasi experimentales, Kirby (2002b) concluye que los programas integrales y/o con foco en la prevención de VIH no aceleran el inicio de la actividad sexual, no incrementan su frecuencia, ni tampoco el número de parejas sexuales. A su vez, un tercio de los programas

¹¹ Buena parte de la investigación de impacto evidencia un interés por desacreditar la política abstencionista estadounidense.

retrasan el inicio de la actividad sexual, un cuarto reducen la frecuencia y un tercio reducen el número de parejas sexuales. Por otro lado, más de la mitad de los programas incrementó el uso de condón y un tercio el uso de otros métodos preventivos. Cabe destacar que los programas focalizados en prevención de VIH fueron significativamente más eficientes en promover uso de tecnología preventiva, particularmente en poblaciones vulnerables. En relación a la estabilidad de estos efectos, pocos estudios longitudinales han logrado demostrar que los cambios se mantengan en el tiempo, sin embargo algunos estudios muestran efectos entre 12 y 18 meses después de la intervención (Kirby, 2002b).

Una revisión de características similares identifica tres tipos de programas integrales: a) con currículums amplios, b) con foco en VIH y c) programas sin foco exclusivo en sexualidad. Del primer grupo, dos tercios muestran retrasar la edad de inicio sexual, del segundo grupo cinco de los siete programas evaluados retrasan la edad y del último grupo (sin foco en la sexualidad) todas las evaluaciones muestran un retraso en la edad de inicio sexual (Manlove et al., 2004).

En el caso de programas abstencionistas, existe limitada evaluación que cumpla los criterios metodológicos antes expuestos, por ende no es posible hacer aseveraciones conclusivas sobre sus efectos. Sin embargo, ninguno de tres programas abstencionistas revisados por Kirby (2002b) muestra resultados significativos en los indicadores antes descritos. De igual modo, una revisión de diez programas orientados a la abstinencia llevada a cabo por la organización “Advocates for Youth” no encontró evidencia de impacto en los comportamientos sexuales de adolescentes (Santelli et al., 2006). Además de ineficiente en su propósito de controlar la sexualidad adolescente, la política abstencionista sería inconsistente con un enfoque de derechos humanos (el acceso a información fidedigna sobre la propia salud es un derecho consagrado en la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo del Cairo, 1994) y promueve explícitamente la discriminación de personas y grupos LGTB (Santelli et al., 2006; Kendall, 2013).

Una encuesta aplicada a 1719 jóvenes estadounidenses identificó resultados coincidentes con lo anterior y agrega otro elemento interesante: quienes no reciben educación sexual o bien reciben abordajes abstencionistas corresponden a los grupos más pobres. Los jóvenes de mayores recursos (jóvenes blancos de sectores urbanos) reciben

educación sexual integral. Ajustado a los predictores de inicio temprano de la vida sexual (edad, etnia y tipo de familia) los programas abstencionistas no tendrían efecto en retardar el inicio de la vida sexual, mientras que los programas integrales tendrían un efecto marginal. En relación al embarazo no previsto, un análisis univariado muestra alta relación con las variables edad, raza e ingresos familiares; haciendo el ajuste por estas variables, los programas abstencionistas no muestran diferencias con los grupos que no recibieron educación sexual y los programas integrales si muestran una leve incidencia (Kohler et al., 2008).

En un nivel más amplio, un ejercicio comparativo entre las políticas de Estados Unidos, Francia, Holanda y Australia concluye que el abordaje abstencionista de los Estados Unidos, en contraposición a los abordajes integrales o pragmáticos de Francia, Holanda y Australia, estaría asociado a: a) mayores tasas de embarazos juveniles, b) mayor tasa de aborto, c) inicio más temprano de la vida sexual, d) menor uso de tecnología preventiva, e) mayor prevalencia de ITS tales como clamidia, sífilis, gonorrea y VIH. Los autores son cuidadosos en señalar que no se puede establecer una relación causal entre las políticas de educación sexual y los indicadores de salud sexual, sin embargo, el análisis sugiere una tendencia evidente (Kippax et al., 2005).

Es importante señalar que a pesar de que los estudios descritos identifican un impacto en los indicadores de los estudiantes evaluados, la intensidad de sus efectos tiende a ser baja, acotada en el tiempo, y limitada a grupos específicos de la población (Suellentrop, 2010; Zimmerman et al., 2008; Kendall, 2013). Es posible además identificar un hecho paradójico; los programas que tienen como objetivo central retrasar la edad de iniciación sexual o bien limitarla al contexto matrimonial no consiguen este efecto, a su vez los programas que no tienen este objetivo, o bien lo establecen como secundario, en ocasiones consiguen retrasar la edad de inicio sexual. Esto da cuenta de una distancia importante entre los propósitos que definen los programas y los resultados que obtienen.

Al respecto, un antecedente paradigmático en el campo de la investigación de impacto es lo relativo al efecto en la salud sexual adolescente que muestran determinados programas “holísticos” de apoyo a los estudiantes, es decir, sin foco único en la sexualidad. Ya se mencionó que Manlove et al. (2004), quienes los categorizan como “Programas de

desarrollo para jóvenes”¹², revisan tres de estos programas encontrando en todos un efecto de retraso de la edad de iniciación y un incremento en el uso de tecnología preventiva. El caso del programa CAS-Carrera¹³ es particularmente decidor. Corresponde a un programa de abordaje holístico, que provee a los estudiantes múltiples servicios, pero especialmente orientado a promover la adherencia al sistema escolar y el ingreso a la educación superior. Es un programa intenso en el tiempo (implica una participación de 16 horas semanales durante 3 años), incluyendo actividades concernientes a la vida familiar y educación sexual, asesoría de un tutor individual para el apoyo académico, participación en trabajos de verano, actividades artísticas y deportivas. Adicionalmente se provee de servicios de salud, incluyendo salud sexual. La evaluación de este programa es particularmente rigurosa: diseño experimental, asignación aleatoria de participantes, con muestras numerosas en múltiples lugares a la vez. Los resultados muestran efectos sustantivos, particularmente en las mujeres participantes: retraso significativo de la edad de inicio sexual, incremento del uso de tecnología preventiva, reducción de embarazos y parto. De hecho, la tasa de embarazos de mujeres del grupo experimental es menor a la mitad de la tasa del grupo control (10% v/s 22%). No existe claridad de los motivos por los cuales los programas “holísticos” producen efectos significativos en las conductas de autocuidado, sin embargo se cree que son determinantes en fortalecer la proyectividad de estudios de los participantes, lo que puede tener un efecto en sus conductas de autocuidado (Kirby, 2002b). A su vez, el impacto que tiene ampliar el acceso a los servicios de salud en las escuelas también ha sido profusamente evaluado, se ha demostrado que la entrega libre de condones produce un efecto positivo en su uso sin incrementar la actividad sexual (Kirby, 2002a). En Chile, un programa que conjuga actividades de educación sexual con acceso a servicios de salud mostró un aumento de uso de tecnología preventiva y descenso significativo de los embarazos (Toledo, Luengo, Molina y Murray, 2000).

La investigación no es completamente conclusiva y se requieren evaluaciones que excedan la medición de los cambios comportamentales y algunos indicadores de salud sexual. Con los insumos que existen en la actualidad, se desconoce que otros efectos tiene

¹² La denominación original es “Youth Development Programs”.

¹³ “Children’s Aid Society Carrera Program”.

la incorporación de la sexualidad en los currículums escolares, por ejemplo en lo relativo a la igualdad de género, la discriminación de estudiantes no heterosexuales o la violencia sexual. Esto abre un campo de estudios sumamente amplio y desafiante, en torno a la evaluación de nuevos objetivos para la educación sexual (Kendall, 2013). En lo relacionado estrictamente a los efectos en la salud sexual y reproductiva no cabe establecer conclusiones taxativas. Sin embargo, es posible asumir que los abordajes puramente abstencionistas no producen lo esperado e incluso pueden tener efectos contraproducentes. A su vez, los abordajes integrales tienden a mostrar resultados positivos, aunque tímidos. Cabe también destacar que los ejercicios mixtos –que combinan educación y salud– son más efectivos. Por último, es particularmente significativo que ciertos programas de apoyo a los estudiantes, sin foco exclusivo en la sexualidad, tienen efectos intensos en los comportamientos sexuales e indicadores de salud de los participantes. Estos antecedentes sin duda abren numerosas preguntas que requieren más investigación para ser respondidas. Sin embargo, someten a escrutinio la noción extendida de que la educación sexual, como ejercicio puramente pedagógico, es un mecanismo eficiente para promover actitudes de auto y mutuo cuidado. Siguiendo esta razonamiento, y en línea con lo planteado por Britzmann (n.d) cabe preguntarse por la necesidad y pertinencia de una pedagogía focalizada estrictamente en los asuntos sexuales y reproductivos.

2.2.5. Nuevos objetivos, el lugar de la educación sexual

La producción teórica y empírica proporciona dos grandes críticas a la forma en que ha sido asumida la educación sexual tradicionalmente. Por una parte se reconoce un reduccionismo sistemático de su objeto, que tiene como consecuencia la omisión (y con ello aparejado la legitimación) de diferencias de género, clase y raza, y la adopción de un discurso heteronormativo. Por otro lado, la investigación revela un impacto intermitente y no siempre significativo en los indicadores de salud, lo que sumado a resultados alentadores de otros métodos no propiamente pedagógicos, ponen en entredicho los propósitos salubristas de la educación sexual.

Ante estos antecedentes, es evidente que el rol asumido por la escuela como institución formativa de la sexualidad debe ser problematizado. La pregunta que emerge es ¿Qué pueden y qué deben aprender las personas sobre sexualidad en el marco escolar? y siguiendo esa línea ¿cuáles son los contextos más apropiados para ello?

Al respecto se han ofrecido diversas respuestas, las cuales tienen como punto en común participar de aquello que podría definirse como perspectivas críticas de la educación en sexualidad. En términos generales lo que se ha propuesto es restarle protagonismo al objetivo salubrista y a la centralidad que ha tenido la iniciación sexual de los y las estudiantes en los enfoques y la investigación del campo. A su vez, se ofrece una perspectiva que rescata la educación en sexualidad como parte de un objetivo mayor de la educación. En este sentido, la educación sexual puede ser entendida también como un objetivo de calidad para la educación (Vera, 2013).

Coinciden en esta formulación objetivos para la educación sexual que son parte de los objetivos mayores de la educación, a saber; la justicia social (Connell y Elliott, 2009), el fomento de la democracia (Lamb, 2013), el empoderamiento de los/as estudiantes (Haberland y Rogow, 2014), particularmente de las mujeres (Morgade, 2011) y la promoción de la ciudadanía (Kendall, 2013). Todos objetivos de la sexualidad que pueden conectarse con otros objetivos de la escuela para así potenciarse. En relación a su ubicación en el diseño curricular, se propone que la sexualidad deje de transferirse en las asignaturas relativas a las ciencias naturales, la biología, la anatomía y la salud, y que pase a desarrollarse en el marco de asignaturas relativas a la educación cívica. Ubicar la educación sexual en las asignaturas relativas a las ciencias naturales “refleja un énfasis en aspectos relacionados a la salud del sujeto, y un débil o nulo foco en las relaciones personales” (Parker, Wellings y Lazarus, 2009, p. 240). La investigación además, mostraría que los estudiantes son críticos de una educación sexual centrada en los aspectos biológicos y anatómicos, y en cambio, son bienvenidas las propuestas que incluyen aspectos psicológicos y sociales de la sexualidad (Parker et al., 2009). Por otro lado, la educación cívica y ciudadana parece ser un marco apropiado para que la sexualidad, entendida como hecho social y político, pueda desplegarse en la escuela (Kendall, 2013). Para que esto ocurra, la sexualidad tendría que ser asumida por todos los actores intervinientes como un

campo susceptible a ser deliberado. Al respecto Quaresma y Ulloa (2013) citan a Darré: “La educación sexual puede ser entendida, en toda su extensión, como un campo de lucha o desencuentro donde disímiles discursos participan en una disputa política de la sexualidad para legitimar o estigmatizar algunas identificaciones y prácticas” (p. 285).

Al problematizar la sexualidad se hace posible interrogar a las personas sobre otros elementos de la sociedad y en particular sobre las inequidades presentes en su organización. Desde esta perspectiva, la educación sexual en el marco de la educación cívica y ciudadana puede servir, ser un estímulo y nutrirse recíprocamente de –y con– los aprendizajes generales que una escuela democrática intenta promover en sus estudiantes, conformándose en un medio no sólo para el empoderamiento de la propia vida sexual, que comprende su producción de significados, prácticas y relaciones sino también como recurso para el aprendizaje de diversos fenómenos sociales.

Esta perspectiva busca retirar las definiciones esencialistas y naturalistas que ha imperado en los enfoques dominantes, e instalar una noción de sexualidad en conexión con las transformaciones sociales y culturales. Como se presentó anteriormente ya en la década de los setenta son reconocidos los abordajes de educación sexual que hacen una crítica a las estructuras hegemónicas (Jones, 2011). Más recientemente, la propuesta de “Alfabetización sexual”¹⁴ reconoce como objetivo la búsqueda continua e interactiva de una salud sexual, promoviendo un rol activo de los participantes en la construcción de su propia sexualidad, asumiendo la agencia como componente importante del aprendizaje y destacando la justicia social como objetivo de la educación sexual (Connell y Elliott, 2009). También se emparenta con este objetivo la propuesta de “Educación sexual con enfoque de género” introducida por Morgade (n.d), la cual señala como eje estructurante una revisión de los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad, la introducción de la noción de desigualdad y las relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica.

¹⁴ Traducción literal del concepto “Sexual literacy”.

Kendall propone una idea operativamente más cercana. En su libro “Los debates sobre educación sexual”¹⁵ aboga por una educación sexual como educación de la ciudadanía y lo justifica explicando que ambos campos del saber se potencian:

La educación sexual provee una rica oportunidad para promover en los adolescentes la discusión y debate sobre la naturaleza de la sociedad y democracia, el marco ético y moral de la sociedad, como grupo y como colectivo, defender ideas en tensión con otras personas e instituciones con quienes pueden estar en desacuerdo, incorporarse en los debates locales y nacionales, los derechos y responsabilidades de los individuos y los varios colectivos de los cuales cada individuo forma parte y los mecanismos a través de los cuales las sociedades pueden debatir la legalidad y la ética de varios ideales (Kendall, 2013, p. 232).

Como se planteó, una redefinición del objetivo para la educación sexual que incorpore su carácter político tiene como espacio natural para desplegarse adecuadamente la educación cívica y ciudadana. Esta última además ha experimentado un cambio general de su enfoque, antes centrado en el conocimiento sobre la política, las leyes y las naciones, hacia una concepción más amplia que también incluye habilidades y actitudes, con un énfasis en las relaciones interpersonales y las actitudes hacia otros en la comunidad como factor importante para la convivencia pacífica en la sociedad (Schulz, Ainley y Friedman, 2009).

Es posible afirmar que la educación cívica y ciudadana, así como la educación sexual, no se encuentra entre las prioridades de los establecimientos educacionales. Existen numerosas razones por las cuales se han relegado ciertos campos del saber a un segundo plano, probablemente la más relevante son las fuertes presiones que reciben las escuelas provocadas por las políticas basadas en estándares. Un ejemplo de ello es el programa norteamericano “No child left behind”, el cual introduce exigencias académicas focalizadas reduciendo la prioridad de temas como las ciencias, arte o educación sexual (Kendall, 2013). Por otro lado, Chile es uno de los pocos países que no dispone de una asignatura

¹⁵ “The sex education debates”

específica de educación cívica¹⁶ y que relega sus contenidos a la transversalidad educativa¹⁷ (Schulz et al., 2009). Por estos motivos asumir la educación cívica y ciudadana como el espacio apropiado para la educación sexual acarrea inevitablemente el riesgo de dejarla sin un sostén curricular contundente.

La pregunta por aquello que concebimos como conocimiento sexual tiene otra arista que debe ser discutida en relación a la forma con que se establece. Su definición no es un proceso aséptico, ni puramente instrumental, todo lo contrario, el método que se use para construirla determina los resultados posibles. Quién define ese conocimiento como correcto o necesario, las normas que se desprenden de su transferencia, y lo que ocurre cuando los docentes lo “filtran” en sus clases es parte de lo constituye la “estructura profunda” de la experiencia escolar (Apple, 1985). En el caso de la educación sexual existe un debate no resuelto sobre este punto, más concretamente por el rol que tendrían los propios estudiantes en la fijación de contenidos y la definición de objetivos. Hay quienes plantean que un diseño curricular sobre sexualidad establecido jerárquicamente difícilmente conectará con la experiencia íntima de niños y jóvenes, por tanto, hace menos atractivo el proceso de aprendizaje y no resuelve las necesidades de aprendizaje que los estudiantes traen consigo (Britzman, n.d.). En un artículo que hace recomendaciones para la realización de actividades de educación sexual, Helmich (2009) plantea que cualquier producción en este campo debe estar “centrada en el cliente”. Para la autora es necesario involucrar a los jóvenes en el desarrollo de las políticas y escucharlos cuando se diseña el currículum y los sistemas de evaluación; hacer que tengan un lugar protagónico en la enseñanza y solicitar retroalimentación sobre lo que han aprendido.

En sus prácticas pedagógicas muchos docentes optan por ofrecer a sus estudiantes la definición de los temas a tratar, el método característico para esto es usar la “caja de preguntas”, en la cual se le solicita a cada estudiante que anote anónimamente las dudas

¹⁶ En junio de 2015 la Presidenta Bachelet asumió el desafío de incorporar educación cívica y ciudadana en los establecimientos educacionales. Al momento de redactar este documento, la propuesta se ve traducida en la instalación de planes de educación ciudadana por establecimiento, equivalente a los planes específicos de sexualidad.

¹⁷ Existen experiencias exitosas de implementación de contenidos transversales. Por ejemplo en Holanda las escuelas son libres de trabajar contenidos de sexualidad, y lo hacen en transversalidad (no hay asignatura para ello). El resultado es que un 97% de los establecimientos incluyen actividades de educación sexual (Kippax et al., 2005).

relativas a la sexualidad con la esperanza que el docente pueda responderlas. Este ejercicio tiene la pretensión de democratizar y focalizar las necesidades de aprendizaje a un curso, sin embargo, como método muestra restricciones; preguntar a los jóvenes qué quieren saber de sexualidad asume que conocen previamente las alternativas posibles. Además, se ha señalado que la caja de preguntas tiende a movilizar discursos que contienen normas tradicionales sobre lo “apropiado” en sexualidad (Allen, 2007). En línea con lo anterior, su aplicación omitiría una discusión sobre como las relaciones de poder y la inequidades estructurales afectan a los propios estudiantes (Kendall, 2013).

2.3. Historia de la educación sexual en Chile

2.3.1. Educación Sexual en Chile: el rol del Estado en su diseño e implementación

Pese a que no existe certeza sobre la influencia práctica que las escuelas tienen o eventualmente podrían tener sobre el comportamiento sexual y afectivo de sus estudiantes, existe la convención social de que estas instituciones tienen una responsabilidad esencial sobre la educación de los alumnos y las alumnas en estas materias. La Conferencia de Población y Desarrollo de El Cairo de 1994, entre otros acuerdos internacionales que Chile ha suscrito, establece el siguiente compromiso para el Estado chileno:

Proteger, garantizar y promover el ejercicio de derechos en materia de salud sexual y reproductiva de las y los jóvenes. En este contexto la educación sexual asume como uno de los pilares básicos que sustentan el ejercicio de dichos derechos, por cuanto es un instrumento que potencia la autonomía de las personas y el desarrollo de una sexualidad plena promoviendo y posibilitando la toma de decisiones en materia de sexualidad y reproducción con la debida información y orientación (Dides et al., 2012, pp. 25-26).

Las políticas públicas en la materia que el Ministerio de Educación ha desarrollado desde el retorno a la democracia están marcadas por la convicción de que la entrega de información sobre sexualidad y afectividad garantiza para los estudiantes “la posibilidad de generar conductas de auto-cuidado en salud mental y física, de hacerse responsable de las propias decisiones en cada etapa vital, de relacionarse con otros en un marco de respeto mutuo, y de vivir de un modo más cercano con sus emociones y la corporalidad” (Mineduc, 2012, p. 4). Sobre todo, en un periodo de la vida supuestamente caracterizado por una “vulnerabilidad especial” (Montero, 2011, p. 1249), donde infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados serían las mayores consecuencias –y problemas– de una vida sexual precoz que se ejerce sin una formación de calidad.

En Chile se entiende, de cualquier manera, que el rol de las escuelas es solo secundario –o complementario (PNUD, 2010)– pues serían las familias las llamadas a educar a los niños, niñas y adolescentes en un tema que se considera de especial sensibilidad, debido a la pluralidad de visiones que conviven en la sociedad. Así por ejemplo, el informe de la comisión convocada por el Mineduc para el diseño del plan nacional de educación sexual para el periodo 2005-2010, expresa que son los padres y madres los llamados a otorgar a sus hijos e hijas los valores y la orientación necesarios acerca de la sexualidad y la afectividad, mientras que al Estado, de acuerdo al principio de subsidiaridad, le cabe la responsabilidad de garantizar el derecho que niños y niñas poseen de recibir esta formación y “hacerla posible y efectiva, en consonancia con las necesidades de los educandos, así como apoyar a los padres en este campo, especialmente cuando se ven impedidos de cumplirla” (Mineduc, 2005, p. 30). Paralelamente, el Ministerio de Educación reconoce que al minimizar el papel del Estado y destacar excesivamente el papel insustituible de la familia “se corre el riesgo de que grupos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, permanezcan en una gran orfandad y desprotección” (Mineduc, 2005, p. 33). Al respecto, autoras como Casas y Ahumada (2009), han incluido en esta discusión el concepto de clase, destacando que el no reconocimiento de un rol más preponderante del Estado a través de las escuelas es sufrido principalmente por los más pobres de la sociedad, puesto que los servicios en el sector privado no se ven afectados, sino solamente en el sector público.

Desde el retorno de la democracia, ha existido una preocupación irregular por parte de las administraciones respecto del desarrollo de políticas públicas que regulen la educación sexual. De acuerdo a Casas y Ahumada (2009), el retorno a la democracia en 1990 creó grandes expectativas respecto a un nuevo clima político y cultural; expectativas que no tuvieron la repercusión esperada en la forma en que el Estado ha manejado las políticas públicas, los programas y los discursos públicos en materias de sexualidad y salud reproductiva. De acuerdo a las autoras, estas políticas adeudan una perspectiva clara género y de respeto a los derechos humanos. En materia de educación sexual, al menos hasta 2004, esta preocupación irregular quedaba plasmada en la Encuesta Nacional de Educación Sexual realizada por el Ministerio de Educación, que indica que un poco más del 40% de los estudiantes expresa haber tenido una educación sexual débil o nula (esto es, la temática fue abordada solo una o dos veces durante el año escolar o nunca). De igual manera, la encuesta revela que el 56% de los profesores cree que sus estudiantes saben poco o no lo suficiente sobre la materia.

De cualquier forma, cada acción que se ha tomado en el contexto de esta “preocupación irregular” ha sido siguiendo ciertas constantes que se van fortaleciendo y cambiando de apariencia con cada avance en la materia. Estas tienen relación con el ya mencionado rol que le cabe al Estado en el desarrollo y la regulación de la formación en educación sexual y afectiva de los niños, niñas y adolescentes chilenos. Anclado en el principio de subsidiaridad del Estado, se han desarrollado constantemente planes descentralizados que otorgan gran autonomía a las escuelas en la conducción de la educación sexual que otorgan a sus estudiantes. Así, el análisis de la educación sexual y afectiva en Chile debe comenzar dando cuenta “de la inexistencia de un currículo formal único en esta materia” (Astudillo, 2015, p. 5). Los diseños descentralizados, de cualquier forma, no son exclusivos de la educación sexual y han sido apoyados por diversos autores (Da Silva, 1999), fundamentados en la premisa de que la existencia de visiones diversas complejizaría la labor reproductora unívoca del currículum y podría legitimar posiciones no necesariamente dominantes. En el caso de la educación sexual, no obstante, la elección de diseños descentralizados no habría sido guiada por criterios educacionales, sino para evitar

que el Estado tomase decisiones que lo pusieran en conflicto con grupos conservadores (Casas y Ahumada, 2009).

La decisión del Estado ha sido entonces otorgar una aparente libertad a las escuelas para que desarrollen y/o apliquen programas de educación sexual que sean concordantes con sus proyectos educativos y las necesidades específicas de la comunidad escolar. Se debe tratar siempre, de cualquier manera, de un proceso participativo, donde los contenidos deben responder a las demandas de los miembros de la comunidad educativa. Esto es, no solo los alumnos y alumnas, sino también los apoderados, profesores y directivos, tratando de congeniar las diversas visiones y resistencias que cada uno de estos estamentos pudiese tener. En palabras de Araujo (2009):

El pluralismo social y cultural así como la libertad de conciencia y creencia son los pilares a partir de los cuales se justifica la imposibilidad de que el Estado se haga él mismo cargo de definir (o siquiera participar) en la definición de los valores sociales de orientación a las sexualidades. Esta definición debe ser resultado de una elaboración colectiva de los propios grupos y comunidades concernidos (p. 21).

Mediante esta lógica descentralizante, el Estado se desmarca –o parece hacerlo– de la toma de decisiones ideológicas y valora la libertad de elección y enseñanza por sobre el derecho a la información de los alumnos y alumnas. Esto, pese a que organismos internacionales, entre ellos Unesco, “han señalado con claridad que en el campo de la sexualidad no es recomendable dar autonomía completa al nivel local, por ser una materia que produce resistencias institucionales y porque no siempre existen las competencias en el personal docente” (Reyes, 2015a). Así, entonces, las escuelas quedan responsabilizadas del desarrollo y la aplicación de acciones pedagógicas sobre sexualidad y afectividad con poca claridad de los métodos para ejecutarlas y de los objetivos que pueden alcanzar, a lo que se suma, muchas veces, una limitada motivación interna y escaso apoyo de la autoridad. Esto, además, en un contexto nacional y social en el que “la calidad educativa se reduce a los resultados en pruebas estandarizadas” (Madrid, 2011, p. 130) donde la sexualidad no tiene un lugar preponderante.

Para empezar a acercarse al desarrollo histórico que la educación sexual y afectiva ha tenido en Chile desde el retorno a la democracia es importante destacar que esta apuesta consistente y sistemática por la descentralización en el diseño y aplicación de planes de apoyo, no obstante, convive con una política centralizada de desarrollo del currículum vertical, que en la actualidad sí incluye contenidos de sexualidad y afectividad tanto en la asignatura de Orientación (afectividad en 1° y 2° básico y afectividad y sexualidad desde 3° básico a 2° medio) como en la de Ciencias Naturales (7° básico) y Biología (2° medio). De esta forma, mientras los programas de apoyo son considerados “valóricos” o “ideológicos” y, por tanto, son asumidos como responsabilidad de cada escuela en el marco de su programa institucional, los contenidos del currículum son asumidos como ideológicamente neutrales, condición que estaría otorgada por el carácter científico de la información que proveen. En la definición de los contenidos de educación sexual y afectiva opera, por tanto, un doble discurso, que puede llevar a un desacople de los objetivos buscados entre planes de apoyo y currículum.

Corresponde, entonces, repasar la historia de las políticas específicas de educación sexual en Chile y su consistente apuesta por una vía descentralizada, sin perder de vista que los contenidos de sexualidad y afectividad también forman parte del currículum de enseñanza que se comprende como obligatorio para todas las escuelas del país y que por ende, tiene un modalidad centralizada.

2.3.2. Regreso a la democracia: educación sexual como problema público

Los primeros antecedentes sobre medidas adoptadas por el Estado chileno en favor de la entrega de información en sexualidad datan del siglo XIX. De acuerdo a Labarca (2008), a principios del siglo se documentó en Europa un incremento importante de las entonces llamadas “enfermedades venéreas”, particularmente sífilis. Para 1935, la situación era crítica también en Chile: la sífilis era ya la sexta causa de muerte en el país, con 1316 fallecidos al año. Si bien existía una convención sobre la responsabilidad de padres y madres en la entrega de información sobre sexualidad para sus hijos, también se asumía la ignorancia de estos. El Estado, por tanto, decidió intervenir e informar mediante cursos para

padres, planes en escuelas y manuales. En específico, entre 1927 y 1938 se elaboraron 7 manuales de prevención, cuyo público objetivo central eran los jóvenes, grupo de edad más afectado por las enfermedades venéreas. Estos planes, no obstante, no tuvieron la efectividad esperada y la crisis de la sífilis solo fue controlada mediante la llegada de la penicilina al país.

Un nuevo impulso estatal en materia de educación sexual, focalizado por primera vez en el sistema escolar, llegaría en la década de los '60s, mediante el programa "Vida familiar y educación sexual" creado durante la presidencia de Eduardo Frei Montalva y continuado por el gobierno de Salvador Allende. Este programa, sin embargo, fue eliminado durante la dictadura militar de Augusto Pinochet, transformando a la educación sexual en una materia pura y exclusivamente privada.

Con el regreso a la democracia, diversas instituciones hicieron notar la necesidad de desarrollar políticas públicas que diseñaran una propuesta de educación sexual para niños, niñas y adolescentes. Así, recién iniciado el gobierno de Patricio Aylwin, se realizó en Santiago el "Encuentro Nacional sobre Educación Sexual", organizado por el Programa de Apoyo y Extensión en Salud Materno Infantil (PAESMI). Como resultado de este encuentro, se firmó la declaración de Lo Barnechea, que abogaba por la necesidad de restablecer la educación sexual dentro del sistema educativo nacional. La declaración fue entregada al Ministro de Educación de la época, Ricardo Lagos. Como consecuencia, en 1991 y tras una importante presión institucional que "se dio en el contexto de un gran debate sobre la sexualidad y el embarazo adolescentes a partir de estudios que se estaban realizando desde fines de los 80'" (Olavarría, 2008, p. 13), una amplia variedad de organizaciones fueron convocadas en la creación de un Comité Consultivo ad-hoc para la formulación de una política pública en materia de educación sexual. Pese a la heterogeneidad de visiones presentes en el comité –"representantes del Ministerio de Salud, CONASIDA, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), destacadas ONG, académicos, grupos de derechos humanos, organizaciones católicas y masónicas, el Fondo de Población de Naciones Unidas (FNUAP)" (Shepard, 2009, p. 199)- se lograron "convenir ciertos valores comunes generales, como el respeto por la dignidad y los derechos humanos, la responsabilidad política frente a los demás, la autoestima y el respeto por sí mismo, la

promoción de actitudes de solidaridad, aceptación y amor a los demás” (PNUD, 2010, p. 194). En 1993, la comisión dio como resultado la creación de la “Política de Educación en Sexualidad para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación” que establecía criterios para la reincorporación de la sexualidad en el sistema educativo nacional, objetivo primario del trabajo realizado por la comisión.

Sin embargo, y como consecuencia de la heterogeneidad del equipo formulador y de las condiciones políticas propias de la recién recuperada democracia chilena, la política estableció una educación en sexualidad no obligatoria, implementada a merced de la libertad de enseñanza de las escuelas y que no implicaba la aplicación de un plan estandarizado. El comité propuso un mecanismo descentralizado que responsabilizaba de la toma de decisiones en materia de educación sexual a los propios establecimientos. “Si bien la descentralización era útil desde el punto de vista político en cuanto permitía poner en marcha un programa de educación sexual, la decisión de dejar las decisiones sobre contenidos en manos de cada escuela no garantizaba el acceso universal de las/los jóvenes a toda información relevante” (Shepard, 2009, p. 200). De esta manera, entonces, “se estableció la primacía de la libertad de enseñanza por sobre el derecho de los sujetos a obtener información relevante en materias de sexualidad, una tensión que se observa permanentemente en las políticas educacionales del período” (PNUD, 2010, p. 194). La transición a la democracia chilena, al intentar apaciguar los quiebres sociales que amenazaban constantemente por hacerse evidentes, construyó sus estructuras sobre la base de un consenso que enuncia “la supuesta, [...] la imaginaria armonía” (Moulian, 1997, p. 37) del convivir “sanamente”. Más allá del planteamiento de políticas públicas robustas, particularmente en temas comprendidos como “sensibles”, el Estado optó por normas que no pusieran en peligro la estabilidad social. Esta, junto a la retórica de la reconciliación, se consolidaron como los elementos que unían a la sociedad nacional y nada debía ponerlos en cuestión, si el discurso de la “transición ejemplar” iba a ser exitoso. La educación sexual, como puede ser visto, no se salvó de esta lógica y la política pública que la reguló, tal como a otras problemáticas sociales, fue hecha “en la medida de lo posible”.

El concepto de educación sexual delineado por la comisión fue también amplio y estuvo inspirado por la intención de que esta cumpliera una función preventiva estratégica

ante “problemas sociales”, como el abuso y la violencia sexual. De igual manera, se estableció que fenómenos tan diversos y de distinta naturaleza como “la prostitución infantil, las enfermedades de transmisión sexual, particularmente el SIDA, el aborto inducido y los embarazos no deseado, pueden ser abordadas mediante una educación adecuada” (Mineduc, 2001, p. 23). Debido a estas amplias expectativas, el plan nacional fue altamente publicitado, pues “se esperaba que tuviese consecuencias en los comportamientos de los/as alumnos en relación al cuidado de su cuerpo, el de sus pares y parejas, a su vida afectiva, a los comportamientos sexuales, y a la salud sexual y reproductiva” (Olavarría, 2008, p. 18). La educación sexual, por tanto, de acuerdo al Ministerio de Educación, no podía ser entendida solo desde una perspectiva biológica o científica, sino que debía ser abordada con una visión integral que incorporase valores, actitudes y habilidades de orden psicobiológicos, éticos y sociológicos, y a su vez quedaba concebida como un derecho de los/as estudiantes. De acuerdo a esta política nacional, los y las estudiantes de Chile quedaban investidos del “derecho a desarrollar esta dimensión de una manera natural y pertinente; de contar con la información apropiada y oportuna sobre el desarrollo sexual humano para discernir y reflexionar frente a las distintas situaciones y desafíos que se les planteen y establecer relaciones de colaboración, respeto, responsabilidad, equidad y complementariedad” (Olavarría, 2008, p. 17). De cualquier forma, el diseño y la aplicación del plan, como veremos a continuación, no siempre aseguró que este derecho fuera correctamente ejercido por los y las estudiantes del país.

Para la formación en educación sexual, el comité dio cuenta de la necesidad de respetar la diversidad de visiones presentes en la sociedad y, por extensión, en las escuelas. El énfasis, de acuerdo al Ministerio de Educación, no debía estar puesto en los contenidos pues “no existe una orientación coherente y sistemática que unifique propósitos comunes para la educación en sexualidad” (Mineduc, 2001, p. 16), sino en la “en la necesidad imperativa de una pedagogía interactiva y centrada en la persona, que respete la gradualidad de estos aprendizajes, y la diversidad de creencias de los alumnos, a la vez que facilite la participación de los diversos actores involucrados en este proceso” (Mineduc, 2001, p. 21). Debido a lo anterior, surge la imposibilidad de establecer un programa único para todo el sistema educativo nacional.

Por otro lado, la necesidad de respetar las diferentes posiciones existentes incluso dentro de cada una de las escuelas produjo la obligación de crear instancias pedagógicas que contaran con la presencia de todos los estamentos de la comunidad escolar. Por lo tanto, era central la participación activa no solo de estudiantes y profesores, sino también de apoderados. De acuerdo al Mineduc, la construcción de planes de educación sexual debía concebirse como un procedimiento democrático que instalara en la base social –la familia– la decisión sobre los contenidos específicos de la educación sexual que los alumnos iban a recibir. El Ministerio basó su decisión de diseñar una política que solo define criterios y procedimientos y que no proporcionaría contenidos dentro de un programa específico de educación sexual bajo el argumento de que estas materias debían ser abordadas por “la sociedad chilena en su conjunto. La educación en sexualidad, de este modo, puede constituir un aporte no sólo a los procesos de crecimiento de niños y jóvenes, sino también de las capacidades de toda la sociedad para asumir esta dimensión de los procesos de desarrollo humano” (Mineduc, 2001, p. 5). La participación de padres y apoderados, por tanto, era considerada central. Se hace relevante analizar de cualquier manera, dos posibles problemas asociados a esta posición. Por un lado, se puede pensar en diferencias en las necesidades y opiniones que estos estamentos pueden tener al momento de pensar en la educación sexual de niños, niñas y jóvenes. Cada uno, con sus diversas resistencias, pueden haber complementado o contradicho los objetivos y visiones de los demás. Así, por ejemplo, mientras ciertos estamentos pueden haber contado con una posición preferentemente abstencionista, otros pueden haber seguido una visión de los adolescentes como seres sexuados y que, por lo tanto, necesitan contar con información acerca del ejercicio de esa sexualidad. La presencia de apoderados, por consiguiente, puede haber operado como un mecanismo de censura. Por otro lado, la necesidad de contar con participación de apoderados se transforma en un problema operativo, dado que para las escuelas históricamente ha sido difícil incorporarlos a sus actividades. En ese sentido, esta necesidad puede también haber operado como una justificación para no implementar la propuesta ministerial.

Ante el escenario de una política consistente solo en la definición de criterios y procedimientos, el rol del Estado quedaba asociado a espacios más reducidos. Por un lado,

y como uno de los objetivos centrales del plan publicado en 1993, el Estado se otorgaba la obligación de favorecer que las escuelas desarrollen y ejecuten planes y programas de educación sexual que vayan en coherencia con las orientaciones presentadas por la política pública. Por otro lado, el Estado, mediante el Ministerio de Educación, quedaba encargado de ser un “animador social” que promoviese e impulsase “la toma de conciencia de la comunidad educativa de modo de incentivar el crecimiento colectivo en dignidad y respeto por el ser humano. Con este fin, su tarea específica debe ser la de facilitar el apoyo técnico y la difusión de contenidos básicos compartidos por la comunidad. De este modo, se respeta la diversidad sin descuidar la responsabilidad que le cabe como autoridad educacional” (Mineduc, 2001, p. 28).

Como respuesta a los principios definidos por la política pública de 1993, que buscaba reincorporar la educación sexual al sistema educativo nacional, en 1995 el Ministerio de Educación contrató a ONGEDUK para implementar un proyecto piloto. Se trataba del inicio de las Jornadas de Conversación en Sexualidad y Afectividad (JOCAS), que fueron aplicadas en más de 600 liceos secundarios –casi la mitad del país– entre 1996 y 2001 con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Se trata de una cobertura importante, considerando que la realización de las JOCAS era un acto voluntario de las escuelas. Estas jornadas se llevaban a cabo mediante una metodología participativa, bajo el formato de una conversación que se daba entre los distintos miembros de la comunidad escolar en una relación horizontal. En términos prácticos, las JOCAS eran tres talleres de discusión llevados a cabo por miembros de la comunidad de cada establecimiento capacitados por el Ministerio de Educación. En el primer taller, alumnos y alumnas por un lado y profesores y apoderados por otro conversaban libremente sobre sexualidad y afectividad, produciendo preguntas que debían ser consultadas al personal técnico externo (profesionales de la salud y las ciencias sociales) que las respondían durante el desarrollo del segundo taller. En el tercero, los grupos originales volvían a reunirse con el objetivo de crear soluciones ante una problemática sexual específica. La jornada se daba por terminada con una demostración artística creada por los participantes. La idea era que, al finalizar la actividad, la comunidad escolar hubiese identificado sus

necesidades y las formas de integrar la sexualidad al currículum escolar. De acuerdo a Shepard (2009), la realización de las JOCAS contaba con tres grandes objetivos:

-Romper el tabú de hablar sobre sexo y relaciones sexuales, iniciando conversaciones sobre estos temas; -Poner a la comunidad escolar en contacto con servicios profesionales de la comunidad que puedan responder a las necesidades de las/los jóvenes en estos ámbitos; y -Empoderar a las/los participantes –especialmente adolescentes– a utilizar estas conversaciones para recoger información, analizar problemas comunes e identificar los mejores cursos de acción (p. 203).

Desde sus inicios, las JOCAS tuvieron una buena recepción por parte de las comunidades escolares. De acuerdo a datos de satisfacción (Casas y Ahumada, 2009), un 85% de los estudiantes sintieron que aprendieron en las jornadas y valoraron el espacio abierto para discutir sobre sexualidad, mientras un 75% de los profesores afirmaron que las JOCAS fortalecieron sus relaciones con los estudiantes. Shepard (2009) otorga más datos e indica que “los resultados más claros y favorables de las JOCAS están en el ámbito de más y mejores conversaciones sobre sexualidad” (p. 210). Así, por ejemplo, según la evaluación hecha por EDUK, el 79% de los profesores, profesoras y estudiantes dieron cuenta de un aumento en las conversaciones sobre relaciones y sexualidad. El Mineduc, por otro lado, mediante su evaluación, informó que “que las ventajas organizativas se referían principalmente a la ‘integración escolar’, es decir, la mejoría en las relaciones entre maestras/os y alumnas/os o nuevas oportunidades de participación democrática en la escuela (51%). La evaluación hizo también notar que las JOCAS representaban ‘un estímulo a la comunidad escolar en otros ámbitos’ (57%) y un incentivo para que las/los maestras/os aprendieran nuevos métodos pedagógicos” (Shepard, 2009, p. 214).

En general, los defensores de las JOCAS han planteado que las jornadas estimularon la participación de los y las estudiantes en un diálogo abierto, donde podían, al menos teóricamente, plantear sus inquietudes, en “una instancia de encuentro y de mayor apertura a nuevas formas de relación con personas adultas, [...] redundando en una nueva forma de concebir la ciudadanía y el ejercicio de derechos, en un marco de equidad y

participación” (Dides et al., 2012, p. 26). Esta metodología invistió a los adolescentes como sujetos de derecho dentro de una instancia democrática que no tenía precedente para el Chile de los ‘90s, concibiéndolos como sujetos “con capacidad para decidir y consentir informadamente acerca de la forma en que querían experimentar su vida sexual” (Dides et al., 2012, p. 26).

Mientras es cierto que fueron percibidas como un espacio democrático y apropiado para el desarrollo de los estudiantes, las JOCAS también fueron criticadas en tanto fueron concebidas solo como una serie de “eventos” sin continuidad ni seguimiento en el aprendizaje de los y las jóvenes. Además, al tratarse de un modelo de autogestión no obligatorio, necesitaba el compromiso claro y expreso del colegio. Más aún, mientras en estas “se expresan los principios normativos sobre sujeto y sobre las formas de comprender la esfera moral social (plural, basada en la autonomía, asociada a espacios de debate), esta normativa no logra incorporarse de manera obligatoria en la educación pública” (Araujo, 2009, p. 24). Esto pues, como ya fue mencionado, el Mineduc no tenía la capacidad de exigir que la educación sexual fuera incorporada en los establecimientos. De acuerdo a Olavarría (2008), la política pública que dio origen a las JOCAS tenía varias debilidades, entre las cuales se puede mencionar la falta de un diagnóstico certero sobre el estado de la educación sexual al interior de las escuelas, la ausencia de un plan nacional, de “recursos financieros para lograr sus objetivos y una institucionalidad con personas responsables y financiamiento permanente” (p. 22).

En la práctica, las JOCAS son un ejemplo claro de cómo el Estado chileno buscó resolver la tensión existente entre la libertad de enseñanza de las escuelas y el derecho de los alumnos a tener información respecto a sexualidad y afectividad. El Ministerio de Educación, a través de las JOCAS, propuso una metodología de trabajo considerada democrática, evitando entrar en la disputa sobre los contenidos necesarios para los estudiantes. El diseño de las jornadas es el resultado de una comisión de expertos que concluye que el Estado no debe hacer definición alguna sobre contenidos, delegando la responsabilidad al nivel local. A esto se suma que el diseño JOCAS exigió a la escuelas un tipo de ejercicio que difícilmente se acomodaban a sus procedimientos habituales. Consideremos que se practicaban en horarios no siempre definidos por las escuelas, a través

de profesionales que no necesariamente pertenecen a ellas, y en un formato horizontal entre todos los actores que le restaba poder a los docentes y autoridades de los establecimientos, cuestión que tradicionalmente genera resistencias en las comunidades escolares. Así, en un afán por ser innovadoras y democráticas en el método, se instaló un producto que requería de muchos esfuerzos para ser implementado. Por este motivo, sin un apoyo consistente por parte del nivel central, el diseño JOCAS se hacía difícilmente sostenible por las escuelas.

Al mismo tiempo, se hizo presente la resistencia y el franco rechazo que las JOCAS recibieron por parte de la iglesia y sectores conservadores del mundo político, quienes apuntaban a las jornadas como una incitación a que los jóvenes mantuvieran relaciones sexuales precoces y un cuestionamiento a la autoridad familiar y escolar. Estas críticas, con la complicidad de los medios de comunicación conservadores, fueron haciéndose cada vez más notorias. En la prensa, los únicos interlocutores válidos eran la iglesia y el Ministerio de Educación, mientras que todas las demás organizaciones cuyos principios estaban siendo institucionalizados por el gobierno -por ejemplo, el movimiento feminista (Araujo, 2009)- fueron ignorados como interlocutores válidos. Como resultado, el Mineduc debió hacer cambios considerables al desarrollo de las JOCAS. De acuerdo a lo recogido por Casas y Ahumada (2009), hacia finales del año 2000, mientras se planeaba el resurgimiento de las JOCAS, la oposición por parte de la iglesia volvió a hacerse fuertemente presente. Su mayor crítica pública era que las jornadas ponían demasiado énfasis en elementos médicos y no en desarrollar valores en los jóvenes. El programa fue suspendido luego de una polémica desatada por la realización de una charla en un colegio donde se usó un plátano para enseñar a poner un condón. En esa instancia, la iglesia católica junto a la Federación de Institutos de Educación Particular (Fide) realizaron serios reparos al programa, indicando que este solo legitimaba una sexualidad irresponsable e inmadura por parte de los jóvenes. Luego de este episodio, el Ministerio de Educación expresó que la enseñanza sobre métodos de control de natalidad iba a realizarse solo en centros de salud y no en escuelas. Como resultado, hacia fines de 2001, las JOCAS fueron eliminadas por el gobierno como una iniciativa oficial.

Desde ahí se inició un periodo de inactividad pública que solo fue terminado cuando en 2004, al cumplirse 10 años del primer plan sobre educación sexual nacido en

democracia, el Presidente Ricardo Lagos decidió crear una comisión para su evaluación. Esta recibió el nombre de Comisión para Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual y estuvo conformada por profesores, apoderados, directores de escuelas, estudiantes y expertos en educación sexual y otros ámbitos. De acuerdo a Casas y Ahumada (2009), la comisión encontró gran frustración por parte de miembros de la comunidad escolar por las fallidas acciones que el gobierno había llevado a cabo durante la década anterior. Por otro lado, y tal como sucedió en el comité convocado diez años atrás, ciertas fuerzas políticas e ideológicas advirtieron a la comisión sobre el hecho de que la inclusión de educación sexual obligatoria en las escuelas chilenas iba contra la Constitución nacional, en tanto esta protege la libertad de enseñanza.

Mientras esta visión general, respecto a la necesidad de descentralizar la toma de decisiones sobre contenidos relativos a sexualidad y afectividad, se mantuvo incólume, la manera en que la educación sexual se operacionaliza y maneja fue objeto de cambios. La comisión evaluó positivamente algunos elementos nacidos como fruto de la política pública de 1993: la introducción de contenidos respecto a sexualidad en el currículum escolar y el desarrollo de actividades intersectoriales, entre otros; pero indicó que el plan creado en 1993 fue planteado en términos demasiado generales, lo que dificultaba su evaluación y la obtención de metas particulares. En concreto, la comisión declaró que los objetivos del programa anterior

Fueron planteados en términos muy generales y amplios, haciendo difícil su instalación en el sistema. Ello, por una parte, dificultó la definición de acciones y estrategias concretas y precisas que permitieran el desarrollo de un plan de trabajo sistemático y, por otra, obstaculizó la posibilidad de evaluar resultados e impacto de las acciones instaladas en el sistema (Mineduc, 2005, p. 15).

Como resultado, el comité indicó que, ante la opinión pública, lo realizado aparecía solo como una serie de iniciativas inconexas, lo que provocaba una imagen de inactividad respecto al tema por parte del Ministerio de Educación.

En 2005, al finalizar el trabajo de la comisión, sus miembros expresaron la necesidad de respetar la diversidad de visiones sobre sexualidad presentes en las familias chilenas y la obligación por parte del Estado de proporcionar ayuda allí donde las familias no entregaban la suficiente información a los niños, niñas y adolescentes. Para esto, propusieron un plan de 5 años, llamado Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad 2005-2010 que contó con objetivos y estrategias definidos. La comisión destacó que el nuevo plan debía tomar en cuenta aspectos jurídicos centrales que formaban parte de tratados internacionales que Chile había firmado. Así, se debían incorporar los compromisos contraídos por el país en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), en la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing, 1995) y particularmente en la Declaración de la Convención de los Derechos del Niño, que había sido ratificada por Chile en 1991. De igual manera, se debían respetar los principios jurídicos de la Ley de Jornada Escolar Completa, el Marco Curricular Nacional y la Ley de Protección de la Adolescente Embarazada, entre otros reglamentos. Al respecto, el informe de la comisión evaluativa sentenció: “el Estado no puede eximirse de sus obligaciones por el solo hecho de que su organización administrativa sea descentralizada y que parte de sus funciones deban realizarlas los gobiernos regionales o locales” (Mineduc, 2005, p. 25).

Tomando en cuenta estos elementos, el plan 2005-2010 fue construido sobre dos bases, tuvo ocho principios y sus resultados esperados estaban separados en tres fases. En primer lugar, se establece el fundamento de que, debido a la pluralidad de visiones sobre sexualidad existentes en la sociedad, el Estado debe garantizar la autonomía de los establecimientos educacionales. Por otro lado, se establece la definición de que la educación sexual no solo es un derecho de todo ser humano, sino también es una responsabilidad ineludible “de la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto” (Mineduc, 2005, p. 11). Cabe destacar que el informe de la comisión concibe a la sexualidad como parte del núcleo central de la personalidad y como un eje articulador fundamental de la vida social del sujeto, especialmente en relación a la vida de pareja y familiar. Por aquello, se afirma que “una adecuada formación en sexualidad debe ser una verdadera educación para el amor, en tanto ello expresa la máxima plenitud del desarrollo

humano” (Mineduc, 2005, p. 13). Hasta ahora, por tanto, los fundamentos son bastante similares a los que habían guiado las demás políticas públicas en materia de educación sexual en el país: los principios descentralizantes y la valorización de la libertad de enseñanza continúan por sobre el derecho a la información de los estudiantes; se sigue otorgando un carácter preferentemente privado a la educación sexual, en tanto se define principalmente como responsabilidad familiar; y se mantiene el paralelismo conservador entre sexualidad y amor, sin problematizar esta relación.

Siempre respetando estos fundamentos, el plan define a continuación ocho principios que deben regir la educación sexual que reciban los y las estudiantes de Chile. Primero, se establece la necesidad de que niños, niñas y adolescentes se identifiquen como seres sexuados. Segundo, se debe desarrollar un reconocimiento del componente afectivo de las relaciones y entregar herramientas para el desarrollo de relaciones respetuosas con los demás. Tercero, se debe propiciar la construcción de relaciones equitativas en los ámbitos de pareja y familiar. Cuarto, se debe desarrollar el conocimiento del cuerpo propio como herramienta de construcción de autoestima y formación de conductas de autocuidado contra la violencia y el abuso. Quinto, es necesario desarrollar el pensamiento crítico conducente a actitudes positivas hacia la sexualidad. Sexto, se deben entregar los conocimientos necesarios para que los estudiantes tomen decisiones responsables para la prevención de infecciones de transmisión sexual. Séptimo, se busca que los estudiantes tengan un comportamiento responsable y compartido en relación al embarazo adolescente. Y, por último, se deben entregar todas las herramientas necesarias para que los estudiantes asuman responsablemente su sexualidad.

Según el plan, estos fundamentos debían desarrollarse mediante estrategias que fueron divididas en tres fases. En la primera de ellas (2005-2006) se buscaba conseguir resultados concretos una vez finalizado el gobierno de Ricardo Lagos. Uno de ellos era la formación de la Secretaría Técnica en Educación en Sexualidad y Afectividad. Los logros esperados para la segunda etapa (2007-2008) tenían que ver con acciones a tomar en el mediano plazo, teniendo en cuenta que en los años considerados iban a egresar las primeras generaciones de estudiantes que habían recibido los contenidos que formaban parte del Nuevo Marco Curricular. Para esta etapa se esperaba contar con profesores capacitados y

estudiantes de pedagogía preparados para asumir la educación sexual de los jóvenes chilenos. Para la tercera etapa (2009-2010), en el marco de la celebración del bicentenario del país, se esperaba contar con familias con conocimientos y estudiantes con los valores, habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para ejercer una sexualidad sana, plena y responsable.

Una de las primeras acciones a tomar fue efectivamente el establecimiento de la Secretaría Técnica en Educación en Sexualidad y Afectividad. Organismo dependiente del gabinete del ministro y que se encargaría de diseñar estrategias y velar por el correcto funcionamiento de todas las acciones destinadas a cumplir los objetivos del plan 2005-2010. La ubicación de la secretaría como instancia dependiente del gabinete implicaba la voluntad, por parte del ministro, de mantener una supervisión directa del trabajo que esta realizaba, denotando una preocupación importante por las autoridades de la época. Sin embargo, los sucesivos cambios de ministros, a causa de la revolución estudiantil del año 2006, produjeron que la secretaría cambiara de dependencia: desde el gabinete, pasó a formar parte de la División de Educación General. Así, se perdía la posibilidad de tener incidencia política directa para pasar a depender de los lineamientos técnicos del ministerio. A la larga, a causa de los cambios ministeriales, del surgimiento de nuevas necesidades en la agenda educacional promovidos por la revolución estudiantil y de evaluaciones negativas por la Dirección de Presupuestos, la secretaría técnica cierra en el año 2010. En general, de cualquier modo, el programa 2005-2010 fue progresivamente perdiendo relevancia y el financiamiento por parte del gobierno de Michelle Bachelet. Como resultado, el logro más relevante a mencionar es la capacitación de numerosos profesores y profesoras, orientadores, asistentes de la educación, estudiantes de pedagogía y apoderados realizada por el Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad, perteneciente al Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

2.3.3. Ley 20.418: la profundización de la descentralización y el creciente protagonismo de las ATEs

Antes de terminar su primer mandato, la Presidenta Michelle Bachelet promulgó la ley 20.418 que fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Esta, en su primer artículo, expresa: “Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial [...] Sin perjuicio de lo anterior, los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados”. Con esta ley, por tanto, se impone la obligatoriedad de que toda escuela secundaria otorgue educación sexual a sus alumnos y alumnas. La ley también indica, sin embargo, que esta educación sexual deberá ser entregada de acuerdo a los valores de cada establecimiento educacional, resguardando, una vez más, la libertad de enseñanza de las instituciones.

De acuerdo a la prensa de la época, el artículo centrado en la entrega de información sobre regulación de la fertilidad fue considerado fundamental. El diputado Alberto Robles, por ejemplo, expresó: "tal vez lo más importante de este proyecto es que la Presidenta de la República coloca, por primera vez en la Historia de Chile, [...] el derecho a las personas a ser educadas y la obligación del Estado a educar, por primera vez en relación sexual y en afectividad" (Emol, 06/07/2009). Por otro lado, la obligatoriedad de la educación sexual para estudiantes de enseñanza media fue particularmente celebrada por los partidarios y miembros del gobierno de Bachelet. El Ministro de Salud de ese entonces, Álvaro Erazo, afirmó que por primera vez “en nuestro país vamos a dar inicio a programas de educación sexual acordes con los valores y principios que la comunidad escolar así lo estime” (La Nación, 19/01/2010). El senador Carlos Ominami, por otro lado, expresó que la idea central

de este artículo era reducir el número de embarazos adolescentes y entregar una educación sexual socialmente justa con el objetivo de que "los niños y niñas de familias pobres y que van a colegios de escasos recursos, puedan tener también los mínimos elementos de educación sexual" (Emol, 11/08/2009).

Pese a estas buenas intenciones, la ley no dejaba en claro los mecanismos mediante los cuales la educación sexual debía ser entregada. Se esperó que el reglamento de la ley fuese más claro y explícito y disipara las dudas respecto a su aplicación práctica. El reglamento, sin embargo, fue expedido recién en marzo de 2013 y, de acuerdo a este, la información sobre sexualidad y regulación de la fertilidad debe ser otorgada por los establecimientos asistenciales del sector salud. No se hace mención alguna a las formas en las que los establecimientos educacionales deben diseñar y/o implementar sus planes de educación sexual. Esto recuerda lo sucedido al final de la JOCAS, es decir, una iniciativa diseñada para ser implementada en el sector educación, termina siendo circunscrita a los consultorios. La educación sexual, por ende, sería un tema que le concierne a salud.

Una de las principales explicaciones para esta evidente falta es el escaso acoplamiento entre las visiones y agendas del Ministerio de Salud –quien crea y defiende la ley– y el Ministerio de Educación –quien estaría a cargo de la administración de la educación sexual. Esta falta de sincronía, de cualquier manera, permite reflexionar sobre el espacio desde donde nace la norma que regula la educación sexual chilena hoy en día, pues este artículo no está presente en una ley de educación propiamente tal, sino en una ley que busca regular asuntos de salud pública. Se construye, entonces, desde la perspectiva de los derechos sexuales y reproductivos, conteniendo preferentemente discusiones médicas, no de educación. En ese contexto, el artículo sobre educación sexual aparece como un mecanismo de compensación que busca hacer “poco necesario” aquellas materias que la ley en su totalidad reglamenta. La educación es utilizada como un dispositivo que regula discusiones de otro orden, en este caso, de orden médico. La lógica bajo esta operación parece indicar que la educación operará como una justificación ante la adopción de medidas que otorgan cierta autonomía a las personas, particularmente jóvenes. Así, por ejemplo, la ley establece la obligatoriedad de las municipalidades para entregar, bajo ciertas condiciones, la píldora del día después a las personas que la requieran. Esta situación,

objeto de discusión de medidas de salud pública, queda regulada entonces por la educación sexual obligatoria, que se instala como un mecanismo preventivo, es decir, para que esos mismos jóvenes no se vean en la necesidad de utilizar la píldora que la ley les garantiza.

En agosto de 2010 surgió la primera polémica de la administración Piñera respecto a la regulación de la educación sexual. Mediante el diario *El Mercurio*, el gerente de educación de la Corporación Municipal de Puente Alto denunció la existencia en la Red Enlaces de un material de apoyo en educación sexual llamado “Enciclopedia del sexo” que incluía lo que él calificó como imágenes e información de alto contenido erótico. El Ministerio de Educación reaccionó rápidamente y ordenó retirar el material. Se culpó por el contenido de este al gobierno anterior, cuyos representantes afirmaron que no habían recibido reclamo alguno y que el documento estaba pensado no para alumnos sino para profesores. En este contexto, opositores al gobierno de Piñera afirmaron que la retirada del documento respondía a la influencia que la iglesia católica tendría sobre el nuevo gobierno de Chile y, particularmente sobre el Mineduc, a cargo de Joaquín Lavín, miembro supernumerario del Opus Dei.

A tres días de retirada la “Enciclopedia del sexo”, Lavín indicó: “Creemos que no debería haber una política única en materia de educación sexual, porque hay que respetar los valores de cada comunidad escolar. Por lo tanto, lo mejor es que haya diferentes opciones a disposición de los colegios” (La Tercera, 15/08/2010). Se trataba del inicio de la respuesta del gobierno de Piñera ante la confusión respecto de los mecanismos que debían ser usados para la aplicación de la educación sexual obligatoria: la informalmente llamada “política del portafolio”. Esta consistió en la selección de siete programas impartidos por diversas instituciones –tanto en metodologías como ideologías– que se ponían a disposición de los establecimientos educacionales para que ellos escogieran cuál estaba en mayor sincronía con su proyecto institucional¹⁸. Los programas fueron presentados en marzo de

¹⁸ Los programas seleccionados fueron: “Adolescencia: tiempo de decisiones” del Dr. Ramiro Molina (Universidad de Chile); “Aprendiendo a querer” de la Universidad de la Santísima Concepción; “Curso de apreciación sexual integral” del Dr. Ricardo Capponi; “Programa de Aprendizaje, Sexualidad y Afectividad (PASA)” del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile; “Programa de educación en valores, afectividad y sexualidad (PAS)” de la Universidad San Sebastián; “Teen star” de la Universidad Católica de Chile; y “Sexualidad, autoestima y prevención del embarazo de la adolescencia” de la Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA).

2011 por Lavín, representando al Ministerio de Educación y Carolina Schmidt, Ministra Directora del Servicio Nacional de la Mujer. Junto a los programas, se dio a conocer la forma en que estos serían financiados por las escuelas. Los ministros informaron la creación de un fondo especial de \$300 millones en total al que los colegios podrían postular para financiar la contratación de uno de estos programas. En la práctica, cada establecimiento podía ocupar los recursos de la subvención escolar preferencial y/o postular a este fondo, que entregaba \$330.000 para que tres profesores pudiesen ser capacitados por escuela. Al poco tiempo de anunciado, el fondo fue duplicado, alcanzando un pozo total de \$600 millones.

Junto a esto, los ministros dieron cuenta de otros cambios que la formación en educación sexual tendría en el país. Junto con presentar los siete programas, Lavín indicó: "La educación sexual y la afectividad se adelanta y se hace obligatoria para niños más chicos. Hoy día la educación sexual se trata en el curso de ciencias naturales y biología en 7° básico y 2° medio. En el futuro será obligatorio en los programas de estudio de primer ciclo básico" (Emol, 14/03/2011). A esto, agregó: "Ya no se saca nada con enseñar biológicamente este tema cuando los niños están en 7° básico. Los niños tienen que ser educados de 1° básico en adelante, en los afectos, en el respeto con su cuerpo y el de los demás, en no dejar que alguien se te acerque o te toque si tú no quieres o en la forma que tú no quieres" (Emol, 14/03/2011). Así, junto con otorgar información sobre los planes de apoyo que estarían disponibles para los establecimientos, el ministro dio cuenta de la necesidad de que la sexualidad formara parte de los programas obligatorios de los estudiantes, para lo cual se enviaría a la Comisión Nacional de Educación un proyecto que estableciese de manera obligatoria una hora de asignatura de Orientación a la semana de primero a sexto básico. Los informes de prensa hablan indistintamente sobre los siete programas de apoyo –que venían a subsanar la falta de un diseño claro para poner en práctica la ley 20.418, que establecía obligatoriedad en educación sexual para la enseñanza media– y la incorporación de la formación en sexualidad para alumnos de enseñanza básica mediante la incorporación obligatoria de la asignatura de Orientación. Se evidencia por

tanto una confusión y desde ya una poco clara coordinación entre los programas de apoyo descentralizados de educación sexual y la formación obligatoria mediante el currículum. Esto pues, mientras los reportes se refieren a estos dos elementos como si fuesen solo uno, en la práctica operan como instancias separadas que responden a dos ejes de funcionamiento distintos.

Según la autoridad, la lógica bajo esta nueva política pública de educación sexual fue “garantizar el pluralismo y la libre elección sobre estas materias” (Palma et al., 2013, p. 15), de manera que cada establecimiento pudiese elegir libremente un programa que armonizara con su proyecto educativo. En la práctica, lo que significó la estrategia Piñera fue la delegación de la educación sexual a un reducido grupo de organizaciones de asistencia técnica (ATE) cuyos servicios debían ser contratados por los establecimientos. Cabe mencionar que, hasta antes de esto, las ATEs estaban igualmente capacitadas de entregar asesoría en materias de educación sexual a los colegios. La interpretación que el Mineduc dirigido por Lavín hace de la ley 20.418, sin embargo, entrega casi por completo la administración de la formación en sexualidad a estas instituciones. La educación sexual, por tanto, queda consolidada como un problema íntimo de cada colegio que, mediante el principio de libertad de enseñanza, “da pie a un enfoque mercantil” (Astudillo, 2015, p. 4). De acuerdo a Vera (2013), el hecho de que privados decidan que enseñar y pongan esta educación en manos del mercado niega “el carácter de bien público a la educación en sexualidad y afectividad” (p. 10). La “externalización” del servicio contradice el deber que el Estado tiene con la formación en sexualidad y afectividad de los alumnos y alumnas del país. Es, por tanto, “un abandono por parte del propio Estado de la responsabilidad por una educación pública de calidad para todos. La política actual, al entregar la educación a la regulación del mercado está impidiendo avanzar hacia una educación adecuada para las exigencias del siglo XXI, tanto en materia de sexualidad como en el resto de las dimensiones de una educación de calidad” (Vera, 2013, p. 12). Mediante la “política del portafolio”, entonces, se satisfacen dos necesidades ideológicas al mismo tiempo. Por un lado se satisface una postura conservadora que niega una educación sexual que dé cuenta de diversas posibilidades, opciones y soluciones dentro de un contexto laico y autónomo y, por

otro, legítima y reproduce un sistema económico-administrativo que remarca la supuesta libertad de las instituciones locales. Este nuevo modelo, de acuerdo a Figueroa (2012):

No resulta ser tan ‘nuevo’, ya que al adherirse a una lógica incremental se presentaría más como una variación de una línea de acción que hace tiempo se viene trabajando. Lo que puede ser novedoso es el formato, tan abierto a reubicar el tema en la esfera de lo privado y adscrito a una cada vez más avasallante lógica de mercado, completamente desvinculada del rol garante del Estado (pp. 125-126).

La política Piñera-Lavín fue objeto de múltiples críticas más allá de aquellas que refieren al diseño ideológico que la sustenta. Por un lado, surgieron críticas respecto a la forma en la que se eligieron los siete programas que fueron respaldados por el Mineduc. Estos fueron seleccionados por una comisión conformada por el Dr. Sergio Canals, psiquiatra infanto-juvenil, Benito Baranda, director del programa Iniciativa América del Hogar de Cristo y vicepresidente de la Fundación para la Superación de la Pobreza y la Dra. Paula Pedregal, PhD en psicología y especialista en medicina familiar. En una carta oficial que el Mineduc envió a los sostenedores y directores de colegios se dio cuenta de los requisitos que la comisión de expertos consideró necesarios para la selección de programas. Estos fueron: 1) discurso explícito a favor de la postergación del inicio de la actividad sexual de los jóvenes hasta etapas de mayor madurez biopsicosocial; 2) incorporación de los distintos actores de la comunidad educativa, especialmente padres y docentes; 3) contenidos y metodologías pertinentes con el desarrollo evolutivo de niños, niñas y jóvenes; 4) contenidos y metodología propuestos en un continuo desde los niveles de básica hasta enseñanza media; 5) diversidad de enfoques en cuanto a la relación sexualidad-afectividad y control de la natalidad; 6) visión antropológica clara; y 7) capacidad de difusión y cobertura para implementarse a nivel nacional. Algunos de estos requisitos son altamente controversiales, elemento que abordaremos más adelante. De cualquier manera, pese a la claridad en estos, no existe información respecto al mecanismo práctico que se utilizó para seleccionar los siete programas. No se conoce cuántos y qué otros fueron considerados, ni qué sistema de puntuación o evaluación se utilizó.

Un tratamiento justo y actualizado en términos psicológicos de la diversidad sexual, al parecer, no fue uno de los requisitos considerados, pues en junio de 2012 el portal *El Dínamo* dio cuenta de que uno de los programas, específicamente el programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad (PAS) del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián (USS), consideraba a la homosexualidad como un “trastorno”. El Ministro de Educación de la época, Harold Beyer, fue rápido en reaccionar y calificó al hecho como un “error”. Vale decir, no se hizo una crítica ni una revisión a la perspectiva ideológica desde la cual estaba construido el programa sino que simplemente se le calificó como un error técnico que debía ser “corregido”. Este episodio da cuenta de más problemáticas que subyacen a esta política pública. Así, de acuerdo a Vera (2013), el problema no solo es la diversidad de programas, “sino el que si esos programas son limitativos en cuanto a sus objetivos” (p. 11). Por otro lado, según Figueroa (2012), la implementación de un esquema que plantea la posibilidad de elegir diversas opciones “excluye cualquier posibilidad de integrarlas en un marco de convivencia constructiva (distintos programas, distintos puntos de vista [...]), fragmentando así la información bajo el formato ‘distintas formas’ y favoreciendo así una supuesta libertad de elección” (pp. 122-123).

Esta política pública se desarrolló en el seno de cambios administrativos y legales del funcionamiento del sistema educacional chileno. Por un lado, y como resultado de la revolución estudiantil de 2006, se llevó a cabo una reforma educacional que cambia la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por la Ley General de Educación (LGE). Entre otras modificaciones, la LGE dota de mayor autonomía a los establecimientos, en un sistema mixto de enseñanza obligatoria que produce una diversificación de los proyectos educativos. La Ley General de Educación denomina “Bases curriculares” al conjunto formado por los Objetivos de Aprendizaje (OA), que incluyen actitudes, conocimientos y habilidades por curso y asignatura, y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) definidos por ciclo de enseñanza. Esto vino a reemplazar a lo considerado por los “Marcos curriculares” que incluían Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). En la práctica, las bases curriculares son referentes para que los colegios puedan, sobre ellas, construir sus propios programas. El cambio de LOCE a LGE

implica, por tanto, una flexibilización del currículum nacional, en tanto la figura de los contenidos obligatorios se diluye solo dentro de la búsqueda de objetivos particulares. De cualquier forma, el Mineduc entrega Planes de Estudio que proponen una organización del tiempo escolar para el logro de los objetivos definidos por las Bases Curriculares.

Junto a este cambio legal, en el período se consolida la ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que regula la entrega de dinero por parte del Estado a los colegios subvencionados por cada alumno prioritario que estudie en ellos. La ley entiende como alumno prioritario a todo aquel para quien la situación socioeconómica de su hogar dificulte su proceso educativo. Para optar a la subvención preferencial, el colegio debe suscribir con el Mineduc un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa que tiene como obligación para el colegio presentar y cumplir un Plan de Mejoramiento Educativo. Al contar con la obligación de llevar a cabo satisfactoriamente el plan de mejoramiento, las escuelas comenzaron a necesitar más activa y constantemente el trabajo realizado por las ahora según ley reguladas organizaciones de asistencia técnica (ATE). Estas son las instituciones que, tal como fue mencionado, tomaron el control de la educación sexual durante el gobierno de Piñera.

2.3.4. Planes Específicos por escuela y las Bases Curriculares

La formación en sexualidad y afectividad, sin embargo, no está alojada solamente en los servicios que las instituciones de asistencia técnicas otorgan. De hecho, al visitar la sección sobre “Formación en Sexualidad, Afectividad y Género” del sitio web del Mineduc¹⁹ se despliegan dos opciones: Currículum (Programas Ministeriales) y ATE (Asesoría Técnica Educativa). Como ya fue mencionado, actualmente en Chile conviven dos ejes de funcionamiento respecto a la educación sexual. Por un lado, está la disponibilidad de programas que cada escuela puede contratar, dentro de una lógica descentralizada que le otorga completa responsabilidad al sector local y, por otro, está la presencia de objetivos claros sobre sexualidad y afectividad en los currículum de las asignaturas de Orientación,

¹⁹ http://portales.mineduc.cl/index.php?id_portal=86 Acceso: 6 de abril de 2016.

Ciencias Naturales y Biología y la consideración de la sexualidad dentro de los objetivos de aprendizaje transversales que, de acuerdo al sitio web del Mineduc, “son aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes [...] Los OAT no se logran por medio de un sector de aprendizaje en particular; conseguirlos depende del conjunto del currículum y de las distintas experiencias escolares. Por esto es fundamental que sean promovidas en las diversas disciplinas y en las distintas dimensiones del quehacer educativo”²⁰.

Por el lado de los programas de apoyo entregados por las ATEs, y particularmente de los siete promovidos por el Mineduc, se hace necesario revisitar los requisitos que la comisión de expertos consideró para seleccionarlos. Junto a factores de aplicabilidad y cobertura (por ejemplo, que consideren contenidos para enseñanza básica y media y que puedan ser aplicados a nivel nacional), aparecen otros requisitos que dibujan la visión ideológica y moral que el ministerio deseaba entregar a sus alumnos y alumnas. Así, por ejemplo, uno de los requisitos informados a sostenedores y directores daba cuenta del hecho de que todos los programas promovidos presentaban un discurso explícito a favor de la postergación del inicio de la actividad sexual de los jóvenes hasta etapas de mayor madurez biopsicosocial. Este punto fue duramente criticado; por ejemplo, por la directora del Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Irma Palma, quien solicitó al Mineduc que rectificara la información y diera cuenta de que el programa por ella dirigido no habla de “postergación” sino de “planeación” del inicio de la actividad sexual. Por otro lado, otro de los requisitos informados explicaba que cada uno de los programas seleccionados sostenía una diversidad de enfoques en cuanto a la relación sexualidad-afectividad y control de la natalidad. En la práctica, este punto se evidenció como falaz pues cada programa presentaba una visión particular sobre sexualidad y afectividad. Se trata, por tanto, de un discurso público que no se condice con la realidad. Mientras se informa que cada programa presenta un abanico de propuestas, lo cierto es que la selección de un programa por parte de un establecimiento es una decisión ideológica que busca entregar cierto tipo de educación a sus alumnos.

²⁰ <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-14598.html> Acceso: 6 de abril de 2016.

A su vez, las estrategias de los establecimientos para realizar formación en sexualidad han tenido que adaptarse a los contextos legales. Por ejemplo, entre otros factores a mencionar destaca en 2012 la aprobación de la Ley 20.609 contra la discriminación, conocida como Ley Zamudio, que impone penas a situaciones de discriminación que pueden ocurrir en cualquier contexto, incluido el escolar, y la puesta en práctica en 2015 de una nueva política de convivencia escolar que releva la importancia de que establecimientos educacionales lleven a cabo iniciativas que impulsen una convivencia escolar participativa e inclusiva. Esta política entrega elementos para evitar la discriminación y favorecer la inclusión por diversidad de género y orientación sexual, entre otros elementos identitarios. De igual manera, se establece la necesidad de que los colegios apliquen protocolos claros de retención y resguardo de derechos a estudiantes embarazadas, padres y madres y estudiantes LGBT.

Bajo esta configuración y tomando en cuenta los elementos legales mencionados, los temas de sexualidad, en la actualidad, quedan incorporados dentro del currículum como objetivos transversales y como parte de las Bases Curriculares de las asignaturas de Orientación, Ciencias Naturales y Biología. La incorporación de temas de sexualidad en estas dos áreas del currículum, sin embargo, no es algo nuevo. Ya en 2005, bajo la regulación de la LOCE, el Mineduc indicaba:

La educación sexual se propone como uno de los objetivos fundamentales transversales y se desarrolla explícitamente a través de los Contenidos Mínimos Obligatorios de las distintas asignaturas del ciclo escolar, asegurando la adquisición de una serie de competencias para la vida, indispensables para el logro de un crecimiento armónico y sano de la afectividad y sexualidad de los estudiantes (Mineduc, 2005, p. 32).

Lo que sí otorga novedad es la convivencia, desde 2011, de los elementos incluidos en el currículum con la existencia de organizaciones externas especializadas en la formación en sexualidad de los alumnos chilenos. Pese a que el cambio de LOCE a LGE implicó, en la práctica, la flexibilización del currículum, es importante notar como la

presencia de la sexualidad en términos específicos dentro de los objetivos buscados por la educación chilena se opone al manejo descentralizado que el discurso público de los gobiernos ha presentado. Se trata, por tanto, de dos ejes de acción cuyos objetivos, propósitos y estrategias no necesariamente se acoplan ni complementan.

En ese sentido, mientras las propuestas de los programas de apoyo son comprendidas como ideológicas y diversas, de ahí la necesidad de contar con una multiplicidad de ellas; la información del currículum es asumida como neutra, objetiva y científica cuando se presenta en Ciencias Naturales y Biología o es comprendida como fruto del sentido común, el resultado de un supuesto consenso nacional respecto a cómo queremos que los niños y niñas se formen cuando se presenta en Orientación. Es necesario, por tanto, entender a los currículum como discursos que canalizan los debates y legitiman y naturalizan ciertas explicaciones sobre otras. En otras palabras:

El currículum involucra la construcción de significados y valores culturales. No está simplemente vinculado con la transmisión de ‘hechos’ y conocimientos ‘objetivos’. Es el lugar donde activamente se producen y crean significados sociales. Esos significados no son simplemente significados que se sitúan en el nivel de la conciencia personal o individual. Están estrechamente ligados a relaciones sociales de poder y desigualdad (Da Silva, 1999, p. 28).

Se trata, por tanto, de políticas públicas que influyen en la construcción de vínculos e identidades sociales, así como la construcción de sustratos culturales en la población (Wedel, Shore, Feldman y Lathrop, 2005). Su comprensión como dispositivos de construcción de subjetividades ha abierto una línea de análisis con una fuerte inspiración foucaultiana (Hewitt, 2009) develando los mecanismos de poder que estas políticas ponen en movimiento al promover ciertas imágenes sociales en desmedro de otras.

Al revisar someramente las Bases Curriculares de Orientación, Ciencias Naturales y Biología, ciertos elementos saltan a la vista respecto al tratamiento de la sexualidad. Desde

1° básico hasta 2° medio²¹ (todo el período que cubre Orientación) los objetivos asociados a afectividad y sexualidad se alojan preferentemente en el eje temático “Crecimiento Personal”, otorgando un primer acercamiento marcadamente individualista. Se relevan bajo este eje elementos como el reconocimiento de las expresiones de cariño, el valor de la intimidad, la importancia del autocuidado y el reconocimiento de los cambios propios de la pubertad y la adolescencia. Como explica Astudillo (2015), “nociones de persona, capacidad, responsabilidad, libertad, voluntad, son recurrentes y sintetizan bien esta premisa, en desmedro de una comprensión social o histórica de la sexualidad y la educación sexual” (p. 7). Las orientaciones centrales de los objetivos del área de Afectividad y Sexualidad dan cuenta de esta posición individualista, al proponer una comprensión de elementos sexuales y afectivos preferentemente desde la experiencia personal: “estos objetivos están orientados a que los estudiantes comprendan el vínculo que existe entre estas dos dimensiones [afectividad y sexualidad], así como los cambios que van experimentando las personas en sus vidas en relación con estas, reconociendo y respetando los diferentes ritmos en los que este desarrollo tiene lugar” (Mineduc, 2013, p. 102). Cabe destacar que, pese a los cambios en énfasis que se da en los objetivos, esta visión está en las bases curriculares de todos los cursos, desde la enseñanza básica a la media.

Otros elementos destacan en este posicionamiento valórico que realiza el Mineduc mediante la definición de orientaciones centrales respecto a la sexualidad en esta asignatura. Por un lado, el constante vínculo que se establece entre sexualidad y afectividad y la necesidad de comprender estos dos elementos en asociación. Se trata, por cierto, de una postura valórica conservadora que propone condiciones particulares para el ejercicio de la sexualidad. No se establece una problematización de esta relación que incluso, en la práctica, pudiese contribuir a la reproducción de estereotipos de género al indicar comportamientos aceptables diferentes para hombres y mujeres. Por otro lado, se da cuenta de un énfasis en guiar a los y las estudiantes en un período vital marcado por los cambios que toman lugar durante la pubertad y la adolescencia. Si bien se destaca la necesidad de dar cuenta que estos cambios ocurren a diferentes “ritmos” en cada persona, se reproduce la

²¹ Versiones disponibles en <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/> al momento de revisar (7 de abril de 2016): 1° a 6° básico (2013), 7° básico a 2° medio (2015).

idea del “transformarse” en hombres o mujeres con determinadas condiciones y características. La noción de “ritmos” distintos no implica que el resultado no sea siempre el mismo: la constitución de hombres y mujeres adultos/as, socialmente ajustados/as. En ese sentido, la educación sexual otorgada claramente adeuda una visión de género o feminista que pudiese complejizar lo dicho, al considerar la sexualidad y el género como construcciones sociales. De acuerdo al PNUD (2010), “la disponibilidad de información sobre sexualidad es un tema que afecta de distinta manera a hombres y mujeres, constituyéndose como un espacio más de desigualdad de género” (p. 188); postura que, como ya fue mencionado, no se encuentra presente en los lineamientos otorgados por las Bases Curriculares.

La educación sexual también afecta de manera distinta a los estudiantes LGBT, perspectiva que tampoco se ve considerada en las Bases Curriculares de Orientación. Si bien afortunadamente a partir de 3º básico se agrega, en el eje Relaciones Interpersonales, el rechazo a toda violencia y discriminación, la educación sexual que se entrega está hecha para individuos cisgénero y heterosexuales. El ejercicio de la sexualidad es pensado como un acto entre hombres y mujeres cuya consecuencia central es el embarazo y la formación de una familia. Esto, sumado al vínculo que se propone entre sexualidad y afectividad, niega otras formas de abordar el tema, por ejemplo desde el deseo o el placer. De acuerdo a Madrid (2011), la sexualidad en la escuela prioriza “temas biológico-genitales-reproductivos [...] Además, cuando se discute sobre sexualidad se hace desde una perspectiva heterosexista y homofóbica donde no se acepta ni promueve la diversidad” (p. 134).

Otro elemento a destacar es la relevancia que se le da al autocuidado como herramienta de lucha contra el abuso y otras situaciones de riesgo. Dentro de esta categorización caben tanto prácticas sexuales riesgosas como el consumo de drogas. Se trata de situaciones de diversa naturaleza que se engloban dentro de un mismo objetivo, proponiendo una asociación entre ellas, todo dentro del eje de Crecimiento Personal. Si bien la promoción de la práctica del autocuidado es necesaria, también es importante extender nociones como el respeto por la intimidad de los demás y la importancia del consentimiento. Al asociar, por ejemplo, el consumo de drogas con las prácticas sexuales

riesgosas y el abuso se crea un contexto que enseña más a defenderse que a no ejercer violencia contra otros.

Desde el área científica, por otro lado, al revisar los programas de Ciencias Naturales para 7° básico y Biología para 2° medio²² se releva claramente un énfasis biologicista que explica los elementos físicos que regulan la sexualidad y la reproducción humanas (por ejemplo, hormonas y funcionamiento de los órganos sexuales). Estos elementos, de cualquier forma, aparecen asociados a discusiones respecto a la paternidad responsable, a los métodos de regulación de la fertilidad y los síntomas y prevención de las infecciones de transmisión sexual. Aquí también, pese a que se afirma que se busca integrar conocimientos de diversidad sexual, la información está dirigida preferentemente a personas heterosexuales y cisgénero. La diversidad sexual, por tanto, puede ser integrada como un tópico, pero no es un factor a considerar respecto a la identidad de los propios estudiantes a los que la educación va dirigida.

Sexualidad y afectividad forman parte mucho más reducidamente de la Bases Curriculares de Ciencias Naturales y Biología, al comparar con Orientación. Pese a que en estas también se aprecian algunas de las críticas realizadas respecto a los lineamientos de Orientación –por ejemplo, el énfasis en la comprensión individualista de la sexualidad y la normatividad asociada a la pubertad y la adolescencia–, lo cierto es que se da cuenta de un interés por tratar la sexualidad desde una perspectiva integrada que involucre aspectos biológicos, afectivos y sexuales. Es justamente aquella disciplina considerada como más “neutra” u “objetiva” la que propone una visión de la sexualidad más amplia y transversal, al menos mediante lo expresado en las Bases Curriculares.

De esta manera, mientras por un lado el currículum de enseñanza propone objetivos y contenidos claros para la formación en sexualidad y afectividad de los estudiantes chilenos, se conserva la lógica de funcionamiento descentralizada cuyo discurso indica que cada establecimiento debe decidir cómo formar en estas materias a sus alumnos. Bases curriculares y programas de apoyo en materias de educación sexual conviven en el sistema educacional chileno sin alinearse. Están contruidos desde lógicas diferentes, persiguiendo

²² Versiones disponibles en <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/> al momento de revisar (7 de abril de 2016): 7° básico (2016), 2° medio (2011).

objetivos que se superponen o se alejan, dependiendo del tipo de programa que cada institución educacional proponga. La descentralización de la educación sexual ha sido un elemento constante en las políticas públicas en la materia desde el regreso a la democracia. A esto se sumó la externalización del servicio, fortalecida por la puesta en marcha de la Ley de Subvención Escolar Preferencial y la “política del portafolio” del gobierno de Piñera. En la reglamentación actual, estos empujes hacia la libertad de enseñanza han sido diseñados en el Congreso, quienes han construido leyes (por ejemplo, la ley 20.418) que buscan respetar la pluralidad de opiniones e ideologías. Las decisiones técnicas, por otro lado, respecto a aquello que los estudiantes deben saber y a las formas más apropiadas para acceder a ese conocimiento han sido diseñadas por el Ministerio de Educación, con el visado del Consejo Nacional de Educación. Las decisiones, por tanto, provienen de lógicas de funcionamiento distintas, evidenciando desde su concepción un desacople en diseño y búsqueda de objetivos.

Un tránsito similar parece estar teniendo otra área de la educación que ha sido fruto de arduas discusiones durante las últimas décadas: la educación cívica o ciudadana. Hasta ahora, esta forma parte de los contenidos propuestos por las Bases Curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde se afirma que, entre otras cosas, se busca el desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos. El programa de 4º medio, por ejemplo, tiene dos unidades dedicadas al tema: “El Estado de Derecho en Chile: elementos y mecanismos para la organización del régimen democrático” y “El ejercicio de la ciudadanía y la responsabilidades ciudadanas”. Sin embargo, a comienzos de 2016, el Congreso aprobó el proyecto de ley que crea el Plan de Formación Ciudadana y Derechos Humanos. Cada uno de los establecimientos educacionales del país deberá desarrollar un plan cuyo objetivo sea la formación de ciudadanos y ciudadanas con valores y conocimientos que ayuden a fomentar el desarrollo de Chile. La ley también indica que el Ministerio de Educación deberá presentar ante el Consejo Nacional de Educación un nueva asignatura de Formación Ciudadana para 3º y 4º medio. De acuerdo a lo informado por el Mineduc (2016b), sin embargo, “cada sostenedor podrá fijar libremente los contenidos del plan, teniendo a la vista los objetivos de éste y el

currículum vigente”, dando cuenta una vez más de la relevancia que se le otorgará a la libertad de enseñanza.

El año 2008, en el marco de la XVII Conferencia Internacional sobre VIH/SIDA realizada en Ciudad de México, se llevó a cabo una reunión de Ministros de Salud y Educación con el objetivo de desarrollar estrategias para prevenir el VIH en Latinoamérica y el Caribe. De este encuentro surgió la declaración “Prevenir con educación” que indicaba que “la educación integral en sexualidad tendrá una amplia perspectiva basada en los derechos humanos y en el respeto a los valores de una sociedad plural y democrática en la que las familias y las comunidades se desarrollan plenamente” (Declaración Ministerial, 2008, p. 4). Esta declaración también incluía metas que todos los países firmantes –entre ellos, Chile– debían cumplir hacia 2015. Estas eran: 1) reducir en 75% la brecha en el número de escuelas bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación que no imparten educación integral de sexualidad y 2) reducir un 50% la brecha en el número de adolescentes y jóvenes sin cobertura de servicios de salud que atiendan apropiadamente sus necesidades de salud sexual y reproductiva. Al finalizar 2015, la Federación Internacional de Planificación de la Familia, junto con la organización Democracia y Sexualidad, realizó una evaluación del cumplimiento de estos objetivos por parte de los países firmantes. “Los resultados ponen a Chile como el país con el menor desarrollo, consiguiendo sólo un 39% de avance general y un pobre 27% en la meta específica de educación sexual, ubicándose - junto con Venezuela- como los únicos países en categoría de “deficiente”. En concreto, Chile no cumple con ninguno de los criterios que fueron evaluados” (Reyes, 2015b). A esto se sumó, en diciembre de 2015, la información de que los nuevos contagios de VIH/SIDA entre jóvenes de 15 a 24 años había sufrido un aumento de 60% en el país. Estas medidas deficientes y preocupantes han hecho que el actual gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet comience a tomar medidas. Primero, el anterior Ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, afirmó que el Mineduc ya no apoya la aplicación de los siete planes promocionados por el gobierno de Piñera. Luego, al finalizar 2015, las actuales ministras de Educación y Salud, Adriana Delpiano y Carmen Castillo, indicaron que están iniciando las conversaciones para que el gobierno inicie un nuevo plan de prevención y educación sexual. Al respecto, la ministra Castillo valoró la aplicación de las JOCAS y destacó el rol

central que la familia debe tener en la entrega de educación sexual. El diseño de esta nueva política, las estrategias que se usarán y sus posibles efectos, sin embargo, están aún por ser vistos.

2.4. La gestión escolar

2.4.1. Porqué se estudia la gestión

La pregunta acerca de la calidad de la educación que los y las estudiantes reciben en los establecimientos de enseñanza ha llevado a poner una mirada analítica en diversos aspectos que, de una u otra manera, interfieren en el quehacer de las escuelas. Así, junto a un análisis macro que, por ejemplo, da cuenta de las desigualdades sociales en las que se instala el sistema educativo o de la necesidad de modernizar los currículum de enseñanza, se ha hecho una revisión de procesos que se desarrollan al interior de las escuelas, poniendo énfasis en labores de gestión y administración. Todo esto bajo la premisa de que “para lograr que los aprendizajes sean de calidad, se debe contar con una clara y eficiente gestión escolar al interior de los establecimientos educacionales” (López, 2010, p. 148). Es más, de acuerdo a Alvaríño et al. (2000), la gestión sería un elemento central para determinar la calidad del trabajo de los establecimientos. Junto a ser un determinante de calidad, la gestión escolar sería además una herramienta fundamental para combatir la desigualdad dentro del sistema educativo, en tanto esta “logra desplegar estrategias que permiten mejorar las prácticas pedagógicas y optimizar los recursos obteniendo resultados favorables que de alguna manera consiguen acortar las marcadas brechas existentes en las realidades educativas en cuanto a calidad y equidad” (Escalona, Gallardo y Muñoz, 2005, p. 37).

Sin embargo, la convicción respecto a la influencia que el trabajo de los establecimientos educacionales en general tiene sobre los resultados finales en la formación de los y las estudiantes no siempre ha sido tal. Coleman, por ejemplo, en 1969 llevó a cabo una investigación que produjo un fuerte impacto en el mundo del análisis de la educación. De acuerdo a sus conclusiones, las diferencias de resultados entre establecimientos no eran explicadas por variables escolares sino por variables que hacían referencia al origen social

y familiar de los alumnos. Las del primer tipo solo explicaban un 10% de la varianza. Años más tarde, Jencks (1972) cuestionó la metodología transversal de Coleman y condujo un estudio longitudinal que, sin embargo, lo hizo llegar a conclusiones similares. No obstante, de acuerdo a lo recogido por Alvariño et al. (2000), el estudio de Coleman llega a una conclusión metodológicamente no válida puesto que el 10% de varianza explicada se refería solo al efecto de variables educativas sobre las diferencias entre colegios. Eso no significa que el otro 90% sea explicado exclusivamente por las variables que hacían referencia al origen de los alumnos y las alumnas. En este tipo de estudios, “las variables e indicadores de escuela se restringen básicamente a lo curricular. El modelo no incluye variables relacionadas con los procesos, con la organización, ni con el contexto interno del establecimiento” (Alvariño et al., 2000, p. 6).

Luego de las críticas a estos estudios y otros de su tipo, la idea de que los establecimientos educacionales efectivamente tienen influencia sobre las capacidades finales de los y las estudiantes volvió a surgir. Diversas investigaciones realizadas en años posteriores condujeron a revalidar “la idea de que los centros educativos pueden alterar en medidas más o menos significativas las variables asociadas a resultados a partir de sus propias propuestas y el desempeño de sus miembros. Y es a partir de aquí, justamente, que se abre la discusión respecto a la importancia de la gestión escolar” (Alvariño et al., 2000, p. 12). Estos estudios comenzaron a distinguir entre tres tipos de variables que estaban asociadas a los resultados obtenidos por las escuelas. En primer lugar, aparecen las de origen, que serían aquellas que clasifican a los alumnos por su nivel económico o social; por otro lado, están las de naturaleza curricular; y finalmente las asociadas a organización y gestión escolar. De acuerdo a lo revisado por López (2010), las variables asociadas a gestión escolar son las que entregarían valor agregado, es decir:

Harían una diferencia en el aprendizaje de los alumnos, más allá de las variables que se encuentran fuera de la escuela [...] En relación a las características de la organización escolar, destacan las metas y el sentido de misión compartidas, el liderazgo educativo y pedagógico, orientación general hacia los aprendizajes, clima

organizacional, aprendizaje organizativo y desarrollo profesional; y participación e implicación de la comunidad educativa (López, 2010, p. 149).

No es de extrañar entonces que gran interés analítico se haya desplazado hacia el estudio de componentes organizacionales de gestión de los establecimientos educacionales. En términos simples, la gestión educativa es “la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la escuela” (Casassus, 2000, p. 6). En otras palabras, se trata de la capacidad de los establecimientos para articular los recursos con los que cuentan para lograr los objetivos que se plantean. La gestión, por tanto, es más que administración. Involucra tanto a esta como a la planificación y diseño de acciones. Las prácticas de gestión exceden la mera ejecución de instrucciones centralizadas. En cambio, involucran responsabilidades de conducción, planificación y ejecución de planes. A diferencia de la administración, la gestión educativa comprende que su desarrollo

Integra una multidimensionalidad e integralidad como corresponde a la coordinación y conducción de los procesos educativos y escolares como tareas complejas, que la escuela es una organización diferente de otro tipo de organizaciones y que por tanto, no pueden adoptarse tecnologías gobierno que la administren sin diferenciarla de otras organizaciones (Navarro, 2002, p. 7).

La gestión escolar, por consiguiente, debe comprenderse como un proceso integral que maneja recursos, toma en cuenta los procesos y los resultados de los establecimientos e involucra a toda la comunidad educativa, “pues las acciones aisladas y la falta de un horizonte claro no permiten el compromiso y motivación necesaria para el cambio y la mejora” (Escalona et al., 2005, p. 36).

De cualquier manera, la gestión educativa no solo involucra un aspecto práctico sino que posee una “dimensión política [que] está inscrita en su práctica” (Casassus, 2000, p. 2). De esa forma, su contenido tiende a modificarse y los planes de evaluación de prácticas de gestión de las escuelas van cambiando y adaptándose a diversas políticas educativas. Por aquello, es necesario hacer una revisión de las maneras en las que se ha

comprendido y evaluado la gestión escolar, tanto en el mundo como en Chile, con el fin de explicar el recorrido que ha llevado al Estado chileno a desarrollar el actual Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SNAC) y sus Estándares Indicativos de Desempeño en temáticas de gestión. Particularmente pues este es el modelo que es utilizado como referencia en esta investigación con el fin de analizar las prácticas y procedimientos de gestión escolar que están presentes en la gestión de la educación sexual en los establecimientos educacionales chilenos.

2.4.2. Enfoques de los modelos: camino hacia los Estándares Indicativos de Desempeño

En 2013, el Ministerio de Educación publicó el documento “Fundamentos: Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores” en donde se explican los contenidos y la estructura de los estándares que serán utilizados para evaluar temáticas de gestión de los establecimientos educacionales chilenos. En este documento también se explican algunos de los diversos modelos de gestión que se han adoptado en Chile y el mundo, dando cuenta del recorrido teórico y práctico que llevó a la formulación de los Estándares Indicativos de Desempeño del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Este apartado, por tanto, se fundamenta sobre esa publicación, tomando también elementos de otros documentos que dan cuenta, por ejemplo, de las posiciones políticas e ideológicas que están a la base de la adopción de los diversos enfoques.

Para hablar de las labores de gestión de los establecimientos educacionales chilenos es necesario reseñar el contexto en el que las escuelas funcionan. Escalona et al. (2005) hacen una breve revisión histórica y explican, por ejemplo, que durante la dictadura militar se produjo la descentralización de la administración de los colegios, que pasaron de ser dependientes del Estado a ser regidos por las municipalidades en las que se emplazaban. Durante la década de los noventa, los gobiernos democráticos fortalecieron las decisiones tomadas en dictadura, consolidando la administración municipal de la educación pública chilena que está marcada por los siguientes procesos:

Se dicta la Constitución Política en donde se decreta la libertad de enseñanza, se traspasa la administración de los centros educativos, cambia el sistema de financiamiento, se favorece la instalación de grupos privados interesados en educación, aumenta el gasto social en educación, los municipios son los encargados junto a las corporaciones privadas de administrar dejando los aspectos pedagógicos al Mineduc [...] La administración descentralizada se hace más eficiente, en cuanto a gastos y asignación de recursos y las familias poseen la libertad de escoger entre las escuelas públicas y las privadas (Escalona et al., 2005, p. 29).

De acuerdo a Torres (2008), las políticas adoptadas por los gobiernos desde 1990 buscaban reformar el sistema educacional, mejorando en términos de calidad y equidad. Todas las decisiones adoptadas “se basan en un nuevo marco de ideas que combinan criterios de descentralización y competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción proactiva del Estado, adoptando el papel de promotor de la educación” (p. 14). Se trata, por tanto, de alcanzar una organización escolar cada vez más autónoma que sea capaz de desarrollar prácticas de gestión que se dirijan al mejoramiento continuo de sus quehaceres.

Como ya fue mencionado, el mejoramiento de las labores realizadas por los establecimientos, particularmente en el área de gestión, ha sido asociado a la eficacia que estos podrían o no tener en la formación de sus estudiantes. De acuerdo al Mineduc (2013), el enfoque de estudios sobre eficacia escolar nace como respuesta a investigaciones que afirmaban que los establecimientos tienen bajo impacto en los logros de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, debido a que su desempeño se explicaría por el contexto del colegio y las características socioeconómicas de su familia. Como respuesta a estos planteamientos, se conducen estudios que manifiestan que, para evaluar el impacto de los colegios, es necesario distinguir dos tipos de factores: los de contexto, que no pueden ser modificados por el establecimiento y los de desempeño, que sí pueden ser trabajados por la escuela. Así, por ejemplo, Edmonds (1979) desarrolla un modelo de cinco factores que, tomando como base el supuesto de que las escuelas sí hacen la diferencia, entrega las características claves

de una escuela eficaz: poseer un liderazgo fuerte, tener un clima de altas expectativas en relación con el rendimiento de sus alumnos y alumnas, tener un ambiente de aprendizaje ordenado y tranquilo, tener como objetivo central la adquisición de destrezas y habilidades básicas y llevar a cabo evaluaciones regulares del progreso de los estudiantes. Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker (1979), por otro lado, dan cuenta de los factores que diferencian el rendimiento de los establecimientos. Según sus conclusiones, estos serían: el tiempo dedicado a la enseñanza y la interacción entre estudiantes y docentes, las expectativas de los docentes respecto del nivel de escolaridad que alcanzarán los estudiantes, las prácticas de refuerzo a los estudiantes, la composición de los grupos al interior de la sala de clases, la frecuencia con que se realizan actividades recreativas de enseñanza y el involucramiento de los directivos en las actividades académicas. Años más tarde, con varios estudios asociados al tema y ya con la convicción de que la labor de los colegios sí hace la diferencia respecto a las herramientas finales de los estudiantes, Creemers (1994) propone un modelo de análisis de la efectividad escolar. Según su planteamiento, el modelo está organizado en cuatro niveles de variables que tienen influencia en el desempeño de la escuela. Las primeras se alojan al nivel del alumnado y consideran la motivación, los antecedentes, las aptitudes, el tiempo destinado a la tarea y la oportunidad de aprender; las siguientes están al nivel del aula y se refieren a la calidad del currículum, los procedimientos de agrupación de los estudiantes y el comportamiento del profesor respecto de la gestión del clima, las expectativas, la formulación de metas y la metodología de enseñanza, entre otros; un tercer nivel es el de escuela, donde se consideran las metas, las normas, la organización, las políticas de evaluación y los horarios, entre otros elementos; un último nivel de análisis es el de contexto, donde se contemplan las políticas educativas del país, el currículum nacional establecido y la supervisión, entre otros.

Los estudios de eficacia escolar también fueron realizados en Chile. Destaca, por ejemplo, el trabajo llevado a cabo por Arancibia (1992) quien afirma que las escuelas efectivas tienen las siguientes características: poseen un sentido de misión; se establecen metas claras; el director o la directora ejerce un liderazgo fuerte; la comunidad escolar está fuertemente comprometida; tienen profesores y profesoras que asumen su responsabilidad; ejercen una enseñanza efectiva; y poseen un *ethos* escolar positivo, esto es, mantienen

actitudes positivas frente al aprendizaje y altas expectativas de desempeño, mantienen instancias de retroalimentación y evaluación permanente del desempeño académico y desarrollan estrategias motivacionales positivas. También dentro del país, Bellei, Pérez, Raczynski y Muñoz (2004) proponen un modelo de análisis de efectividad escolar que contempla tres tipos de variables: las de contexto, como el marco regulatorio del sistema escolar y las características de la escuela; las de entrada, como características del profesor, de la familia del estudiante y del estudiante mismo; y las de procesos, que abarcan la cultura escolar y la gestión de la escuela.

Igualmente, como fundamento de ciertas características del actual modelo de evaluación de gestión para establecimientos educacionales en Chile, el Mineduc (2013) destaca a los sistemas de consultoría. Se entiende a las consultorías como intervenciones analíticas realizadas por especialistas que tienen como objetivo central la resolución inmediata de un problema complejo. Esto, con el fin de generar en la comunidad aprendizajes respecto a la gestión organizacional. En una consultoría, se analizan las características del establecimiento y su entorno, se define el problema a solucionar, se identifican sus causas y se entregan recomendaciones para la resolución. Las consultorías, por tanto, no están diseñadas para hacer una revisión exhaustiva de la organización, sino para hacer una síntesis de los problemas principales y decidir qué medidas inmediatas se pueden adoptar para solucionarlos. Por su carácter de inmediatez, una consultoría efectiva debe realizarse en conjunto entre la institución que asesora y la asesorada, con el objetivo de que los problemas centrales sean comprendidos por todos y las recomendaciones para su superación sean realmente implementadas. Como ejemplo de este modelo, es posible mencionar el diseño utilizado por McKinsey & Company, que considera los siguientes pasos para realizar una consultoría exitosa en un establecimiento educativo: 1) Definir el problema (debe ser específico, medible, orientado a la acción, relevante y con una perspectiva cronológica), 2) Estructurar las hipótesis de causalidad, 3) Realizar el análisis, 4) Priorizar las acciones claves, 5) Sintetizar y concluir, y finalmente, 6) Desarrollar recomendaciones.

Teniendo en cuenta las bases políticas del actual modelo educacional chileno y los ejemplos otorgados por los modelos e investigaciones reseñados, desde principios de la

década del 2000 comienzan a materializarse organizacionalmente (desde instituciones privadas y órganos del Estado) diversas iniciativas para evaluar la gestión educacional. Ejemplos de esto son el modelo propuesto por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y por la Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar de la Fundación Chile. Estos modelos, que fueron utilizados como referentes para la elaboración de los actuales Estándares Indicativos de Desempeño del SNAC, corresponden según la nomenclatura utilizada por el Mineduc a Modelos de Aseguramiento de la Calidad. De acuerdo al Ministerio, estos se enfocan “en la identificación y sistematización de aquellos procesos que debieran estar presentes en cualquier institución escolar para garantizar las condiciones de una gestión de calidad y mejorar los logros de aprendizaje” (Mineduc, 2013, p. 26). Inspirado, por ejemplo, en el Sistema de Calidad Total desarrollado por Armand Feigenbaum en 1953, este enfoque considera una mirada sistémica que reconoce la responsabilidad de toda la organización para asegurar los procesos de calidad y el buen funcionamiento. Se considera central, por tanto, la articulación exitosa de los diversos procesos productivos y de gestión, con el fin de asegurar un producto de calidad.

Existen varios ejemplos de enfoques catalogados como modelos de aseguramiento de calidad que han sido desarrollados particularmente para la gestión escolar. Se pueden destacar, por ejemplo, la norma ISO/IWA 2:2007 que tiene como objetivo establecer un proceso de mejora continua que se oriente a la calidad de los procesos de gestión de los establecimientos educacionales. Como varias de su tipo, considera una autoevaluación y una evaluación externa que considera calificaciones en 4 áreas específicas: Responsabilidad de la Dirección, Gestión de los recursos (humanos, financieros, infraestructura, etc.), Acción educativa (planificación y desarrollo del servicio educativo) y Medición, análisis y mejora (tomando en cuenta información de diversas fuentes para evaluar el servicio entregado). Por otro lado, está el modelo Malcolm Bridge, desarrollado en Estados Unidos a fines de la década de los ochenta y que cuenta con un diseño específico para educación, cuyo objetivo es producir el mejoramiento continuo de los procesos educacionales poniendo énfasis en la planificación y evaluación de la gestión. El modelo está compuesto por seis áreas organizadas en dos tríadas. La primera tríada se organiza en torno al concepto de Liderazgo e incluye las siguientes dimensiones: a) Liderazgo (evalúa la forma en que las

acciones de los líderes guían y sostienen la organización) b) Planificación estratégica (analiza las formas en las que la organización desarrolla objetivos y planes estratégicos) y c) Foco en el usuario (cuestiona cómo la institución educativa involucra a estudiantes y otros grupos de interés en el largo plazo). La segunda tríada se organiza alrededor de los Resultados e incluye como dimensiones a considerar: a) Foco en los recursos humanos (cómo el establecimiento involucra al personal y favorece su desarrollo), b) Foco en las operaciones (diseño, y gestión de los procesos claves para el servicio educativo) y c) Resultados (desempeño del establecimiento según su mejora en las áreas de resultados). El modelo concluye con una séptima categoría llamada Medición, análisis y gestión del conocimiento que influye y es influenciada por ambas tríadas. Otro modelo internacional a destacar es el de excelencia de la fundación europea para la gestión de calidad (EFQM) que desde 1997 fue promovido por la Comisión Europea para ser utilizado en instituciones escolares. Este enfoque contempla nueve áreas de gestión, subdivididas en “‘facilitadores’ que definen lo que pretende conseguir la organización educativa en términos de funcionamiento, y en ‘resultados’ que tienen por finalidad definir con claridad lo que el establecimiento educacional ha conseguido” (Mineduc, 2013, p. 35). Dentro del primer grupo, aparecen las siguientes áreas: Liderazgo; Estrategia; Personas; Redes y Recursos y Procesos, productos y servicios. En la dimensión de Resultados, destacan Resultados en los usuarios, Resultados en las personas, Resultados en la sociedad y Resultados clave. En general, este modelo busca promover el mejoramiento continuo de los establecimientos educacionales, sustentado en la planificación, autoevaluación, desarrollo del personal y revisión de sus procesos.

De igual manera, se han desarrollado modelos de gestión de calidad aplicados a educación en Chile. Estos han surgido como producto de diversas investigaciones nacionales que han resaltado como factores claves de las escuelas efectivas y eficientes “el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso nítido del equipo del colegio en torno a las metas acordadas —especialmente las de aprendizaje—, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas” (Alvariño et al., 2000, p. 10), entre otras características. De acuerdo a la revisión que López (2010) realiza de diversos estudios, existen tres factores fundamentales que afectan negativamente la gestión

de los establecimientos educacionales: 1) la ausencia de liderazgo efectivo por parte de quienes dirigen las organizaciones, 2) el desconocimiento de herramientas modernas de gestión, y 3) “una cultura organizacional fuertemente arraigada y opuesta a los cambios organizacionales y que genera una resistencia de la cual se conocen y atacan sus caras y no sus verdaderas causas” (López, 2010, p. 148).

Tomando en cuenta estos y otros elementos, aparece, por ejemplo, el modelo de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar de la Fundación Chile cuyo propósito es propiciar el mejoramiento y asegurar la calidad de la gestión de los colegios de educación básica y media. El modelo cuenta con seis áreas temáticas: 1) Orientación hacia los “usuarios” del establecimiento escolar (conocimiento de las expectativas y grados de satisfacción de alumnos, familia y comunidad), 2) Liderazgo directivo (tanto organizacional como educacional), 3) Competencias profesionales docentes, 4) Planificación (basado en las prioridades institucionales expresadas en el Proyecto Educativo Institucional), 5) Gestión de procesos institucionales (procesos relacionados a ámbitos curriculares-pedagógicos, administrativos y financieros) y 6) Resultados (de aprendizaje, de efectividad organizacional, considerando la satisfacción de los involucrados y el logro de metas). Dentro de la misma categoría, el Mineduc (2013) clasifica a la autoevaluación que los colegios deben realizar en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Recordemos que los establecimientos, para acceder a los fondos de la subvención preferencial, deben suscribir con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa que tiene como obligación que el colegio presente y cumpla un Plan de Mejoramiento Educativo. Este plan requiere que los establecimientos se fijen metas y definan procesos de gestión a desarrollar. Así, “la ley SEP pone la gestión escolar al centro del mejoramiento educativo, y hace responsables a los actores del sistema por su funcionamiento” (Mineduc, 2013, p. 48). Esta ley considera dos tipos de evaluaciones para los colegios suscritos: primero, el cumplimiento de resultados, enmarcado en estándares nacionales y, segundo, la autoevaluación por parte del establecimiento. Para esto, la ley determina cuatro grandes áreas de procesos a tener en cuenta: Gestión del currículum, incluyendo gestión pedagógica, enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo de los alumnos; Liderazgo, tanto del sostenedor como del

director, además de la planificación y gestión de resultados; Convivencia escolar, referido a procesos de formación, convivencia escolar y participación; y Gestión de recursos humanos, financieros y educativos.

También dentro de esta categoría, aparece el modelo utilizado por el Ministerio de Educación previo a los actuales Estándares Indicativos de Desempeño. Se trata del modelo asociado al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE). Este, de acuerdo a Navarro (2007), constituye un momento de ruptura entre las políticas de gestión escolar actuales y las de la década de los noventa; debido a que mientras el enfoque de gestión escolar utilizado en los 90 está dirigido a comprender el sentido de fortalecer una escuela donde todos puedan aprender

El SACGE se aproxima a un enfoque normativo alimentado por, al menos, tres fuentes: a) la literatura sobre mejora, eficacia escolar y escuelas efectivas; b) la influencia del total quality management empresarial (TQM) y la de sistemas de acreditación o certificación de la calidad de la gestión como el Malcolm Baldrige Award (Estados Unidos de Norteamérica), el Premio Europeo a la Gestión de Calidad (EFQM), el Premio Nacional a la Calidad (Chile) e ISO 90009, entre otros; y c) por último, la tendencia internacional de reformas del sistema escolar basadas en estándares y marcos que orienten y presionen a los establecimientos (Navarro, 2007, p. 31).

Con estos fundamentos, el SACGE queda definido como un conjunto de herramientas y recursos que apoyan el mejoramiento continuo de la gestión escolar, con el objetivo de establecer condiciones organizacionales que permitan la obtención de resultados educativos.

El modelo está estructurado en Áreas, Dimensiones y Elementos de Gestión. Las primeras son factores clave de gestión al interior de un establecimiento educacional. SACGE define 5 áreas, 4 de tipo Procesos y 1 de tipo Resultados. Las Dimensiones, por otro lado, son el contenido técnico de las áreas en forma desagregada. Finalmente, los

Elementos de Gestión se refieren a un grado más específico de operacionalización. Los componentes centrales del modelo son los siguientes:

- Área de Liderazgo: queda definida como todas aquellas prácticas llevadas a cabo por el director o directora y su equipo directivo y de gestión para orientar, planificar y evaluar los procesos organizacionales, con el objetivo de conducir a la comunidad educativa hacia valores compartidos que contribuyan al logro de las metas institucionales.
- Área de Gestión Curricular: esta se ocupa de las prácticas que el colegio desarrolla para asegurar la sustentabilidad del diseño e implementación de su propuesta curricular.
- Área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes: evalúa las prácticas que conduce el establecimiento educacional con el fin de considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad, desarrollando un ambiente favorable para el aprendizaje.
- Área de Recursos: es la última que el modelo cataloga dentro del tipo de Procesos y se refiere a las prácticas que el colegio sostiene para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del Proyecto Educativo Institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Área de Resultados: única dentro del tipo de Resultados, se refiere a los datos obtenidos de mediciones que el establecimiento registra y analiza para evaluar la calidad de sus logros.

Este modelo fue utilizado entre 2004 y 2007. Navarro (2007) realiza una revisión del modelo SACGE y concluye que, pese a su buena estructuración formal, presenta dos focos problemáticos: “los supuestos de su diseño y puesta en práctica y [...] la concepción política que le subyace” (p. 34). Respecto al primer tema, el autor señala que el SACGE tiene implícito el riesgo de simplificación, tanto de los establecimientos educacionales en sí como del proceso de mejora de los mismos. En ese sentido, el modelo presentaría una comprensión de los fenómenos escolares de “causa-efecto” donde la intervención de algunas variables de proceso debería producir ciertos resultados directos en la mejora de los quehaceres escolares. El proceso de mejora, por tanto, es concebido mediante una simplificación que establece que “a) la calidad de la gestión tiene muchas caras, pero es finalmente reconocible por los directivos escolares [...]; b) la calidad de la gestión se basa

en la capacidad de auto-análisis y sistematización de buenas prácticas susceptibles de estandarización [...]; c) la gestión escolar se puede cualificar con planes de mejoramiento [...]; y d) los cambios a implementar son de similar naturaleza” (Navarro, 2007, p. 35). Esto, sin embargo, es cuestionable desde la cotidianidad de los establecimientos, donde se establece con claridad que no todos los colegios son iguales y que, por tanto, no todas las soluciones son iguales. A esto se suma el hecho que el SACGE pone énfasis en el acompañamiento, la autoevaluación y la formulación de planes de mejora, no en el proceso de aplicación de esos planes, donde “las escuelas y liceos se encuentran sin acompañamiento sostenido” (Navarro, 2007, p. 35).

Debido a que no se puede asumir que todos los establecimientos tienen iguales capacidades y recursos para trabajar las temáticas de gestión y que además el proceso de mejora es realizado por los colegios sin acompañamiento y es difícil de controlar

Es altamente probable que el tipo y flujo del cambio necesario en un establecimiento sea distinto en cada caso: algunos requieren verdaderas reestructuraciones que parten por el logro de cierta normalidad o estabilización institucional; otros precisan ante todo, apoyo y recursos para construir ese relato o narrativa institucional, que luego gatilla la generación de un proyecto en el que todos crean; y otros ya están en condiciones de ocuparse de focos específicos de perfeccionamiento de sus procesos y resultados (Navarro, 2007, p. 36).

De acuerdo al autor, la insistencia en un solo mecanismo de mejoramiento (autoevaluación-plan de mejora-cuenta pública) llevará a reforzar la culpabilización única de los establecimientos en su incapacidad por mejorar, ignorando el contexto que podría influir en esta incapacidad.

La pretensión simplista de formar escuelas eficaces y eficientes solo mediante la repetición de proyectos exitosos sería, entonces, errada y además invisibilizaría las desigualdades que están a la base del funcionamiento del sistema educacional. De acuerdo a Navarro (2002), hay que poner también atención sobre los asuntos estructurales en materia educativa:

De los cuales desafortunadamente la escuela no se debe de ocupar, los acentos están en cambiar la escuela no importando que la cultura y las prácticas de las burocracias educativas sigan siendo esencialmente las mismas, con una descentralización centralizada, con un currículum vertical, con políticas reproductoras que no desatan las energías creadoras que son posibles en una política educativa auténticamente pública (p. 17).

Lo anterior se relaciona a la crítica política que Navarro (2007) realiza del modelo. De acuerdo al autor, el SACGE solo cobra sentido en un contexto en que la institucionalidad estatal únicamente asume un rol regulatorio y subsidiario de las iniciativas locales. El SACGE, entonces, sería parte de un conjunto de regulaciones construidas para el accountability de las escuelas que se inserta en un “sistema de educación casi-público y casi-de-mercado” (Navarro, 2007, p. 37). Este mecanismo de evaluación propondría a las escuelas un sistema que introduciría “lógicas neoliberales, individualistas, de negocios y competición en el sistema escolar” (Navarro, 2007, p. 37). En palabras de Casassus (2000), esto revela un problema fundamental de los modelos de gestión que habían sido utilizados en Latinoamérica hasta la fecha de la revisión por él realizada: “la reconceptualización de la educación desde la economía” (p. 19) y la falta, por consiguiente, de la presencia decidida de la dimensión educación dentro del análisis de la gestión educativa. De acuerdo al autor, los modelos más frecuentemente utilizados forman parte de un paradigma que centra su confianza “en la autorregulación de la técnica, en la linealidad de los procesos y en la racionalidad de la conducta humana” (Casassus, 2000, p. 20). Dentro de estos modelos, el éxito de la gestión es medido por indicadores y estándares; esto es, una gestión “por resultados” que debe determinar el producto de la educación, con el objetivo de transformarlo en algo medible. Sin embargo, “no está claro si existe un producto en educación, y si es que lo hubiera, no está claro cuál es ese producto” (Casassus, 2000, p. 20).

Por lo demás, la gestión educacional presentaría un problema de divergencia de objetivos entre el nivel macro y el micro o nivel sistema y escuela, respectivamente. En ese

sentido, el primero demanda una gestión interesada por temas económicos y políticos, mientras que el segundo requiere una gestión vinculada a la pedagogía, elemento que según Casassus (2000) está prácticamente ausente de los modelos. Ante esta escasa alineación de objetivos, Navarro (2002) se pregunta: “¿cómo centrar nuestra atención tan solo en los procesos micro que ocurren en la escuela si el sistema educativo al nivel macro se comporta con inequidad y acusa centralización de poder e ineficiencia administrativa desde el orden de las políticas?” (p. 4).

Como es visto, el concepto mismo de gestión como ha sido utilizado por los modelos reseñados no ha estado ausente de críticas. Las posturas, sin embargo, varían y así como algunos autores consideran, por ejemplo, la descentralización como un elemento negativo dentro del funcionamiento del sistema, otros consideran que esta es una variable positiva en el mejoramiento de la gestión de los establecimientos educacionales. Alvaríño et al. (2000), por ejemplo, dan cuenta de tres variables que son consideradas “más relevantes en el proceso de cambio hacia escuelas con mayor valor aportado por una mejor gestión” (p. 14): descentralización, *accountability* y fortalecimiento de la relación entre el establecimiento y la comunidad. De cualquier forma, es tomando en cuenta todos estos elementos y antecedentes que el Ministerio de Educación comienza en 2009 el proceso de investigación para el diseño de un nuevo sistema de evaluación de la gestión educacional en los establecimientos públicos y subvencionados del país. Los modelos aquí reseñados son parte de aquellos que fueron tomados como antecedentes centrales para la construcción de los Estándares Indicativos de Desempeño del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Progresivamente, estos modelos dan cuenta de un desplazamiento desde una “visión simple” a una “visión compleja” de los establecimientos educacionales, donde las organizaciones son percibidas y analizadas desde una variedad de enfoques. De acuerdo a Navarro (2002), tres son las mayores tendencias en la discusión conceptual acerca de gestión escolar: 1) la de fuertes influencias administrativas y con acentos en lo organizacional, que se enfoca en la coordinación para lograr objetivos estratégicos dentro del colegio; 2) la que hace énfasis en la trama de los procesos, la cotidianeidad, los sujetos y la cultura de lo escolar, que pone atención en la construcción que la misma comunidad hace del establecimiento día a día; y 3) la que se enfoca principalmente en el fin último de

la gestión escolar: la generación de aprendizajes. El autor indica que las tres vertientes serían “necesarias para una visión multidimensional de la gestión como totalidad compleja” (Navarro, 2002, p. 15).

De igual manera, los distintos enfoques analizados definen, progresivamente, un interés que se desplaza:

Desde un enfoque administrativo y formal de la organización escolar hacia un enfoque que destaca un conjunto de factores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que repercuten en la obtención de sus resultados. Es así como la gestión escolar pone su foco en el plano educativo y no en el administrativo, por lo cual, es impensable separar el proceso de enseñanza-aprendizaje del resto de los procesos que ocurren al interior del establecimiento y en su relación con el entorno (Torres, 2008, p. 21).

En análisis de la gestión, por tanto, se ubica tanto en lo administrativo como en lo pedagógico, enfocándose en este último, espacio donde se definen elementos centrales para el funcionamiento eficaz de un establecimiento educacional. La gestión escolar, por consiguiente, queda configurada como un proceso multidimensional que integra prácticas de distinta naturaleza: políticas, administrativas, organizacionales y académico-pedagógicas, entre otras. Todas estas, orientando “la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados” (Navarro, 2002, p. 16). Esta progresiva incorporación de elementos pedagógicos en los modelos de análisis y evaluación de la gestión escolar se ve reflejada en el desarrollo de los Estándares Indicativos de Desempeño. Estos incluyen fuertemente aspectos pedagógicos y también de administración, dando cuenta de una visión integral y transversal de la gestión escolar. Estos estándares, por tanto, son tomados como referencia en esta investigación para el análisis del funcionamiento de un área particular en los establecimientos escolares: la gestión de la educación sexual.

2.4.3. Modelo actual: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación

El marco legal formado por la Ley General de Educación (LGE, ley 20.370, promulgada el año 2009) y la ley que instituye el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (SNAC, ley 20.529, promulgada el año 2011) “contempla un conjunto de políticas, evaluaciones, mecanismos de apoyo y fiscalización, sistemas de información y estándares para lograr un mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades de los establecimientos educacionales del país” (Mineduc, 2013, p. 6). Entre estos múltiples mecanismos, la ley contempla la elaboración de Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, que corresponden a un conjunto de referentes que otorgan un marco orientador para evaluar los procesos de gestión al interior de los establecimientos. El objetivo central de los estándares indicativos es apoyar y orientar a los colegios en su proceso de mejora continua “y así contribuir a la meta que se ha propuesto el país de asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes de Chile” (Mineduc, 2014, p. 5). Los estándares indicativos entregan un marco para realizar la Evaluación Indicativa de Desempeño, instancia que debe considerar como antecedentes el resultado de la autoevaluación del establecimiento, su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el contexto en el que se inserta el colegio. El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, espacio en el que se insertan los Estándares Indicativos de Desempeño y la Evaluación Indicativa de Desempeño, aborda la calidad educativa desde un enfoque sistémico, donde se busca un equilibrio entre la entrega de apoyo y la existencia de exigencias por parte del Mineduc y la autonomía de los establecimientos y sus equipos directivos.

Dentro del modelo SNAC, la presencia de estándares indicativos tendría dos objetivos: servir como orientación en el proceso de autoevaluación de los establecimientos y servir como base para el desarrollo de visitas indicativas de desempeño, a cargo de la Agencia Nacional de Calidad de la Educación. Esta, sin embargo, no es la única institución involucrada en el proceso. El marco legal anteriormente descrito define obligaciones

específicas para cuatro instituciones asociadas al aseguramiento de la calidad de la educación. En primer lugar, el Ministerio de Educación, como órgano rector del sistema, está a cargo de proponer e implementar la política educacional (otorgando reconocimiento oficial, definiendo normativas educacionales y proveyendo financiamiento); de la elaboración de Bases Curriculares y recursos educativos, Estándares de Aprendizaje, Otros Indicadores de Calidad y Estándares Indicativos de Desempeño; y de la entrega de apoyo mediante asesorías técnico-pedagógicas y recursos educativos. A la Agencia de Calidad de la Educación, por otro lado, le corresponde evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los establecimientos y sus sostenedores según los Estándares Indicativos de Desempeño, entregar orientaciones de mejora, ordenar a los establecimientos según sus resultados e informar a la comunidad. En tercer lugar, la Superintendencia de Educación Escolar fiscaliza la normativa educacional, la legalidad del uso de recursos, audita la rendición de cuentas, investiga y resuelve denuncias y canaliza reclamos. Finalmente, el Consejo Nacional de Educación aprueba e informa las Bases Curriculares, los planes y programas de estudio, los Estándares de Aprendizaje y Otros Indicadores de Calidad, los Estándares Indicativos de Desempeño y los planes de evaluaciones. Todas estas instituciones se centran en el establecimiento y su sostenedor, espacio que está a cargo de definir e implementar el Proyecto Educativo Institucional, implementar las Bases Curriculares, recibir y rendir cuentas de los recursos, ser fiscalizado, evaluado y ordenado, elaborar plan de mejoramiento y recibir orientaciones.

En cuanto a los estándares indicativos, como ya fue mencionado, estos son evaluados por la Agencia de Calidad a través de la Evaluación Indicativa de Desempeño a los establecimientos y sus sostenedores. Esta evaluación, que se realiza a los establecimientos subvencionados o que reciban aportes del Estado, toma como antecedentes el Proyecto Educativo Institucional y los resultados de la autoevaluación del establecimiento y considera, además de los estándares, el contexto del colegio, sus resultados educativos y el grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje.

La elaboración de los estándares, que se realizó entre 2009 y 2013, dio como resultado un modelo de cuatro dimensiones que, de acuerdo a lo explicado por el Ministerio de Educación (2013), cuenta con ciertas características centrales. Así, en primer lugar estos

estándares son indicativos y no obligatorios. Su incumplimiento, por tanto, no conlleva consecuencias. La ley SNAC establece un sistema de responsabilización con consecuencias en relación al cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y Otros Indicadores de Calidad. Justamente, “una de las condiciones para que operen los sistemas de responsabilización por resultados es que los establecimientos deben contar con márgenes de autonomía y control sobre sus procesos de gestión” (Mineduc, 2013, p. 18). Por otro lado, estos están centrados en procesos de gestión, orientan el trabajo de evaluación de desempeño realizado por la Agencia y son presentados por el Ministerio de Educación como precisos, objetivos y fáciles de comprender.

Tomando en cuenta estos elementos, el modelo de Estándares Indicativos de Desempeño queda formado por cuatro dimensiones que definen áreas centrales de responsabilidad del colegio y su sostenedor: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia y Gestión de recursos.

En cuanto al contenido del modelo, es posible dar cuenta de la similitud que este tiene con el anterior SACGE. La siguiente tabla compara las dimensiones consideradas por ambos modelos:

SACGE	Estándares Indicativos de Desempeño
Liderazgo	Liderazgo
Gestión curricular	Gestión pedagógica
Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes	Formación y convivencia
Recursos	Gestión de recursos
Resultados	---

Pese a las similitudes, hay cambios considerables. En primer lugar, se pasa de Gestión curricular a Gestión pedagógica. Esta modificación se hace para ampliar la categoría, considerando que la gestión pedagógica incluye a la gestión curricular, junto a otros elementos, como los procesos de apoyo educativo para los estudiantes que lo necesiten. Por otro lado, la categoría Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes se transforma en Formación y convivencia, dimensión que busca dar relevancia no solo a la convivencia escolar sino también a la formación integral de los estudiantes. Finalmente, se

decidió eliminar la dimensión de Resultados. De acuerdo al Mineduc (2013), esta decisión se basa en que:

Para la evaluación de los resultados de los establecimientos en términos de aprendizaje, de formación, de eficiencia interna, entre otros, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en el que se enmarcan los Estándares Indicativos de Desempeño contempla los Estándares de Aprendizaje y los Otros Indicadores de Calidad²³. Por otro lado, con los Estándares Indicativos de Desempeño se busca evaluar el funcionamiento de los establecimientos y por lo tanto refieren a procesos -bajo el supuesto de que estos determinan los resultados-, de manera que incluir estándares para resultados escapa al foco del modelo (pp. 166-167).

El modelo queda entonces formado solo por cuatro dimensiones, siendo la primera de ellas Liderazgo. Esta incluye, en términos generales, “las acciones realizadas por el sostenedor y el equipo directivo del establecimiento con el fin de articular e implicar a la comunidad educativa con la orientación y las metas institucionales, así como también de planificar y evaluar los principales procesos de gestión en función de los resultados obtenidos” (Mineduc, 2013, p. 169). Estudios que analizan la influencia del liderazgo en los establecimientos educacionales indican que este no tiene una acción directa sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino sobre otros aspectos que sí influyen de forma directa en el proceso de aprendizaje. Concretamente, se indica que el liderazgo tiene efectos sobre la motivación y actitud de profesores y profesoras, sobre el sentido de pertenencia al establecimiento que desarrolla la comunidad y sobre la existencia de metas claras y una visión institucional determinante que implique a los distintos actores de la comunidad, entre otros elementos, siendo todos estos factores que sí tienen influencia sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes. Esta dimensión incluye cuestionamientos al liderazgo del sostenedor, en tanto responsable último de los resultados y las condiciones del

²³ Como se explica en el capítulo sobre fuentes de información, el modelo de análisis que se propone en esta investigación también utiliza datos considerados entre los “Otros indicadores de calidad” como variables dependiente en los modelos de regresión, es decir, como un indicador de resultados. Operativamente se trata de las respuestas que proveen estudiantes en la prueba Simce sobre la formación recibida en sexualidad.

establecimiento y al liderazgo del director, quien queda definido como responsable de los resultados formativos y académicos del colegio. De igual manera, se incluyen elementos asociados a la planificación y gestión de resultados, área que “requiere que el director y el equipo directivo ejerzan su liderazgo en función de una mirada a futuro y orienten a la comunidad educativa hacia la obtención de los resultados esperados acordes con la mejora de la gestión educativa” (Mineduc, 2013, p. 181).

La segunda dimensión del modelo es Gestión pedagógica. Esta incorpora políticas, procedimientos y prácticas para la organización, implementación y evaluación de la enseñanza de todos los estudiantes; debe, por tanto, considerar las necesidades particulares de cada uno de ellos, con el objetivo de lograr los objetivos de aprendizaje propuestos. Se incluyen aquí referencias a la gestión curricular, buscando asegurar la cobertura del currículum nacional; al proceso de aprendizaje en aula; y al apoyo al desarrollo de todos los estudiantes, analizando las estrategias conducidas por el establecimiento para asegurar que cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta sus diversas necesidades y habilidades, logren un adecuado desarrollo académico y social.

La tercera dimensión del modelo de Estándares Indicativos de Desempeño es Formación y convivencia. Esta comprende:

Las políticas, procedimientos y prácticas necesarios para lograr una formación integral de los estudiantes en lo referido al ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico; generar un ambiente de respeto, organizado y seguro, que resulte adecuado y propicio para el aprendizaje y la vida en común; y posibilitar la integración social de los estudiantes y su preparación para participar en la vida cívica y democrática del país (Mineduc, 2013, p. 205).

Se abarcan aquí, por ejemplo, los procedimientos que establece el colegio para construir un ambiente que propicie el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes, incluido su crecimiento en un espacio democrático que permita su contribución mediante ideas y acciones.

La cuarta y última dimensión del modelo SNAC es Gestión de recursos, donde se definen las políticas y estrategias que los colegios implementan para contar con personal calificado que se desempeña en un clima laboral positivo; para asegurar una administración eficiente de distintos tipos de recursos, incluida la administración eficiente y ordenada de recursos económicos; y para garantizar el uso adecuado de los recursos educativos, teniendo en cuenta las instalaciones y equipamientos necesarios para el correcto desempeño de los estudiantes.

2.4.4. La gestión como articulación

Los Estándares Indicativos de Desempeño del actual Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación han sido definidos como fundamentales en el proceso de mejoramiento continuo de los establecimientos educacionales, con el objetivo de alcanzar una educación de calidad. No se trata, sin embargo, de la única herramienta utilizada con este fin. De hecho, el Ministerio de Educación (2016a) afirma que los procesos y prácticas de mejoramiento escolar requieren de una planificación que se materializa en dos elementos fundamentales: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). El primero expresa el horizonte del establecimiento. Esto es, “su propuesta orientadora en los ámbitos cognitivos, sociales, emocionales, culturales y valóricos. Es el movilizador del quehacer educativo de la escuela a través del cual se definen sus principios formativos” (Mineduc, 2016a, p. 6). El PME, por otro lado, es un instrumento de planificación de los colegios, donde se establece el camino estratégico para lograr el mejoramiento constante de los procesos institucionales y pedagógicos. Además de estos dos grandes instrumentos, diversas normativas del ámbito educacional definen una serie de otras herramientas de gestión educativa. Se trata del Plan de Formación Ciudadana, el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, el Plan de Apoyo a la Inclusión, el Proyecto Pedagógico de la Jornada Escolar Completa, el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género y el Plan Integral de Seguridad Escolar.

Los colegios se encuentran, por tanto, frente a una diversidad de instrumentos de gestión educativa y se ven obligados a definir objetivos, estrategias y metas que hagan

referencia a todos ellos. De acuerdo al Mineduc (2016a), para lograr el propósito central que es el mejoramiento continuo de los quehaceres educacionales, es necesario que todos estos planes estén articulados. Para aquello, en primer lugar, es necesario que el PEI y el PME sean coherentes entre sí. La relación entre estos dos instrumentos indica que mientras el PME debería materializar los sellos expresados en el PEI, el PEI moviliza la gestión y los procesos de mejora establecidos en el PME. Luego, es necesario que cada uno de los planes específicos estén articulados con el PEI y el PME, produciendo una complementariedad y potencialidad mutua que sea coherente con la ruta de mejora continua.

De acuerdo a lo indicado por el Mineduc, uno de los planes a articular en conjunto al PEI y el PME es el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género. Es cada uno de los establecimientos, por tanto, que de forma local debe articular e imprimir coherencia en la formación en educación sexual que le ofrece a sus estudiantes. Esta coherencia debe ser interna, donde se encuentra con las dificultades propias de un área que, como fue mencionado anteriormente, está atravesada por iniciativas centralizadas y descentralizadas; y externa, donde la formación en educación sexual debe ser coherente con todos los demás planes de gestión que conduce el establecimiento. Por aquello, esta investigación se pregunta sobre los aspectos de gestión asociados a la educación sexual que se desarrollan en los establecimientos educacionales chilenos, tomando como referencia para aquello a los Estándares Indicativos de Desempeño del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

La necesidad de articular e imprimir coherencia entre los diversos planes que deben conducir el quehacer de los establecimientos implica ciertas complejidades. El sociólogo británico Stephen Ball (1994), lo ilustra al introducir la teoría micropolítica de la escuela, en la cual sostiene que la sociología se ha encerrado en un debate conceptual que no permitiría avanzar en conocer los aspectos específicos, muchas veces caóticos que existen en el mundo escolar. La conceptualización tradicional imagina escuelas con objetivos relativamente específicos, tareas diferenciadas, clara división del trabajo, estructura para coordinar actividades diversas, autoridad legítima que inviste a ciertos miembros y un conjunto de procedimientos de gestión, todo lo cual hipotéticamente permitirá su funcionamiento eficaz (Bardisa, 1997). Como fue mencionado, este es un modelo de

comprensión de las organizaciones que proviene de otras áreas y que ignora elementos como el poder y la política que se desarrollan dentro de las escuelas, las cuales deben ser consideradas para comprender la complejidad de la organización de procesos educacionales. Al respecto, uno de los conceptos que surgen desde esta perspectiva, y que son útiles para imaginar las formas en que se articulan los agentes de diversos niveles en la estructura escolar, es la noción de acoplamiento, más específicamente de “acoplamiento suelto” introducida al ámbito educacional en 1976 por Karl Weick. El autor la define como aquella estructura que se encuentra desconectada de la actividad (el trabajo) técnica, y la actividad está desconectada de sus efectos. A su vez, Bidwell (en Ball, 1994) la define como la falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores en unidades funcionales separadas, la existencia de múltiples ámbitos de interés y jurisdicción que se sobreponen, así como complejos procesos de toma de decisiones. De este modo se advierte una problemática de orden sistémico que marca como la organización no se articula en un proceso ordenado y eficiente fundamentalmente por intereses divergentes de sus miembros.

El concepto de “acoplamiento suelto” responde a las nociones de neutralidad y racionalidad que se asumían como dimensiones básicas de la organización escolar. Es una metáfora que se usa como contraposición a la consideración de la escuela como un sistema burocrático fuertemente acoplado. “En síntesis, la teoría expresa la idea de que, aunque los diferentes componentes de la escuela son interdependientes, el grado de relación es relativo porque cada uno de ellos mantiene cierta identidad y autonomía. Se reconoce que existe un equilibrio entre autonomía y control o entre burocracia y relaciones humanas” (Bardisa, 1997, p. 16). El concepto de “acoplamiento suelto” es una referencia para entender la gestión de la educación sexual, en tanto destaca las dificultades que representa desarrollar cualquier tipo de articulación en la organización escolar, más aún, si consideramos que en este campo específico, la política ha mostrado también contradictoria y desacoplada.

2.4.5. De la gestión escolar a la gestión de la educación sexual

Como es obvio, los alcances de la gestión escolar superan largamente aquello que circunscribe a un área específica de aprendizajes como lo es la sexualidad. Así como la gestión escolar implica aquello que se lleva a cabo con el fin de producir todo tipo de aprendizaje en los/as estudiantes, la gestión de la educación sexual estaría focalizada en un ámbito mucho más particular de la vida escolar, los procesos orientados a que se realice formación en sexualidad. En este sentido, ¿corresponde hacer uso de un modelo de gestión escolar, como el de los Estándares Indicativos de Desempeño, para conocer la gestión que desarrollan establecimientos educacionales orientada a la formación en sexualidad? Esta pregunta puede ser respondida de dos formas, una teórica y otra empírica. Con respecto a la primera, aquí se intentará mostrar que existiría un ajuste conceptual entre las dimensiones de gestión que se utilizan en los Estándares Indicativos de Desempeño, que como hemos visto además se trata de un modelo de evaluación de la gestión con gran coincidencia con otros modelos nacionales e internacionales, y los elementos centrales a evaluar para conocer cómo se gestiona la educación sexual, a la luz de la literatura específica sobre la materia, pero además considerando los elementos centrales que deberían ser medidos para conocer cómo se gestiona cualquier área de formación escolar. Vale decir, que podría desarrollarse un ejercicio equivalente con otras áreas, como por ejemplo, la formación ciudadana o la educación para el autocuidado. Con respecto a la segunda, el ejercicio de análisis factorial exploratorio (AFE) que se desarrolla en el capítulo de resultados, tiene como objetivo estimar si empíricamente se sostiene un modelo como el propuesto para evaluar la gestión de la educación sexual. Este procedimiento permitirá responder al segundo objetivo específico de esta investigación, que es determinar la presencia de dimensiones latentes para la gestión de la educación sexual.

Como se ha dicho, se han definido 4 dimensiones de gestión: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Convivencia y Recursos. Esta organización ha sido utilizada como referencia para el estudio de la gestión de la educación sexual puesto que presentan coincidencias que pueden ser identificadas en cada una de las dimensiones.

En relación al liderazgo, se trata de una dimensión que se encuentra presente en la mayoría de los modelos de gestión, en el caso chileno se encuentra prácticamente sin alteraciones en los modelos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación (2004), el Marco para la Buena dirección (2005), y los Estándares Indicativos de Desempeño (2013). El sentido del liderazgo es generar un cambio, llevando la organización a un estado deseable, por lo tanto, se expresa en un alto nivel de compromiso y voluntad para cumplir con la meta definida. En relación a la educación sexual, el liderazgo puede ser concebido como la presencia de una visión y objetivos relacionados con la promoción de la educación sexual en la escuela. Pero además del interés por la presencia de un discurso compartido en la escuela, lo que interesa es conocer qué sujetos en la escuela participan de la planificación, ejecución y evaluación de las prácticas, entendiendo que la gestión de la educación sexual no siempre está en manos de la estructura organizacional de la institución, sino que puede ser liderado por individuos o grupos independientes (Kendall, 2013). En un establecimiento, y considerando la especificidad de la Educación Sexual, hay diversos actores que pueden asumir liderazgos. Por ejemplo, modelos novedosos de educación sexual plantean la relevancia de darle protagonismo a los propios estudiantes en la realización de prácticas (Kendall, 2013). A su vez, por ejemplo, en Chile han existido iniciativas para que sean los consejos escolares quienes decidan qué programa de educación sexual debería instalarse en la escuela (Palma et al., 2013). Es decir, no solo el director, sostenedor o el equipo de gestión pueden ser líderes en esta materia, sino también los profesores y estudiantes. Los directores o miembros del equipo directivo o de gestión usualmente son quienes se encuentra exigidos a demostrar liderazgo, sin embargo, la definición admite su ampliación hacia otros actores de la comunidad escolar. Por otro lado, la dimensión de liderazgo que usa el SNAC incorpora elementos de la institucionalidad escolar, específicamente la pregunta por el uso de las herramientas de gestión de los establecimientos, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). En este caso, dado que el Mineduc lo ha incorporado como un instrumento más de gestión (Mineduc, 2016a), también se incorpora el Plan Sexualidad, Afectividad y Género dentro de esta categoría, el cual, según una encuesta realizada en la región de Arica y Parinacota, sólo estaría instalado en un 40% de los

establecimientos (Unesco, 2011). Según las Orientaciones para la articulación de los instrumentos de gestión (Mineduc, 2016a), es tarea de la comunidad educativa poder darle coherencia al plan específico de sexualidad con el PEI y el PME del establecimiento. Cabe destacar que en un análisis de más de 700 proyectos educativos institucionales desarrollado por el ministerio en 2011, sólo un 7,5% considera la educación sexual explícitamente en su proyecto educativo (Mineduc, 2011).

En relación a la gestión pedagógica, como se dijo, corresponden a aquellas prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular. En el área de gestión pedagógica convergen las otras tres dimensiones, dado que el proceso pedagógico puede comprenderse con el fin último del proceso escolar, es un ende, una dimensión considerada como central. Cómo se señaló en el capítulo sobre la política de educación sexual en Chile, la sexualidad es un área dónde los establecimientos se ven presionados a desarrollar diseños pedagógicos locales sobre la base de instrumentos centralizados (el currículo) y de demandas descentralizantes (el plan específico de sexualidad). Esta definición supone que las escuelas deberían mostrar avances en el desarrollo de una propuesta propia y sistematizada en documentos institucionales. En este sentido y en concomitancia con la definición de Mineduc, entenderemos que la gestión pedagógica en sexualidad está presente en todas las escuelas, aunque ellas no hayan logrado un alto grado de sistematicidad de ella. Las formas que ella asume, tanto en los procedimientos de diseño, los espacios en que se implementa, como en los contenidos abordados, son un aspecto central a explorar en esta investigación.

La dimensión de convivencia, como se señaló, se refiere a los procedimientos que instituye el establecimiento para construir un ambiente que propicie el desarrollo personal e intelectual de los y las estudiantes. Son procedimientos que no necesariamente se configuran como espacios pedagógicos, sino como acciones de diverso tipo que tienen como objeto proveer un contexto apropiado para el aprendizaje. La convivencia como eje de gestión ha tenido un fuerte desarrollo institucional en los últimos años, con la Ley sobre Violencia Escolar, que entró en vigencia en 2011. En esta Ley se define a la convivencia escolar como “la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los

objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Art. 16 a). Las escuelas cuentan entre sus instrumentos de gestión con un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar (Mineduc, 2016a), entre sus herramientas destaca el reglamento de convivencia, que podría incorporar normas y procedimientos relacionados con la sexualidad de los/as estudiantes (por ejemplo las manifestaciones de afecto entre pololos/as). A su vez, en esta dimensión, se incorporan las acciones y productos que debe gestionar la escuela para evitar peligros como el maltrato por orientación sexual, la violencia de género, y el abuso sexual. Por último, los antecedentes sobre esta dimensión en Educación Sexual señalan que los ambientes propicios para la educación sexual se caracterizan por ser acogedores y promovedores, condiciones que deben ser establecidas como ‘reglas del juego’ “que deben ser observadas durante todas las actividades de enseñanza y aprendizaje” (Unesco, 2010, p. 13). El cultivo de un ambiente que promueva en los/as jóvenes el pensamiento crítico, el debate, y el compromiso con lo aprendido, es un elemento crítico para el éxito de un programa de educación sexual integral (Adams et al., 2016).

La última dimensión de gestión es la relativa al uso de los recursos. Éstos se subdividen en tres categorías: recursos económicos, recursos humanos y recursos pedagógicos. Con respecto a lo primero, tal como se explicó anteriormente, desde 2010, la educación sexual está de manera importante determinada por la capacidad de los establecimientos de financiar la contratación de organismos asesores: “Fiel a la lógica que el Ministro (Lavín) imprimió a su administración, la educación sexual pasaba a ser regulada por un mercado, el de las Asesoras Técnicas Educativas (ATEs), las cuales eran las nuevas responsables de la formación en sexualidad en el país” (Reyes, 2015b). La consulta sobre el financiamiento de asesorías u otras actividades es relevante para conocer la forma en que los organismos externos toman protagonismo en esta materia. Lamentablemente no se conoce su participación en el sistema, aunque se sabe que, compitiendo con otras prioridades de las escuelas, es difícil que haya financiamiento sostenido en esta materia. En relación a los recursos humanos, hay poca información sobre quienes toman la responsabilidad de diseñar e implementar actividades de educación sexual. Unesco desarrolló en 2011 un ejercicio diagnóstico sobre educación sexual en la Región de Arica y

Parinacota encontrando que en un 58,9% son los/as orientadores/as quienes asumen la responsabilidad de la implementación. En segundo lugar se encontrarían los encargados de extraescolar (18,9%) y en tercer lugar los propios directores/as con un 12,2% (Unesco, 2011). En esta categoría corresponde además evaluar la formación específica de los profesionales del establecimiento y si se ha desarrollado capacitación. En relación a los recursos pedagógicos, cabe consultar por los materiales de apoyo con que cuenta el establecimiento, tanto para el trabajo directo de los alumnos, como el material de apoyo para la docencia. Por último, como parte de esta misma dimensión, se consultará sobre el establecimiento de redes con otros organismos tales como los centros de salud, y sobre la entrega de métodos preventivos a los/as estudiantes.

Queda así configurada una estructura de dimensiones para la evaluación de la gestión de la educación sexual en coincidencia con el modelo de gestión desarrollado por la Agencia de Calidad en conjunto con la Unidad de Currículo del Mineduc. Las definiciones operacionales serán abordadas en el siguiente capítulo.

3. Marco metodológico

3.1. Tipo y diseño de investigación

Se llevó a cabo un estudio de enfoque cuantitativo, no experimental, de alcance descriptivo y relacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Su propósitos fueron describir las estrategias y mecanismos de gestión que utilizan los establecimientos educacionales chilenos con educación media en la implementación de prácticas de formación en sexualidad y, en conjunto con ello, evaluar la pertinencia del uso de un modelo de gestión para la investigación en educación sexual. Es posible señalar también que se utilizó un método selectivo y un diseño de encuesta transversal según las estrategias descritas por Fontes et al. (2010), ya que no existió manipulación de variables y los resultados son reflejo de un momento en el tiempo.

3.2 Población y muestra

El universo corresponde a todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado que cuentan con educación básica y media, ya sea que impartan formación científico humanista o técnico profesional y que tuvieran publicados los resultados del Simce 2014. Cabe mencionar que no se consideraron los establecimientos dirigidos a estudiantes adultos. En su base de datos más actualizada (2015) el Ministerio de Educación incluye a 2181 establecimientos que cumplen con estas características.

En términos de muestra, los participantes de este estudio fueron una total de 902 establecimientos que respondieron voluntariamente a la encuesta de Gestión de la Educación Sexual. La muestra, por tanto, está conformada por el 41% de los establecimientos de la población.

3.2.1. Caracterización de la muestra

Para dar cuenta de las características de los establecimientos que forman parte de la muestra, se tomaron en cuenta las siguientes variables.

Variable	Tipo	Operacionalización
Dependencia administrativa	Categórica, nominal	Municipal Particular subvencionado Particular pagado
Ruralidad	Categórica, nominal	Urbano Rural
Orientación Religiosa	Categórica, nominal	Laico Católica Evangélica Judío Otra Religión
Grupo Socioeconómico	Categórica, nominal	Bajo Medio bajo Medio Medio alto Alto

La Tabla 1, que se presenta a continuación, ilustra la distribución de los establecimientos de la muestra en cada una de las variables de caracterización consideradas. La tabla muestra tanto los recuentos o frecuencias como los porcentajes de respuesta a cada categoría.

Con el objetivo de comprobar la existencia de un posible sesgo de autoselección por parte de los establecimientos educaciones de distintas características, se comparó la distribución de las observaciones con la distribución esperada según los datos poblacionales²⁴. Se llevó a cabo una prueba chi-cuadrado (χ^2), que permite comprobar si la

²⁴ Para que este procedimiento sea válido, tiene que establecerse la existencia de una relación entre las variables de caracterización y las variables que están siendo medidas, en este caso, la gestión de la educación sexual (Meuleman y Billiet, 2005). Como puede observarse en el anexo 2, se estableció un índice global de gestión y se aplicaron las pruebas para determinar si el puntaje de los establecimientos en el índice global de gestión está relacionado con las variables de caracterización. Los resultados indicarían que existe asociación entre el nivel global de gestión y todas las variables de caracterización.

distribución observada en la muestra difiere de la distribución poblacional que se espera representar. En la última columna de la Tabla 1 se muestra la significación de la prueba. De esta manera, un valor de $p < ,05$ indica que alguno o todos los grupos quedaron sobre-representados o sub-representados en la muestra.

Tabla 1. Recuentos y porcentajes por categorías de respuesta de variables de caracterización de las escuelas.

Variable	Categorías	Recuento	Porcentaje	Sig. (χ^2)
Dependencia	Municipal	161	17,8%	P > 0,05
	Particular Subvencionado	616	68,3%	
	Privado	125	13,9%	
Ruralidad	Urbano	856	94,9%	P > 0,05
	Rural	46	5,1%	
Orientación Religiosa	Laica	474	52,5%	---
	Católica	347	38,5%	
	Evangélica	35	3,9%	
	Otra	38	4,2%	
	Sin información	8	0,9%	
Orientación Religiosa II	Laica	474	52,5%	P > 0,05
	Religiosa	420	46,6%	
	Sin información	8	0,9%	
Grupo Socioeconómico	Bajo	132	14,6%	P > 0,05
	Medio bajo	188	20,8%	
	Medio	280	31,0%	
	Medio alto	175	19,4%	
	Alto	127	14,1%	

En el caso de la dependencia administrativa de los establecimientos, puede observarse que la mayoría de las escuelas que participaron fueron particulares subvencionadas (68,3%), seguidos por las municipales y las particulares privadas. Dicha distribución corresponde a la distribución por dependencia administrativa en la población estudiada. La prueba chi-cuadrado muestra que no existen diferencias significativas entre la distribución observada en este estudio y la distribución poblacional ($p > ,05$). De esta manera, ninguna dependencia administrativa quedó sub-representada o sobre-representada en la muestra.

En relación a la ruralidad de los establecimientos, se puede observar una distribución relativamente homogénea, donde la mayoría de los establecimientos son urbanos (94,9%) y una mínima parte de ellos son rurales (5,1%). En este caso, la prueba

Chi-cuadrado no mostró diferencias significativas entre la distribución por ruralidad de los colegios que participaron en el estudio y la distribución nacional por ruralidad ($p > ,05$).

En torno a la orientación religiosa, se puede apreciar que la muestra estuvo compuesta por establecimiento mayoritariamente laicos (52,5%), seguidos por establecimientos católicos (38,5%), evangélicos (3,9%) y aquellos que declararon tener otra orientación religiosa (4,2%). Debido a la presencia menor de establecimientos evangélicos y de otras orientaciones religiosas se decidió unificar los establecimientos católicos, evangélicos y de otras orientaciones en una sola categoría (establecimientos religiosos), los que representaron un 46,6% de total de establecimientos. Cabe señalar que un porcentaje menor de los establecimientos que participaron no presentaron información sobre su orientación religiosa (0,9%). Dichos establecimientos fueron considerados como información perdida para los posteriores análisis de datos que incluyeron esta variable. Por último, se llevó a cabo la prueba Chi-cuadrado con la agrupación final de orientación religiosa. La distribución por orientación religiosa de los establecimientos que participaron del estudio no se diferenció significativamente de la distribución poblacional ($p > 0,05$).

Respecto a la distribución de los establecimientos según grupo socioeconómico, puede apreciarse que la mayoría de los establecimientos pertenecen a un nivel medio (31%), seguidos por los establecimientos de nivel medio bajo (20,8%) y medio alto (19,4%) y los establecimientos de nivel bajo (14,6%) y alto (14,1%). La distribución observada en la muestra de colegios que participaron en el estudio no mostró diferencia significativas con la distribución nacional de los establecimientos según grupo socioeconómico ($p > 0,05$).

Tradicionalmente se ha considerado que las variables Dependencia Administrativa y Nivel Socioeconómico están estrechamente relacionadas, lo que de manera reiterada se traduce en la utilización de una de las dos variables para efectos de análisis de datos. En la Tabla 2 se muestra una tabla de contingencia con dichas variables que permite verificar esta hipótesis a través del coeficiente de correlación V de Cramer (V_c) para variables categóricas. Los resultados muestran una relación estadísticamente significativa entre la dependencia administrativa y el grupo socioeconómico ($V_c = 0,72; p < 0.001$). Se aprecia que los establecimientos de nivel socioeconómico alto tienden a ser también

particulares pagados, mientras que los establecimientos de nivel socioeconómico bajo o medio bajo son, por lo general, municipales o particulares subvencionados. A su vez, se puede observar que los establecimientos de Nivel Socioeconómico *medio bajo*, *medio* y *medio alto* son, en su gran mayoría, particulares subvencionados. De esta manera, se decidió utilizar la variable dependencia administrativa para los análisis de datos posteriores y no considerar la variable de Nivel Socioeconómico.

Tabla 2. Asociación entre Dependencia Administrativa y Nivel Socioeconómico.

Dependencia	Bajo Frec (%)	Medio Bajo Frec (%)	Medio Frec (%)	Medio Alto Frec (%)	Alto Frec (%)	Total
Municipal	68(42,2%)	56(34,8%)	30(18,6%)	7(4,30%)	0(0,00%)	161
P. Subvencionado	68(10,4%)	132(21,4%)	250(40,6%)	162(26,3%)	8(1,30%)	616
P. Pagado	0(00,0%)	0(0,00%)	0(0,00%)	6(4,80%)	119(95,2%)	125
Total	132(14,6%)	188(20,8%)	280(31,0%)	175(19,4%)	127(14,1%)	902

$Vc = 0,72; p < 0.001$

3.3. Instrumentos y variables

3.3.1. Cuestionario de Gestión de la Educación Sexual

Corresponde al instrumento principal que se utilizó en el presente estudio. Se trata de un cuestionario diseñado especialmente para responder a los objetivos de esta investigación. En su ejecución, contó con el apoyo de la Unidad de Transversalidad de la División de Educación General del Ministerio de Educación, y el Centro de Estudios, perteneciente a la División de Planificación y Presupuestos del Ministerio de Educación, éste último organismo fue el que facilitó las bases de datos con información de contacto de los establecimientos y directores/as, y prestó las instalaciones para hacer la difusión de la encuesta. La posibilidad de contar con la colaboración de Mineduc se origina en agosto de 2014, fruto de la propuesta presentada por el autor al equipo de la Unidad de Transversalidad, quienes se mostraron interesados en participar. Desde ese momento, se realizaron sucesivas gestiones para contar con las autorizaciones de los organismos pertinentes: la División de Educación General y el Centro de Estudios, de Mineduc. Se

definió que dos profesionales de la Unidad de Transversalidad estarían a cargo de la coordinación con el autor del estudio, y que se trabajaría con la asesoría de un profesional del Centro de Estudios, quién es además el coordinador de la Unidad de Investigación en Educación Escolar.

La opción de realizar una encuesta tiene como fundamento que es el instrumento más apropiado para conocer cómo opera un fenómeno delimitado –gestión para la educación sexual– en una escala macro –nacional–. Como se ha dicho, tiene un formato de cuestionario, que corresponde al instrumento más utilizado para recolectar datos (Hernández et al., 2010). En términos generales, el objetivo de un cuestionario es medir el grado o la forma en que los encuestados poseen determinadas propiedades o características de interés (Asún en Canales, 2006). Se trata de un cuestionario con preguntas predominantemente orientadas a hechos. Es decir, aquellas que buscan recabar información respecto de un fenómeno sucedido o que se encuentra sucediendo efectivamente y que entregan poco margen a la opinión de los sujetos. En relación al tipo de preguntas, se optó por incorporar prácticamente solo preguntas cerradas, tanto de respuesta múltiple como respuestas simples, lo que conlleva un grado de pérdida de información, pero que se compensa por su facilidad de codificar y de analizar estadísticamente.

Se ha optado por dirigir la encuesta a directores/as de los establecimientos educacionales por dos motivos; el primero con un fundamento técnico, el segundo de orden práctico. En primer lugar, el o la directora/a es quien cuenta con un conocimiento amplio sobre los procesos de gestión que se realizan en la escuela. Es, por definición, la persona más apropiada para dar cuenta de los elementos generales que se llevan a cabo para poner en marcha iniciativas de educación sexual. En segundo lugar, debido a que el Centro de Estudios cuenta con comunicación directa con la dirección de los establecimientos, no así con otros actores. Por ende, se hacía más factible conseguir su participación en un estudio de este tipo.

En el proceso de elaboración del cuestionario, se llevó a cabo un piloto cualitativo, que consistió en entrevistar a siete personas con experiencia en gestión escolar y gestión de la transversalidad. Los objetivos de las entrevistas fueron, por un lado obtener información sobre eventuales problemas con la introducción, la redacción de las preguntas, verificar si

para los encuestados es difícil conocer o bien recordar la información solicitada e identificar si las categorías de respuesta eran coherentes con la experiencia; además de evaluar la plataforma seleccionada para implementar el cuestionario (Typeform²⁵). Asimismo, se consultó a expertos en gestión escolar sobre la adecuación de las dimensiones de la gestión escolar y el diseño de los ítems a la gestión institucional de la educación sexual. Se entrevistó a las siguientes personas:

- Ex Directora de establecimiento municipal y actual docente universitaria en gestión escolar. Santiago
- Directora establecimiento particular subvencionado. Puerto Montt
- Subdirector Currículo y Comunidad Educativa. Dirección de educación. Santiago.
- Jefa Depto. de Comunidad Educativa. Dirección de Educación. Santiago.
- Encargada de Unidad de Participación Ciudadana. Dirección de Educación. Santiago.
- Encargada de Convivencia e Inclusión Educativa. Dirección de Educación. Santiago.
- Profesional Unidad de Transversalidad Educativa. Experto en diagnóstico institucional y evaluación de la gestión escolar. Ministerio de Educación.

Como resultado se realizan modificaciones menores al cuestionario (ver anexo 1) y a la carta de presentación. Con estos resultados, se construyó la versión final del cuestionario, que quedó formado por 55 ítems en total. Estos ítems se pueden clasificar en dos grupos. En primer lugar, están los 37 ítems tipo Likert que miden diversos aspectos de la gestión de la educación sexual. Estos se construyeron en función de las cuatro dimensiones presentes en el modelo de gestión que se utiliza en la actualidad por el Ministerio de Educación y que fue explicado en el marco teórico (i.e. Liderazgo, Gestión

²⁵ Se optó por trabajar con la plataforma Typeform (<https://www.typeform.com/>) por tener un sistema poderoso y flexible para la construcción de cuestionarios, con numerosas alternativas de ítems y la posibilidad de establecer preguntas condicionadas a las respuestas anteriores de un usuario. A su vez, para el usuario tiene un diseño atractivo y de simple respuesta.

pedagógica, Convivencia y bienestar, y Gestión de recursos). Dichos indicadores presentan una serie de afirmaciones frente a las cuales el director debe responder el grado de frecuencia con que se realizan diferentes acciones relacionadas con la gestión de la formación en sexualidad en el establecimiento educacional que dirige.

Por otro lado, se incluyó un conjunto de 18 ítems cuyo objetivo fue abordar temáticas que no constituyen gestión propiamente tal sino que se relacionan con ella. Su incorporación permitiría conocer aspectos de la operatoria de la educación sexual que no podrían asumirse como productos directos de la gestión. Además, el formato de respuesta de estos ítems es desigual, no permitiendo su comparabilidad, existiendo indicadores de tipo dicotómicos, politómico de respuesta graduada (frecuencia), preguntas abiertas y de respuesta múltiple. Cabe señalar, que 8 de estos ítems fueron diseñados como condicionales a la respuesta de ítems anteriores.

Reactivos incluidos en el modelo de gestión

Se presentan los 37 ítems en correspondencia con una de las cuatro dimensiones de gestión de la educación sexual. Todos estos ítems son de respuesta obligatoria.

Dimensión	Operacionalización
Liderazgo	El sostenedor/a del establecimiento favorece la realización de actividades de educación sexual
	Como director/a he propuesto la realización de actividades en educación sexual
	Como director/a he conducido la instalación de actividades de educación sexual
	El/la orientador favorece la realización de actividades sobre educación sexual
	El/la jefe/a de UTP favorece la realización de actividades sobre educación sexual
	Los docentes de aula favorecen la realización de actividades de educación sexual
	El proyecto educativo institucional aborda la educación sexual
	El plan de mejoramiento incorpora la formación en sexualidad dentro de sus objetivos
	El establecimiento difunde con diversos actores de la comunidad educativa su propuesta para la educación sexual
	El establecimiento cuenta con un programa propio de educación sexual

Gestión Pedagógica	Los contenidos sobre sexualidad del currículum nacional de orientación están siendo abordados en el establecimiento
	Los contenidos sobre sexualidad del currículum nacional de biología están siendo abordados en el establecimiento
	Los contenidos sobre sexualidad del currículum transversal están siendo abordados en los distintos sectores de aprendizaje
	El establecimiento implementa espacios para que se organice la docencia sobre sexualidad
	Se utilizan los materiales de apoyo sobre educación sexual que ofrece Mineduc en el portal de convivencia escolar
	En el establecimiento se realizan actividades de educación sexual en los niveles de educación básica (1° a 8°)
	En el establecimiento se realizan actividades de educación sexual en los niveles de educación media (1° a 4°)
	Las actividades de educación sexual abordan las relaciones sexuales y placer sexual.
	Las actividades de educación sexual abordan los métodos preventivos de embarazo y/o VIH e ITS
	Las actividades de educación sexual abordan la violencia sexual
	Las actividades de educación sexual abordan la homosexualidad y lesbianismo
	El establecimiento desarrolla procesos para la detección de necesidades de aprendizaje en sexualidad de los/as estudiantes
	El establecimiento monitorea los resultados de la formación en sexualidad
Convivencia y bienestar	El reglamento de convivencia establece normas relacionadas con la sexualidad de los/as estudiantes
	El reglamento de convivencia incorpora estrategias pedagógicas con respecto a la sexualidad de los/as estudiantes
	El establecimiento desarrollada estrategias para evitar el maltrato, acoso o discriminación por género
	El establecimiento desarrolla estrategias para evitar el maltrato, acoso o discriminación por orientación sexual
	El establecimiento desarrolla estrategias para evitar la violencia entre pololos/as
	El establecimiento ha elaborado un protocolo de actuación ante situaciones de maltrato y abuso sexual
	El establecimiento desarrolla acciones específicas para apoyar a estudiantes padres y madres embarazadas
	El establecimiento designa un encargado/a o equipo que lidera formalmente la educación sexual (pasar a condicionado n. 1)
Gestión de recursos	El establecimiento cuenta con personal capacitado específicamente en educación sexual.
	El establecimiento invierte dinero específicamente en educación sexual (pasar a condicionado n. 2)
	El establecimiento cuenta con material pedagógico que aborde la sexualidad dirigido a

los/as estudiantes (por ejemplo libros, revistas, set de actividades)
El establecimiento cuenta con material sobre educación sexual de apoyo para los/as docentes
El establecimiento gestiona redes con personas u organizaciones externas, sin que medie un pago, para el desarrollo actividades de educación sexual (pasar a condicionado n. 8)
El establecimiento ha ofrecido métodos anticonceptivos a los/as estudiantes (por ejemplo preservativos)

Otros reactivos relacionados con la educación sexual

Se incluyeron otros ítems que tienen por objetivo recaudar información complementaria sobre procesos de educación sexual en los establecimientos. Concretamente se incluyen seis preguntas independientes (no condicionadas) y seis preguntas condicionadas a la respuesta de ítems anteriores, por ende, se trata de ítems que no son presentados (ni respondidos) por todo el grupo.

Tipo	Ítem
No condicionado	Los/as estudiantes han solicitado la realización de actividades sobre educación sexual
	Los apoderados han favorecido la realización de actividades sobre educación sexual
	Los apoderados se incorporan a instancias de participación externas a la reunión de apoderados
	El/la supervisor/a de Mineduc ha favorecido la realización de actividades sobre educación sexual
	En el último año ¿Cuántas estudiantes embarazadas o en situación de maternidad/paternidad han asistido al establecimiento? Número
	Durante 2015 ¿Cuántas sesiones realizó el consejo escolar?
No condicionado	Entre los años 2010 y 2015 el establecimiento ¿Contrató un programa o asesoría externa de educación sexual? (1) Si (2) No (pasar a condicionado 3, 4 ,5, 6, 7)
	Los siguientes son objetivos de los enfoques más populares de educación sexual. ¿Cuál diría usted que representa mejor lo que el establecimiento busca para sus estudiantes? (1) Promover la abstinencia sexual de los/as estudiantes (2) Promover el uso de métodos preventivos (anticonceptivos, condones y otros) y paralelamente promover el retraso de la vida sexual (3) Promover el uso de métodos preventivos (anticonceptivos, condones y otros)

	En términos generales ¿Con qué nota evalúa usted la formación en sexualidad que se imparte en el establecimiento? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
Condicionados	<p>1. Este encargado o equipo ¿Qué cargo (s) tiene? (Puede marcar más de uno) (1) Director/a (2) Orientador/a (3) Jefe UTP (4) Inspector/a (5) Encargado de extraescolar (6) Encargado/a de convivencia (7) Profesor/a de biología (8) Profesor/a de religión (9) Profesor/a jefe (10) Dupla psicosocial (11) Religioso/a (12) Enfermero/a (13) Otro (Llenar)</p> <hr/> <p>2. ¿Qué suma se invirtió aproximadamente? (1) Entre \$0 y \$100.000 (2) Entre \$100.001 y \$500.000 (3) Entre \$500.001 y \$1.000.000 (4) Entre \$1.000.001 y \$5.000.000 (5) Más de \$5.000.000</p> <hr/> <p>3. ¿Qué programa u organismo asesor? (1) Teen Star. De la Universidad Católica (2) PASA. De la Universidad de Chile (3) CEMERA. De la Universidad de Chile (4) Aprendiendo a querer. Universidad Santísima Trinidad de Concepción (5) Educación Sexual Integral. Psiquiatra Ricardo Capponi (6) Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad. Universidad San Sebastián (7) Sexualidad, Autoestima y Prevención del embarazo adolescente. APROFA (8) Otro (Llenar)</p> <hr/> <p>4. ¿Durante qué años se trabajó con el programa u organismo asesor? (1) Antes de 2010 (2) 2010 (3) 2011 (4) 2012 (5) 2013 (6) 2014 (7) 2015</p> <hr/> <p>5. ¿Qué actividad realizó el programa u organismo asesor? (Puede marcar más de una) (1) Asesoría integral (2) Ejercicio diagnóstico (3) Diseño de un programa de educación sexual específico para la escuela (4) Capacitación docente (5) Entrega de material pedagógico (6) Otro (Llenar)</p> <hr/> <p>6. ¿Con qué nota calificaría el servicio entregado por el programa u organismo asesor? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</p> <hr/> <p>7. Además del programa señalado. ¿Contrató algún otro programa u organismo asesor? (1) Si (2) No</p> <hr/> <p>8. ¿Qué personas u organizaciones? (1) Centro de Salud (2) OPD (3) SENDA (4) JUNAEB (5) Municipio (6) Organización religiosa (7) Carabineros o investigaciones (8) Universidades u otro centro académico (9) ONG o fundación (10) Otro (Llenar)</p>

3.3.2. Cuestionario de Estudiantes Simce 2014

Simce es el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje. Fue fundado en 1988 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en Chile desde los años sesenta. Con la creación de Simce se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su propósito declarado consiste en “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la

educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden”²⁶. Originalmente se aplicaron pruebas en los subsectores de lenguaje y matemáticas, para los cursos de cuarto y octavo básico, pero con el tiempo se han agregado pruebas y subsectores. En el año 2013, existían 17 pruebas en los distintos niveles y subsectores (Contreras y Salinas, 2015).

Como test estandarizado, cuenta con fuertes limitaciones sobre su diseño e implementación, y las consecuencias que tienen sus resultados para el funcionamiento de las escuelas, las cuales (entre otras cosas) se ven presionadas a focalizar sus prácticas pedagógicas exclusivamente en los elementos incorporados en la prueba. En relación a los contenidos que se evalúan, Simce tiene el mismo problema de otras pruebas estandarizadas: “primero, porque estos tests no miden capacidades y habilidades prácticas, así como actitudes y disposiciones en diferentes dominios que se busca los alumnos adquieran con la educación; segundo, porque generalmente se concentran en sólo un par de asignaturas –lectura y matemáticas, y excepcionalmente ciencias naturales–, que aunque sin duda centrales, no son sino una fracción del currículum escolar; por último, porque incluso al interior de las asignaturas que evalúan, importantes habilidades –como la comunicación oral y generalmente la escritura– quedan excluidas” (Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana y Abarca, 2013).

Como forma de resolver la focalización en las áreas curriculares que estaban siendo evaluadas, se incorpora en 2013 a la prueba Simce una batería de instrumentos complementarios que se presentan como “Otros indicadores de calidad educativa”. Éstos indicadores, en suma con los resultados en relación a los estándares de aprendizaje, generarían un índice de resultados para las escuelas. Desde 2016, los nuevos indicadores han sido definidos como “Indicadores de desarrollo personal y social” y se presentan como una oportunidad para incorporar aspectos de calidad educativa que van más allá del dominio de conocimiento académico. Los indicadores de desarrollo personal y social son ocho en total, de ellos sólo cuatro se evalúan a través de la prueba Simce, a saber:

²⁶ En sitio web de la Agencia de Calidad de la Educación. Ver: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>

autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable. El último indicador de desarrollo personal y social incorpora preguntas sobre la sexualidad en el cuestionario para estudiantes (se entregan cuestionarios a los docentes y apoderados también). La Agencia de Calidad justifica su interés por esta materia de la siguiente forma:

En la misma línea de los hábitos de autocuidado, cabe destacar que los jóvenes se encuentran en una etapa de desarrollo socioemocional, de manera que es necesario propiciar que opten por una vida afectiva sana y sexualmente responsable, y que eviten establecer relaciones abusivas, la promiscuidad y el embarazo no deseado, entre otros (Mineduc, 2014, p. 53).

Para lograrlo, sostiene que un establecimiento que promueve hábitos de vida saludable debe, entre otras cosas, implementar programas de educación sexual que aborden el tema desde el ámbito informativo, afectivo y conductual (Mineduc, 2014). El interés por el abordaje de la sexualidad en los establecimientos se traduce en la incorporación de tres ítems específicos sobre la temática en el cuestionario para estudiantes, estos tres ítems se condicen con los requisitos definidos por la ley 20.418. Como se explicó en el capítulo de historia de la educación sexual en Chile, el reglamento de esta ley no considera la norma para las escuelas, y se limita a hacer una exigencia a los centros de salud. Sin embargo, al parecer, la Agencia de Calidad, con la incorporación de estos ítems, aspiró a conocer el impacto de la ley en los establecimientos.

El Simce 2014²⁷ se aplicó a estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo básico, y de segundo año medio. Para esta investigación, dado que nos hemos concentrado en establecimientos que imparten enseñanza básica y media, se utilizó información del Cuestionario de Estudiantes que se administró a estudiantes de segundo año medio. La prueba fue aplicada los días 18 y 19 de noviembre de 2014 en 2.752 establecimientos, y sus

²⁷ Esta investigación utilizó como fuente de información las bases de datos de la Agencia de Calidad de la Educación. El autor agradece a la Agencia de Calidad de la Educación el acceso a la información. Todos los resultados del estudio son de responsabilidad del autor y en nada comprometen a dicha Institución.

resultados por región y comuna fueron publicados en diciembre de 2015. En relación al cuestionario específico que incorpora la información de hábitos de vida saludable, este fue respondido por 178.957 estudiantes, de los cuales un 49,8% son hombres, un 49,9% son mujeres y el 0,3% restante que corresponde a 680 estudiantes prefirió no ubicarse en una de estas dos alternativas. La media de edad de los estudiantes es de 15,9 años y la moda de 16 años.

Variables utilizadas de la prueba Simce

Dentro del segundo objetivo específico de esta investigación, se plantea el interés por determinar la relación entre las dimensiones de gestión y la percepción de los/as estudiantes sobre la formación recibida en sexualidad. Para ello, han sido utilizados tres indicadores de calidad del Cuestionario de Estudiantes de la prueba Simce administrada el año 2014, i.e., si los estudiantes reportan la existencia de un programa de educación sexual en el establecimiento, si reportan la formación en prevención del embarazo y si reportan la formación en prevención del VIH y otras ITS.

Variable	Tipo	Operacionalización
Programa de educación sexual	Categoría, nominal	¿Existe un programa de educación sexual en el establecimiento? (1) Si (2) No
Formación en prevención del embarazo	Categoría, ordinal	¿Has recibido formación en prevención del embarazo? (1) Muy de acuerdo (2) De acuerdo (3) En desacuerdo (4) Muy en desacuerdo
Formación en prevención de VIH y otras ITS	Categoría, ordinal	¿Has recibido formación en prevención de VIH y otras ITS? (1) Muy de acuerdo (2) De acuerdo (3) En desacuerdo (4) Muy en desacuerdo

Debido a que el análisis de datos se realizará a nivel de establecimientos, se calcularon índices por colegio para cada variable. En el caso de la existencia de un programa de educación sexual, se calculó el porcentaje de respuestas afirmativas por colegio conformando un *Índice de Percepción de un Programa de Educación Sexual* por parte de los estudiantes en el establecimiento. En el caso de la formación en prevención del embarazo y de VIH y otras ITS, el proceso para calcular indicadores a nivel de establecimientos comenzó con la reducción de categorías de respuesta. Las categorías Muy de acuerdo y De acuerdo se unieron en una sola categoría (De acuerdo), mientras que las categorías Muy en desacuerdo y En desacuerdo se unieron en una segunda categoría (En desacuerdo). Posteriormente, al igual que en la percepción de programas, se calculó el porcentaje de respuestas De acuerdo por colegio, conformando un *Índice de Percepción de Formación en Prevención del Embarazo* y un *Índice de Percepción de Formación en Prevención de VIH y otras ITS*. En los tres casos, un 0% indica que ningún estudiante del establecimiento educacional percibe la presencia de los indicadores anteriormente mencionados, mientras que un 100% señala que todos los estudiantes de un establecimiento lo hacen²⁸.

3.4. Procedimientos

Luego de culminar con la ya mencionada construcción del cuestionario, se envió una convocatoria a responder la encuesta desde el correo electrónico oficial del Centro de Estudios de Mineduc. En dicha comunicación, el director del centro, el Sr. Roberto Schurch convocaba a los directores o directoras de los 2181 establecimientos educacionales que forman parte del universo considerado a responder a la encuesta, la cual se encontraba en una plataforma on-line especialmente dispuesta para ello (también se ofreció responder por vía telefónica). En este envío, se señaló en forma destacada que se trataba de un producto académico realizado en el marco de una tesis doctoral de la Universidad de Chile, en

²⁸ Base de Datos de la Agencia de Calidad de la Educación 2014. Santiago, Chile. Por su carácter sensible, los datos por estudiante corresponden a información de acceso restringido y al momento de llevar a cabo los análisis la información no se encontraba sistematizada. Se requirió un combinar diferentes bases de datos para acceder a la información requerida.

colaboración con el Ministerio de Educación. Para evitar que la encuesta fuese asumida por los encuestados como un ejercicio de supervisión, evaluación, fiscalización o rendición de cuentas, se comunicó con claridad que los resultados solo tendrán una finalidad de investigación y que de ningún modo podrán tener consecuencias para las escuelas. Cabe recordar que el Ministerio de Educación no tiene dentro de sus funciones la fiscalización, la cual es realizada por la Superintendencia de Educación Escolar. El periodo definido para responder fue de tres semanas y se ejecutó entre el 4 y el 25 de abril de 2016. Cada semana se envió un correo de recordatorio a los directivos que no habían respondido aún. Adicionalmente, durante el período, dos personas realizaron llamadas telefónicas a los establecimientos del universo con objeto de fomentar la participación y resolver las eventuales dudas de los/as directores/as.

Una vez terminado el período de la encuesta, se procedió a reunir tres bases de datos con las cuales se realizarían todos los procedimientos. Las bases son: El Directorio Oficial de Establecimientos en su versión 2015, instrumento del cual se extraerían las variables de caracterización de los establecimientos; la Encuesta de Gestión de la Educación Sexual; y los ítems antes señalados de la prueba Simce para estudiantes de segundo año medio, en su versión 2014, los cuales servirían para evaluar la relación de la gestión con la percepción de los estudiantes sobre su formación en sexualidad.

3.5. Análisis de datos

3.5.1. Análisis descriptivos y comparativos

Con el propósito de describir los procesos de gestión que desarrollan las escuelas (primer objetivo específico), se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables de caracterización de los establecimientos educacionales y las variables relacionadas con la gestión de la educación sexual. En el caso de variables de tipo categóricas (Pardo, Ruiz y

San Martín, 2009)²⁹ se realizó un análisis de tablas frecuencias o porcentajes, mientras que en el caso de las variables cuantitativas (Pardo, Ruiz y San Martín, 2009)³⁰ se calcularon estadísticos de centro, dispersión y forma de la distribución, concretamente, la media aritmética, la desviación estándar y los coeficientes de asimetría.

El análisis de algunos indicadores del Cuestionario de Gestión de la Educación Sexual se realizó utilizando procedimientos de análisis para respuestas múltiples en el caso de aquellos indicadores donde fue posible seleccionar más de una categoría. Como este conjunto de variables son igualmente de tipo categóricas, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes.

Además de realizar un análisis descriptivo, se llevó a cabo una comparación de los diferentes indicadores de gestión de la educación sexual y de formación en educación sexual en función de las variables de caracterización de los establecimientos educacionales, particularmente según dependencia administrativa y orientación religiosa.

En el caso de las variables de tipo categórica, se realizaron análisis de tablas de contingencia y se evaluó el grado de dependencia entre las variables a través del estadístico Chi-cuadrado. Se calculó también el coeficiente de correlación V de Cramer para indicar el grado de asociación entre las variables. En este caso, se consideró la presencia de una asociación entre dependencia administrativa u orientación religiosa y cualquiera de las otras variables analizadas cuando la significación de la prueba Chi-cuadrado fue menor a 0,05.

Por otro lado, en el caso de las variables cuantitativas, se realizaron modelos de Análisis de Varianza, especificando como factores la dependencia administrativa u orientación religiosa y como variables dependientes, las otras variables analizadas.

Por cada contraste se llevó a cabo una prueba de homocedasticidad de varianzas para indicar si se podía asumir igualdad de varianzas entre los grupos o no en la prueba. En caso de cumplirse el supuesto de homocedasticidad de varianzas, se calculó el estadístico F,

²⁹ Se entiende variables categóricas en la línea de lo que plantean Pardo, Ruiz y San Martín (2009), es decir, como aquellas variables que definen grupos o categorías ya sea de tipo nominal u ordinal con un número bajo de categorías.

³⁰ Se entiende variables cuantitativas en la línea de lo que plantean Pardo, Ruiz y San Martín (2009), es decir, como aquellas variables que resultan de la aplicación de una escala de intervalos o de razón, o bien, de variables que no alcanzan el nivel intervalar, pero cuya escala tienen un número alto de valores que no justifica el tratamiento ordinal de sus medidas.

mientras que si no se cumplió dicho supuesto, se calculó el estadístico Welch (W), que resulta ser robusto a la presencia de grupos con varianzas distintas (Pardo y San Martín, 2009). En ambos casos, una significación menor a 0,05 se consideró como evidencia a favor de la diferencia entre los grupos analizados.

En el caso de las variables que mostraron efectos significativos y que definen más de dos grupos (i.e., dependencia administrativa y grupo socioeconómico) se llevaron a cabo comparaciones múltiples *post-hoc* con el objetivo de evaluar entre qué pares de grupos se encontraban las diferencias. En aquellos casos donde se cumplió el supuesto de homocedasticidad de varianzas se llevaron a cabo las comparaciones múltiples mediante la corrección de Tukey, mientras que en el caso de no cumplirse este supuesto, se llevaron a cabo las comparaciones mediante la corrección de Games-Howell (Pardo y San Martín, 2009).

3.5.2. Modelo de medición: Análisis Factorial Exploratorio

Para determinar la pertinencia del uso de un modelo de gestión escolar para el estudio de la educación sexual (segundo objetivo específico), se utilizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). AFE es una técnica estadística de reducción de datos que permite explorar la estructura interna de un cuestionario sin una hipótesis restrictiva sobre el número de factores o dimensiones ni sobre la relación entre las dimensiones y los indicadores (Bartholomew, Steele, Galbraith y Moustaki, 2008). De esta manera, se estiman cargas factoriales para todos los ítems en todas las dimensiones y se analizan los indicadores de ajuste y la plausibilidad teórica de los modelos para seleccionar la mejor solución.

Para llevar a cabo el análisis factorial exploratorio se utilizó el estimador robusto Mínimos Cuadrados Ponderados con medias y varianzas ajustadas (WLSMV), que ofrece estimaciones adecuadas al trabajar con indicadores categóricos ordenados y no asume normalidad multivariada de la distribución de los ítems. (Brown, 2006). Se utilizó este estimador ya que la encuesta de Gestión de la Educación Sexual está conformada por ítems

de tipo Likert con cinco categorías de repuesta ordenada, y, como se verá posteriormente, la distribución observada de los indicadores no se acerca a la distribución normal.

El ajuste global de los modelos fue evaluado mediante el estadístico Chi-Cuadrado (χ^2), que permite determinar si los parámetros estimados permiten reproducir la matriz de correlaciones observada. Sin embargo, como este estadístico resulta ser sensible a tamaños muestrales grandes y lleva a rechazar modelos que podrían ser de utilidad, también se utilizaron otros indicadores robustos al tamaño muestral que se indican en la literatura. Siguiendo las indicaciones de Brown (2006), se evaluará (1) el ajuste incremental, a través del Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI), y (2) el ajuste de parsimonia a través del Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA). Como criterios de evaluación de los estadístico recién mencionados se utilizaron los siguientes valores. En el caso de Chi-cuadrado, un buen ajuste quedó especificado por significaciones $> 0,05$. Para el estadístico RMSEA la literatura menciona que un ajuste aceptable está dado por valores entre 0,08 y 0,05, y un buen ajuste por valores $< 0,05$. En el caso de TLI y CFI, se considera un buen ajuste cuando sus valores son $> 0,95$ (Schreiber, Nora, Stage, Barlow y King, 2006) y un ajuste aceptable cuando los valores oscilan entre 0,90 y 0,95 (Brown, 2006). En el caso de las cargas factoriales, se consideró que coeficientes mayores a 0,30 serían considerados como suficientemente altos para mantener un ítem en determinada dimensión (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2010).

Los modelos fueron evaluados en torno a tres criterios: (1) el ajuste del modelo o su capacidad de reproducir la matriz de correlaciones, que fue evaluada a través de los índices de ajuste Chi-Cuadrado, RMSEA; CFI y TLI, (2) las cargas factoriales de los indicadores a las respectivas dimensiones y (3) la correspondencia de los modelos y posibilidad de interpretación conceptual.

La fiabilidad de las escalas resultantes tras la elección del mejor modelo de medición se estimó a través del estadístico Alfa de Cronbach, donde valores mayores a 0,70 dan cuenta de una buena consistencia interna de las escalas (Prieto y Delgado, 2010).

3.5.3. Modelos de regresión múltiple

Interesó además determinar el efecto de la gestión sobre la percepción de los/as estudiantes sobre la formación recibida en sexualidad utilizando los indicadores antes descritos de la prueba Simce 2014. Para ello, se estimaron tres grupos de modelos de regresión lineal múltiple para los tres indicadores incorporados en el Simce. Este tipo de modelo lineal permite estimar el efecto de más de una variable independiente sobre una variable dependiente.

La lógica del análisis consistió en estimar un primer modelo utilizando sólo las variables de gestión como variables independientes. En un segundo modelo se agregó la dependencia administrativa como variable independiente adicional, que tuvo por objetivo ejercer de control para analizar qué sucedía con los efectos de las variables de gestión. En el tercer modelo, se realizó el mismo ejercicio anterior, pero con la variable orientación religiosa. Finalmente, se estimó un modelo que incluyó todas variables de gestión, controlando por dependencia administrativa y orientación religiosa.

El foco del análisis estuvo en determinar la significancia de los coeficientes de regresión múltiple, que indican si la variable independiente correspondiente tiene un efecto sobre la variable dependiente analizada, y la dirección de esta asociación. En el caso de existir más de un efecto estadísticamente significativo, se analizaron los coeficientes de regresión estandarizados para determinar qué variable tienen mayor relevancia u asociación con la variable dependiente. Los coeficientes de regresión de las variables de gestión fueron analizados en cuanto su significancia y magnitud mientras se agregaron las variables de control. En este estudio, se consideró un coeficiente estadísticamente significativo cuando su p-valor fue menor a 0,05.

4. Resultados

Este capítulo se ha organizado en dos secciones respondiendo a los objetivos de investigación planteados. La primera sección presenta los resultados sobre las estrategias y mecanismos de gestión que utilizan los establecimientos educacionales chilenos con educación media en la implementación de prácticas de formación en sexualidad. Para ello se analizan las respuestas del cuestionario de Gestión de la Educación Sexual administrado a directores/as de los establecimientos educacionales y paralelamente, se señalan los resultados de los análisis comparativos que permiten señalar el efecto³¹ de las distintas variables de caracterización de los establecimientos sobre los indicadores de gestión en educación sexual. En la segunda sección se evalúa la pertinencia del uso de un modelo de gestión escolar para el estudio de la educación sexual. Para ello se aborda el problema sobre la medición de la Gestión de la Educación Sexual y las evidencias de validez y confiabilidad que sustentan la interpretación de este constructo. Se presenta el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) conducido para examinar la estructura interna del constructo y explorar la agrupación de los indicadores del cuestionario en torno a dimensiones latentes subyacentes. De igual forma, en esta sección se analizan los tres indicadores de formación en educación sexual administrados en la prueba Simce del año 2014 (i.e., percepción de la presencia de un programa de educación sexual en la escuela, percepción de la formación en prevención del embarazo y percepción de la formación en prevención de ITS) y se aborda su relación con las dimensiones de gestión. Para ello, se presentan los análisis de modelos de regresión que tienen por objetivo examinar el impacto de la gestión en la percepción de los/as estudiantes sobre su formación sexualidad.

³¹ Es preciso señalar que a nivel de análisis comparativo (o relacional), evaluar el efecto de una variable sobre otra sólo hace referencia a determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos definidos por las categorías de respuesta en las variables de caracterización de los establecimientos. En ningún caso se establece una relación de causa-efecto entre las variables analizadas.

4.1. Análisis descriptivos

4.1.1. Indicadores del Cuestionario de Gestión de la Educación Sexual

La siguiente subsección está organizada según dos conjuntos de indicadores incluidos en la Encuesta de Gestión de la Educación Sexual. En primer lugar, se presenta la descripción y análisis de los ítems específicos que se relacionan con la Gestión en Educación Sexual y que fueron considerados para el modelo AFE y los análisis de regresión. En segundo lugar, se presenta el grupo de ítems vinculados a la gestión, pero que no forman parte del modelo propuesto.

Dado que el primer grupo de indicadores se utilizará posteriormente para realizar el AFE, se muestran los porcentajes a las categorías de respuesta sin señalar el efecto que tienen las variables de caracterización en ellos. En la Tabla 3 se resumen los porcentajes de cada categoría de respuesta seleccionada por los directores de los establecimientos que participaron del estudio.

Tabla 3. Resumen de respuestas a ítems que forman parte de las dimensiones de Gestión

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Sostenedor favorece actividades de ES ^A .	1,44%	2,66%	10,20%	17,41%	68,29%
Director propone actividades de ES	1,88%	1,88%	13,86%	28,05%	54,32%
Director conduce actividades de ES	5,76%	5,65%	21,18%	30,04%	37,36%
Orientador favorece actividades de ES	2,00%	1,55%	12,64%	21,06%	62,75%
UTP favorece actividades de ES	3,22%	3,77%	14,97%	25,50%	52,55%
Docentes favorecen actividades ES	1,22%	3,77%	23,73%	38,14%	33,15%
PEI aborda la ES	4,43%	8,09%	17,74%	29,38%	40,35%
PME incorpora formación en sexualidad	7,54%	10,42%	21,40%	27,49%	33,15%
Establecimiento difunde su propuesta en ES	7,87%	10,98%	27,49%	28,16%	25,50%
Establecimiento cuenta con programa de ES	27,16%	10,64%	14,63%	16,52%	31,04%
Se aborda currículum Orientación	0,78%	3,33%	19,29%	31,04%	45,57%
Se aborda currículum biología	0,22%	0,55%	3,33%	19,84%	76,05%
Se aborda currículum transversal	1,44%	4,77%	25,72%	35,25%	32,82%
Se organiza docencia en ES	6,21%	9,53%	30,49%	28,82%	24,94%
Se utilizan materiales Mineduc	4,55%	10,09%	33,48%	28,94%	22,95%
Se realiza ES en básica	1,88%	3,66%	21,18%	31,60%	41,69%
Se realiza ES en media	1,66%	2,44%	16,30%	31,26%	48,34%

Se abordan las relaciones y placer sexual	7,21%	12,42%	32,15%	30,16%	18,07%
Se abordan los métodos preventivos	1,66%	2,11%	12,97%	31,26%	52,00%
Se aborda la violencia sexual	4,99%	5,10%	22,51%	32,04%	35,37%
Se aborda la homosexualidad y lesbianismo	4,77%	9,20%	28,82%	29,16%	28,05%
Se realiza detección de necesidades de aprendizaje	7,54%	13,86%	31,71%	26,72%	20,18%
Se monitorean los resultados	8,09%	15,63%	34,37%	28,38%	13,53%
Reglamento de convivencia/normas/sexualidad	6,10%	10,64%	18,18%	29,60%	35,48%
Reglamento de convivencia/pedagogía/sexualidad	9,87%	18,63%	26,61%	26,50%	18,40%
Estrategias para evitar maltrato por género	2,44%	7,10%	17,18%	28,38%	44,90%
Estrategias para evitar maltrato por orientación	2,88%	7,21%	19,96%	26,94%	43,02%
Estrategias para evitar violencia entre pololos	3,33%	6,65%	20,40%	30,16%	39,47%
Existencia protocolo por maltrato y abuso	1,44%	2,00%	5,10%	15,96%	75,50%
Apoyo a estudiantes madres y embarazadas	2,11%	2,00%	5,32%	16,52%	74,06%
Se designa un encargado que lidera la ES	11,09%	8,43%	11,53%	21,84%	47,12%
Se cuenta con personal capacitado en ES	13,19%	13,08%	17,29%	24,50%	31,93%
Se invierte dinero en ES	23,95%	18,18%	23,28%	15,41%	19,18%
Cuenta con material pedagógico para estudiantes	7,87%	14,63%	26,72%	25,72%	25,06%
Se cuenta con material de apoyo a docentes	8,98%	13,86%	26,61%	24,83%	25,72%
Se gestionan redes (sin pago)	6,21%	8,43%	19,62%	25,72%	40,02%
Se ofrecen métodos preventivos a estudiante	73,28%	8,65%	9,42%	5,43%	3,22%

[^] ES = Educación Sexual

En términos generales, se observa que en la mayoría de los indicadores las respuestas tienden a concentrarse en las categorías *Siempre* y *Casi Siempre*, lo que indica que los directores reportan que en sus establecimientos se realizan actividades asociadas a la gestión de la educación sexual con alta frecuencia³². No obstante, algunos indicadores muestran mayor dispersión de las respuestas en comparación a la tendencia general del cuestionario.

Como se ha planteado, estos ítems serán analizados en el siguiente subcapítulo por dimensiones y hasta acá no se ha presentado el efecto que tienen las variables de caracterización en ellos, sin embargo, es posible e interesante igualmente realizar algunas observaciones preliminares sobre la base de la respuesta al conjunto³³.

³² Este fenómeno es recurrente cuando se trabaja con cuestionarios, y más aún cuando estos son de auto reporte (Estudios Internacionales, Simce, Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc, recogido en mayo de 2016).

³³ Dado que no se han aplicado pruebas de hipótesis, estos primeros análisis refieren a la muestra y no deben ser generalizados a la población.

En primera instancia, llama la atención el protagonismo con el que aparece el equipo directivo en el favorecimiento y la promoción de actividades. Tanto el/la Director/a como el/la Orientador/a y el/la encargado/a de UTP se presentan activos en el apoyo y conducción de actividades en educación sexual dentro de los establecimientos. A esto se suma el/la sostenedor/a, quien es señalado por los directores/as como una figura altamente apoyadora. Se trataría, por tanto, de un equipo directivo que se presenta como fuertemente comprometido. El interés declarado de estos equipos directivos, sin embargo, contrasta con la participación de otros actores de la comunidad escolar. Por ejemplo, los docentes de aula aparecen menos favorecidos y, como se presenta más adelante en los indicadores sobre otros agentes, los estudiantes y apoderados aparecen menos protagónicos aún. En este sentido, los equipos directivos, en conjunto con los sostenedores/as de los establecimientos estarían liderando un proceso de forma relativamente solitaria, no contarían con la misma motivación por parte de quienes deberían ejecutar las prácticas (los docentes), y mucho menos de quienes son sus destinatarios (los estudiantes, y por extensión, sus familias). Esta forma coincide con la noción general de que son los docentes de aula quienes eluden el trabajo sobre la sexualidad puesto que no se sentirían preparados para abordarlo (PNUD, 2010). Los datos obtenidos hasta acá no nos permiten obtener más información sobre cuáles son los docentes a los que hace referencia el/la director/a, pero podría suponerse que son los/as profesores jefes, puesto que al hablar de asignaturas específicas, por ejemplo las ciencias naturales, existiría un alto nivel de implementación (un 96% aprox. sumando las categorías *Casi siempre* y *Siempre*).

Un equipo directivo altamente comprometido es coherente con la presencia de la educación sexual dentro del PEI; sobre el cual un alto número de encuestados/as indica que aborda explícitamente la formación en sexualidad de los/as estudiantes. A su vez, con respecto al PME (Plan de Mejoramiento Educativo), también un amplio número de directores/as señala que éste incorpora la formación en sexualidad dentro de sus objetivos. El PEI, junto al PME, son los instrumentos que definen la forma que adquiere la gestión general de un establecimiento, por lo que el hecho de que incorporen la sexualidad sería de especial relevancia. Con equipos directivos altamente comprometidos e instrumentos de

gestión que proveen las condiciones para que se implemente educación sexual el panorama nacional debería ser alentador. Sin embargo, como veremos, esto no siempre sucede así.

Como se ha señalado en capítulos anteriores, los establecimientos se encuentran mandados a desarrollar un conjunto de instrumentos de gestión de segundo orden (instrumentos de materias específicas), entre los cuales se encuentra el Plan de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género. Se trata de la exigencia definida por la ley 20.418 de contar con un plan o programa específico para la escuela. Según los resultados del cuestionario, y sumando las categorías *casi siempre* y *siempre*, menos de la mitad de los establecimientos señalan contar con un programa propio de educación sexual. A su vez, se revela significativa disparidad por dependencia ($\chi^2 = 28,43; p < 0,05$). En los colegios particulares las categorías *casi siempre* y *siempre* suman casi 57%, mientras que en el caso de los municipales suman 34,7%. El que más de la mitad de los establecimientos no cuente con un programa propio de educación sexual habla de una dificultad en el diseño propuesto por la ley y seguido por el Ministerio de Educación, pero además, en línea con lo expuesto anteriormente ¿Cómo se entiende que un equipo directivo altamente comprometido, que además cuenta con condiciones institucionales (al menos de forma oficial) para llevar adelante la educación sexual, no haya establecido un plan de educación sexual? ¿Es posible advertir una discrepancia en los discursos directivos o bien se trata de una gestión activa, pero desalineada con el diseño de la política pública? Corresponde para ello revisar las prácticas pedagógicas.

La limitada presencia de planes o programas propios no se correspondería con los niveles de implementación. Como se puede ver en la tabla, la mayoría de los establecimientos declaran implementar sistemáticamente, sin embargo, estas prácticas no siempre se realizarían sobre la base de una estructura u organización como la que significaría un plan específico. Retomando la discusión sobre la presencia de exigencias centralizadas que coexisten con demandas descentralizadoras presentada en el marco teórico, lo que aquí puede deducir es que la iniciativa descentralizada parece no tener fuerte presencia, mientras que su par centralizado (el currículum) estaría operando intensamente. Al respecto, los establecimientos reportan alta frecuencia en la implementación de contenidos sobre sexualidad que se encuentran en el currículum de biología (más de un 96%

en las categorías de *casi siempre* y *siempre*), en segundo lugar aparece el currículo de orientación, que estaría siendo trabajado regularmente por un poco más de tres cuartos de los establecimientos. Los contenidos propios de la transversalidad, finalmente, tendrían un abordaje menos frecuente. De todos modos, es posible afirmar que los contenidos relativos a la sexualidad del currículum están siendo implementados regularmente por los establecimientos estudiados.

Lo anterior, sin embargo, se realiza sin ejercicios de tipo diagnóstico; al respecto, los/as directores señalan irregular ejecución de procesos de detección de necesidades de aprendizaje. En línea con ello, declaran que sus escuelas destinan, en limitadas ocasiones, tiempo para que se organice la docencia en sexualidad (53% aprox. en las categorías de *casi siempre* y *siempre*) y algo similar sucede con la evaluación y el monitoreo de sus resultados (42% aprox. en las categorías de *casi siempre* y *siempre*). En suma, hablamos de prácticas pedagógicas sobre sexualidad que en contadas ocasiones se ejecutan asociadas a un plan que les otorgue coherencia, que raramente cuentan con las condiciones para organizar una docencia articulada, en que además, pocas veces se estimará el impacto que puede estar teniendo en los/as estudiantes. Se trata por ende de prácticas con bajo nivel de organización interna, que se desarrollan sistemáticamente, pero fuertemente asociadas al estímulo (o mandato) que significan los contenidos obligatorios definidos en el nivel central. El margen de autonomía que se entrega a los establecimientos no está siendo regularmente ocupado como es concebido por el ministerio, vale decir, a través del desarrollo de definiciones sobre la sexualidad y métodos pedagógicos situados. Esta cuestión será discutida en profundidad más adelante y se explicará como afecta a diversos establecimientos.

En línea con lo anterior, al poner atención sobre las temáticas que se abordan dentro de la formación en sexualidad, es posible también reconocer la alineación con el currículum de ciencias naturales. Los métodos preventivos corresponden al contenido más frecuentemente abordado. Luego aparecen las temáticas asociadas a la violencia sexual, más atrás lo relativo a la diversidad sexual y finalmente las relaciones sexuales y el placer. Se puede observar que los establecimientos continúan poniendo protagonismo en las áreas de la sexualidad que se asocian a problemas o peligros (los embarazos o las ITS, y en segundo plano la violencia y/o la discriminación) y que los aspectos positivos de la

sexualidad no se encontrarían entre sus prioridades. Por ejemplo, al abordaje sobre métodos preventivos cuenta con más de un 83% de respuesta en las categorías de *casi siempre* y *siempre*, mientras que el abordaje de las relaciones sexuales y el placer sexual cuenta con un 48%. Como se verá más adelante, también se preguntó por los objetivos que las escuelas se plantean para sus estudiantes, los resultados de esa consulta siguen la línea planteada, y se introducen además discursos en favor de la abstinencia y la postergación. Respecto del nivel en que se llevan a cabo las acciones de educación sexual, los resultados dan cuenta de que ésta es más frecuente en la enseñanza media que en la básica. Estos resultados son esperables, en tanto la política pública, y en particular la ley 20.418, se ha focalizado en los establecimientos que cuentan con enseñanza media. Se debe recordar que en este estudio no se incorporaron ítems orientados a los niveles de pre escolar, por lo que no sabemos los contenidos que se trabajan ni la frecuencia con que se abordan.

Como se ha señalado en el marco teórico, los establecimientos cuentan con una serie de instrumentos, con regulación, y un conjunto de orientaciones que tienen como finalidad que se provea de un contexto apropiado para que se desarrollen los aprendizajes. Entre los ítems evaluados de gestión se incorporaron consultas vinculadas a su plan de convivencia (específicamente lo relativo a su reglamento, exigible en el marco del DFL N2 del 20/08/98), a los protocolos de actuación en relación a las estudiantes embarazadas (ley 20.370/2009, artículo 11), y al maltrato y abuso sexual (Mineduc, 2013), y por último a los diversos tipos de violencia que se producen en las escuelas por cuestiones relativas a la sexualidad y el género, entre ellas, el llamado bullying homofóbico (ley 20.609). Al respecto, es posible distinguir la fuerte presencia de los protocolos ante situaciones de embarazos y abuso sexual con el resto de los ítems de esta dimensión. El protocolo ante abusos es declarado en las categorías de *casi siempre* y *siempre* por más de un 91% de los establecimientos, mientras que el de apoyo a las estudiantes embarazadas, madres y padres en un 90,58%. A su vez, con menos frecuencia, aunque con fuerte presencia, los establecimientos señalan desarrollar estrategias específicas para evitar el maltrato por orientación sexual (70%), por género (73%) y la violencia entre pololos/as (70%). No sabemos qué tipo de estrategias son las que se desarrollan, pero probablemente se trata de una combinación entre elementos disciplinarios e intervenciones pedagógicas. El

reglamento de convivencia incorpora los primeros en un 65% de los casos, mientras que la pedagogía queda en un lugar secundario, con un 45% aproximadamente en las categorías de *casi siempre* y *siempre*.

Como se verá más adelante, en el apartado asociado al segundo objetivo específico de esta investigación, la gestión de recursos es una dimensión determinante en la formación en sexualidad. Al respecto se consultó por recursos financieros, humanos y pedagógicos. Esta sección es trabajada con más detalle adelante, puesto que algunos de sus aspectos relevantes se relacionan con ítems no incluidos en el modelo de gestión. Sin embargo, cabe destacar un par de elementos que pueden ser observados entre los ítems que se han revisado. Lo primero es que las escuelas en general definen a una persona o equipo como el/la responsable de liderar la educación sexual. Esto es interesante, puesto que nos habla de una relativa organización sobre sus procesos. Como se señaló anteriormente, muchas actividades se realizan fuera de una estructura formal que otorgue coherencia, como lo es un plan específico de educación sexual, e incluso cuentan con limitada evaluación y seguimiento. Sin embargo, numerosas escuelas parecen concebir una organización de personas que articula la gestión. De hecho, un 69% aproximado de directores/as declara su presencia *casi siempre* y *siempre*, con independencia de la dependencia administrativa ($\chi^2 = 11,862; p > 0,05$). Más adelante veremos cómo está conformado este liderazgo, pero por lo pronto corresponde señalar que su definición en 7 de cada 10 establecimientos de manera autónoma es un aspecto relevante para considerar en los diseños políticos y que no ha sido tomado en cuenta en el pasado. A su vez, más de un 56% de los establecimientos señalan contar con personal capacitado específicamente para desarrollar actividades de educación sexual y la mitad declara contar con material pedagógico para los/as estudiantes y de apoyo a los/as docentes en la materia. Estas cifras sorprenden de forma positiva ya que contrastan con la idea generalizada de que las escuelas no cuenta con profesores que sepan como abordar la sexualidad ni con los materiales para ello (PNUD, 2010). Más adelante se verá que la gestión de recursos se revela desigual según la dependencia, no se trata solamente de que unos establecimientos cuenten con más dinero que otros, sino también que desarrollan diversos tipos de estrategias para asegurar la formación de sus estudiantes.

A continuación se presentan los resultados del resto de los indicadores incluidos en la encuesta, que no fueron considerados para exploración de dimensiones subyacentes a la Gestión de la Educación Sexual a través de AFE. Por lo tanto, en el caso de estos indicadores se presenta un análisis descriptivo más exhaustivo que el anterior.

Participación de otros actores de la comunidad escolar

El primer grupo de indicadores analizados corresponde al rol de otros actores de la escuela en actividades sobre educación sexual realizadas en los establecimientos educacionales. Específicamente, se analiza el rol que los directores reportan sobre estudiantes, apoderados y el supervisor del Ministerio de Educación. Se trata de actores evidentemente relevantes para los quehaceres educacionales pero de los cuales la participación no necesariamente es indicadora de la gestión, como los analizados previamente. En la Tabla 4 se puede observar que las respuestas a este conjunto de ítems presenta alta heterogeneidad en comparación a la tendencia observada con respecto a otros actores (sostenedor, equipo directivo y docentes de aula). Las respuestas tienden a situarse entre las categorías *A veces* y *Nunca*, lo que permite concluir que los directores reportaron un menor nivel de participación e involucramiento.

Tabla 4. Respuesta a indicadores sobre el rol de otros actores de la comunidad escolar

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Estudiantes han solicitado actividades sobre ES.	17,8%	14,9%	40,0%	17,1%	10,2%
Apoderados han favorecido actividades sobre ES.	9,4%	15,3%	31,5%	26,3%	17,5%
Apoderados participan en otras actividades.	14,0%	20,6%	35,5%	18,2%	11,8%
Supervisor Mineduc ha favorecido actividades ES	39,5%	18,7%	20,6%	14,0%	7,2%

Como se puede observar, los estudiantes y apoderados/as aparecen poco frecuentemente como favorecedores de las actividades de educación sexual. El caso del/la Supervisor/a Mineduc es más polarizado, alcanzando un 58% de respuestas *Nunca* o *Casi Nunca*.

Respecto los y las estudiantes, pese a que se entregan respuestas más heterogéneas, la tendencia indica que, en su mayoría, estos/as no solicitan formación en sexualidad. La

solicitud de actividades por parte de los/as estudiantes se mantiene estable al cruzar por dependencia y orientación religiosa. Es decir que su rol como agentes para la educación sexual es transversal a los distintos tipos de instituciones. No sucede lo mismo con los apoderados y con la figura del supervisor. En el primer caso, se observa una asociación estadísticamente significativa que indica que los directores reportan una tendencia por parte de los apoderados de establecimientos religiosos a favorecer las actividades en educación sexual y una tendencia por parte de los apoderados de establecimientos laicos a no favorecer estas actividades. Aunque la intensidad de la asociación no es alta ($Vc = 0,116$; $p < 0.05$), el dato es interesante, puesto que enfrenta la noción extendida de que los apoderados con creencias religiosas son un elemento de bloqueo para abordar la sexualidad en las escuelas. En línea con lo anterior, se observa que los directores de establecimientos religiosos reportan mayor participación de los apoderados, en contraste a los directores de establecimientos laicos, quienes señalan un menor nivel de participación por parte de sus apoderados ($Vc = 0,186$; $p < 0.000$). Es decir, siguiendo lo antes planteado, los apoderados de establecimientos religiosos parecen proveer de mejores condiciones para que los establecimientos desarrollen prácticas de educación sexual, incluso, contando con su eventual colaboración, elemento que ha sido crucial en el desarrollo de la política pública, en tanto su participación, a momentos, se ha concebido como requisito para las implementación.

A su vez, se puede apreciar que existen diferencias en el grado en que la figura del supervisor Mineduc ha favorecido la realización de actividades sobre educación sexual según dependencia administrativa, particularmente en el caso de los establecimientos municipales y particulares privados ($Vc = 0,157$; $p < 0.000$). Como era de esperar, los resultados indican que se trata de un actor más relevante en el sistema público. El Supervisor de Mineduc podría ser una persona clave para la educación sexual, se trata de la herramienta de la que dispone el Ministerio para instalar determinadas temáticas en las escuelas. En términos generales su figura ha sido poco considerada en los diseños políticos sobre sexualidad, por lo que su involucramiento en la materia depende más de una motivación personal que de la asignación de una tarea.

Profesional o equipo que lidera la educación en los establecimientos educacionales

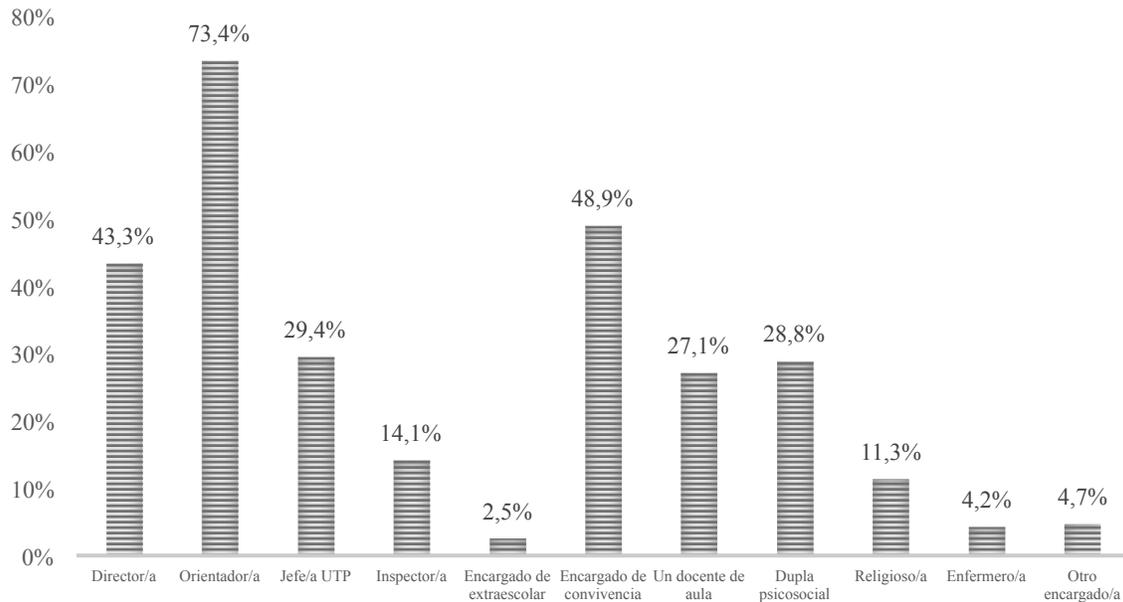
Se consultó a los directores si en sus establecimientos se designó una persona o equipo encargado que liderase formalmente la educación sexual. La figura 1 muestra las personas o equipos más relevantes dentro de los establecimientos junto con los porcentajes de directores que señalaron haberles designado para liderar la educación sexual. Los resultados sugieren que en la mayoría de los establecimientos el encargado de educación sexual es el/la orientador/a con 73.4% de los casos, seguido del/la Encargado/a de convivencia y el/la mismo/a director/a, quienes representan un 48.9% y un 43.3% de las respuestas, respectivamente.

Al comparar estos datos con los analizados al comienzo, sobre el desarrollo de propuestas y el favorecimiento de actividades en educación sexual, los valores cambian fuertemente. Tanto el/la Director/a como el/la Jefe/a de UTP pierden protagonismo, alzando fuertemente a otra figura que es la del/la Orientador/a. Como puede ser visto en la que incluye ítems que forman parte de las dimensiones de Gestión, la mayoría de los establecimientos definen a una persona o agrupación como encargada del abordaje de la sexualidad, lo que es interesante, puesto que independiente de la existencia o no de un programa, e incluso de la existencia de personal capacitado (que también se mostró alto), los establecimientos estarían desarrollado una organización interna con foco en la educación sexual. En general, como fue mencionado, de los establecimientos que señalan haber definido a un encargado, el que más aparece nombrado es el/la orientador/a. Esto es coincidente con lo encontrado por un estudio efectuado en la región de Arica y Parinacota, el cual señala que en los orientadores/as lideran la educación sexual en un 58,9% de los establecimientos, seguido por el jefe de UTP y el director (Unesco, 2011)³⁴. El rol del orientador es relevante y corresponde profundizar en su figura en el contexto actual. Es además un actor sobre exigido, puesto que su función le obliga a participar en varios planos de la actividad escolar. Aunque el orientador aparece como una figura acorde con el liderazgo de la educación sexual, las últimas políticas de la materia no lo consideraron así.

³⁴ Dado que el estudio en cuestión fue realizado en 2011, no se consultó por la figura del encargado de convivencia escolar.

Recordemos que el plan nacional 2005 - 2010 señaló que serían los docentes de aula los encargados de la elaboración e implementación de actividades de educación sexual, y algo parecido se desarrolló durante la política del portafolio. Sin embargo, los orientadores han sido elegidos internamente por las escuelas como los responsables de articular y llevar adelante los procesos.

Figura 1. Encargados de liderar la educación sexual



Contratación de programas de asesoría externa en educación sexual

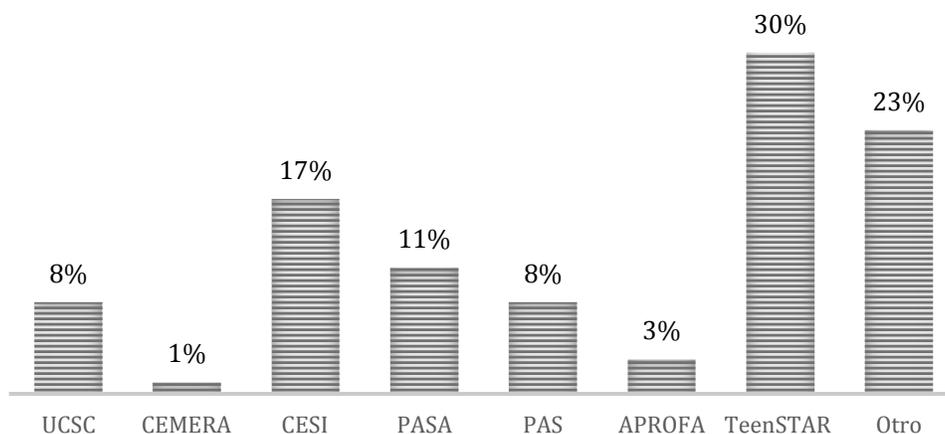
A continuación se reportan los resultados obtenidos en el conjunto de preguntas relacionadas con la contratación de programas u organismos de asesoría externa en educación sexual por parte de los establecimiento educacionales durante los años 2010 y 2015. Teniendo en cuenta que la contratación de asesorías externas está asociada a otros elementos de gestión escolar –en particular, los recursos financieros–, fue interesante observar la manera en que ha operado. Además, es pertinente recordar que la última política nacional llevada adelante por el la administración Piñera se concibió como una instancia para que los establecimientos contaran con apoyo externo, utilizado sus recursos para ello.

Como se ha mencionó, este diseño introduce una lógica de mercado para la educación sexual, y desplaza en gran medida su responsabilidad en organismos externos a la escuela. Es, desde un sentido, el ejercicio de descentralización más radical que se ha llevado adelante en la política pública sobre educación sexual, su particularidad y el hecho de que no haya información sobre sus resultados, hacen más interesante la revisión de cómo se despliega en los establecimientos³⁵.

En primer lugar, se observa que 654 establecimientos (72,51%) declaran no haber contratado un programa o asesoría externa en educación sexual, mientras que 248 establecimientos (27,49%) sí lo hicieron. Este constituye un grupo limitado de establecimientos, la poca disponibilidad de financiamiento puede haber sido un aspecto crítico para la ejecución de esta política. Al respecto, se calculó si existían diferencias en la contratación de programas por dependencia administrativa. Los resultados indicaron que sí existieron diferencias significativas ($\chi^2 = 32,22; p < 0,05$) en tanto los establecimientos particulares pagados declaran haber contratado en un 40%, mientras que sus pares municipales lo han hecho en un 11,2%. Como en otros aspectos estudiados, los establecimientos particulares subvencionados se encuentran en un lugar intermedio, con un nivel de contratación de 29,2%. En este sentido, una política enfocada principalmente en el asesoramiento externo pagado, como la desarrollada en la administración Piñera, estaría siendo poco eficaz en el sistema municipal y poco equitativa para los/as estudiantes.

Los análisis que se presentan a continuación se refieren exclusivamente al grupo de establecimientos educacionales que reportaron sí haber contratado un programa de asesoría externa en educación sexual entre los años 2010 y 2015.

³⁵ La política en cuestión en la actualidad no cuenta con el respaldo ministerial. Sin embargo, dado que no se han presentado alternativas en la actual administración, numerosos establecimientos siguen operando bajo esa lógica. Es decir, mantienen la idea de que deben contratar una asesoría técnica sobre educación sexual.

Figura 2. Programas de asesoría externa en educación sexual utilizados hasta el año 2015

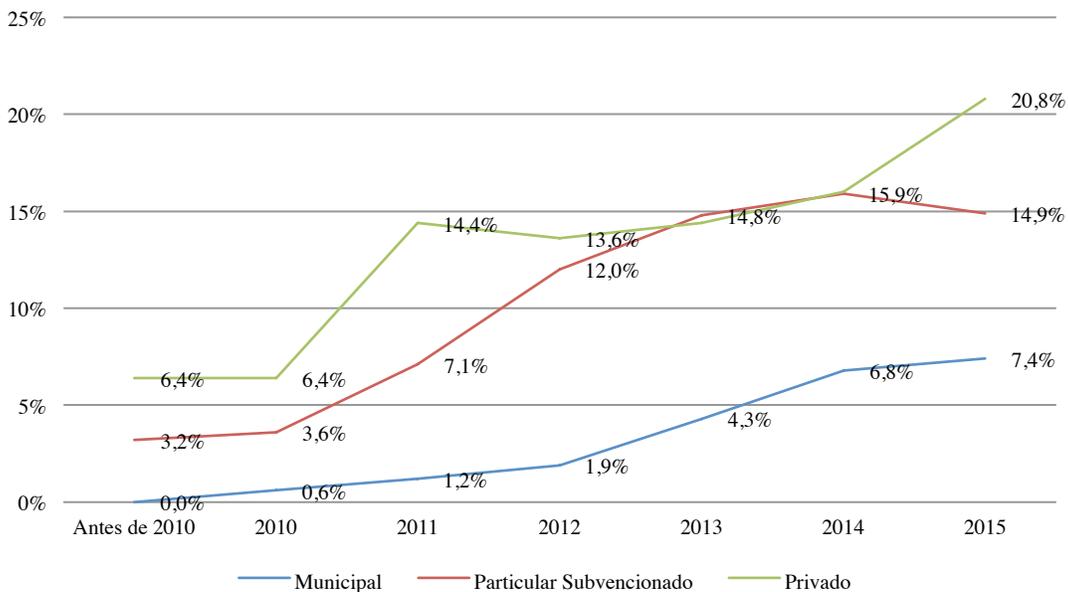
La Figura 2 muestra una lista de los programas de asesoramiento externo en educación sexual sugeridos por Mineduc y el porcentaje de cómo se distribuyeron entre los establecimientos que contrataron. El gráfico muestra que el programa *Teen Star* de la Universidad Católica fue el más contratado durante el periodo mencionado (30% de los establecimientos), seguido por otros programas no especificados (23%) y el programa de Educación Sexual Integral Psiquiatra Ricardo Capponi –CESI– (17%). Es relevante que el programa más contratado –*Teen Star*, de la Universidad Católica de Chile– aunque se presenta como un programa de enfoque humanista, deja en evidencia su marco confesional, con un objetivo eminentemente abstencionista (Vigil, Riquelme, Rivadeneira y Aranda, 2005). El segundo programa más popular también presenta un enfoque fuertemente conservador³⁶. A su vez, los programas que presentan un modelo de trabajo con énfasis en la salud sexual son los que tienen una menor presencia en el sistema. Hacemos referencia a los programas APROFA y CEMERA, que sumados apenas alcanzan un 4% del sistema. La predominancia de programas de enfoques conservadores nos plantea interrogantes acerca de las demandas realizadas por los establecimientos ¿Porqué se eligen estos programas? Al respecto podrían plantearse algunas ideas. En primer lugar, recordemos que son los establecimientos privados quienes desarrollan más contratación, y ello está aparejado con

³⁶ Además, la mayoría de los programas que se inscriben en la categoría de *Otros* son desarrollados por organizaciones religiosas, entre ellas con fuerte presencia aparecen los Hermanos Maristas.

proyectos educativos religiosos en mayor frecuencia. Pero además, probablemente la contratación de programas conservadores le permite a los establecimientos evitar eventuales discrepancias con los apoderados y otros agentes y aparecer entregando una formación “sensible” a la diversidad de los establecimientos. También es razonable pensar que la contratación de estos programas no responde a su perfil conservador, sino a que hayan desarrollado procesos de difusión más intensos en el sistema, facilitando su conocimiento por parte de las autoridades escolares.

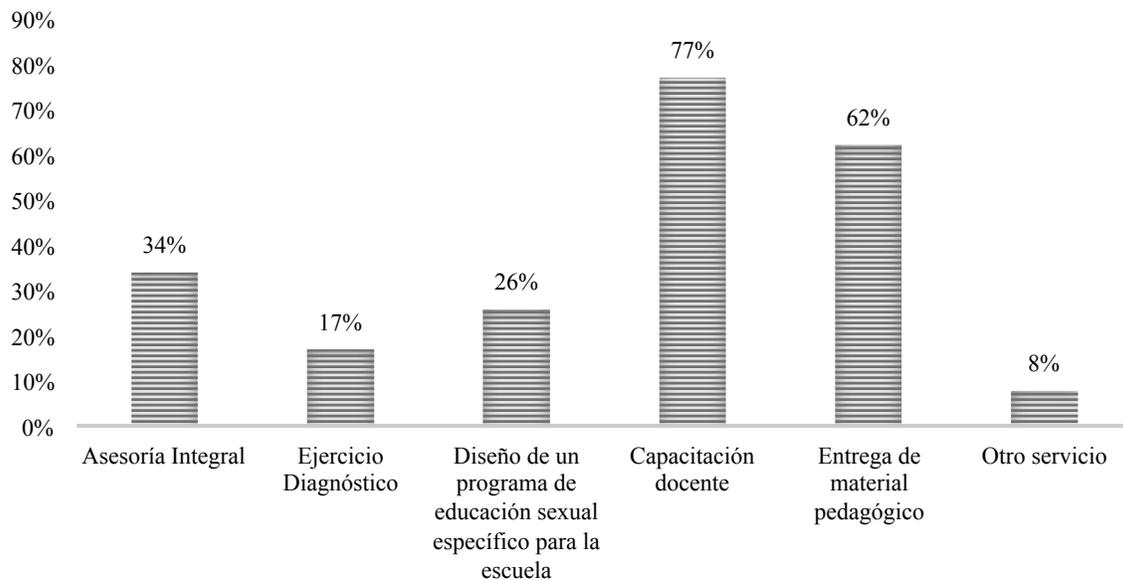
En relación al período de contratación, la Figura 3 muestra el porcentaje de contratación en cada año según dependencia administrativa. El gráfico permite apreciar que, en términos generales, a partir de 2010 existe una tendencia que va en aumento durante los años respecto al porcentaje de establecimientos que contrata este tipo de programas y que se estabiliza en torno a 2013. En el caso de los establecimientos municipales ningún director declara haber contratado programas antes de 2010, y se percibe un aumento a partir del año 2012 hasta llegar a un 7,4% en 2015. A su vez, un 6,4% de los privados contrataron programas de educación sexual antes de 2010, y en 2015 un 20,8% de ese grupo se declara contratando.

Figura 3. Año en que se contrató programa por dependencia



La Figura 4 muestra de modo general las actividades realizadas por los programas u organismos de asesoramiento externo sobre educación sexual. Los resultados indican que los programas asesores llevaron a cabo, principalmente, actividades de capacitación docente y entrega de material pedagógico, lo que corresponde a un 77% y 62,1% de los establecimientos, respectivamente. En alrededor de un tercio de los establecimientos (34%) se realizaron asesorías integrales y en un poco más de un cuarto de ellos (26%) se ejecutaron diseños de programas de educación sexual específicos para la escuela. Los servicios menos contratados fueron los ejercicios diagnósticos (17%) y otros servicios no especificados (8%).

Figura 4. Actividades realizadas por los programas externos de asesoramiento en educación sexual.

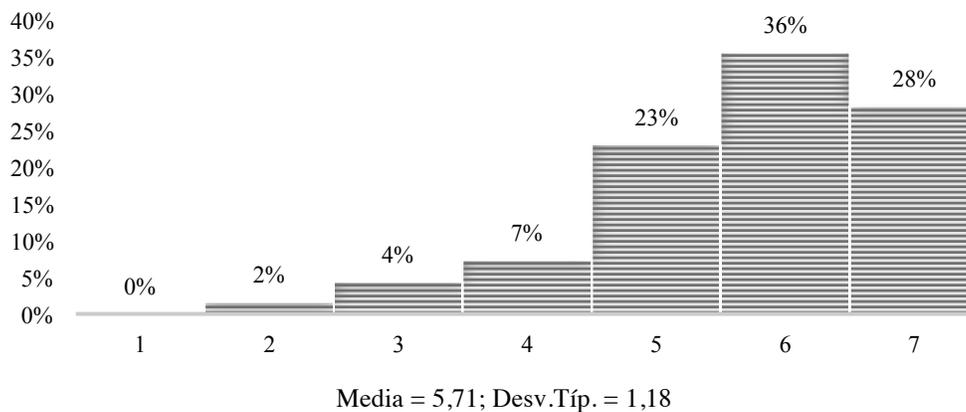


La predominancia de la capacitación puede ser producto de las últimas políticas, las cuales centraron su foco casi exclusivamente en la formación continua. Es destacable, sin embargo, que la entrega de material pedagógico aparezca con fuerte presencia también, lo que nos habla del tipo de asesorías que se están privilegiando en el sistema. Al respecto, la evidencia nacional sobre asesorías técnicas señala que los servicios que ofrecen material didáctico son mejor evaluados por los establecimientos en comparación con aquellos que se focalizan en la capacitación (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010). El hecho de que las

asesoras expertas en sexualidad sigan esta tendencia podría interpretarse como una buena práctica.

La siguiente pregunta dijo relación con la evaluación que los/as directores/as realizan de los programas externos de asesoramiento en educación sexual. Se pidió que los/as directores/as evaluaran otorgando una nota en la escala de 1.0 a 7.0 a los programas que contrataron. En la Figura 5, se muestran la distribución general de notas otorgadas. El gráfico permite señalar que los programas son, en general, bien evaluados por los directores. Más del 80% de los directores pone una nota mayor a 5.0 mientras que una minoría de ellos evalúa a los programas con nota inferior a 5.0.

Figura 5. Evaluación de los programas de asesoramiento externo



Finalmente, los directores fueron consultados respecto a si, además del programa señalado en las preguntas anteriores, habían contratado otro organismo asesor. De los 248 colegios que sí contrataron un programa de asesoramiento externo en educación sexual, 209 (84,3%) no acudieron a otro programa, mientras que 39 (15,7%) sí contrataron un programa adicional.

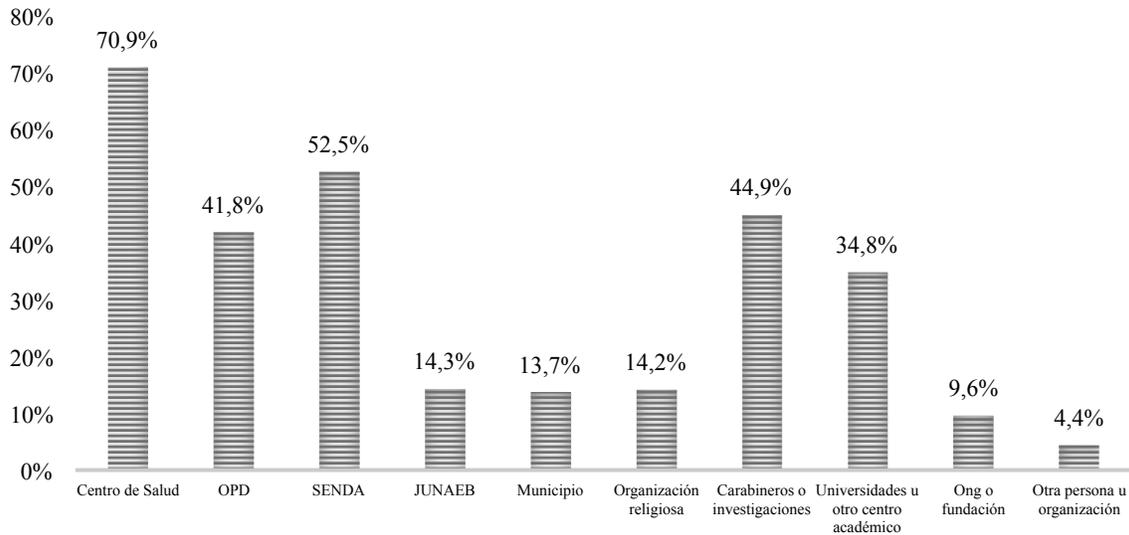
De la contratación de programas puede colegirse que el supuesto de la informalmente llamada política del portafolio, basada en el ingreso de organismos externos a las escuelas, ha operado con baja intensidad. Serán los establecimientos privados aquellos que contraten, en una proporción 4 veces más alta que los públicos. Es decir, se trata de una política específica de educación sexual, altamente descentralizada, que tiene un efecto

centralmente para los colegios privados. En este grupo, es posible señalar que los organismos asesores han asumido un espacio relevante en la formación en sexualidad, no así en el resto de la población. Dicho eso, se debe alertar el sesgo conservador que se expresa en las preferencias en la contratación, así como la falta de un servicio flexible a las características especiales de cada institución. No obstante aquello, las calificaciones que obtienen por parte de los/as directores/as y la ausencia de nuevas contrataciones en establecimientos que ya fueron asesorados habla de una evaluación positiva de su prácticas.

Gestión de redes con personas u organizaciones externas sin mediación de pago

La contratación de asesorías técnicas no es el único medio que usan los establecimientos para conseguir apoyo externo: también desarrollan otro tipo de vínculos con personas u organizaciones que ofrecen ayuda para trabajar la sexualidad, sin estar condicionadas a un pago. Se trata de redes que producen de forma sistemática, institucional, o bien de maneras más informales, muchas veces surgidas por la motivación de un docente u otro actor de la comunidad escolar. A continuación, se muestran los resultados obtenidos respecto a los indicadores sobre la gestión por parte de los establecimientos de redes con personas u organizaciones.

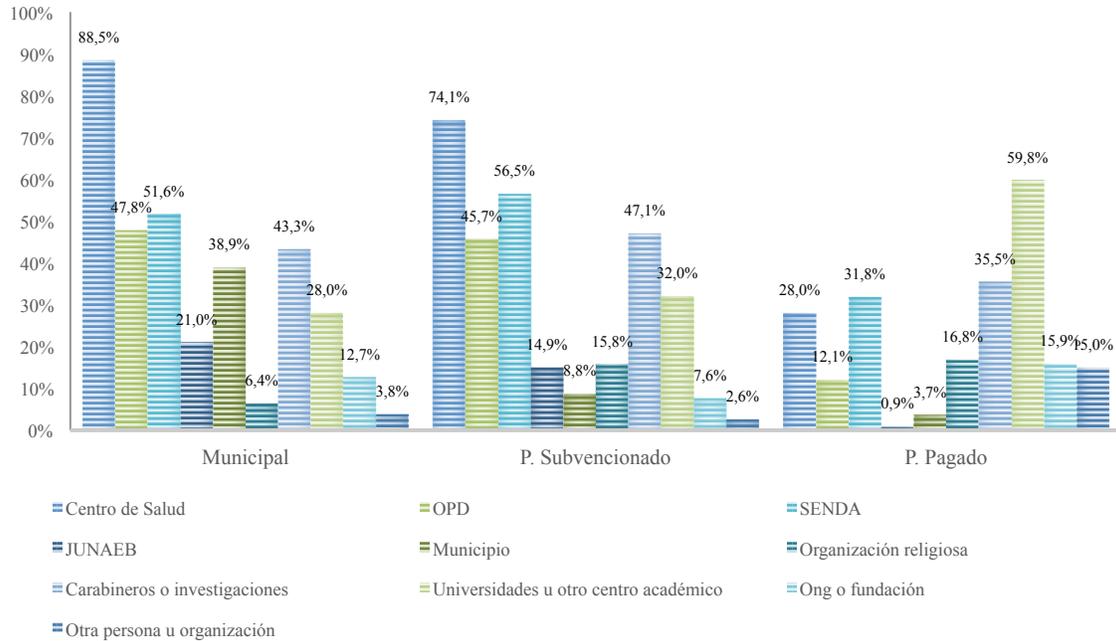
Al ser consultados sobre este tema, un 66% aproximado de directores declararon acudir a este tipo de personas u organizaciones en las categorías de *casi siempre* o *siempre*. En relación con estas redes, lo primero que se destaca es que su participación en las escuelas tiene un ordenamiento contrario al que se encuentra con los organismos de asesoría técnica antes descritos, es decir que los establecimientos municipales declaran haber gestionado redes de forma más frecuente que sus pares particulares subvencionados y privados ($V_c = 0,179$; $p < 0.000$).

Figura 6. Gestión de redes con personas u organizaciones externas

La Figura 6 muestra las personas u organizaciones a las que más recurren los establecimientos educacionales junto a sus porcentajes de utilización. Los resultados muestran que los servicios más utilizados son centros de salud (70,9%), el SENDA (52,5%), Carabineros de Chile (44,9%), las OPD (41,8%) y universidades o centros académicos (34,8%). En el otro extremo, la JUNAEB, los municipios, las ONGs y otros servicios no especificados aparecieron como los menos utilizados. De estas cifras, por ejemplo, destaca la presencia de los servicios de salud, los cuales se inscriben como actores protagónicos en los establecimientos. Esta cuestión pone en entredicho la noción descrita en el marco teórico, sobre que el sector educación sería reacio a permitir el ingreso de profesionales de salud a las escuelas. Quizás se trata de una noción anquilosada en los diseñadores de la política, pero que no tendría asidero en las prácticas escolares. También sorprende que SENDA aparezca con tanta frecuencia como respaldo para la educación en sexualidad. Esto puede deberse a la alta cobertura que ha tenido el programa Previene y el “Liceo libre de drogas”, los cuales son incorporados en los PME y por ende se transforman en exigencia de implementación para los establecimientos. Es posible que los docentes aprovechen de trabajar los temas de autocuidado relacionados al consumo de drogas con el autocuidado relacionado a la sexualidad. Es, de hecho, una combinación que se hace

habitualmente en el sistema escolar, aunque delicada, puesto que se focaliza casi exclusivamente en la noción de riesgo. En la misma línea del riesgo, es interesante que un poco menos de la mitad de los establecimientos acudan a Carabineros o Investigaciones.

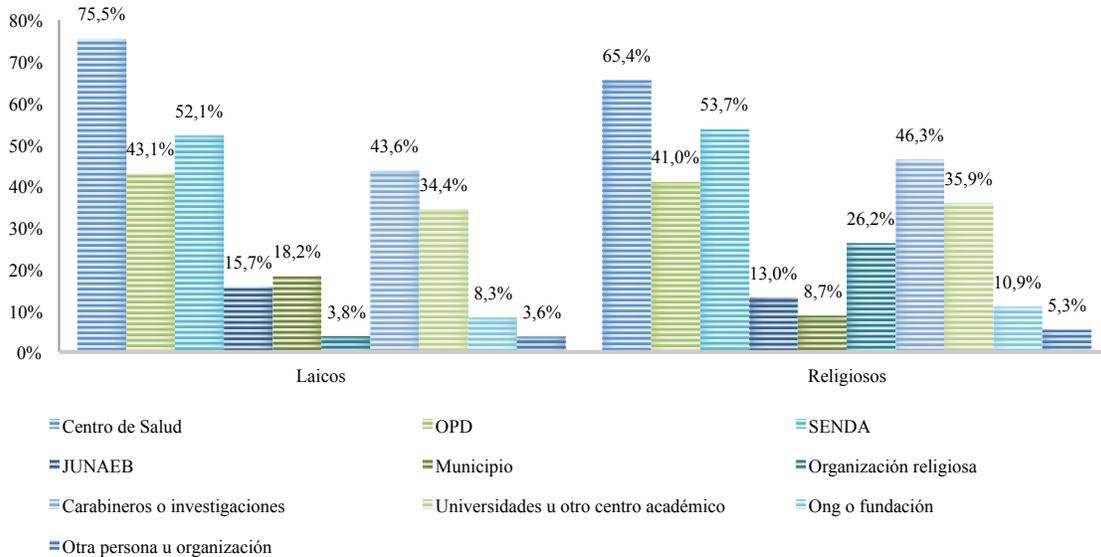
Figura 7. Gestión de redes con personas u organizaciones externas según dependencia administrativa



En la Figura 7 se muestran los mismos resultados pero analizados por dependencia administrativa. El gráfico señala que la tendencia general observada en la Figura 6 es similar en los establecimientos municipales y particulares subvencionados. En estos establecimientos los servicios más utilizados son nuevamente los centros de salud, seguidos por el SENA y Carabineros de Chile o Investigaciones. En cambio, los directores de establecimientos particulares pagados señalan acudir mucho menos a los centros de salud y tienden a gestionar redes mayormente con universidades y otros centros académicos. En la Figura 8 se realiza el mismo procedimiento por orientación religiosa. En este caso, no se observan mayores diferencias entre escuelas laicas y religiosas, a excepción de la esperable

mayor importancia de la gestión de redes con organizaciones religiosas por parte de los establecimientos educacionales religiosos (3,8% v/s 26,2%).

Figura 8. Gestión de redes con personas u organizaciones externas según orientación religiosa.



Respecto a lo anterior, cabe destacar que por dependencia administrativa, nos encontramos con que los establecimientos municipales en un 88,5% acuden a los centros de salud mientras que casi un cuarto de ellos acude a Universidades o centros académicos. En el otro extremo, los establecimientos particulares acuden a los centros de salud en un 28% y en un 60% a centros académicos. A primera vista, por tanto, se acude a organizaciones que podrían tener enfoques disímiles respecto a la educación sexual. Así, mientras un centro de salud podría ofrecer una educación sexual pragmática, quizás orientada exclusivamente a lo preventivo, los centros académicos probablemente ofrecen modelos de trabajo más reflexivos. Como es obvio, no es posible asumir con certeza lo antes planteado, pero sí puede establecerse que las redes que se desarrollan en distintos grupos son diversas y que esto seguramente favorece el uso de métodos y discursos disímiles entre escuelas públicas y privadas.

Inversión en educación sexual por parte de los establecimiento educacionales

En relación a la inversión, se consideró relevante conocer un aproximado del gasto que los colegios hacen -o no- específicamente en educación sexual. Al respecto se consultó por el dinero invertido entre los años 2010 y 2015. Como se puede ver en la Tabla 5 un 46,4% de directores/as señalan que su establecimiento no ha invertido recursos financieros específicamente en educación sexual, o si lo ha hecho, no conoce el monto. Es decir, que poco más de la mitad de los establecimientos han invertido recursos económicos en educación sexual, sea para la contratación de asesorías, u otro tipo de inversión. En la misma línea un 19,8% señala haber invertido \$1.000.000 o más.

Tabla 5. Dinero invertido en educación sexual por dependencia administrativa

Dinero invertido en educación sexual entre 2010 y 2015	Porcentaje por columna			
	Municipal	P. Subv.	Privado	Total
No ha invertido + No sabe	65,2%	41,9%	32,0%	46,4%
Menos de \$1.000.000	29,2%	39,5%	32,8%	33,8%
\$1.000.000 o más	5,6%	18,6%	35,2%	19,8%
Total	100%	100%	100%	100%

Como era de esperar, el uso de recursos financieros está relacionado con la dependencia administrativa ($Vc = 0.243$; $p < 0.05$). Es posible observar en la tabla que aquellos que no han invertido o bien no están seguros de ello son un 65,2% de los establecimientos municipales y un 32% de los privados. A su vez, quienes declaran haber invertido más de \$1.000.000 corresponden a un 5,6% de los municipales y un 35,2% de los privados, es decir, los privados se encuentran en la categoría de mayor inversión en una proporción seis veces más alta que los públicos. Como es habitual, los establecimientos particulares subvencionados se encuentran en una situación intermedia. La cuestión de los recursos adquiere relevancia en la situación actual, dado que, como se ha planteado, la última política que gozó de cierta popularidad en los establecimientos fomentó el uso de recursos propios para la contratación de asesorías especializadas. Esta cuestión fue criticada en su momento, dado que obligaba a competir a la educación sexual con otras prioridades de las escuelas. La limitada inversión es transversal al sistema, una forma de interpretar esta

información es imaginar que los establecimientos habrían prescindido de los organismos externos porque se encontrarían en condiciones de diseñar y ejecutar sus propios planes de manera autónoma. Sin embargo, esta hipótesis se hace poco creíble si consideramos que la inversión está fuertemente relacionada a la dependencia de los establecimientos. Es posible presumir entonces que existiría un interés generalizado en las escuelas de invertir dinero específicamente en educación sexual, sin embargo, esta posibilidad se ve condicionada por sus recursos.

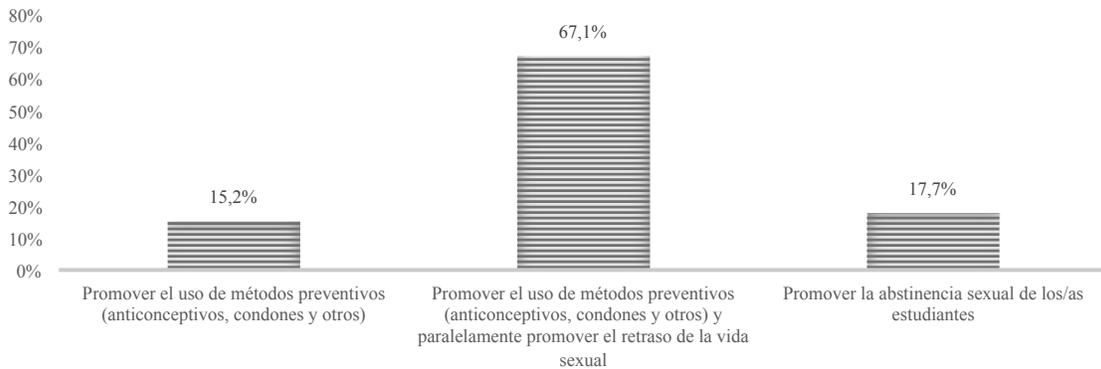
Enfoques de la educación sexual declarados por los establecimientos educacionales

Como se ha visto, la gestión de los establecimientos es diversa en tanto la dependencia de su administración. Los establecimientos privados desarrollarán acciones autónomas, aprovechando los márgenes de libertad (de enseñanza) que ofrece la política específica sobre sexualidad. Esto les permitirá constituir formas particulares de entender la sexualidad y proponer prácticas, relaciones y sentidos a sus estudiantes con alta adherencia a sus proyectos institucionales. Los establecimientos públicos, a su vez, estarán más orientados a difundir los discursos oficiales del Estado, es decir, aquellos que se han centralizado a través del currículo o que son suscritos por otros organismos públicos, como los centros de salud. Pareció importante entonces conocer entonces cómo se ubican los establecimientos en relación a los discursos tradicionales de la sexualidad. Para ello, se les solicitó que se ubicaran entre tres alternativas de objetivos que se corresponden con los enfoques tradicionales de la educación sexual permitiendo establecer, a grandes rasgos, la motivación y los propósitos de las acciones en educación sexual que llevan adelante. Las Figuras 9, 10 y 11 muestran los porcentajes de respuesta a los enfoques más populares que se le presentaron a los directores. La primera figura ilustra los resultados generales incluyendo todos los establecimientos educacionales, la segunda figura muestra los resultados por orientación religiosa y la tercera muestra los resultados por dependencia administrativa.

De la Figura 9, se desprende que la mayoría de los establecimientos considera que el enfoque *Promover el uso de métodos preventivos (anticonceptivos, condones y otros) y paralelamente promover el retraso de la vida sexual* es el que mejor representa lo que el

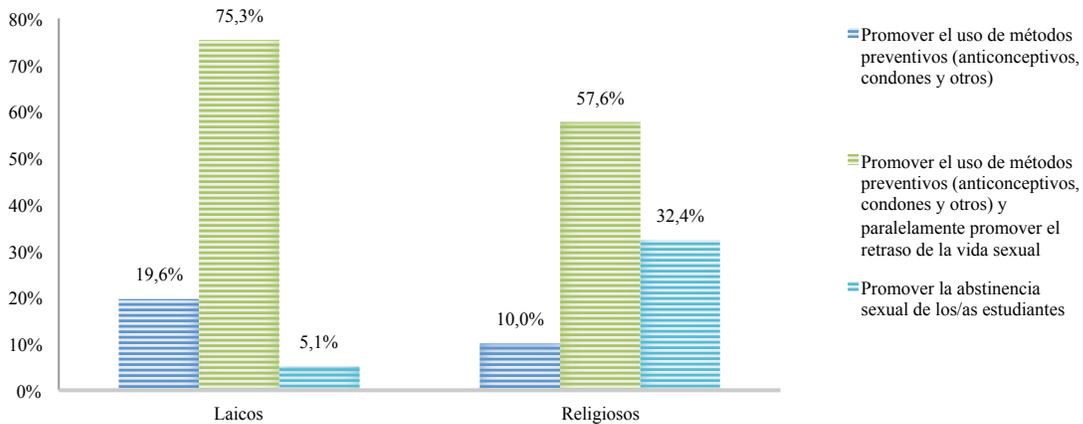
establecimiento busca para sus respectivos estudiantes (67,1%). A este enfoque le siguen consecutivamente *Promover la abstinencia de los estudiantes* (17,7%) y *Promover el uso de métodos preventivos* (15,2%).

Figura 9. Enfoques de educación sexual adoptados por establecimientos educacionales chilenos



El análisis de las respuestas por orientación religiosa mostró diferencias significativas entre colegios laicos y religiosos respecto a los enfoques que representan sus objetivos en educación sexual ($Vc = 0.362$; $p < 0.05$). Concretamente, se evidenció una tendencia por parte de los establecimientos religiosos a promover en mayor medida la abstinencia sexual de los estudiantes en comparación a los establecimientos laicos. Por otra parte son los establecimientos laicos los que se orientan mayormente al uso de métodos anticonceptivos y promover el retraso de la vida sexual.

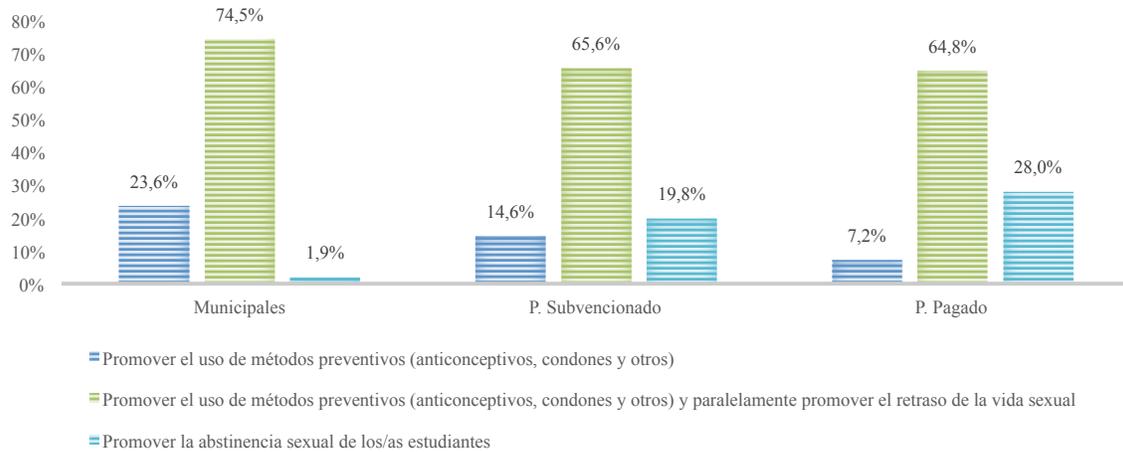
Figura 10. Enfoques de educación sexual adoptados por establecimientos educacionales chilenos según orientación religiosa



$Vc = 0.362$; $p < 0.05$

El análisis de los enfoques en educación sexual según dependencia administrativa nuevamente arrojó diferencias significativas entre establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados ($Vc = 0.16$; $p < 0.01$). Es posible establecer que los establecimientos particulares subvencionados y privados están más orientados a *promover la abstinencia sexual* de los estudiantes en comparación a los municipales, mientras serían estos últimos los que tenderían más a *promover el uso de métodos preventivos* y *promover el uso de métodos preventivos y paralelamente promover el retraso de la vida sexual* en comparación a los particulares subvencionados y los privados.

Figura 11. Enfoques de educación sexual adoptados por establecimientos educacionales chilenos, según dependencia administrativa



($Vc = 0.16$; $p < 0.01$).

Analizando estos resultados, es importante indicar que la mayoría de los colegios se ubica en una perspectiva mixta que afirma promover tanto el uso de métodos preventivos como el retraso de la vida sexual. Esto es de gran relevancia pues, si se suma este grupo a los que promueven la abstinencia, tenemos como resultado que casi un 85% de los establecimientos estarían incorporando un objetivo que es técnicamente incorrecto, en tanto, como se planteó en el marco teórico, las iniciativas orientadas a la postergación de la iniciación sexual de los/as estudiantes, o bien a la abstinencia, se han mostrado no solamente ineficientes en su capacidad de alcanzar el objetivo planteado, sino además,

muchas veces contraproducentes. Considerando que en su documento de orientaciones para el diseño de planes de educación sexual el ministerio señala que su elaboración debe estar fundamentada en la evidencia y ser científicamente correcta (Mineduc, 2012), no deja de sorprender que un grupo tan alto de establecimientos se proponga un objetivo que no tiene soporte científico. Asociado a estos resultados, son muy pocos los establecimientos que afirman haber ofrecido métodos anticonceptivos para sus estudiantes. Como se puede ver en la tabla de indicadores asociados a la gestión, aquellos que lo han hecho regularmente no superan el 9%. Tal como el anterior, es un dato que está altamente determinado por la dependencia: de las escuelas municipales, un quinto entrega sistemáticamente mientras que en el mundo privado es solo un 4%. De hecho, 9 de cada 10 establecimientos privados señalan que nunca se ha ofrecido a los estudiantes métodos preventivos (condón) dentro del establecimiento. Esto, entre otras cosas, puede estar relacionado al hecho ya mencionado de que los establecimientos municipales tienen más contacto con los centros de salud, instancias en las que la entrega de métodos preventivos puede hacerse efectiva. En términos generales, no existe en Chile una práctica sistemática orientada a la provisión de condón y otros métodos a los/as estudiantes. La ausencia de una estrategia de este tipo es alarmante, especialmente si consideramos que la investigación ha mostrado reiteradamente que la entrega de condones en escuelas es de un método efectivo para incrementar su uso entre los estudiantes, particularmente entre aquellos que no tienen acceso por otras vías (Kirby, 2002a). En esta línea, han existido iniciativas locales (por ejemplo en la comuna de Lo Prado), y también se han propuesto estrategias de nivel nacional, particularmente en relación a la instalación de dispensadores de condones en las escuelas³⁷, sin embargo, estas últimas no han alcanzado a implementarse, y se han mostrado impopulares en grupos conservadores.

³⁷ Ver <http://www.publimetro.cl/nota/cronica/apoderados-critican-plan-gubernamental-de-repartir-preservativos-en-colegios/xIQklh!hloMC2fn7e9U/>

Evaluación de los directores a la formación en educación sexual del establecimiento

Finalmente, se presentan los resultados de la evaluación que los directores realizan sobre la educación sexual impartida en sus propios establecimientos educacionales. Se pidió a cada director que otorgara una nota de 1.0 a 7.0 evaluando la formación en sexualidad que ofrece el establecimiento. La Figura 12 presenta la distribución de notas entregadas por los directores. Se puede observar que la mayoría de los establecimientos evalúa su formación en sexualidad con notas entre 4.0 y 6.0, con una nota promedio de 4.81 y una desviación estándar de 1.13. Al análisis anterior es posible añadir un contraste según Orientación Religiosa y Dependencia Administrativa, con el fin de evaluar la existencia de una relación entre estas variables y la calificación de la formación en educación sexual impartida en el establecimiento.

Figura 12. Evaluación de la educación sexual impartida en los establecimientos

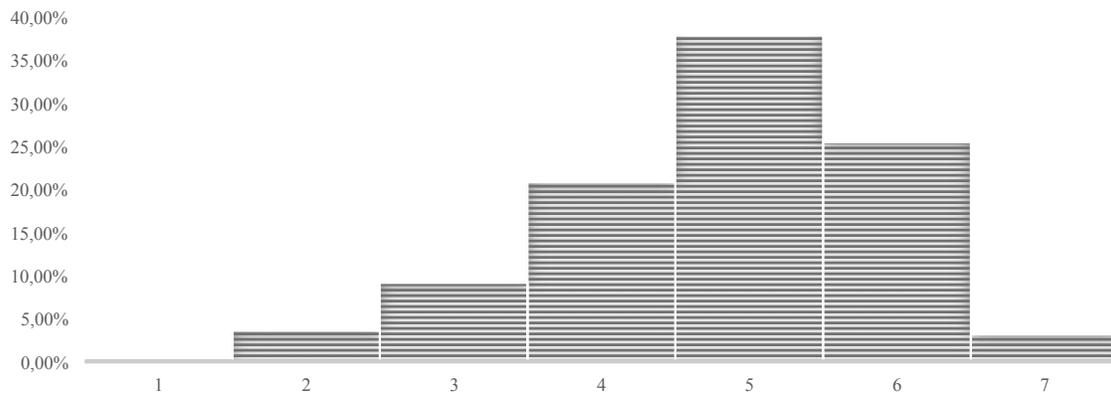


Tabla 6. Evaluación de la educación sexual impartida en los establecimientos por Dependencias Administrativa

Media (DS)	Contraste			
	P. Subvencionado	P. Pagado	Est	P
Municipal 4,44(1,19)	4,85(1,11)	5,08(1,08)	11,94 ^w	0,000

La Tabla 6 muestra el análisis comparativo de la evaluación que los directores realizan sobre la educación sexual de sus establecimientos según dependencia administrativa. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados ($W = 11,94; p < 0,01$). Como puede observarse, los/as directores del sistema municipal tienden a ser más críticos que sus pares. Tal como en otras áreas analizadas, los establecimientos particulares subvencionados se ubican en un punto intermedio y los establecimientos privados se califican con las mejores notas. Como puede observarse en la Tabla 7, al hacer la distinción por orientación religiosa, también se constatan diferencias significativas entre establecimientos laicos y religiosos ($W = 7,91, p < 0,01$). Concretamente, los directores de establecimientos religiosos otorgan una nota promedio levemente mayor a la educación sexual en comparación a los directores de establecimientos laicos.

Tabla 7. Evaluación de la educación sexual impartida en los establecimientos por Orientación Religiosa.

Media (DS)		Contraste	
Laicos	Religiosos	Est	P
4,71(1,17)	4,92(1,07)	7,91 ^w	0,005

4.2. Modelo de medición de la Gestión de la Educación Sexual, y el impacto de la gestión en los/as estudiantes.

En esta segunda sección del capítulo de resultados, se presentan los análisis realizados que responden al objetivo de aportar evidencia de validez referida a la estructura interna del constructo Gestión de la Educación Sexual y evaluar la relación entre sus dimensiones y la percepción de los estudiantes sobre la formación recibida en sexualidad. El análisis de la dimensionalidad del constructo es clave para poder llevar a cabo los análisis de regresión presentados posteriormente, en tanto las dimensiones que allí se analizan deben presentar sustento teórico y empírico que valide su interpretación como dimensiones de la Gestión de la Educación Sexual.

Los resultados se organizan en tres subsecciones. En primer lugar, se presentan los diferentes modelos estimados junto a sus indicadores de ajuste Chi-cuadrado, RMSEA, CFI y TLI. Posteriormente, se introduce el procedimiento para seleccionar el modelo con mejor ajuste y posibilidad de interpretación. En esta subsección se presentan y discuten las diferentes soluciones y se justifica la elección de la solución definitiva. Finalmente, se presenta y especifica el modelo definitivo que se utilizará para análisis posteriores y se comenta la confiabilidad de las escalas seleccionadas.

4.2.1. Estimación de modelos de análisis factorial exploratorio (AFE)

Como se presentó en el marco teórico, la construcción de los ítems del Cuestionario de Gestión de la Educación Sexual fue desarrollada tomando como referencia el modelo de gestión escolar del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SNAC), el cual especifica cuatro dimensiones denominadas Liderazgo, Gestión Pedagógica, Convivencia y Bienestar y Gestión de Recursos. Si bien dicho modelo fue la base teórica para el desarrollo de un modelo para la gestión de la educación sexual, no es claro que un modelo de gestión escolar general pueda tener aplicaciones directas en un ámbito pedagógico específico como es la educación sexual.

Bajo ese criterio, se decidió no establecer una única hipótesis respecto al número de factores ni a la relación específica entre cada indicador y los factores anteriormente señalados. En cambio, se optó por dar respuesta empírica a la pregunta sobre la estructura factorial más plausible de ser utilizada en un modelo para la gestión de la educación sexual, utilizando una serie de modelos de Análisis Factorial Exploratorio. De esta manera, la naturaleza no restrictiva de esta técnica permitió que todos los ítems del modelo presentasen cargas factoriales para todas las dimensiones propuestas en los diferentes modelos estimados y las soluciones fueron evaluadas en torno a sus ajustes, cargas factoriales y sus posibilidades de interpretación.

Tabla 8. Resultados para el ajuste de los modelos de tres, cuatro y cinco factores.

Modelo	N	Chi-2	gl	sig	RMSEA	CFI	TLI
3 factores	902	3047,907	432	0,000	0,082	0,927	0,911
4 factores	902	2155,654	402	0,000	0,070	0,951	0,936
5 factores	902	2033,674	491	0,000	0,059	0,961	0,947

Debido a que el modelo original de gestión escolar plantea la existencia de cuatro dimensiones, se decidió estimar un total de tres modelos de tres, cuatro y cinco factores para examinar sus ajustes. En la Tabla 8, se presentan los índices de ajuste de los tres modelos estimados (Chi-cuadrado, RMSEA, CFI y TLI), utilizando el estimador WLSMV y la rotación OBLIMIN. En primer lugar, los resultados indican que el ajuste del modelo de tres factores no se encuentra dentro de los valores esperados (RMSEA > 0,08; CFI y TLI < 0,95), por lo tanto su interpretación no fue considerada para los análisis posteriores. Por otra parte, el modelo de cuatro factores se mantiene dentro de los límites de ajuste aceptable (RMSEA < 0,08; CFI > 0,95; TLI > 0,90) y el modelo de cinco factores presenta niveles de ajustes aceptables en el caso de RMSEA (RMSEA < 0,08) y niveles de buen ajuste en el caso de CFI y TLI (> 0,95).

4.2.2. Presentación de los modelos con mayor ajuste

La decisión sobre qué modelo es más plausible de utilizar fue tomada considerando la distribución de los ítems en los distintos factores y sus respectivas cargas factoriales. En este sentido, la interpretación teórica primó para decidir el modelo que se utilizó posteriormente en los análisis realizados. Para ilustrar este procedimiento, en la Tabla 9 se presenta la matriz de configuración rotada (OBLIMIN) con las cargas factoriales del modelo de cuatro dimensiones y en la Tabla 10 se presenta esta misma matriz para el modelo de cinco dimensiones. Todas las cargas factoriales menores 0,30 fueron omitidas en la solución para facilitar la interpretación de las tablas.

Como se observa en la Tabla 9, la agrupación inicial de los ítems en cuatro dimensiones es relativamente similar a la formulación inicial del modelo de gestión escolar planteado por el Mineduc. El primer factor corresponde a la dimensión de *Liderazgo*, el

segundo factor correspondería a la dimensión Convivencia, el tercer factor agrupa los ítems sobre Gestión Pedagógica y el cuarto factor incluye los indicadores sobre gestión de recursos. Todos los ítems presentan cargas factoriales mayores a 0,30, a excepción de los indicadores relacionados con la utilización de materiales aportados por Mineduc, la detección de necesidades de aprendizaje en sexualidad, el monitoreo de resultados en educación sexual, y el ofrecimiento de métodos preventivos al interior del establecimiento.

Tabla 9. Matriz de configuración (OBLIMIN) solución de 4 factores.

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Sostenedor favorece actividades de ES ^A .	0,65			
Director propone actividades de ES	0,86			
Director conduce actividades de ES	0,73			
Orientador favorece actividades de ES	0,73			
UTP favorece actividades de ES	0,84			
Docentes favorecen actividades ES	0,67			
PEI aborda la ES	0,52			
PME incorpora formación en sexualidad	0,53			
Establecimiento difunde su propuesta en ES	0,49			0,30
Establecimiento cuenta con programa de ES	0,37			0,49
Se aborda currículum Orientación			0,43	
Se aborda currículum biología			0,48	
Se aborda currículum transversal			0,35	
Se organiza docencia en ES	0,42			
Se utilizan materiales Mineduc				
Se realiza ES en básica	0,43		0,39	
Se realiza ES en media	0,43		0,41	
Se abordan las relaciones y placer sexual			0,49	
Se abordan los métodos preventivos			0,72	
Se aborda la violencia sexual			0,59	
Se aborda la homosexualidad y lesbianismo			0,62	
Se realiza detección de necesidades de aprendizaje				
Se monitorean los resultados				
Reglamento de convivencia/normas/sexualidad		0,62		
Reglamento de convivencia/pedagogía/sexualidad		0,69		
Estrategias para evitar maltrato por género		0,88		
Estrategias para evitar maltrato por orientación		0,90		

Estrategias para evitar violencia entre pololos	0,71	
Existencia protocolo por maltrato y abuso	0,39	
Apoyo a estudiantes madres y embarazadas	0,46	
Se designa un encargado que lidera la ES		0,34
Se cuenta con personal capacitado en ES		0,53
Se invierte dinero en ES		0,68
Cuenta con material pedagógico para estudiantes		0,94
Se cuenta con material de apoyo a docentes		0,91
Se gestionan redes (sin pago)	0,31	
Se ofrecen métodos preventivos a estudiante		

Cabe señalar que cinco indicadores cargaron de manera secundaria en los factores para los cuales fueron construidos ya que presentaron cargas primarias (más altas) para otros factores. Contar con un programa propio en educación sexual presentó mayor peso para Gestión de Recursos en vez de Liderazgo, implementar espacios de organización de la docencia presentó mayor peso para Liderazgo en vez de Gestión Pedagógica, los dos ítems sobre la realización de actividades docentes en enseñanza básica y media presentan cargas primarias para Liderazgo en vez de Gestión Pedagógica y la gestión de redes con otras personas u organismos pesó más para Convivencia en vez de Gestión de Recursos. No obstante, la decisión sobre el factor en el cuál se considerarán estos ítems se tomó luego de examinar la solución de 5 dimensiones.

La Tabla 10 presenta las cargas factoriales de la solución de cinco dimensiones. Como se puede apreciar, la solución es relativamente similar a la de cuatro factores, excepto por la agrupación de los ítems referidos a la gestión pedagógica. En esta solución, los tres ítems que refieren a aspectos del currículum se agrupan en una nueva dimensión que se denominó Currículum. De esta manera, en la Tabla 13, el Factor 1 corresponde a Liderazgo, el Factor 2 corresponde a Actividades Educativas (gestión pedagógica sin considerar ítems referidos currículum), el Factor 3 corresponde a Convivencia, el Factor 4 corresponde a Currículum y el Factor 5 a Gestión de Recursos.

Tabla 10. Matriz de configuración (OBLIMIN) solución de 5 factores

	F1	F2	F3	F4	F5
Sostenedor favorece actividades de ES ^A .	0,65				
Director propone actividades de ES	0,88				
Director conduce actividades de ES	0,75				
Orientador favorece actividades de ES	0,73				
UTP favorece actividades de ES	0,86				
Docentes favorecen actividades ES	0,68				
PEI aborda la ES	0,52				
PME incorpora formación en sexualidad	0,53				
Establecimiento difunde su propuesta en ES	0,49				0,30
Establecimiento cuenta con programa de ES	0,35				0,44
Se aborda currículum Orientación				0,49	
Se aborda currículum biología				0,58	
Se aborda currículum transversal				0,33	
Se organiza docencia en EdS	0,42				
Se utilizan materiales Mineduc					
Se realiza ES en básica	0,41	0,31			
Se realiza ES en media	0,41	0,36			
Se abordan las relaciones y placer sexual		0,68			
Se abordan los métodos preventivos		0,77			
Se aborda la violencia sexual		0,72			
Se aborda la homosexualidad y lesbianismo		0,79			
Se realiza detección de necesidades de aprendizaje		0,45			
Se monitorean los resultados					
Reglamento de convivencia/normas/sexualidad			0,60		
Reglamento de convivencia/pedagogía/sexualidad			0,66		
Estrategias para evitar maltrato por género			0,86		
Estrategias para evitar maltrato por orientación			0,86		
Estrategias para evitar violencia entre pololos			0,67		
Existencia protocolo por maltrato y abuso			0,38		
Apoyo a estudiantes madres y embarazadas			0,44		
Se designa un encargado que lidera la ES					
Se cuenta con personal capacitado en ES					0,47
Se invierte dinero en ES					0,65
Cuenta con material pedagógico para estudiantes					0,93
Se cuenta con material de apoyo a docentes					0,91
Se gestionan redes (sin pago)					

En esta solución, todos los indicadores presentaron cargas factoriales mayores a 0,30, a excepción, nuevamente, de los referidos a la utilización de materiales aportados por Mineduc, la detección de necesidades de aprendizaje en sexualidad y el monitoreo de resultados en educación sexual. Cabe señalar que en esta solución el indicador sobre gestión de redes se añadió al grupo de indicadores con cargas menores a 0,30, mientras que el indicador sobre ofrecimiento de métodos anticonceptivos en la escuela entró al modelo con peso hacia el factor de Actividades Educativas. La solución de cinco dimensiones sugiere que los directores tienden a diferenciar dentro de la gestión pedagógica aquellas prácticas que se realizan en el aula como una dimensión diferente de aquellos aspectos que se estipulan en el currículum. La ventaja de realizar esta distinción junto con un mayor ajuste indicado por los valores de los indicadores de ajuste RMSEA, CFI y TLI, llevó a tomar la decisión de conservar la solución de 5 factores para análisis posteriores.

Al enfocarse en el análisis de este modelo en particular, se puede ver que en la agrupación de los ítems que se refieren a la gestión pedagógica, hay 3 que se agrupan dentro de una nueva dimensión. Se trata de aquellos ítems que se refieren a elementos puramente curriculares, la nueva dimensión, por tanto, recibió el nombre de Currículum. Esto indica que los/as directores/as tienden a hacer una distinción dentro de la gestión pedagógica entre las prácticas que realizan los establecimientos no necesariamente asociadas a la transferencia del currículum nacional y las prácticas que si están determinadas por éste. Al parecer, ambos elementos operarían como dimensiones distintas en el quehacer pedagógico. La diferenciación entre actividades educativas y la implementación curricular puede ser interpretada nuevamente tomando como referencia la doble vía con la han operado las políticas post dictadura en educación sexual. Por un lado, se configura una dimensión en línea con la apuesta centralizada, es decir, aquella donde el Ministerio de Educación define los contenidos básicos necesarios por asignatura y nivel. Se trata, por tanto, de prácticas que se encontrarían garantizadas para los estudiantes, y que, efectivamente, como fue explicado anteriormente, se implementan con alta sistematicidad. La dimensión de gestión pedagógica, sin embargo, incorporó también la consulta por los

contenidos y espacios en los cuales se transfiere la sexualidad, independiente del currículo. Estos ítems, por ende, refieren a todo tipo de actividades educativas, que se realizan en un contexto de mayor libertad por parte de los establecimientos, teniendo ellos la responsabilidad de definir contenidos, y poner en práctica las estrategias de enseñanza que estimen convenientes, no es de extrañar, por tanto, que currículum y actividades educativas constituyan áreas diferenciadas en el sistema. Lo que develan aquí los/as directores/as, son los resultado de una serie de políticas dónde los elementos centralizados han convivido con la pretensión descentralizadora y las forma en que esta política desacoplada se traduce en prácticas escolares.

4.2.3. Especificación del modelo definitivo

El paso siguiente fue volver a estimar el modelo de cinco factores eliminando los ítems que no presentaron cargas factoriales mayores a 0,30. La Tabla 11 muestra la matriz de cargas factoriales rotadas de la solución definitiva. Como se puede observar, el modelo estimado conserva las cargas factoriales mayores a 0,30 y las cargas cruzadas en los ítems que se señalaron anteriormente. En negrita se especifica en qué dimensión se decidió considerar cada ítem que presentó cargas para más de un factor. De esta manera, se decidió considerar el indicador sobre contar con un programa propio en educación sexual como parte de la dimensión de Gestión de Recursos, el indicador sobre implementación de espacios de organización docente como parte de Liderazgo y el indicador métodos anticonceptivos en la dimensión Actividades Educativas.

Tabla 11. Matriz de configuración (OBLIMIN) solución de 5 factores final.

Indicador	LIDE	ACTI	CONV	CURR	GREC
Sostenedor favorece actividades de ES ^A .	0,65				
Director propone actividades de ES	0,88				
Director conduce actividades de ES	0,75				
Orientador favorece actividades de ES	0,72				
UTP favorece actividades de ES	0,86				
Docentes favorecen actividades ES	0,67				
PEI aborda la ES	0,52				

PME incorpora formación en sexualidad	0,53		
Establecimiento difunde su propuesta en ES	0,50		0,30
Establecimiento cuenta con programa de ES	0,36		0,43
Se aborda currículum Orientación			0,48
Se aborda currículum biología			0,60
Se aborda currículum transversal			0,32
Se organiza docencia en ES	0,42		
Se realiza ES en básica	0,40	0,31	
Se realiza ES en media	0,41	0,36	
Se abordan las relaciones y placer sexual		0,68	
Se abordan los métodos preventivos		0,77	
Se aborda la violencia sexual		0,73	
Se aborda la homosexualidad y lesbianismo		0,79	
Se realiza detección de necesidades de aprendizaje		0,42	
Reglamento de convivencia/normas/sexualidad		0,58	
Reglamento de convivencia/pedagogía/sexualidad		0,65	
Estrategias para evitar maltrato por género		0,86	
Estrategias para evitar maltrato por orientación		0,86	
Estrategias para evitar violencia entre pololos		0,67	
Existencia protocolo por maltrato y abuso		0,38	
Apoyo a estudiantes madres y embarazadas		0,44	
Se cuenta con personal capacitado en ES			0,47
Se invierte dinero en ES			0,63
Cuenta con material pedagógico para estudiantes			0,93
Se cuenta con material de apoyo a docentes			0,91
Se ofrecen métodos preventivos a estudiante	0,37		-0,31

Chi²=1630.376(373); p<0.0000; RMSEA=0.061; CFI=0.965; TLI=0.951

En la Tabla 12, se presenta la matriz de correlaciones entre los factores. Tal como se hipotetizó al utilizar OBLIMIN como método de rotación, la mayoría de los factores resultaron estar asociados. En la tabla se observa que todas las correlaciones entre factores fueron directas y estadísticamente significativas. Todas las dimensiones presentan correlaciones moderadas cercanas a 0,50, a excepción de la dimensión de Currículum que presenta un bajo nivel de asociación con el resto de las dimensiones ($r < 0,25$).

Nuevamente, es posible entender el comportamiento de la dimensión Currículum a través de la obligatoriedad que este imprime para los establecimientos educacionales. La

baja correlación que esta dimensión presenta con las demás expresa que hay una mayor independencia entre el abordaje de contenidos del currículum y la realización de actividades no curriculares. Esto puede deberse a que los directores/as conciben al currículum como un área que tiene menos que ver con la gestión. Los ítems que hacen referencia a los contenidos obligatorios según la normativa chilena parecen ser comprendidos desde otra perspectiva por los/as directores/as consultados/as, en tanto estos constituyen el mínimo de lo que tiene que ser realizado por los establecimientos mientras que los demás ítems dan cuenta de actividades y propuestas que no son comprendidas como obligatorias y que, por tanto, forman parte del agregado que una escuela puede realizar.

Tabla 12. Matriz de correlaciones entre dimensiones

Factor	LIDE	GPED	CONV	CURR	GREC
LIDE					
GPED	0,561*				
CONV	0,462*	0,55*			
CURR	0,131*	0,235*	0,141*		
GREC	0,513*	0,476*	0,416*	0,063*	

* $p < 0,05$

Finalmente, se decidió estimar la confiabilidad de las escalas de Gestión de la Educación Sexual utilizando el método de Alfa de Cronbach. En la Tabla 13, se muestran las diferentes escalas junto a su índice que confiabilidad. Los resultados indican que todas las escalas presentaron buenos niveles de confiabilidad ($\alpha > 0,70$), a excepción de la dimensión referida a Currículum que obtuvo un nivel de confiabilidad aceptable ($\alpha > 0,60$).

Tabla 13. Confiabilidad de las escalas de Gestión de la Educación Sexual

Factor	α de Cronbach
Liderazgos	0,90
Actividades	0,85
Convivencia	0,84
Currículum	0,66
Gestión de recursos	0,85

4.2.4. Descripción de indicadores Simce 2014

Para continuar dando cuenta del segundo objetivo de investigación, y ahora evaluar la relación entre las dimensiones del modelo de gestión escolar y la percepción de los estudiantes sobre la formación recibida en sexualidad es necesario primeramente presentar los resultados descriptivos de estos indicadores (incluidos en el Simce del año 2014: percepción de la existencia de un programa de educación sexual en la escuela, percepción de la formación en prevención del embarazo y percepción de la formación en prevención del contagio de VIH y otras ITS). Como se plantea en el marco metodológico, el Simce, en su versión 2014, nos provee de información inédita sobre la educación sexual. Esto porque se consulta por primera vez a todos los/as estudiantes de educación media del país (178.957 estudiantes) por las prácticas que desarrollan sus establecimientos en sexualidad. Aunque los ítems utilizados en la prueba son sólo tres, y no logran profundizar como se quisiera en la experiencia de aprendizaje de los/as estudiantes, la prueba nos ofrece una perspectiva de la educación sexual de la cual no existen antecedentes. Es por esto que se ha optado por utilizarla como un indicador de referencia para conocer el efecto de la gestión, a la manera de una variable dependiente. Para analizar los datos, se organizaron los resultados en dos grupos: en primer lugar se presenta en análisis de los indicadores a nivel global utilizando todos los establecimientos educacionales y, en segundo lugar, se presenta el análisis comparativo considerando la dependencia administrativa, orientación religiosa y ruralidad de las escuelas.

En la Tabla 14 se presentan las principales medidas estadísticas de resumen que permiten describir el comportamiento general de los tres indicadores de calidad Simce en los 902 establecimientos encuestados. Para la interpretación de resultados conviene recordar que la escala de medida de estas variables corresponde a porcentajes, lo que implica que un 0% es equivalente a decir que ningún estudiante de un establecimiento específico reporta la existencia de un programa de educación sexual o la formación en prevención del embarazo o de ITS. Por otra parte, un 100% indica que todos los estudiantes reportaron la existencia de un programa de educación sexual o la formación en prevención del embarazo o de ITS.

Tabla 14. Resultados de indicadores de formación en educación sexual Simce

Variable	Media	D.E.	C.A.E.
Percepción de la presencia de programa.	31,93%	24,72	11,98
Percepción de la formación en embarazo.	75,23%	16,51	-7,65
Percepción de la formación en prevención de ITS.	77,76%	15,92	-8,59

Los resultados indican que, en promedio, sólo aproximadamente un 32% (D.E. = 24,72) de estudiantes reportaron la existencia de un programa de educación sexual en su establecimiento educacional. Esto da cuenta de una baja percepción general de la existencia de programas de educación sexual en las escuelas que rindieron Simce 2014. Por el contrario, los resultados dan cuenta de altos niveles de formación percibida en formación del embarazo. Concretamente, se observa que un promedio del 75% (D.E. = 16,51) de los estudiantes por establecimiento educacional señalaron recibir formación en este tema. Los resultados obtenidos en el indicador sobre formación en prevención de infecciones de transmisión sexual son similares a los de prevención del embarazo. En promedio, un 78% (D.E. = 15,92) de los estudiantes por establecimiento educacional señalaron recibir formación en ITS.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en los indicadores de formación en educación sexual de Simce según dependencia administrativa, orientación religiosa y ruralidad. Los siguientes análisis corresponden a una serie de análisis de varianza que tienen por objetivo evaluar el efecto que tienen las variables de caracterización sobre los indicadores Simce. Dicho de otro modo, se examinó si existe diferencias significativas entre los distintos tipos de establecimientos. Adicionalmente, se realizaron comparaciones múltiples en el caso de aquellas variables que clasifican a los establecimientos en más de dos grupos.

Análisis por dependencia administrativa

En la Tabla 15 se presenta la comparación de los diferentes indicadores de formación en educación sexual según dependencia administrativa. Los resultados muestran diferencias significativas en la percepción sobre programas de educación sexual en la escuela ($p <$

0.01) y percepción de la formación en embarazo ($p < 0,05$). No se observaron diferencias significativas en relación a la formación en enfermedades de transmisión sexual ($p > 0,05$).

Tabla 15. Resultados de indicadores de formación en educación sexual Simce, según dependencia administrativa

Variable	Media (DS)			Contraste	
	Municipal	P. Subv.	Privado	Est	P
Percepción de un programa de educación sexual.	26,59(20,35)	30,87(24,05)	44,05(29,14)	16,29 ^W	,000
Percepción de formación en embarazo.	75,32(14,45)	76,17(16,48)	70,49(18,30)	6,25 ^F	,002
Percepción en formación en prevención de ITS.	76,89(13,99)	78,50(15,93)	75,20(17,90)	2,25 ^W	,107

Las comparaciones múltiples ilustradas en la Tabla 16 indican entre qué tipos de establecimientos se observan las diferencias significativas en el caso de los dos primeros indicadores. En el caso de la percepción de un programa de educación sexual, puede observarse que existen diferencias significativas entre los establecimientos particulares privado en comparación tanto los municipales como los particular subvencionados ($p < 0.01$). Concretamente, nivel de percepción de un programa de educación sexual es mayor en los establecimientos particulares pagados en comparación a los otros dos tipos de establecimientos. Por el contrario, no se observaron diferencias significativas entre particulares subvencionados y municipales, pudiéndose identificar dos conjuntos distintos entre sí, uno de ellos conformado por los establecimientos particulares pagados y el otros conformado por los establecimientos municipales y particulares subvencionados.

En el caso de la Percepción de formación en embarazo, se observan diferencias significativas entre establecimientos particulares pagados en comparación a los municipales ($p < 0,05$) y los particulares subvencionados ($p < 0,01$). Las comparaciones sugieren que el nivel de percepción en formación del embarazo en los establecimientos particulares pagados es menor que los municipales y los particular subvencionados. Nuevamente, no se encontraron diferencias significativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados ($p > 0,05$). Esto permite concluir que en este caso, los establecimientos municipales y particulares subvencionados conforman un grupo diferente a los establecimientos privados. De esta manera, en ambos indicadores se podría establecer que

los establecimientos municipales y particulares subvencionados constituyen un mismo grupo, el cual se distingue de los establecimientos privados. En el caso de la Percepción de un programa de educación sexual, con un promedio mayor en los establecimientos privados, mientras que en el caso de la Percepción de formación en embarazo, estos últimos presentarían un promedio menor que los establecimientos municipales y particulares subvencionados.

Tabla 16. Resultados de indicadores de formación en educación sexual Simce, según dependencia administrativa (comparaciones múltiples)

Variable	Grupo i	Grupo j	Dif Medias i-j	Sig.
Percepción de un programa de educación sexual ^{G-H}	Municipal	Particular	-4,2866	,059
		Subvencionado		
		Privado	-17,4638*	,000
	Particular	Municipal	4,2866	,059
		Subvencionado	-13,1771*	,000
		Privado	17,4638*	,000
Percepción de formación en embarazo ^S	Municipal	Particular	13,1771*	,000
		Subvencionado		
		Privado	-0,8564	,841
	Particular	Municipal	4,8324	,048
		Subvencionado	0,8564	,841
		Privado	5,6889*	,001
Privado	Municipal	-4,8324*	,048	
	Particular	-5,6889*	,002	
	Subvencionado			

Aunque las diferencias son pequeñas, es revelador que los/as estudiantes de establecimientos particulares tengan una percepción sobre la formación recibida en prevención del embarazo y del VIH y las ITS. Esto además se contrasta con la percepción de la presencia de un programa de educación sexual, que es bastante más alta en este grupo en relación a sus pares. ¿Cómo interpretar este dato? Corresponde nuevamente hacer referencia al diseño de la política. Como se señaló en el marco teórico, el abordaje de la prevención del embarazo y del VIH y otras ITS está incluido dentro de los contenidos obligatorios del currículo. Se trata de temáticas que estarían “garantizadas” a través de la asignatura de ciencias de la naturaleza, y que, como hemos visto son reportados por los/as directores/as como frecuentemente implementados. El currículum es estable, mientras que la ejecución de programas propios o la contratación de asesorías externas es más frecuente

en colegios particulares, lo que puede resultar en abordajes sobre la sexualidad que no se focalizan en la prevención. A su vez, hemos notado que los establecimientos del sistema municipal y particular subvencionado gestionan más redes con los centros de salud y que en raras ocasiones definen como uno de sus objetivos la abstinencia, enfocándose más en el uso de métodos preventivos y –muchas veces también– la postergación. En este sentido, es posible que todas estas prácticas se traduzcan en una percepción de los y las estudiantes de establecimientos privados de obtener menos formación sobre prevención, aún cuando sus escuelas cuenten con programas específicamente orientados a la sexualidad. A su vez, los estudiantes de escuelas con subvención pública, pueden no tener certezas de la organización de su establecimiento (la existencia de un programa), sin embargo perciben la presencia de la formación en estas materias.

Análisis por orientación religiosa

En la Tabla 17 se presentan los tres indicadores de formación en educación sexual analizados por orientación religiosa de los establecimientos. Se consideró si existían diferencias significativas entre establecimientos laicos y establecimientos religiosos. En este caso, sólo se encontró diferencias significativas entre establecimientos laicos y religiosos en torno al nivel de percepción de un programa de educación sexual ($p < 0,01$). Concretamente, se puede observar que los establecimientos religiosos presentan un mayor nivel de percepción de un programa de educación sexual en comparación a los establecimientos religiosos.

Tabla 17. Resultados de indicadores de formación en educación sexual Simce, según orientación religiosa

Variable	Media (DS)		Contraste Est	P
	Laicos	Religioso		
Percepción de un programa de educación sexual.	29,42(23,84)	35,09(25,46)	11,717834 ^W	0,000
Percepción de formación en embarazo.	74,65(17,09)	75,89(15,81)	1,249859 ^F	0,264
Percepción en formación en prevención de ITS.	77,21(16,25)	78,41(15,47)	1,279646 ^F	0,258

*Análisis por ruralidad***Tabla 18. Resultados de indicadores de formación en educación sexual Simce, según ruralidad**

Variable	Media (DS)		Contraste Est	P
	UR	RUR		
Percepción de un programa de educación sexual.	32,04(24,87)	30,03(22,02)	0,287699 ^F	0,591
Percepción de formación en embarazo.	74,98(16,56)	80,02(14,86)	4,087547 ^F	0,043
Percepción en formación en prevención de ITS.	77,62(15,97)	80,29(14,94)	1,230022 ^F	0,267

Finalmente, se presentan los resultados de los tres indicadores de formación en educación sexual analizados por ruralidad de los establecimientos. La Tabla 18 presenta los contrastes entre establecimientos urbanos y rurales. En este caso, se observaron diferencias significativas en el nivel de percepción de la formación en embarazo ($p < 0,05$), donde los establecimientos rurales presentan mayor nivel de formación en este ámbito en comparación a los establecimientos urbanos. Es interesante que los establecimientos rurales se distingan específicamente en este punto, y que no reporten diferencias en el nivel de percepción de un programa de educación sexual ni en el nivel de percepción de la formación en enfermedades de transmisión sexual. De nuevo, no se puede desarrollar una hipótesis certera sobre las causas de esta diferencia, aunque es posible imaginar que en zonas rurales el embarazo estudiantil sea una preocupación mayor, lo que estimula un abordaje centrado en su prevención. De hecho, el promedio de estudiantes embarazadas reportado por establecimientos rurales (3,39 estudiantes en el último año) es levemente superior que el reportado por establecimientos que se encuentran en zonas urbanas (2,76 estudiantes en el último año).

4.2.5. Modelos de regresión múltiple

En esta sección se presentan los resultados obtenidos tras realizar los análisis de regresión múltiple; lo que responde al propósito de analizar la asociación entre las variables de gestión de la educación sexual y los indicadores de la percepción en formación en sexualidad Simce.

Tras determinar que un modelo de cinco dimensiones tiene evidencia a favor de su utilización para dar cuenta de la gestión de la educación sexual, se procedió con el cálculo de los puntajes de cada factor. Posteriormente, se analizó la relación entre las dimensiones de la educación sexual (Liderazgo, Actividades Educativas, Convivencia, Currículum y Gestión de Recursos) y los indicadores de formación en sexualidad (percepción de un programa de educación sexual, percepción de la formación en prevención del embarazo y percepción de la formación en prevención de VIH y otras ITS), a través de análisis de regresión múltiple.

Se especificaron como variables dependientes los indicadores Simce de formación en sexualidad. Los tres indicadores se analizaron de manera independiente, por lo que se analizaron modelos distintos para la percepción de la existencia de programa de educación sexual, para la percepción de la formación en prevención del embarazo y para la percepción de la formación en prevención de VIH y otras ITS.

Para cada indicador, se estimaron cuatro modelos de manera secuencial. El primer modelo (M1) correspondió a las cinco dimensiones de la gestión de la educación sexual como variables independientes y uno de los tres indicadores Simce como variable dependiente. En el segundo modelo (M2), se incorporó la dependencia administrativa³⁸ como una variable de control. De esta manera, se pudo observar el cambio del efecto de las variables de gestión sobre los indicadores de formación en sexualidad cuando se controló por la dependencia administrativa de los establecimientos. En el tercer modelo (M3), se retiró la variable dependencia administrativa y se ingresó la variable orientación de religiosa, con el objetivo de observar los cambios en los efectos de las variables de gestión al controlar por orientación religiosa. Finalmente, se estimó un cuarto modelo para las tres variables de formación en sexualidad, utilizando las variables de gestión como variables independientes y controlando tanto por dependencia administrativa como por orientación religiosa

³⁸ La dependencia administrativa, así como la orientación religiosa, se incorporaron al modelo como variables *dummies* utilizando la categoría municipal como categoría de referencia en el caso de dependencia administrativa, y la categoría laico en el caso de orientación religiosa.

A continuación, se presentan tres secciones de este capítulo que corresponden respectivamente a (1) los modelos sobre el indicador de percepción de un programa de educación sexual, (2) los modelos sobre el indicador de percepción de la formación en prevención del embarazo y (3) los modelos sobre el indicador de percepción de la formación en prevención de VIH y otras ITS.

Efectos sobre la percepción de un programa de educación sexual en la escuela

Tabla 19. Modelos de regresión múltiple para Percepción de un Programa de Educación Sexual

Variable	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	Coef.	(EE)	Coef.	(EE)	Coef.	(EE)	Coef.	(EE)
Intercepto	2,36	(5,69)	0,08	(5,67)	1,15	(5,73)	-0,74	(5,69)
Gestión								
Liderazgos	0,10	(0,16)	0,09	(0,16)	0,09	(0,16)	0,09	(0,16)
Actividades	0,23	(0,21)	0,20	(0,21)	0,28	(0,21)	0,24	(0,21)
Convivencia	-0,62	(0,20)**	-0,49	(0,20)*	-0,60	(0,20)**	-0,46	(0,20)*
Currículum	0,57	(0,51)	0,46	(0,50)	0,53	(0,51)	0,45	(0,50)
Recursos	1,45	(0,19)**	1,39	(0,19)**	1,39	(0,20)**	1,33	(0,19)**
Dependencia^a								
P. Subvencionado			0,93	(2,08)			0,04	(2,15)
Particular Privado			12,79	(2,77)**			12,04	(2,81)**
O. Religiosa^b								
Religioso					2,72	(1,60)	2,59	(1,63)
N	894		894		894		894	
R ² Ajustado	0.13		0.16		0.13		0.16	

^aCategoría de referencia = Municipal

^bCategoría de referencia = Laico

* p < 0.05

** p < 0.01

En la Tabla 19 se reportan los cuatro modelos de regresión estimados para la percepción de un programa de educación sexual en los establecimientos educacionales. Para cada modelo se presentan los coeficientes de regresión estimados ($\hat{\beta}$) de cada variable

añadida en el modelo, junto a su error estándar entre paréntesis. Aquellos efectos significativos ($p < 0,05$), se indicaron en la tabla con asterisco.

El Modelo 1, que incluye únicamente las variables de gestión de la educación sexual, informa que, de las cinco dimensiones analizadas, sólo convivencia ($\hat{\beta} = -0,62; p < 0,05$) y gestión de los recursos ($\hat{\beta} = 1,45; p < 0,05$) presentan asociaciones/efectos estadísticamente significativos sobre la percepción de existencia de un programa de educación Sexual. En el caso del primer factor, se observó una asociación negativa, lo que implica que, a mayor nivel de gestión de la convivencia, menor es el grado de percepción de un programa de educación sexual. En el caso de gestión recursos, se observa una asociación directa, indicando que mientras mayor es la gestión de los recursos de la escuela, mayor es el nivel de percepción de que existe un programa de educación sexual en el establecimiento educacional. Es posible observar, además, que gestión de recursos tiene un efecto mayor ($\hat{\beta}_{std}^{39} = 0,35$) sobre este indicador Simce, en comparación a la gestión de la convivencia ($\hat{\beta}_{std} = -0,13$).

Por su lado, el Modelo 2 integra la dependencia administrativa a la ecuación y estimó los efectos de esta variable y los cinco factores de gestión simultáneamente. Los resultados indican, tal como se encontró en el análisis de varianza de los análisis comparativos, que dependencia administrativa tiene un efecto sobre la percepción de un programa de educación sexual. Esto quiere decir, específicamente, que los estudiantes de establecimientos particulares pagados difieren significativamente en su percepción de un programa de educación sexual comparado con los estudiantes de establecimientos municipales ($p < 0,05$). Nuevamente, no se encontraron diferencias entre establecimiento particulares subvencionados y municipales.

Este análisis permite concluir que, controlando por la variable dependencia administrativa, los efectos de gestión de la convivencia ($\hat{\beta}_{std} = -0,10$) y gestión de recursos ($\hat{\beta}_{std} = 0,33$) en el Modelo 1 se mantienen significativos ($p < 0,05$) y relativamente similares en cuanto a su tamaño. Dicho de otro modo, se puede plantear que

³⁹ $\hat{\beta}_{std}$ = Coeficiente de regresión estandarizado que permite la comparación del grado de asociación entre variables con distinta escala.

estos dos factores de la gestión tienen un efecto independiente de la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales.

El Modelo 3 contempla los cinco factores e incluye la orientación religiosa con el mismo propósito del modelo anterior. Cabe recordar que los análisis de varianza indicaron que la orientación religiosa tiene un efecto significativo sobre la percepción de un programa de educación sexual. En otras palabras, colegios laicos y religiosos difieren significativamente en su nivel de percepción de un programa de educación sexual. No obstante, este efecto de orientación religiosa termina por desaparecer al introducirla a un modelo con las variables de gestión incorporadas ($p > 0,05$), mientras que los efectos de gestión de convivencia ($\hat{\beta}_{std} = -0,12$) y gestión de recursos ($\hat{\beta}_{std} = 0,33$) se mantiene significativos.

Estos resultados indican, en primer lugar, que la gestión de la convivencia y la gestión de los recursos tienen efectos sobre la percepción de un programa de educación sexual independiente de la orientación religiosa del establecimiento. Más aún, es posible señalar que el efecto de orientación religiosa sobre la percepción de un programa que se reportó en los análisis comparativos desaparece cuando se controla por las variables de gestión, lo que indica que no es orientación religiosa la variable más relevante para explicar la percepción de un programa de educación sexual, si no cómo se gestiona la convivencia y los recursos dentro de los establecimientos educacionales.

El Modelo 4 incorpora todas las variables mencionadas anteriormente. Es decir, este modelo permitió analizar el efecto de las variables de gestión controlando simultáneamente por dependencia administrativa y orientación religiosa. Los resultados permiten señalar que, nuevamente, se encontró un efecto positivo de la dependencia administrativa, donde concretamente existen diferencias significativas entre establecimiento particulares pagados y municipales ($p < 0,05$), y el efecto de orientación religiosa desaparece ($p > 0,05$). En cuanto a las variables de gestión, se observa que, controlando por dependencia administrativa y por orientación religiosa, los efectos de la convivencia ($\hat{\beta}_{std} = -0,10$) y gestión de recursos ($\hat{\beta}_{std} = -0,33$) se mantienen significativos ($p < 0,05$) y de magnitud similar a los encontrados en el Modelo 1.

Finalmente, cabe señalar que los coeficientes de determinación R^2 ajustados mostraron niveles de ajustes que variaron entre 0,16 y 0,13, lo que indica que las variables de gestión y las de caracterización de los establecimientos educacionales en conjunto explican entre 16% y 13% de la variabilidad de la percepción de un programa de educación sexual en la escuela.

Efectos sobre el nivel de percepción de la formación en prevención del embarazo

Tabla 20. Modelos de regresión múltiple para Percepción de la formación en prevención del embarazo

Variable	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	Coef.	(EE)	Beta	(EE)	Coef.	(EE)	Coef.	EE)
Intercepto	55,66	(3,95)	57,10	(3,96)	55,62	(3,98)	56,98	(3,98)
Gestión								
Liderazgos	0,16	(0,11)	0,17	(0,11)	0,16	(0,11)	0,17	(0,11)
Actividades	0,13	(0,15)	0,14	(0,15)	0,14	(0,15)	0,15	(0,15)
Convivencia	-0,13	(0,14)	-0,20	(0,14)	-0,13	(0,14)	-0,20	(0,14)
Currículum	0,30	(0,35)	0,38	(0,35)	0,30	(0,35)	0,37	(0,35)
Recursos	0,45	(0,13)**	0,49	(0,13)**	0,45	(0,14)**	0,49	(0,13)**
Dependencia^a								
P. Subvencionado			-1,05	(1,45)			-1,18	(1,50)
Particular Privado			-7,30	(1,93)**			-7,42	(1,96)**
O. Religiosa^b								
Religioso					0,10	(1,11)	0,39	(1,14)
N	498		498		498		498	
R ² Ajustado	0.06		0.08		0.06		0.08	

^aCategoría de referencia = Municipal

^bCategoría de referencia = Laico

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

En Tabla 20 se presentan los cuatro modelos de regresión múltiple para la percepción de la formación en prevención del embarazo en los establecimientos educacionales. Nuevamente se presentan los coeficientes de regresión estimados ($\hat{\beta}$) de

cada variable añadida en los cuatro modelos, junto a su error estándar. Aquellos efectos significativos ($p < 0,05$), se indicaron en la tabla con asterisco.

El Modelo 1, que incorpora solamente las variables de gestión de la educación sexual, muestra que, de estas cinco dimensiones, sólo gestión de los recursos presenta asociación/efecto estadísticamente significativo sobre la Percepción de la formación en prevención del embarazo ($\hat{\beta} = 0,45; p < 0,05$). En este caso, se observó una asociación positiva, lo que implica que, a mayor nivel de gestión de los recursos, mayor es el nivel de percepción de la formación en prevención del embarazo.

Por otro lado, el Modelo 2 integra la dependencia administrativa al modelo anterior y estimó los efectos de esta variable y los cinco factores de gestión simultáneamente. Los resultados indican, tal como se mostró en los análisis comparativos, que dependencia administrativa tiene un efecto sobre la percepción de formación en prevención del embarazo. Esto quiere decir, específicamente, que los establecimientos particulares pagados difieren significativamente en su nivel percepción de formación en prevención del embarazo, comparado con los municipales ($p < 0,05$). No se encontraron diferencias entre establecimiento particulares subvencionados y municipales. Este análisis permite concluir que, controlando por la variable dependencia administrativa, el efecto de la gestión de recursos en el Modelo 1 se mantienen significativos ($p < 0,05$) y levemente mayor en cuanto a su tamaño. Dicho de otro modo, se puede plantear que la gestión de los recursos tiene un efecto independiente de la dependencia administrativa de los establecimientos educaciones.

El Modelo 3 analiza los cinco factores de gestión e incluye la orientación religiosa con el mismo propósito del modelo anterior. Se puede observar que, controlando por orientación religiosa, el efecto de la gestión de los recursos sobre la percepción de la formación en prevención del embarazo se mantiene significativo ($\hat{\beta} = 0,45; p < 0,05$) y de similar magnitud. De esta manera, se puede concluir que la gestión de los recursos tiene un efecto independiente de si los establecimientos son laicos o religiosos.

El Modelo 4 incorpora todas las variables mencionadas anteriormente, lo que permitió analizar el efecto de las variables de gestión controlando simultáneamente por dependencia administrativa y orientación religiosa. Los resultados permiten señalar que,

nuevamente, se encontró un efecto de la dependencia administrativa, donde concretamente existen diferencias significativas entre establecimiento particulares pagados y municipales ($p < 0,05$). En cuanto a las variables de gestión, se observa que, controlando por dependencia administrativa y por orientación religiosa, el efecto de la gestión de recursos se mantiene significativos y levemente mayor en magnitud los encontrado en el Modelo 1 ($\hat{\beta} = 0,49; p < 0,05$).

En el caso de los modelos para la formación en prevención del embarazo, los coeficientes de determinación R^2 ajustados mostraron ajustes que oscilaron entre 0,06 y 0,08, lo que indica que las variables de gestión y las de caracterización de los establecimientos educacionales en conjunto explicaron entre el 6% y el 8% de la variabilidad de la percepción de la formación en prevención del embarazo en las escuelas.

Efectos sobre el nivel de percepción de la formación en prevención de VIH y otras ITS

Tabla 21. Modelos de regresión múltiple para Percepción de formación en prevención de VIH e ITS

Variable	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	Coef.	(EE)	Beta	(EE)	Coef.	(EE)	Coef.	(EE)
Intercepto	57,90	(3,80)	58,56	(3,84)	57,82	(3,84)	58,48	(3,86)
Gestión								
Liderazgos	0,10	(0,11)	0,10	(0,11)	0,10	(0,11)	0,10	(0,11)
Actividades	0,14	(0,14)	0,15	(0,14)	0,14	(0,14)	0,16	(0,14)
Convivencia	-0,13	(0,13)	-0,18	(0,13)	-0,13	(0,13)	-0,17	(0,14)
Currículum	0,53	(0,34)	0,56	(0,34)	0,53	(0,34)	0,56	(0,34)
Recursos	0,43	(0,13)**	0,45	(0,13)**	0,42	(0,13)**	0,44	(0,13)**
Dependencia^a								
P. Subvencionado			-0,10	(1,41)			-0,18	(1,46)
Particular Privado			-3,96	(1,88)*			-4,03	(1,90)*
O. Religiosa^b								
Religioso					0,16	(1,07)	0,24	(1,10)
N	894		894		894		894	
R^2 Ajustado	0,06		0,06		0,06		0,06	

^aCategoría de referencia = Municipal

^bCategoría de referencia = Laico

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

En Tabla 21 se presentan los cuatro modelos de regresión múltiple para la percepción de la formación en prevención de VIH y otras ITS en los establecimientos educacionales. Para cada modelo se presentan los coeficientes de regresión estimados ($\hat{\beta}$) de cada variable añadida en los cuatro modelos, junto a su error estándar. Aquellos efectos significativos ($p < 0,05$), se indicaron en la tabla con asterisco.

El Modelo 1 incorpora solamente las variables de gestión de la educación sexual y muestra que, nuevamente sólo gestión de los recursos presenta asociaciones/efectos estadísticamente significativos sobre la Percepción de la formación en prevención de VIH y otras ITS ($\hat{\beta} = 0,43; p < 0,05$). En este caso, se observó una asociación positiva, lo que implica que, a mayor nivel de gestión de los recursos, mayor es el nivel de percepción de la formación de VIH y otras ITS.

Por otra parte, el Modelo 2 integra la dependencia administrativa al modelo anterior y estimó los efectos de esta variable y los cinco factores de gestión simultáneamente. Los resultados indican, tal como se mostró en los análisis comparativos, que dependencia administrativa tiene un efecto sobre la percepción de formación en prevención de VIH y otras ITS. Esto quiere decir, específicamente, que los establecimientos particulares pagados difieren significativamente y tienen menor grado de percepción de formación en prevención de VIH y otras ITS comparado con los establecimientos municipales ($p < 0,05$). No se encontraron diferencias entre establecimiento particulares subvencionados y municipales. Este análisis permite concluir que, controlando por la variable dependencia administrativa, el efecto de la gestión de recursos en el Modelo 1 se mantienen significativos ($p < 0,05$) y levemente mayor en cuanto a su tamaño. Dicho de otro modo, se puede plantear que la gestión de los recursos tiene un efecto sobre la prevención de VIH y otras ITS independiente de la dependencia administrativa de los establecimientos educaciones.

El Modelo 3 analiza los cinco factores de gestión e incluye la orientación religiosa con el mismo propósito del modelo anterior. Se puede observar que, controlando por orientación religiosa, el efecto de la gestión de los recursos sobre la percepción de formación en prevención de VIH y otras ITS se mantiene significativo ($\hat{\beta} = 0,42; p < 0,05$) y de similar magnitud. De esta manera, se puede concluir que la gestión de los

recursos tiene un efecto independientemente de si los establecimientos son laicos o religiosos.

El Modelo 4 incorpora el conjunto de todas las variables mencionadas anteriormente, lo que permitió analizar el efecto de las variables de gestión controlando simultáneamente por dependencia administrativa y orientación religiosa. Los resultados permiten señalar que, nuevamente, se encontró un efecto de la dependencia administrativa, donde concretamente existen diferencias significativas entre establecimiento particulares pagados y municipales ($p < 0,05$) y no se encontró efecto de orientación religiosa ($p > 0,05$). En cuanto a las variables de gestión, se observa que, controlando por dependencia administrativa y por orientación religiosa, el efecto de la gestión de recursos se mantiene significativos y levemente mayor en magnitud los encontrado en el Modelo 1 ($\hat{\beta} = 0,44; p < 0,05$).

En el caso de los modelos para la formación en prevención de VIH y otras ITS, los coeficientes de determinación R^2 ajustados mostraron ajustes de 0,06 para todos los modelos estimados, lo que indica que las variables de gestión y las de caracterización de los establecimientos educacionales en conjunto explicaron el 6% de la variabilidad de la percepción de la formación en prevención de VIH y otras ITS en las escuela.

Cómo interpretar los resultados de los modelos de regresión

Lo primero que se debe señalar sobre los ejercicios de regresión es que los modelos propuestos presentaron un poder explicativo limitado. Como se señaló, las dimensiones de gestión, en conjunto con las características de los establecimientos, logran explicar solo un 15% aproximado de la percepción de los/as estudiantes sobre la existencia de un programa de educación sexual, un 7% aproximado de la percepción de la formación en prevención del embarazo y apenas un 6% de la percepción de la formación en prevención del VIH y otras ITS. Esto significa que las dimensiones de la gestión de la educación sexual, definidas y evaluadas de la forma en que se ha hecho, no son buenos elementos para predecir la percepción que tienen los estudiantes sobre su formación en sexualidad, medida a través de la prueba Simce. Dicho de otro modo, la percepción de los estudiantes estaría determinada,

en gran medida, por un conjunto de factores que no han sido considerados en este estudio. Por ejemplo, es posible que influyan en su percepción la noción que tienen de la calidad general de la formación que reciben en sus escuelas, o bien, puede tener relación con las prácticas que desarrollan algunos docentes específicamente en sus cursos, con independencia de las decisiones institucionales. Nuevamente, es decidir que la percepción de los/as estudiantes sobre la formación en prevención del embarazo y VIH tenga alta independencia del tipo de establecimientos a los que asisten y de las prácticas de gestión que se desarrollan, probablemente esto nos habla de cómo su implementación (en tanto está suscrita en el currículo) es transversal a todo tipo de comunidades educativas. Por otro lado, aunque también con un poder predictivo limitado, la gestión y las características del establecimiento tiene más influencia en la percepción que tienen los/as estudiantes sobre la presencia de un programa de educación sexual. Esto daría cuenta de que las decisiones y prácticas locales, que se desarrollan sobre los márgenes de libertad establecidos en la política, estarían más relacionadas con la percepción de los estudiantes sobre cómo funciona la institución, en este caso, sobre si dispone de un programa de educación sexual.

Aunque el poder explicativo de los modelos generales es limitado, es destacable que la dimensión de recursos presente un efecto directo y significativo en las tres variables analizadas. Esto significa que, a mayor reporte de gestión de los recursos por parte de los/as directores, mayor es el nivel de percepción de un programa de educación sexual, mayor es el nivel de percepción de formación en embarazo y mayor es el nivel de percepción de formación en prevención de VIH y otras ITS por parte de los estudiantes de segundo año de enseñanza media. Esta relación se mantendrá incluso controlando por dependencia y/o por orientación religiosa. Es decir que la gestión de los recursos tendrá un efecto en la percepción de los estudiantes con independencia del tipo de establecimientos al cual asistan. Cabe recordar que en el modelo definitivo resultante del AFE, la dimensión de recursos incluyó los ítems que preguntaron por: la existencia de un programa propio de educación sexual, la presencia de personal capacitado específicamente en sexualidad, la disposición de material pedagógico para estudiantes y docentes y la inversión de dinero específicamente en esta materia. Como se puede ver, la dimensión de gestión de recursos no responde exclusivamente a la capacidad financiera de un establecimiento, puesto que

involucra también el nivel de capacitación de sus profesionales y a la disposición de instrumentos pedagógicos, sin embargo, en el marco de un sistema educacional con fuerte presencia de mercado y de políticas recientes sobre educación sexual que favorecen la compra de servicios, la presencia de recursos humanos capacitados y de materiales pedagógicos con foco en la sexualidad estará condicionada en gran medida por los recursos económicos.

De todos modos, se ha planteado que la gestión de los recursos aparece con un efecto significativo en la percepción de los/as estudiantes con independencia del tipo de establecimientos a los que asisten. Por ende es posible señalar que todo tipo de escuelas se encuentran en condiciones de usar sus recursos de manera oportuna, sean públicas o privadas, laicas o religiosas. Probablemente su gestión dependa del lugar en que ubiquen a la sexualidad entre las numerosas prioridades que una escuela debe gestionar. Tal como se señaló en el marco teórico, las escuelas están sometidas a fuertes exigencias de rendimiento en otras áreas, fundamentalmente aquellas que son parte de las mediciones estandarizadas, en este sentido, que una comunidad se interese en la educación sexual y le otorgue el protagonismo suficiente como para invertir recursos (de tiempo, personas y dinero) en ella, es algo a destacar.

5. Conclusiones

Se ha señalado que la educación sexual del período postdictadura ha operado en forma desacoplada, en tanto el Ministerio de Educación ha promovido sistemáticamente una línea de acción centralizada, que tiene como protagonistas a los currículos de ciencias naturales y de orientación, y que convive con una línea de acción descentralizada, definida a través de sucesivas políticas específicas sobre educación sexual que no se han articulado con el eje centralizado. Aunque lo anterior no es oficial, es reconocible en los sucesivos hitos de las políticas específicas de la materia. No obstante, el desacople ha operado de distintas maneras en cada uno de estos hitos, de hecho, a momentos el Estado ha intentado resolver la tensión formulando políticas específicas que no dependan enteramente de la gestión local.

Las JOCAS son un ejemplo de cómo se intentó resolver la tensión a través de una propuesta de método universal. El Estado, en este caso, no propuso contenidos centralizados, es decir, no ofreció una definición sobre los elementos complejos de la sexualidad, tampoco intentó alinearse con el currículo ni dispuso de un sistema que permitiera al currículo acoplarse a la propuesta, sin embargo, concibió un método para su abordaje y dispuso de recursos para ello. Los establecimientos, por su lado, podían sumarse a la propuesta de manera voluntaria, y tanto su organización, como el tratamiento conceptual, quedaban a merced de la gestión local. En este sentido, JOCAS supone un diseño que descentralizó elementos importantes de la gestión y de la propuesta pedagógica, pero que al mismo tiempo promovió el derecho de los/as estudiantes a participar de un tipo de ejercicio pedagógico común, elaborado centralmente, sobre la sexualidad.

En el caso del plan 2005 -2010 también se intentó realizar un ajuste al desacople sobre la base de un diagnóstico que apuntaba a la descentralización como uno de los problemas de la política anterior. Entre sus líneas de acción, se promovió la capacitación de docentes como estrategia principal para garantizar el abordaje en las aulas. La formación de los docentes fue de responsabilidad de un solo agente (la Universidad de Chile), y contó con un planteamiento pedagógico común, el cual, sin embargo, nuevamente tuvo énfasis en

el método y no se vinculó con los contenidos curriculares. A diferencia de las JOCAS, el Plan 2005-2010 en la práctica no interpeló a las instituciones escolares, en tanto fueron los docentes capacitados los llamados a crear las condiciones para la implementación. Originalmente el plan entregaría orientaciones a la gestión, sin embargo, en su ejecución esta línea de acción no se llevó adelante, dejando la estrategia incompleta. Tampoco tendió puentes con el currículo, aunque ciertamente buscó garantizar los recursos (humanos) para el desarrollo de prácticas.

Por último, la política llevada adelante por la administración Piñera, informalmente llamada del portafolio, mantuvo una lógica desacoplada, sin embargo esta vez se interpeló directamente a las escuelas, quienes sería encargadas de contratar programas de educación sexual. Se trató de una política que, al igual que las anteriores, puso alta responsabilidad en la gestión local, pero, a diferencia de las otras, incorporó un componente de mercado, favoreciendo la contratación de organismos externos a través del uso de recursos propios de las escuelas. La administración Piñera hace una renuncia a cualquier iniciativa centralizada y radicaliza el desacople, en tanto los organismos asesores no tendrían porqué alinearse con los contenidos curriculares. A su vez, introduce, por primera vez en la educación sexual, una estrategia mediada por la capacidad de pago de cada establecimiento.

Lo anterior muestra como han sido concebidas las políticas específicas en sexualidad, como se ha dicho, se trata de sucesivas estrategias que, amparadas en el principio de subsidiariedad del Estado, introducen requerimientos descentralizados desacoplados del currículo que se traducen en alta exigencia a la gestión local. De todos modos, la operatoria de las políticas específicas en sexualidad sigue una lógica que ha sido común en el sistema educacional actual, la de asumir que la escuelas privadas de elite son la referencia de calidad, y que las escuelas financiadas por el Estado deben asimilarse a ellas (Bellei, 2016). En Chile han sido históricamente las escuelas privadas aquellas que han establecido proyectos particulares, muchas veces especializados (vinculados a religiones, tradiciones culturales, nivel socioeconómico, o bien a un enfoque curricular particular). Son las privadas las que cuentan con los recursos y las capacidades de gestión para producir elaborados proyectos sobre la base de sus principios institucionales, y de llevar a cabo prácticas pedagógicas alineadas con esos proyectos a través de equipos

especialmente destinados a ello, o bien a través de mecanismos de externalización. En la misma línea, la política descentralizadora de la educación sexual ha aspirado a que todo tipo de establecimientos desarrollen el tipo de gestión que realizan los privados, y produzcan sus propios proyectos formativos sobre la sexualidad, los financien y los implementen. Se trata de una apuesta que pone un gran énfasis en las capacidades locales, con independencia de las condiciones de cada establecimiento y de las necesidades específicas de los/as estudiantes que atiende.

De acuerdo a lo visto, este diseño político deriva en una demanda para la gestión de los establecimientos, los cuales se ven requeridos a articular una serie de elementos pedagógicos, de administración y normativos, que no siempre tienen coherencia entre sí, en orden a producir prácticas pedagógicas en sexualidad con cierto grado de sistematicidad. Esta investigación se interesó por conocer cómo se desarrollan esos procesos de gestión local, para lo cual se optó por utilizar como referencia el modelo de gestión escolar propuesto por el Mineduc a través del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, el cual se mostró pertinente teórica y empíricamente para medir un ámbito específico, como la formación en sexualidad.

Como se ha visto, los resultados de esta tesis nos permiten señalar una primera cuestión relevante: los establecimientos, con independencia de su tipo administrativo o su orientación religiosa/laica, gestionan e implementan educación sexual, esto lo declaran no sólo los/as directores a través de la encuesta de gestión, sino también repiten los/as estudiantes a través del Simce.

Aún cuando las prácticas de educación sexual son comunes en el sistema escolar, los establecimientos resuelven las formas en que las gestionan de maneras muy distintas. Serán los establecimientos privados aquellos que desarrollen propuestas específicas sobre la sexualidad, serán ellos quienes establezcan planes propios, contraten asesoría técnica e instalen orientaciones normativas propias para sus estudiantes (en general más conservadoras). Los establecimientos públicos, en cambio, estarán sujetos a los instrumentos que provee el Estado, sea a través del currículo, o a través de otras de sus instituciones. Los públicos no contarán con programas propios, ni contratarán organismos

asesores, pero desarrollarán redes de apoyo en forma más frecuente que los privados con otros organismos y tendrán orientaciones normativas más alineadas con la política pública.

5.1. Actores e instrumentos desalineados

La primera dimensión explorada de la gestión fue la relativa a las formas que adquieren los liderazgos en relación a la educación sexual. En tanto la encuesta fue respondida por directores/as, esta dimensión implicó una autodefinición de los actores, evaluando sus capacidades para liderar procesos. El liderazgo es, de todos modos, una categoría presente en casi la totalidad de modelos de gestión educacional a nivel internacional, por cierto también en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. A grandes rasgos, el liderazgo se entiende como todas aquellas acciones de quienes están en posición de líder que guían y sostienen la organización. Se expresa en un alto nivel de compromiso y voluntad para cumplir con las metas definidas, el cual debería producir un efecto sobre la motivación y actitud de docentes, sobre la existencia de metas claras y una visión institucional determinante que implique a los distintos actores de la comunidad, entre otros elementos. En relación a la educación sexual, interesó entonces conocer cuán alineados se encuentran los actores institucionales, así como quiénes participan de la planificación, ejecución y evaluación de las prácticas, entendiendo que, como se planteó en el marco teórico, la gestión de la educación sexual no siempre está en manos de la estructura organizacional de la institución, sino que puede ser liderado por individuos o grupos independientes (Kendall, 2013). Al respecto, los/as directores/as declararon la presencia de un equipo directivo altamente comprometido, en tanto el/la director/a, el/la orientador/a y el/la jefe/a de UTP aparecen frecuentemente como favorecedores del desarrollo de actividades de educación sexual. A su vez, el equipo directivo contaría con un fuerte apoyo del/la sostenedor/a, quién también es señalado como un actor altamente presente.

Este hallazgo se encuentra en línea con una importante figuración de la sexualidad dentro de los principales instrumentos de gestión que tienen los establecimientos (el PEI y el PME) aunque con una menos intensa presencia de planes específicos en sexualidad y

género, los cuales como se ha planteado, son un requisito para los establecimientos. Cabe recordar que el Mineduc ha sido insistente en solicitar a las escuelas no sólo que cuenten con un plan, sino además que se encuentre articulado con los otros instrumentos de gestión:

La articulación de los planes específicos con el PEI y PME del establecimientos debiera permitir que estos planes se complementen y potencien mutuamente, y que sean coherentes con la ruta de mejoramiento continuo definida por la institución escolar. De este modo, se potencia una relación sinérgica de los distintos planes con las prioridades centrales de mejoramiento educativo (expresadas en el PME) y con los sellos educativos de cada establecimiento (definidos en el PEI), lo que apuesta a gatillar mejores procesos y resultados educativos (Mineduc, 2016. p. 10).

La articulación de los instrumentos de gestión ha sido considerada en el modelo de gestión escolar como producto del liderazgo y por ese motivo los ítems que consultaron por la incorporación de la sexualidad en documentos oficiales de las escuelas se ubicaron aquí. Sin embargo, como se ha mostrado en el capítulo de resultados, el análisis factorial no ubicó la presencia de un plan específico en la dimensión de liderazgo, sino en la dimensión de recursos. Una forma de interpretarlo es imaginar que un plan específico de educación sexual, aunque podría ser considerado el producto de un liderazgo efectivo, se configura para la escuela como un “recurso”, que habilita prácticas de educación sexual. Dicho esto, la presencia de planes específicos en sexualidad no es un tema resuelto en la política, en tanto su cobertura no alcanza a la mitad de los establecimientos, conclusión que se encuentra alineada con estudios previos de nivel regional (Unesco 2011). A su vez, como se planteó en los resultados, el desarrollo de planes propios de educación sexual está relacionado con la dependencia del establecimiento, siendo los planteles privados quienes lo declaran con mayor frecuencia en relación con los particulares subvencionados y estos a su vez con relación a los municipales ($W = 6,706$, $p < 0,001$).

Aún cuando los directores señalan fuerte motivación del equipo directivo, alto apoyo del sostenedor e importante figuración de la sexualidad en los instrumentos de gestión, nos encontramos con un problema con otros actores, en tanto los/as docentes de

aula fueron reconocidos por los/as directores/as como un grupo menos apoyador, y con estudiantes escasamente interesados, en tanto solo en limitadas ocasiones estarían demandando la realización de actividades de educación sexual. En la misma línea, los/as apoderados/as también se mostraron poco favorecedores y se revela que su participación en las actividades escolares es limitada. El papel de los/as apoderados/as, sin embargo, no es homogéneo en todos los establecimientos, en tanto se mostrarían más activos y apoyadores en escuelas privadas y religiosas.

Vale la pena subrayar que, según lo reportado por los/as directores/as, el grado de apoyo e involucramiento estaría directamente relacionado con una jerarquía de los actores, siendo el/la sostenedor la figura más activa y los/as estudiantes la menos. ¿Qué nos dice esto? Si consideramos que los agentes con más poder en los establecimientos son aquellos que coincidentemente se presentan más interesados, sería esperable que las escuelas fueran muy exitosas en su gestión de la educación sexual o que al menos, los propios directores/as entreguen una buena calificación a la formación que se entrega en sus establecimientos. Sin embargo, esto no es del todo así, los/as directores/as le ponen, en promedio, una nota mediocre a la educación sexual que imparten (4,8), cuestión que está nuevamente cruzada por dependencia, siendo los establecimientos públicos los más críticos con su propia gestión. Al parecer, en opinión de los/as directores/as, la motivación del equipo directivo, y el apoyo del/la sostenedor/a no serían suficientes para el éxito de la formación en sexualidad, de otro modo se esperaría una mejor calificación.

Los datos permiten imaginar equipos directivos comprometidos, que se enfrentarían con un menor apoyo e interés por parte de otros actores de las comunidades educativas y que de formas irregulares contarían con las herramientas de gestión para el desarrollo de acciones sistemáticas. Vale decir, una organización donde no se ha logrado alinear a los diversos actores e instrumentos, lo que dificultaría la aplicación sostenida y comprometida de actividades de educación sexual. En general, estos resultados son coherentes con lo expuesto en el marco teórico, respecto a la caracterización de los establecimientos como organizaciones complejas con metas y actividades no necesariamente coordinadas ni compartidas (Ball, 1994; Bardisa, 1997).

En general, la falta de coincidencia entre los distintos actores, como la irregular presencia de un plan específico otorga un marco desde donde comprender la complejidad con se gestiona la educación sexual dentro de los establecimientos educacionales. Los modelos de gestión escolar usados como referencia nos señalan que un liderazgo efectivo es aquel que logra alinear a la institución, pero a su vez, los antecedentes teóricos, en particular los que ofrece la micropolítica de la escuela, nos advierten que en las escuelas persiste la heterogeneidad y el conflicto (Ball, 1994). En este sentido, los datos de esta dimensión nos permiten suponer escuelas, particularmente las municipales/laicas, más cercanas a al punto de vista que plantea la micropolítica, es decir, una institución dónde los actores y las herramientas de gestión no están siempre alineados.

5.2. Gestión pedagógica: consecuencias del desacople

La segunda dimensión explorada en la encuesta es la relacionada con la gestión pedagógica. Como se explica en los resultados y se trata también más adelante, uno de los resultados sugerentes de este estudio es que la dimensión de gestión pedagógica en educación sexual se subdivide en dos subdimensiones al desarrollar un análisis de dimensiones latentes: una primera que tiene que ver con la implementación del currículo, y otra que hace referencia al desarrollo de actividades educativas en sexualidad (incluyendo la entrega de métodos preventivos), con independencia de su figuración en las bases curriculares. Esta cuestión nos remite a lo indicado en el marco teórico respecto a la tensión en el diseño de la política pública nacional, que como se ha explicado opera en dos frentes desacoplados entre sí: bases curriculares y programas de apoyo a través de políticas específicas.

En términos generales, los establecimientos declaran prácticas sistemáticas en los ítems relacionados al currículum, por ejemplo los contenidos sobre sexualidad en las asignaturas de ciencias de la naturaleza se abordan *casi siempre* y *siempre* en el 96% de los establecimientos, y aquellos de currículum de orientación en el 76%. Más atrás aparecen los contenidos transversales del currículum, que se encuentran en las categorías de *casi siempre* y *siempre* en el 68% de los casos. En relación los niveles, los establecimientos tienden a declarar frecuente implementación de educación sexual tanto en el ciclo básico

(73,29% en las categorías de *casi siempre* y *siempre*) y más aún en la educación media (79,6% en las categorías de *casi siempre* y *siempre*). La implementación de los contenidos inscritos en el currículo es además reiterada por los estudiantes a través del Simce, cuestión que se repite establecimientos de todo tipo. Los contenidos curriculares son aquellos que hemos definido como elementos centralizados de la política, y son coincidentemente los se abordan sistemáticamente por los/las docentes en las aulas. En contraste con ello, otras exigencias que se les plantean a los establecimientos, pero que de manera inversa a la anterior demandan un diseño descentralizado, aunque también obligatorios, no operan con la misma frecuencia y su presencia va a estar sujeta a la dependencia administrativa. Hacemos referencia a las prácticas sobre las cuales los establecimientos tienen amplios márgenes de decisión, como la antes señalada definición de sus propios planes o programas de educación sexual, y a elementos que se trabajarán más adelante, como la gestión de redes con otros organismos, la contratación de programas externos de educación sexual y la inversión de recursos específicos, entre otros.

Estos datos permiten indicar primeramente que, de acuerdo a lo reportado por los/as directores/as consultados/as, en los establecimientos educacionales sí se hace educación sexual, los/as estudiantes efectivamente están recibiendo formación sobre sexualidad y afectividad. El cuestionamiento, por tanto, no es sobre cobertura sino sobre las formas en las que está siendo abordada. En relación a cómo se ubican los establecimientos ante los márgenes de autonomía que se les ofrece, ha quedado en evidencia que no abarcan necesariamente el espacio de la manera que pretende el diseño político. La libertad de enseñanza, traducida en este campo como la oportunidad para ejecutar prácticas alineadas con los propios proyectos educativos, se habría convertido en un problema de clase, en tanto serán los establecimientos con más recursos y los de orientación religiosa (dos categorías que, como se explica en el marco metodológico, tienden a traslaparse), aquellos que desarrollarán una agenda regular sobre la sexualidad (un plan) o bien podrán contratar un programa específico de educación sexual (en una proporción de 4 veces más alta que los municipales). Sus pares públicos, en cambio, tenderán a seguir casi exclusivamente las directrices presentes en las bases curriculares y a gestionar redes de contacto con otros organismos del Estado. En ese sentido, serán los establecimientos privados aquellos que

estarían preferentemente asumiendo la tarea de gestión a la que han convocado las políticas específicas sobre educación sexual. Esta conclusión además es coherente con la información que proveen los estudiantes a través de la prueba Simce.

En línea con lo anterior, los establecimientos privados y los religiosos elaborarán orientaciones normativas más cercanas a los enfoques culturalmente conservadores, mientras que los públicos mantendrán un perfil que podría ser considerado pragmático. En términos generales, un grupo importante de los establecimientos dicen favorecer entre sus estudiantes únicamente el uso de métodos preventivos (15,2%) o bien reconocen un discurso mixto, el cual proporciona información sobre prevención mientras que incentiva la postergación de la iniciación sexual (67,1%). Un grupo más pequeño difundirán discursos exclusivamente en favor de la abstinencia sexual (17,7%). Es decir, de todos los establecimientos encuestados, casi un 85% incorpora entre sus objetivos la abstinencia o la postergación de la vida sexual. Se trata de un dominio en el nivel nacional que tiene alta coincidencia con lo que en otros países es conocido como modelos abstencionistas y los modelos “abstencionistas más”. Su definición, de acuerdo a Kendall (2013):

El modelo abstencionista puro en esencia te dice que los jóvenes no deben tener sexo, y no se preocupa por aquellos que han tomado otra decisión. El modelo “abstencionista más” les dice a los jóvenes que se mantengan abstinentes, pero a su vez considera a aquellos que no escuchan. Esa consideración significa que –a veces– los modelos “abstencionistas más” enseñan sobre anticoncepción (p. 7).

Sostener un objetivo de este tipo no puede ser interpretado como un puro arrebato conservador del sistema escolar, en tanto es posible encontrar en Chile una relación entre la edad de inicio sexual y el uso de tecnología preventiva (Quesney, 2013), lo que nos permite imaginar que los establecimientos aspirarían a retrasar la edad de inicio de sus estudiantes o bien a limitarla al contexto matrimonial para favorecer el autocuidado. Sin embargo, se trataría de un objetivo técnicamente incorrecto, considerando que, como se señaló en el marco teórico, la investigación de impacto ha mostrado con claridad que las iniciativas destinadas a inhibir la sexualidad juvenil no consiguen resultados. Por otro lado, las edades

de iniciación en Chile, aunque se encuentran relacionadas con el uso de condón, no serían un componente determinante, por ejemplo, para el embarazo no previsto. Al respecto, la trayectoria educacional, y más precisamente la proyección de estudios, emergen como un factor decisor (Palma, 2010). Como se señaló, los objetivos planteados por los establecimientos están fuertemente influidos por sus características socioeconómicas y sus proyectos educativos. Los planteles confesionales se declaran estrictamente a favor de la abstinencia en una proporción seis veces más alta que sus pares laicos. Esta distinción no debería asombrar, en tanto el ideal de la abstinencia hasta el matrimonio es una de las pretensiones de la iglesia católica y evangélica (las dos con más presencia en las escuelas). Más sorprendente es que los colegios privados se declaran en favor de la abstinencia en una proporción casi quince veces mayor que sus pares municipales. ¿Cómo entender esto? Al respecto podemos recurrir a las expectativas que tienen los directivos en relación a la sexualidad y las trayectorias vitales de sus estudiantes. Mientras aquellos de establecimientos municipales probablemente reconocen la actividad sexual de los estudiantes, los/as directores/as de establecimientos con más recursos probablemente no lo piensan así, e incluso mantienen una pretensión de controlarla. Se enfrentan, también, a situaciones muy diferentes: por ejemplo, según lo declarado por los/as directores/as, mientras en los establecimientos municipales hay un promedio de 5,16 estudiantes embarazadas, en los particulares pagados esta cifra es de solo 0,23. De todos modos, el hecho de que la dependencia administrativa se constituya en un factor mediador más intenso que la orientación religiosa en relación a enfoques sobre la sexualidad que profieren los establecimientos, permite reflexionar nuevamente sobre el problema de la gestión. El enfoque abstencionista no ha estado presente en la política pública, por lo que su presencia en una escuela habla de una producción particular que desarrollaría la institución, a través de una gestión propia. Como se ha visto, los discursos abstencionistas serán propiedad de establecimientos privados, los cuales los conciben sobre la base de los márgenes autonomía definidos en la política, márgenes que no siempre serán aprovechados por sus pares públicos. Es decir, en relación a la iniciación sexual, el mayor conservadurismo en el sistema escolar no se encuentra en establecimientos que se declaren religiosos, como sería esperable por su orientación normativa, sino en aquellos que tienen los recursos para

constituir propuestas originales sobre la sexualidad y la educación sexual. De este modo, podemos suponer que el conservadurismo será propiedad de aquellos que tienen los recursos para elaborar una propuesta conservadora, y no de aquellos que se definen como conservadores. Dicho de otro modo, a raíz de los datos analizados, podríamos concluir que los establecimientos no serán conservadores porque “deben”, sino porque “pueden”.

5.3. Ambiente y convivencia: el protagonismo de la norma

Los elementos reguladores del contexto son declarados con alta presencia. Al respecto, la presencia de mecanismos de apoyo a estudiantes embarazadas o en situación de maternidad/paternidad es muy frecuente y extendida en el sistema, lo que nos habla del positivo impacto de la ley que lo regula (ley 20.370/2009, artículo 11). A su vez, el protocolo ante situaciones de maltrato y abuso sexual se encontraría *casi siempre* o *siempre* en más del 91% de las escuelas. Por otro lado, estrategias, no necesariamente pedagógicas, que se orienten a prevenir diversas formas de maltrato y violencia por razones de género, diversidad sexual o la violencia entre pololos/as también se gestionan con frecuencia en los establecimientos, aunque con menos presencia que los protocolos antes descritos.

Desde 2015, en Chile opera una nueva política de convivencia favorece en los establecimientos educacionales el desarrollo de iniciativas que impulsen una convivencia escolar participativa e inclusiva. Esta política entrega elementos para evitar la discriminación y favorecer la inclusión por diversidad de género y orientación sexual, entre otros factores identitarios. La política de convivencia se traduce en un instrumento más de gestión para los establecimientos (Mineduc, 2016), el cual, como herramienta central introduce un reglamento de convivencia. La fuerte presencia del reglamento ha sido considerado un éxito de la política, sin embargo, su carácter enteramente normativo se enfrenta con perspectivas que proponen la gestión de la convivencia como un producto de la pedagogía y no como resultado de una estrategia disciplinar (Banz, 2008). Según lo que declaran los directores, el reglamento de convivencia incorpora normas relativas a la sexualidad con alta frecuencia y de forma más limitada introduce estrategias pedagógicas al respecto, lo que era esperable en línea con lo antes planteado. Podemos ver cómo en la

práctica, en las cuestiones relativas a la sexualidad, las escuelas han incorporado con alta frecuencia los protocolos, y herramientas normativas de las cuales disponen para garantizar un contexto adecuado, pero declaran de forma limitada el desarrollo de actividades educativas que lo complementen. En este sentido, la promoción de un contexto adecuado se concibe e implementaría centralmente mediante un abordaje disciplinario y reactivo.

Al consultar sobre esta dimensión surgió un hecho inesperado al cual se hace difícil dar sentido pero que puede ser interpretado sobre la base de lo antes dicho. Se trata de un efecto inverso de la gestión de la convivencia con la percepción que tienen los estudiantes sobre la presencia de un programa de educación sexual en la escuela. Esto significa que a mayor declaración por parte de los/as directores de iniciativas de gestión de la convivencia y el bienestar, la percepción de los/as estudiantes sobre la presencia de un programa de educación sexual tiende a disminuir. Es difícil imaginar los motivos por los cuales cualquier iniciativa de gestión escolar podría redundar negativamente en el fin último de la escuela; la formación de sus estudiantes, pero de todos modos, es posible elaborar al menos una interpretación fuera de la posibilidad de una relación espuria. Como se ha visto, la gestión de la convivencia es concebida por los establecimientos desde una perspectiva centralmente disciplinaria, vale decir que los elementos normativos parecen ser protagónicos en lo que respecta a producir un ambiente apropiado. En este estudio no se consultó por las normas a las cuales hacen referencia los/as directores/as, pero es posible suponer que se trata de reglamentos que son resistidos por los/as estudiantes. Los reglamentos de convivencia contienen habitualmente un punto dedicado al cuidado de la presentación personal y uniforme escolar, dónde se detalla la forma en que deben vestirse hombres y mujeres, y sobre la relación que deben establecer con el uniforme: “Los alumnos deben presentarse a clases con su uniforme institucional, este lo distinguirá como perteneciente al colegio y debe ser llevado con dignidad, orden y orgullo”⁴⁰. A su vez, algunos establecimientos limitan el uso de indumentaria distintiva de los/as jóvenes, por ejemplo, el uso de maquillaje, piercing o tatuajes pueden ser considerados una falta. Los reglamentos también hacen referencia a las relaciones entre los/as estudiantes al interior del establecimiento: “No se permiten besos, manoseos, sentarse en las faldas, actitudes

⁴⁰ <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1570/ReglamentodeConvivencia1570.pdf>

inapropiadas, entre otras”⁴¹. Medidas que además se recrudescen cuando se trata de relaciones no heterosexuales. Se trata de marcos normativos que se enfrentan a las culturas juveniles, y que muy probablemente producen un interés por subvertirlas. Es imaginable entonces que una gestión activa de la convivencia y bienestar implique una ejecución intensa de estas normas, cuestión que los/as estudiantes recibirán con en forma crítica. El establecimiento que gestiona en forma intensa la convivencia, para ellos, aparecería más como una institución represora, y menos como un agente educador, y probablemente esto está siendo revelado en sus percepciones a través de la prueba Simce.

Pero además, la de convivencia y bienestar es la única dimensión que incorpora el modelo de gestión que tiene un fin por sí misma, el de proveer el mejor ambiente para toda la comunidad escolar, a diferencia de las otras dimensiones, que se orientan enteramente a los procesos de aprendizaje, la gestión de la convivencia tiene como fin último el bienestar de los/las estudiantes. En este sentido, los ítems incluidos en esta dimensión de la gestión no necesariamente tendrán un efecto directo en la formación que reciben los/as estudiantes, sino por el contrario, podría tratarse de elementos que sean difícilmente perceptibles para estos o como se dijo anteriormente, que sean asumidos de manera crítica. En este sentido, es imaginable que la gestión de la convivencia no solo adolezca de una relación directa con la presencia de un programa de educación sexual visible para los/as estudiantes, sino además que incluso presente una relación inversa, como sugieren los resultados de los modelos de regresión.

5.4. La centralidad de los recursos

La gestión de recursos se presenta como la única que tiene una relación positiva consistente con la percepción de los/las estudiantes sobre su formación. Como se ha explicado, esta dimensión considera recursos humanos, pedagógicos y económicos. Al respecto, corresponde indicar que más de la mitad de los establecimientos señala contar con docentes capacitados específicamente en educación sexual. Aunque no sabemos cuántos docentes

⁴¹ <http://www.grange.cl/wp-content/uploads/2013/08/ReglamentodeConvivencia9046.pdf>

están capacitados por escuela, ni el nivel de capacitación a la cual los/as directores/as hacen referencia, se trataría de un proporción mayor a la esperada en contraste con la idea extendida de que Chile no cuenta con docentes formados en sexualidad, cuestión que, por ejemplo, ha sido afirmada por el PNUD (2010). Tal como en otras áreas, la presencia de profesores capacitados estará mediada por la dependencia, siendo los privados nuevamente quienes se ubican en una mejor posición. En esta misma línea, se consultó por el establecimiento de una organización interna que se haga responsable por el desarrollo de las actividades de educación sexual en cada escuela, sea a través de un equipo encargado o bien de la designación de una persona. Al respecto, la gran mayoría de los establecimientos define responsables, entre los cuales el/la orientador/a se revela como el más frecuente, siendo seguido por el/la encargado/a de convivencia. El protagonismo del/la orientador/a para la educación sexual es coincidente con estudios anteriores (Unesco, 2011) y puede estar relacionado con la relevancia que tiene la sexualidad en el currículum de Orientación, explicada en el marco teórico. Sin embargo, corresponde señalar que las políticas específicas en sexualidad en raras ocasiones han considerado la importancia de esta figura en el diseño estratégico, muy por el contrario, en los casos en que se ha promovido la capacitación, se han favorecido a los/las docentes de aula. La frecuente estructuración de una organización interna responsable de la sexualidad es un elemento transversal a establecimientos privados, particulares subvencionados y municipales ($\chi^2=11,862$; $p > 0,05$) convirtiéndose en un recurso gestionado por todo tipo de establecimientos en forma autónoma, con relativa independencia de las políticas específicas y que merece ser estudiado con más profundidad. Esta cuestión es de gran importancia para la política, y debe ser destacada: los establecimientos se organizan para hacerse cargo de la educación en sexualidad, no siempre lo harán mediante gestiones complejas, como la contratación de organismos externos o producción de redes, pero al menos contarán con personas y/o equipos que formal o informalmente serán los/as responsables de que la implementación esté articulada y que el discurso pedagógico sea coherente.

La gestión de recursos incluye además la disponibilidad de material pedagógico, el cual, como ha sido explicado, no es provisto por el Ministerio. Al respecto, los materiales están presentes en aproximadamente la mitad de los establecimientos. También se consultó

por la inyección de recursos económicos específicamente en este campo. Como era de esperar, la inversión será diversa según la dependencia administrativa, siendo los privados quienes gastan montos significativamente mayores. Sin embargo, en términos generales, la inversión de dinero en educación sexual es restringida, en tanto casi la mitad de los/as directores/as no ha invertido en educación sexual o bien no está seguro de aquello, y aquellos que han invertido, por ejemplo más de \$1.000.000, son un 35,2% de los privados y sólo un 5,6% de los municipales. La limitada inversión económica pone en entredicho los resultados de la política sostenida por la administración Piñera, la cual fomentó el uso de los recursos propios de los establecimientos para la contratación de asesoras educacionales. A su vez, su desigual figuración en establecimientos de diversas dependencias nos habla de un efecto poco equitativo de su implementación.

En relación a lo anterior, se optó por consultar por la contratación de servicios de asesoría técnica en educación sexual. Como se ha planteado, la conformación de un grupo de organismos asesores especialistas en sexualidad se acelera producto de la política antes señalada, aquella que fomentó la externalización de la educación sexual a un reducido grupo de instituciones y personas. No es un diseño habitual para el sistema escolar chileno que se otorgue la responsabilidad de un área pedagógica específica casi exclusivamente a organismos externos a las escuelas, aunque sí tiene coincidencias con modelos extranjeros, por ejemplo el estadounidense⁴². De todos modos, los organismos asesores están teniendo un papel protagónico en todas las áreas del sistema escolar. Su presencia ha crecido drásticamente con posterioridad a la ley SEP, transformándose en mercado privado dedicado a compensar las “fallas institucionales” que el mismo mercado educativo no ha logrado resolver (Osses, Bellei y Valenzuela, 2015). Como se ha dicho, lo particular de la entrada de los organismos asesores en el campo de la educación sexual, además de la selección limitada de instituciones que se estableció en la administración Piñera (los 7 programas del portafolio), es que no fueron concebidos como agentes del mejoramiento de

⁴² Sucesivos gobiernos norteamericanos han financiado, a través de cuantiosos recursos federales, organizaciones cuyo objetivo es proveer educación sexual en contextos escolares. Se trató de una política que externalizó la educación sexual, pero además, privilegió los discursos a favor de la abstención. En febrero de 2016, el presidente Barack Obama, en una decisión que sorprendió al congreso norteamericano, decidió eliminar todos los fondos destinados a este tipo de programas en el presupuesto federal 2017.

las prácticas educativas, sino como los garantes de la educación sexual en el nivel nacional. Se trató, por ende, de un mecanismo de externalización y mercantilización radical. Valió la pena entonces revisar el impacto de esta iniciativa en las escuelas.

Lo primero que corresponde mencionar es que en el período comprendido entre 2010 y 2015, un limitado grupo de establecimientos contrató un programa de educación sexual y quienes lo han hecho son fundamentalmente los establecimientos privados. Mientras de los establecimientos municipales solo un 11% contrataron un programa de educación sexual, en el caso de los establecimientos particulares pagados será un 40%. En cuanto a la cobertura general de los programas, y en línea con lo antes planteado en relación a la inversión económica, asistimos a un evidente fracaso de la última pública específica sobre sexualidad, en tanto menos de un tercio de los establecimientos respondió al llamado de incorporar organismos asesores a la formación en sexualidad. Pero además, nos encontramos con una política que, en los casos en que operó, lo hizo para los/las estudiantes privilegiados.

Como se señaló anteriormente, el grupo de establecimientos que contrató programas lo hizo fundamentalmente a través de uno de los siete que contaron con el reconocimiento del Mineduc, como parte del portafolio. Solo dos de cada diez establecimientos contrataron un programa que no se encontrara en este grupo. La contratación se incrementó fuertemente entre 2010 y 2011 (cuando se da inicio a esa política) y se estabiliza durante 2013. El hecho de que la contratación siga siendo frecuente durante los años 2014 y 2015, aún cuando el ministerio ha eliminado el respaldo oficial, es esperable ante la ausencia de una política alternativa en la actualidad. Sin una propuesta por parte de Mineduc, los establecimientos mantendrían la noción de que deben contratar un programa de educación sexual, tal como se les señaló durante la administración anterior. Incluso, y aunque se trata de niveles muy bajos, los establecimientos públicos son los que más han incrementado la contratación en el último período.

Como en otras áreas abordadas, el ingreso de organismos externos estará mediado por la dependencia administrativa, pero mientras los establecimientos privados contratan ATEs especializadas en educación sexual en una proporción cuatro veces más alta que los municipales, estos últimos desarrollarán de manera más frecuente redes con personas u

organizaciones externas, sin mediar un pago, para el desarrollo de actividades ($Vc = 0,179$; $p < 0.000$). En términos generales, las organizaciones más demandadas para el apoyo a los establecimientos son (en orden de frecuencia) los centros de salud, Senda, oficinas de protección de derechos (OPD) y Carabineros o la Policía de Investigaciones. Es interesante observar cómo las redes de contacto estarán asociadas a la dependencia, así, por ejemplo, mientras los establecimientos municipales acuden a los centros de salud, en el caso de los establecimientos privados desarrollan redes con las universidades y los centros académicos. No deja de sorprender la transversal presencia de Carabineros e Investigaciones en el sistema, organismos que asisten a escuelas de todo tipo. No conocemos el resultado de las redes descritas, pero es de suponer que una actividad organizada por un centro de salud tendría características distintas que las desarrolladas por una universidad o centro académico. Probablemente las primeras focalizadas en la enseñanza de elementos operativos de la sexualidad (i.e. cómo usar un condón), las segundas orientadas a promover competencias reflexivas y/o deliberativas a los/as estudiantes sobre la sexualidad. En este sentido, aunque los establecimientos de menores recursos desarrollarán redes de manera más intensa, los productos de esta gestión podrían convertirse en un elemento más de discriminación.

5.5. La pertinencia del uso de un modelo de gestión escolar para el estudio de la educación sexual

El uso de un modelo de gestión escolar para el estudio de la educación sexual sin duda constituía un ejercicio riesgoso en tanto, como se ha planteado, la gestión escolar refiere a todo aquello que sucede en una escuela, por lo que su alcance supera con creces la de un área tan específica como es la educación sexual. En este sentido, se hizo prudente evaluar la validez de su estructura y, en segunda instancia, examinar la relación de sus dimensiones con la estimación que hacen los estudiantes sobre su formación en sexualidad.

El ejercicio empírico mostró que sí es posible desarrollar un modelo de gestión específico para la educación sexual en línea con aquel que se usa en el Ministerio de Educación para evaluar la gestión escolar, dado que su estructura tienen un buen ajuste

empírico y es coherente teóricamente. El modelo finalmente utilizado es aquel que cuenta con cinco factores. Tiene una estructura muy similar a aquella que se había elaborado teóricamente, con la diferencia que la dimensión original de gestión pedagógica queda dividida en dos factores, uno relacionado a la implementación curricular, y que fue denominado Currículo, y otro que incorpora los ítems que miden la realización de actividades educativas, independiente de su presencia en el currículo. A este segundo factor se le llamó, por ende, Actividades Educativas.

Sobre esto último, la distinción de la gestión pedagógica en dos dimensiones adquiere sentido en el marco de una política que, como se ha dicho, opera sobre dos frentes desacoplados, uno centralizado y definido a través del currículo y otro descentralizado, flexible y situado. En este sentido, el análisis factorial da cuenta que, a partir de lo dicho por los/as directores, en los establecimientos el currículo (centralizado) y otro tipo de actividades educativas (descentralizadas) funcionan como dos áreas independientes entre sí, resultado que respalda empíricamente lo advertido en el marco teórico.

Por otro lado, todas las dimensiones estarían correlacionadas y tendrían buenos niveles de confiabilidad, sin embargo, la dimensión de currículo escaparía de estas características y no se relaciona con otras dimensiones de gestión. El hecho que el currículo se independice de las otras dimensiones podría explicarse por su carácter autónomo, es decir que operaría con cierta independencia de la gestión que se desarrolla en una escuela para llevar adelante la educación sexual. Esta cuestión se encuentra en línea con lo que se ha dicho anteriormente; que los ítems relacionados al currículo son transversales a todo tipo de establecimientos, sean públicos o privados, declaren o no intensos procesos de gestión interna. En este sentido y en relación con lo que se ha señalado previamente, el currículo opera como un piso mínimo que garantiza el derecho a la educación de los estudiantes, con independencia de la gestión local.

La buena adecuación del modelo de gestión escolar para el estudio de un área pedagógica específica abre la posibilidad de explorar su uso para concebir la gestión de otros aspectos de las escuelas que hayan sido poco investigados, en particular, aquellos dónde se presume alta autonomía a nivel local. Es decir, áreas que, tal como la educación sexual, están abiertas a ser diseñadas y ejecutadas de diversas formas por las escuelas. Un

ejemplo de ello se abre con la nueva política de educación ciudadana, la cual establecería también la necesidad de que las escuelas construyan sus propios planes y en paralelo se preocuparía de la construcción de una asignatura específica para los últimos dos niveles escolares, configurándose en una estrategia muy similar a la estudiada⁴³.

Junto a lo anterior, interesó además conocer el efecto de la gestión de la educación sexual en la percepción que tienen los/as estudiantes sobre la formación que han recibido en sexualidad, medido a través de tres ítems de la prueba Simce 2014. El explorar la relación entre la gestión y la percepción de los/las estudiantes emergía como ejercicio particularmente llamativo, puesto que permitiría evaluar, en un sentido, el impacto producido por los esfuerzos de los establecimientos. Se trató de un ejercicio inédito, para el cual se utilizó información de todos los estudiantes de segundo medio pertenecientes a las escuelas que participaron del estudio. Es, por ende, información muy maciza. Antes de analizar su relación con la gestión, se desarrollaron una serie de análisis de varianza entre los puntajes Simce y las características de los establecimientos. Al respecto, se encontró que los estudiantes de establecimientos privados tienen una percepción significativamente más alta sobre la presencia de un programa de educación sexual en sus escuelas, y una percepción significativamente más baja sobre su formación en prevención del embarazo. La formación en prevención de VIH e ITS en cambio se mantiene estable en los tres grupos. Es interesante que los estudiantes de establecimientos con más recursos, aún cuando reportan mayor presencia de programas de educación sexual, tengan una opinión crítica sobre la formación en prevención del embarazo, esto podría estar asociado los discursos abstencionistas en las escuelas privadas, a la antes explicada falta de redes con centros de salud en este grupo, y a la presencia de ATEs de tipo conservador.

En su relación con la gestión, los resultados mostraron que la asociación entre las dimensiones de gestión y las variables utilizadas de la prueba es baja. Para ello se probaron 12 modelos regresión que lograron explicar entre un 6% y un 7% aproximado de la varianza en el caso de los ítems sobre formación en prevención del VIH y del embarazo, y un 15% en la pregunta por la existencia de un programa de educación sexual en la escuela. De manera amplia, puede entenderse que existiría una distancia entre las prácticas de

⁴³ <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/plan-de-formacion-ciudadana-en-establecimientos-educacionales>

gestión declaradas por los/as directores/as y la percepción de la formación en sexualidad declarada por los/as estudiantes ¿Cómo interpretar esto? Probablemente las acciones que desarrolla la escuela no tienen visibilidad en el estudiantado, o bien, en un sentido crítico, los/as estudiantes no conciben esas prácticas como útiles para su formación.

Aún cuando el valor predictivo del modelo de gestión propuesto es limitado, la dimensión de recursos se mostró sistemáticamente asociada con la percepción de los/as estudiantes. A diferencia de las otras cuatro dimensiones exploradas, la de recursos tiene un valor explicativo para los tres ítems considerados. A mayor gestión de recursos en el establecimiento, mejor será la opinión de los estudiantes sobre la formación recibida, relación que se mantiene aun controlando por dependencia y orientación religiosa. Esto nos permitiría concluir que los establecimientos tienen la capacidad de incidir en la opinión de los/las estudiantes en la medida que inviertan dinero específicamente en este campo, se preocupen por la formación de los docentes en sexualidad y cuenten con los recursos pedagógicos, entre ellos, un plan específico de educación sexual, como el que exige la ley 20.418. Los establecimientos tendrían los medios para producir esta diferencia, con independencia de su condición administrativa y credo.

Esto no significa, sin embargo, que la gestión de recursos sea la única dimensión a trabajar. Los liderazgos, las actividades educativas y el currículo, junto con la preocupación por el ambiente escolar, son elementos relevantes y, como se ha explicado, están distribuidos de formas heterogéneas en el sistema. Es probable que la de recursos, por tratarse de una dimensión que hace referencia a elementos muchas veces tangibles, sea más visible y/o evidente para los estudiantes y tenga un efecto sustantivo en su percepción de la calidad de la formación. Esto no necesariamente nos convoca a concederle una prioridad mayor en los diseños políticos, pero sí a tener en consideración especial en cuanto a la señal que transmite a los/as estudiantes.

Como se ha planteado, la gestión de la educación sexual supone un proceso de alta complejidad para los establecimientos educacionales. Se trata de organizaciones en que conviven gran diversidad de objetivos y puntos de vista, no sólo entre sus actores, sino además en los documentos institucionales que disponen. Articular estas visiones –como aconseja Mineduc– y formar un producto de educación sexual coherente, significa

organizar a los diversos estamentos que forman parte de la comunidad escolar, invertir recursos y formar el ambiente propicio para el desarrollo de estas prácticas, entre otras labores no sencillas de conseguir en una institución que no siempre tendrá las condiciones para aquello. Se trata de una tarea que resuelven en forma más operativa los establecimientos privados, los cuales logran establecer una línea formativa consistente con sus proyectos educativos. Los establecimientos privados contarán con un plan específico de educación sexual con mayor frecuencia, contratarán ATEs alineadas con sus proyectos educativos y establecerán discursos cercanos a los enfoques tradicionalmente conservadores, como los abstencionistas. En el caso de los establecimientos públicos, éstos aprovecharán más los recursos que les provee el Estado y sumarán ejercicios formativos de distinto tipo (currículo, SENDA, redes de salud, carabineros). Este uso de recursos disímiles dificultará la producción de una orientación normativa y pedagógica alineada con sus proyectos institucionales. En esta línea, es posible afirmar que las políticas específicas de educación sexual de la postdictadura, en tanto descentralizadoras y promotoras de la gestión local, han tenido como destinatario fundamental a las escuelas privadas y en menor medida a las públicas; han servido a estudiantes de sectores privilegiados.

En el marco de la reforma educacional en curso, en particular de las iniciativas orientadas a regular la presencia del mercado en las escuelas que cuenta con subvención, se abre una posibilidad de que el Estado tome un papel más trascendente en la educación sexual. Al respecto, dos transformaciones son auspiciosas. En primer lugar, la mayor regulación al sistema particular subvencionado, que reforzará el control de Mineduc sobre sus proyectos educativos, abriendo la posibilidad de introducir, por ejemplo, el abordaje de la sexualidad en línea con definiciones públicas. En segundo lugar, el proyecto de desmunicipalización, que delega la administración de los establecimientos públicos a un nuevo actor, los Servicios Locales de Administración, los cuales operan a escala mayor y estarán orientados directamente por el Mineduc y la Agencia de Calidad. Quienes se oponen a la reforma en curso, lo hacen argumentado la irrelevancia de este nivel institucional de gestión, proponiendo en cambio que la educación pública se descentralice hasta el punto de dar prácticamente completa autonomía a cada escuela; es decir, reemplazar el “sistema”, por una “gestión basada en la escuela” (Bellei, 2016). Como se ha

dicho, las políticas específicas de educación sexual de la postdictadura, en tanto descentralizadoras, y promotoras de la gestión local, sistemáticamente han favorecido una estrategia de este tipo, una educación sexual exclusivamente gestionada desde la escuela.

Ciertamente un mayor protagonismo del Estado no es garantía de que la formación en sexualidad tome relevancia en las escuelas, ni de que las maneras en que se ejecute mejoren sustantivamente, pero implicaría, sin duda, avanzar en la producción de condiciones más auspiciosas para satisfacer el derecho de los y las estudiantes de Chile a una educación en sexualidad que no esté determinada por los recursos del establecimiento al que acceden.

6. Bibliografía

- Adams Tucker, L., George, G., Reardon, C. y Panday, S. (2016). “Learning the basics”: young people’s engagement with sexuality education at secondary schools. *Sex Education, 16*(4), 337-352.
- Adimark (2005). “Estudio sobre educación sexual”, para Mineduc, Santiago.
- Advocates for Youth (2012). *Science and success: Sex education and other programs that work to prevent teen pregnancy, HIV & sexually transmitted infections*. Recuperado desde <http://www.advocatesforyouth.org/storage/advfy/documents/sciencesuccess.pdf>
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O. y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia, 29*, 15-43.
- Allen, L. (2007). Examining dominant discourses of sexuality in sexuality education research. *International Studies in Sociology of Education, 17*(1-2), 163–180.
- Apple, M. (1985). ¿Qué enseñan las escuelas? En J. Sacristan y A. Pérez Gómez (Comps.), *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica* (pp. 37-53). Madrid: Akal.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar: un análisis comparado. *Estudios Públicos, 47*, 101-124.
- Araujo, K. (2009). Los procesos de institucionalización como procesos de recepción. Agendas transnacionales y contextos locales en el caso de Chile. *Universum, 2*(24), 12-27.
- Astudillo, P. (2015). *Educación sexual y escuelas católicas de élite. Una aproximación etnográfica a las tensiones que trae la individuación sexual contemporánea*. Ponencia presentada en la XI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo, Uruguay.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Banz, C. (2008). *Convivencia Escolar. Documento Valoras UC*. Recuperado desde www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf

- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 12-52.
- Bartholomew, D. J., Steele, F., Galbraith y Moustaki, I. (2008). *Analysis of Multivariate Social Science Data*. Boca Rato – Londres – Nueva York: CRC Press.
- Bay-Cheng, L. Y. (2003). The trouble of teen sex: the construction of adolescent sexuality through school-based sexuality education. *Sex Education*, 3(1), 61-74.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Racynski, D. (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza ¿Quién Dijo que no se Puede?* Santiago de Chile: Unicef y Asesorías para el Desarrollo.
- Bellei, C., Osses, A. y Valenzuela, J. P. (2010). *Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia*. Santiago de Chile: OchoLibros.
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana V. y Abarca, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015*. Santiago de Chile: Unesco.
- Bellei, C. (2016) Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 232-247
- Bernal Agudo, J. (2004) La micropolítica: un sentimiento. *Organización y Gestión Educativa*, nº 4, 11-16.
- Bernstein, B. (2001). *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bleakley, A., Hennessy, M. y Fishbein, M. (2010). Predicting preferences for types of sex education in US schools. *Sexuality Research and Social Policy*, 7(1), 50-57.
- Boccardi, G. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la comunicación*, 1(2), 48-58.
- Britzman, D. (n.d.). *Curiosidad, Sexualidad y Currículum*. Recuperado desde http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/BRITZMAN-_CURIOSIDAD_SEXUALIDAD_Y_CURRICULUM.pdf
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School Social System and Student Achievement: Schools can Make a Difference*. Nueva York: Praeger.

- Brown, T. (2006). *Confirmatory Factor Analysis por Applied Research*. Nueva York: Guilford Press.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los Oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Carrion, M. Jensen, R. (2014). Curricular decision-making among public sex educators. *Sex Education: Sexuality Society & Learning*, 14(6), 623-634.
- Casas, L. y Ahumada, C. (2009). Teenage sexuality and rights in Chile: from denial to punishment. *Reproductive Health Matters*, 17(34), 88-98.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina (la Tensión entre los Paradigmas de Tipo A y el Tipo B)*. Conferencia dictada en Congreso Nacional Educ: "Investigación Educativa e Información".
- Casassus, J. (2010). La reforma basada en estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, J. P. Valenzuela y D. Contreras (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina* (pp. 85-110). Santiago de Chile: Unicef - U. de Chile.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. K., McPartland, F., Mood, A. M. Weinfeld, F. D., et al. (1969). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Connell, C. y Elliott, S. (2009). Beyond the birds and the bees: learning inequality through sexuality education. *American Journal of Sexuality Education*, 4(2), 83-102.
- Contreras, P. y Salinas, I. (2015). La impertinencia pedagógica de la estandarización. *Tarea*, 89, 46-52.
- Crawford, M. y Popp, D. (2003). Sexual double standards: a review and methodological critique of two decades of research. *The Journal of Sex Research*, 40(1), 13-26.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una Introducción a las Teorías del Currículum*. Belo Horizonte: Editorial Auténtica.
- De las Cuevas, C. y González de Rivera, J. L. (1992). Autoinformes y respuestas sesgadas. *Anales de Psiquiatría*, 8(1992), 362-366.

- Declaración Ministerial (2008). *Prevenir con Educación*. Santiago de Chile: Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco Santiago).
- Dides, C., Benavente, C. y Sáez, I. (2012). *Seguimiento a la Ley 20.418: Prevención del Embarazo Adolescente, Educación Sexual y Anticoncepción de Emergencia*. Santiago de Chile: Programa de Investigación para el Desarrollo y Facultad de Ciencias de la Salud Universidad Central de Chile.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Escalona, C., Gallardo, X. y Muñoz, C. (2005). *Implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en tres liceos de la comuna de Valdivia: un estudio de caso comparado*. Tesis para optar al título de Profesora de Lenguaje y Comunicación y el grado de Licenciada en Educación, Universidad Austral de Chile.
- European Expert Group on Sexuality Education (2016). Sexuality education – what is it? *Sex Education*, 16(4), 1-5.
- Ezpeleta, J. y Furlán A. (1992). *La Gestión Pedagógica de la Escuela*. Santiago de Chile: Unesco/OREALC.
- Fernández, M. (2013). Hacia una educación sexual que todavía es posible. *Información Psicológica*, 103, 4-14.
- Figuroa, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Estado, Gobierno, Gestión Pública*, 19, 105-131.
- Fontes, S., et al. (2010). *Fundamentos de investigación en Psicología*. Madrid: UNED.
- Future of Sex Education (FoSE) (2012). *National Sexuality Education Standards [A special publication of the Journal of School Health]*. Recuperado desde <http://www.futureofsexed.org/documents/josh-fose-standards-web.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales Transformadores. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Madrid: Paidós.

- Gobierno anuncia que programas de educación sexual se impartirán desde 1° básico. (14 de marzo de 2011). *Emol*. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/03/14/470014/gobierno-anuncia-que-programas-de-educacion-sexual-se-impartiran-desde-1-basico.html>
- Haberland, N. y Rogow, D. (2014). Sexuality education: emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health, 56*(1), S15-S21.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. (2010). *Multivariate Data Analysis (5th Edition)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Helmich, J. (2009). What is comprehensive sexuality education? Going WAAAAAY beyond abstinence and condoms. *American Journal of Sexuality Education, 4*(1), 10–15.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Hewitt, S. (2009). Discourse analysis and public policy research. *Centre for the Rural Economy Discussion Paper Series, 24*, 1-16.
- Huaynocha, S., Chandra-Mouli, V., Yaqub Jr, N. y Denno, D. M. (2014). Scaling up comprehensive sexuality education in Nigeria: From national policy to nationwide application. *Sex Education, 14*(November), 191–209.
- Hunt, F., Monterrosas, E. y Mimbela, R. (2015). *Evaluación de la Implementación de la Declaración Ministerial Prevenir con Educación: Su Cumplimiento en América Latina 2008-2015*. Londres: International Planned Parenthood Federation.
- INJUV Chile (2013). *Séptima encuesta nacional de juventud. Informe 2012*. Recuperado desde http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf
- Irvine, J. M. (1994). *Sexual Cultures and the Construction of Adolescents Identities*. Philadelphia: Temple University Press.
- Jones, T. M. (2011). Saving rhetorical children: sexuality education discourses from conservative to post-modern. *Sex Education, 11*(4), 369-387.
- Kendall, N. (2013). *The Sex Education Debates*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Kippax, S., Weaver, H. y Smith, G. (2005). School - based sex education policies and indicators of sexual health among young people : a comparison of the Netherlands , France , Australia and the United States. *Sex Education*, 5(2), 37-41.
- Kirby, D. (2002a). The impact of schools and school programs upon adolescent sexual behavior. *Journal of Sex Research*, 39, 27-33.
- Kirby, D. (2002b). Effective approaches to reducing adolescent unprotected sex, pregnancy, and childbearing. *Journal of Sex Research*, 39, 51–57.
- Kohler, P. K., Manhart, L. E. y Lafferty, W. E. (2008). Abstinence-only and comprehensive sex education and the initiation of sexual activity and teen pregnancy. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 42(4), 344–51.
- Labarca, C. (2008). Todo lo que usted debe saber sobre las enfermedades venéreas. En M. Zárata Campos (Ed), *Por la Salud del Cuerpo* (pp. 81-130). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Lamb, S. (2013) *Sex Ed for Caring Schools. Creating an Ethics-Based Curriculum*. Teacher College Press. Columbia University.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 147-158.
- Madrid, S. (2011). Masculinidades y equidad de género en la escuela: consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. En F. Aguayo y M. Sadler (Ed.), *Masculinidades y Políticas Públicas: Involucrando Hombres en la Equidad de Género* (pp. 128-151). Santiago de Chile: FACSOS - Cultura Salud- EME.
- Manlove, J., Papillo, A. y Ikramullah, E. (2004). *Not Yet: Programs to Delay First Sex Among Teens*. Recuperado desde http://www.in.gov/isdh/files/Not_Yet.pdf
- Mantilla, B., Oviedo, M. y Galvis, D. (2013). Programas de educación sexual y reproductiva: significados asignados por jóvenes de cuatro municipios de Santander, Colombia. *Hacia la Promoción de la Salud*, 18(1), 97-109.
- Meuleman, B. y Billiet, J. (2005). Corrections for non-response in the ESS round 1: weighting for background variables A simulation. *European Social Survey*, 1–18.

- Ministerio de Educación. (2001). *Política de Educación en Sexualidad para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación (4ta. Edición)*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2005). *Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2011). *Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educacionales chilenos. Informe Final*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2012). *Orientaciones para el Diseño e Implementación de un Programa en Afectividad, Sexualidad y Género*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación (2013). *Fundamentos: Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación – Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación – Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016a). *Orientaciones: Articulación de los Instrumentos de Gestión para el Mejoramiento Educativo en las Escuelas y Liceos*. Santiago de Chile: División de Educación General – Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Congreso aprueba proyecto de ley que crea Plan de Formación Ciudadana y Derechos Humanos*. Recuperado desde <http://www.mineduc.cl/2016/01/21/congreso-aprueba-proyecto-de-ley-que-crea-plan-de-formacion-ciudadana-y-derechos-humanos/>
- Montero, A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista Médica de Chile*, 139, 1249-1252.
- Morgade, G. (n.d.). *Educación en la Sexualidad desde el Enfoque de Género. Una Antigua Deuda de la Escuela*. Recuperado desde <http://www.arzeno.edu.ar/attachments/article/45/Modelos%20%20de%20Educacion%20Sexual-%20Graciela%20Morgade.pdf>
- Morgade, G. (2011). *Toda Educación es Sexual. Hacia una Educación Sexuada Justa*. Buenos Aires: La Crujía.

- Moulian, T. (1997). *Chile Actual: Anatomía de un Mito*. Santiago de Chile: LOM.
- Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿de qué estamos hablando? *Docencia*, 31, 30-38.
- Navarro, M. (2002). La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa*, 7, 1-23.
- Olavarría, J. (2005). *La política de Educación Sexualidad del Ministerio de Educación de Chile. Consideraciones para una Evaluación. Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: Hexagrama
- Olavarría, J. (2008). *Madres y Padres Matriculados en el Sistema Escolar Chileno: Factores Asociados al Rendimiento, Retención y Deserción*. Recuperado desde http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201208211125490
- Osses, A.; Bellei, C. y Valenzuela, J. P. (2015): External technical support for school improvement: critical issues from the Chilean experience. *Journal of Educational Administration and History*, 47 (3) 272–293.
- Palma, I. (2010). Trayectorias sexuales, preventivas y sociales en el embarazo no previsto de los segmentos juveniles en Chile. *Última Década*, 33, 85–111.
- Palma, I. (2012). Las nuevas generaciones de mujeres, el embarazo no previsto, las edades y la segmentación social en la sociedad chilena. *Revista Médica de Chile*, 140(3), 319-325.
- Palma, I., Reyes, D. y Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Docencia*, 49.
- Pardo, A., Ruiz M. A. y San Martín, R. (2009). *Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud (vol I)*. Madrid: Síntesis.
- Parker, R., Wellings, L. y Lazarus, J. (2009). Sexuality education in Europe: An overview of current policies. *Sex Education*, 9, 227-242.
- Píldora del día después: Acento en educación sexual marcó reunión entre expertos y Diputados. (6 de julio de 2009). *Emol*. Recuperado desde <http://www.emol.com/noticias/nacional/2009/07/06/366007/pildora-del-dia->

despues-acento-en-educacion-sexual-marco-reunion-entre-expertos-y-diputados.html

Population Council (2011). *Un Solo Currículo. Pautas para un enfoque integrado hacia la educación en sexualidad, género, VIH y derechos humanos*. Recuperado de www.unsolocurriculum.org

Portilla, P. (15 de agosto de 2010). Mineduc ofrecerá cinco alternativas de educación sexual a colegios. *La Tercera*. Recuperado desde <http://diario.latercera.com/2010/08/15/01/contenido/pais/31-35550-9-mineduc-ofrecera-cinco-alternativas-de-educacion-sexual-a-colegios.shtml>

Prieto, G. y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31, 67-74.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Desarrollo Humano en Chile. Género: los Desafíos de la Igualdad*. Santiago de Chile: PNUD.

Promulgan ley que da luz verde a píldora del día después. (19 de enero de 2010). *La Nación*. Recuperado desde <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/promulgan-ley-queda-luz-verde-a-pildora-del-dia-despues/2010-01-18/204028.html>

Quaresma, D. y Ulloa, O. (2013). Educación sexual: estudio comparativo entre escuelas en Brasil y en Cuba. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(148), 280-301.

Quesney, I. (2013). Determinantes Sociales del Uso de Anticonceptivos entre los Jóvenes Chilenos Análisis en base a la VI Encuesta Nacional de la Juventud , ENAJU 2009.

Reyes, D. (2015a). *Educación Cívica y Educación Sexual: Matar Dos Pájaros de un Tiro*. Recuperado desde <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/06/20/educacion-civica-y-educacion-sexual-matar-dos-pajaros-de-un-tiro/>

Reyes, D. (2015b). *Educación Sexual, el Campeonato en que Chile Pierde por Paliza*. Recuperado desde <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/12/05/educacion-sexual-el-campeonato-en-que-chile-pierde-por-paliza/>

Saavedra, R. (2007). *El pensamiento de profesor. Vínculo mediador entre la reforma educacional y la práctica en el aula, el caso de la educación sexual*. Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología. Universidad de Chile.

- Santelli, J., Ott, M. A., Lyon, M., Rogers, J., Summers, D. y Schleifer, R. (2006). Abstinence and abstinence-only education: a review of U.S. policies and programs. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 38(1), 72-81.
- Schreiber, J., Nora, A., Stage, F., Barlow, E. y King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2009). *Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes secundarios en seis países de América Latina*. Informe Latinoamericano del ICCS.
- Senadores presentan indicación para que colegios enseñen educación sexual. (11 de agosto de 2009). *Emol*. Recuperado desde <http://www.emol.com/noticias/nacional/2009/08/11/371192/senadores-presentan-indicacion-para-que-colegios-ensenen-educacion-sexual.html>
- Shepard, B. (2009). *La Salud Sexual y Reproductiva. Una Carrera de Obstáculos*. Santiago de Chile: Catalonia.
- SIECUS. (2004). *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education*. Recuperado desde <http://sexedu.org.tw/guideline.pdf>
- Silva, F. (2008). *La Reforma Educacional en Chile, Logros Proyectos y Estancamientos. Ficha de Lectura sobre Documento de José Pablo Arellano*. Recuperado desde <http://www.institut-gouvernance.org/es/document/fiche-document-150.html>
- Suellentrop, K. (2010). *What works 2010: Curriculum-based Programs that Help Prevent Teen Pregnancy. Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy*. Recuperado desde <https://thenationalcampaign.org/sites/default/files/resource-primary-download/WhatWorks.pdf>
- Svanemyr, J., Baig, Q. y Chandra-Mouli, V. (2015). Scaling up of life skills based education in Pakistan: a case study. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 15(3), 249-262.

- Toledo, V., Luengo, X., Molina, R. y Murray, N. (2000). *Impacto del Programa de Educación Sexual: Adolescencia Tiempo de Decisiones*. Recuperado desde <http://www.cemera.cl/documentos/referencia%201.pdf>
- Torres, A. (2008). *El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar SACGE, una Mejora de las Prácticas Institucionales*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Mención Gestión Curricular, Universidad del Bío Bío.
- Unesco (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>
- Unesco (2011). *Diagnóstico regional a la educación en sexualidad en Arica y Parinacota. Informe Final*.
- Unicef (2011). *Guía Clínica. Atención de niños, niñas y adolescentes menores de 15 años víctimas de violencia sexual*. Recuperado desde http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Guia%20Victimas%20de%20Abuso%20Sexual.pdf
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Docencia*, 49, 46-61.
- Vera, R. (2013). “Se requiere un Estado que asuma como un objetivo nacional de calidad el desafío pedagógico que plantea la educación en sexualidad y afectividad”. *Docencia*, 49, 4-13.
- Vigil, P., Riquelme, R., Rivadeneira, R. y Aranda, W. (2005). TeenSTAR: una opción de madurez y libertad: Programa de educación integral de la sexualidad, orientado a adolescentes. *Revista Médica de Chile*, 133(10), 1173-1182.
- Wedel, J., Shore, C., Feldman, G. y Lathrop, S. (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600, 30-51.
- Zimmerman, R. S., Cupp, P. K., Donohew, L., Sionéan, C. K., Feist-Price, S., & Helme, D. (2008). Effects of a school-based, theory-driven HIV and pregnancy prevention curriculum. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 40(1), 42–51.

7. Anexos

7.1. Anexo 1: Modificaciones al cuestionario en base a las observaciones del estudio piloto cualitativo

Número	Modificación	Motivo
1	En página de inicio se incorpora el siguiente texto: “IMPORTANTE: A medida que usted responda cada pregunta, la plataforma le dirigirá automáticamente al siguiente ítem.”	Dos de las personas que participan en el piloto no logran enviar sus respuestas debido a que no completaron ítems obligatorios. Esto se produjo dado que navegaron por el cuestionario sin seguir la ruta indicada automáticamente por la plataforma.
2	Se elimina ítem sobre dupla psicosocial: “La dupla psicosocial favorece la realización de actividades sobre educación sexual”	No todas las escuelas cuentan con dupla psicosocial.
3	Se modifican los ítems que hacen alusión a la política de convivencia cambiando su objeto por el reglamento de convivencia. “El reglamento de convivencia establece normas con respecto a la sexualidad de los/as	Para los entrevistados, la política de convivencia estaría más relacionada con el diseño político a nivel del Estado, no así con la forma en que lo institucionaliza el establecimiento. Por esto se opta por consultar específicamente por el reglamento de convivencia.

	estudiantes”	
	“El reglamento de convivencia incorpora estrategias pedagógicas con respecto a la sexualidad de los/as estudiantes”	
4	Se incorpora un ítem sobre la cantidad de sesiones desarrolladas por el consejo escolar. “Durante 2015 ¿Cuántas sesiones realizó el consejo escolar?”	Este ítem tendría como objetivo evaluar la gestión escolar en su componente de participación democrática. Los establecimientos tienen la obligatoriedad de realizar cuatro sesiones anuales. Entre más sesiones se realicen, se considera una mejor gestión.
5	Se modifica ítem sobre derechos de estudiantes padres, madres y embarazadas. En vez de preguntar si el establecimiento asegura los derechos de estos estudiantes se consultará por si el establecimiento desarrolla acciones específicas para apoyarles. “El establecimiento desarrolla acciones específicas para apoyar a estudiantes padres, madres y embarazadas”	El ítem original es considerado muy general. A su vez, tendría poca capacidad de discriminar, en tanto los establecimientos están exigidos a asegurar los derechos de estudiantes padres, madres y embarazadas.
6	Se incorpora un ítem sobre instancias de participación para los	Este ítem tiene como objetivo evaluar la gestión escolar en la

apoderados. participación de otros actores de la comunidad escolar. La participación de

“Los apoderados se los apoderados en actividades del establecimiento es considerada uno de los objetivos centrales de la gestión. incorporan a instancias de participación externas a la reunión los objetivos centrales de la gestión. de apoderados.”

Anexo 2: Sesgo por autoselección

La Tabla 22 muestra la comparación del índice global de gestión según las variables de caracterización de los establecimientos. Es posible observar que existen diferencias significativas en el nivel de gestión tanto para Dependencia administrativa ($W = 12,57$, $p < 0,001$), como para ruralidad ($F = 12,44$; $p < 0,001$) y orientación religiosa ($F = 5,35$; $p < 0,05$). Estos resultados indicarían que existe una asociación entre el nivel global de gestión y las variables de caracterización.

Tabla 22. Asociación entre nivel global de gestión y variables de caracterización

Variable	Estadístico	Sig.
Dependencia Administrativa	12,57 ^W	0,000
Ruralidad	12,44 ^F	0,000
Orientación Religiosa	5,35 ^F	0,021

^F Estadístico F para homocedasticidad de varianzas.

^W Estadístico Welch para heterocedasticidad de varianzas.