



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos

**Currículum y sexualidad: disputas y enfoques que habitan
la Educación Sexual en Chile.**

Por
Arlette Esperanza Poduje Reyes

Profesora guía: Jaqueline Gysling
Septiembre, 2020

Pedagogía en Educación Media en Asignaturas
Científico-Humanistas con mención en Lenguaje y Comunicación

“La sexualidad forma parte de nuestro comportamiento, es un elemento más de nuestra libertad. La sexualidad es obra nuestra -es creación personal y no la revelación de aspectos secretos de nuestro deseo-. A partir y por medio de nuestros deseos, podemos establecer nuevas modalidades de relaciones, nuevas modalidades amorosas y nuevas formas de creación. El sexo no es una fatalidad, no; es una posibilidad de vida creativa.”

Michelle Foucault, *Historia de la sexualidad*.

Resumen y Palabras Clave

El presente trabajo se propone hacer una reflexión curricular del lugar que tiene la educación sexual actualmente en los documentos y normativas que regulan las escuelas de Chile, específicamente en la enseñanza media, en correlación con los cambios curriculares en esta materia en los últimos treinta años, tomando en cuenta un contexto histórico en el que el debate por el lugar de la sexualidad en la escuela y en el mundo público aún no está saldado. Para ello, en un primer capítulo expondré una reflexión curricular y una conceptualización de la educación sexual y sus implicancias. En un segundo capítulo se hará un repaso histórico por las acciones curriculares en educación sexual en el período postdictatorial. Finalmente, en el tercer capítulo se hará una reflexión a partir los documentos y normativas que actualmente regulan la educación de la sexualidad en las escuelas chilenas, profundizando en los enfoques y disputas que lo habitan, dejando ver las tensiones entre estos, con miras a un proyecto de ley de ESI que está siendo discutido y un posible cambio constitucional.

Palabras clave: Educación sexual, currículum, sexualidad, currículum oficial, educación sexual integral, perspectiva de género, feminismo, disputa.

Índice

Introducción	5
1.Nociones teóricas en torno al currículum y la educación sexual	6
1.1. Elementos para una reflexión curricular en torno a la educación sexual	6
1.2. Educación sexual: conceptualización y enfoques	10
2. La educación sexual en Chile: transformaciones curriculares en el período de postdictadura	16
3. El lugar de la disputa en el currículum vigente de educación sexual	23
Reflexiones finales	36
Bibliografía	39

Introducción

Las movilizaciones feministas que se dieron en Chile en el año 2018 se configuraron en los espacios universitarios y articularon sus demandas en torno a la exigencia de una serie de cambios curriculares, como la necesidad de incluir perspectivas de género a los programas y de crear normativas que tipificaran la violencia sexual (Troncoso; Follegati; Stutzin, 2019, p.1). Este movimiento se situó rápidamente más allá de los espacios académicos para comenzar a visibilizar una serie de experiencias comunes entorno a la violencia sexual y la desigualdad que empezaron a ser verbalizadas por mujeres y disidencias sexuales. En mi opinión, como sujeto inmersa en este contexto, el reconocimiento de la violencia de género como un problema estructural dejó ver un sistemático desconocimiento de los cuerpos, las identidades y las lógicas que establecen los vínculos sociales, lo cual derivó en la necesidad de generar procesos de aprendizaje comunes¹. En este marco es que surgió la consigna por una educación no sexista y luego la demanda por una ley que estableciera el derecho a la Educación Sexual Integral (ESI). Este proceso, en conjunción con el posible cambio de constitución que tiene su origen en las revoluciones sociales de octubre del 2019, trae consigo la posibilidad de ingresar las discusiones, saberes y consignas levantadas en las calles, las redes sociales y comunidades territoriales en torno al lugar de la sexualidad en la sociedad, a los marcos legales que regulan la educación y la sociedad chilena,

Con miras a estas potenciales transformaciones, este trabajo se propone hacer una revisión del currículum oficial vigente en materia de educación sexual, incluyendo una perspectiva histórica que deje ver de qué manera los documentos curriculares se ven permeados por el lugar polémico y contingente que posee la sexualidad en la sociedad, así como los debates que suscita su entrada a la escolaridad. Esto para preguntarnos de qué manera las discusiones actuales entran al currículum vigente y para aventurarnos en una reflexión acerca de qué hace falta para evitar que la educación sexual reproduzca normas singulares que privilegien y naturalicen ciertas prácticas, géneros, cuerpos y experiencias por sobre otras.

Para ello, en un primer capítulo se expondrá una reflexión que considere el estatuto particular que tiene la educación sexual dentro del currículum como campo de estudio, así como también se profundizará en los enfoques y discursos que priman en la construcción de currículums

¹ Proceso fundamental que permite reflexionar en torno a la pedagogía de la sexualidad que desencadenaron las movilizaciones feministas, que se dio en asambleas, círculos de mujeres, comunidades territoriales y redes sociales, pero que no será profundizado en el presente trabajo, pues escapa a la reflexión de documentos oficiales que se propone.

y programas de educación sexual. En un segundo capítulo se hará un repaso histórico por las acciones curriculares del gobierno y el MINEDUC en cuanto a los marcos regulatorios en los que la educación sexual se inscribe durante el período postdictatorial. Y, finalmente, se hará una reflexión que parta de los documentos vigentes que regulan el lugar que posee la educación sexual en el currículum actual, rastreando los discursos y enfoques de educación sexual que habitan estos documentos.

1.Nociones teóricas en torno al currículum y la Educación Sexual

1.1 Elementos para una reflexión curricular en torno a la Educación Sexual

La definición más extendida de currículum hace referencia a los documentos oficiales que estructuran los tiempos y saberes de la escuela (bases curriculares, programas, planes de estudio, etc.). Sin embargo, según Bolívar (1999) este es un concepto complejo, ya que, por un lado, está sesgado valóricamente y, por otro, abarca un amplio ámbito de la realidad educativa de modo que su análisis puede situarse en distintos niveles (p.27). Así, entran en el ámbito de la reflexión curricular los discursos que se inscriben en estos documentos, los debates en torno a ellos, las decisiones que se toman en ámbitos institucionales; y, al mismo tiempo, las decisiones que toman directivos y profesores, los discursos y tradiciones que determinan y moldean estas decisiones, e incluso aquello que efectivamente es o no aprendido por los estudiantes. Asimismo, es importante entender, que las teorías del currículum no están situadas en un campo “puramente” epistemológico, de competencia entre “puras teorías” sino que también están implicadas en la actividad de garantizar el consenso, de obtener hegemonía; están situadas en un campo epistemológico social, en ese sentido están en el centro de un territorio polémico (Morgade; Báez; Zattara & Días, 2011, p.24) sobre todo cuando hablamos del currículum de educación sexual (ES), cuyo lugar dentro de la escuela sigue siendo objeto de debates mediáticos.

Además de ser un concepto complejo que aborda todos los ámbitos de lo educativo, el currículum se preocupa específicamente por las decisiones institucionales y pedagógicas que atañen a los contenidos, es decir, se centra en la pregunta por el qué de lo aprendido y enseñado. Gimeno Sacristán (2010) aborda el currículum desde el concepto de selección: “De todo lo que sabemos y es posible aprender, el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar

y aprender, que a su vez regulará la práctica didáctica que se desarrolla en la escolaridad” (p. 22). A partir de esta definición entiendo que el currículum en tanto selección está mediado por un contexto histórico y sociocultural de lo que se debe o no enseñar y aprender. Uno de los ámbitos en que tiene lugar esta selección es el ámbito institucional, el cual Bolívar (1999) llama “currículum oficial” que define como los “documentos escritos pero también las percepciones compartidas por la comunidad educativa de lo que debe ser la escuela”(Bolívar, 1999) y se diferencia de aquellos otros ámbitos del currículum que se dan en otros niveles de lo educativo, como por ejemplo, en las decisiones que toman los profesores al planificar e implementar; también en los saberes, actitudes y otros aprendizajes que les estudiantes llevan consigo a las salas de clases y también aquellos que resultan de sus pasos por la escolaridad.

Siguiendo a Tadeu Da Silva (2001) en su libro *Espacios de Identidad* estas selecciones que son los distintos currículums existentes y las distintas teorías y reflexiones que los articulan no son inocentes y persiguen, ya sea de manera implícita o explícita, un ideal de sujeto que porta determinados saberes (p. 16) y, además, que siempre termina dejando fuera, implícita o explícitamente, una serie de otros posibles sujetos que portarían otros saberes, contenidos, formas de organización, etc. Una de las teorías del currículum que busca hacerse cargo del modo en que los currículums construyen determinados sujetos es la que distingue entre currículum explícito y currículum oculto. Las teorías curriculares, según Da Silva (2001), pueden dividirse en tres grupos: teorías tradicionales, teorías críticas y teorías poscríticas. El concepto de currículum oculto pertenece al segundo grupo que se caracteriza por observar con desconfianza el lugar que posee la escuela y el currículum en el orden social. El currículum oculto o implícito se relaciona con aquello que no queda de manifiesto en el currículum prescrito: “el currículum oculto está formado por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin formar parte del currículum oficial, explícito, contribuyen, de forma implícita, a los aprendizajes sociales relevantes” (p. 97), mientras que el currículum explícito serían aquellos contenidos, actitudes, formas de organización, etc. que sí se ponen de manifiesto en las instancias educativas.

A la hora de pensar la educación de la sexualidad, esta conceptualización resulta enriquecedora en la medida en que ha sido profusamente utilizada por el pensamiento feminista de la pedagogía para hablar de los modos en que se perpetúa el orden androcéntrico en las escuelas. Asimismo, a pesar de que en Chile no existió una ley que asegurara la educación sexual hasta 2010, es posible decir que siempre ha existido una educación de la sexualidad en la medida en que la

escuela moldea una serie de actitudes y valores de los estudiantes que se relacionan con la sexualidad y, de modo más específico, porque desde el momento en que el embarazo adolescente o la orientación sexual o el desarrollo sexual del cuerpo en la adolescencia son penados por las instituciones educativas se está ejerciendo educación sexual a través de un currículum implícito.

La autora Mónica Da Cunha en su artículo “El currículum como *Speculum*” (2015) para reflexionar en torno a la legitimación de la invisibilización de la cuestión de género en el currículum, hace la distinción entre currículum explícito, currículum implícito y currículum nulo. Las dos primeras ya han sido desarrolladas más arriba. El currículum nulo, por su parte, hace referencia a todos aquellos saberes excluidos que quedan totalmente relegados al silencio, o aquellos que se dice explícitamente que no deben ser enseñados. Esta dimensión para la autora es fundamental, pues estructura de tal modo las preconcepciones en torno a la enseñanza que dentro de ella pueden haber incluso aquellos mecanismos que derivan en la organización del currículum existente (pp. 156-159). Desde la perspectiva de la autora, este ocultamiento o silenciamiento de los posibles saberes no es inocente, por ello ante este silencio, más que intentar llenarlo en el discurso teórico para sacar a la luz el currículum oculto, se hace necesario preguntarnos qué es lo que está en juego o, en palabras de la autora, “¿qué es realmente lo que se decide (decir) cuando se decide no enseñar determinados contenidos por no considerarlos relevantes?” (p. 159).

En estos sentidos, la afirmación de Da Silva en torno a las identidades que los diferentes currículums buscan producir, desde la perspectiva feminista que aborda la autora Da Cunha adquiere nuevos sentidos: estos sujetos ideales y hegemónicos que los currículums y sus teorías portan, solo pueden ser formados a partir de cierto tipo de cuerpos y cierto tipo de condiciones socioeconómicas, que suelen ser las de un hombre, blanco, heterosexual, occidental y añadido no discapacitado y neurotípico. Es en este sentido que el feminismo denuncia la exclusión de la diferencia de los ámbitos institucionales, tachada y anulada de lo pensable en los currículums oficiales.

Del mismo modo, como dije antes, resulta imperativo comprender que el currículum no es un objeto, como dije más arriba, que está situado en un campo de “puras teorías” y “puras reflexiones” en un plano epistemológico, por el contrario, está siendo construido constantemente por sobre una realidad sociohistórica y las concepciones de lo que la tradición dice y ha dicho que debe entrar o no al espacio escolar. Por ello, atraeré el concepto de currículum preactivo de Goodson (1991) en su artículo “La construcción social del currículum”, quien se centra en la

oposición preactivo/interactivo, que es similar a la dicotomía teoría y práctica presente constantemente en la educación. Lo preactivo, a mi entender, haría referencia a todos aquellos momentos preparativos y previos a la enseñanza en el aula, que incluirían, por cierto, el currículum escrito y aquellas disputas de poder (que dependen de cuestiones políticas, pero en las que también es muy importante el peso de la tradición educativa) que permiten que este currículum escrito exista (o no). Por otro lado, el currículum interactivo, según entiendo, sería asimilable a todo aquello que efectivamente ocurre en la sala de clases, integrando también el aprendizaje (o la falta de él) de los estudiantes. Lo interesante de esta conceptualización es que permite comprender el currículum como un objeto caleidoscópico, en el que se reflejan los debates mediáticos en torno a qué sociedad se espera construir, tanto en un nivel institucional de construcción y escritura del currículum como en el posicionamiento político de los directivos y docentes que lo contextualizan. Sin embargo, así como deja ver su dimensión móvil, también devela aquello que permanece en la tradición educativa. Para comprender esta dualidad, traigo una cita del texto de Goodson (1991) a Cuban (1984):

Al examinar cómo conformaron el currículum las diferentes fuerzas y sus consecuencias en el aula durante el último siglo, utilicé la metáfora del huracán para distinguir entre la teoría curricular, la dirección de los estudios, los materiales y la instrucción en el aula. Los vientos huracanados barren el mar levantando olas de seis metros de altura, las aguas turbulentas se arremolinan una braza por debajo de la superficie, mientras en el suelo oceánico reina una calma imperturbable» (9).

Esta cita ilustra elocuentemente el modo en que las estructuras educativas se enraízan en una serie de presupuestos que nunca llegan a ser realmente cuestionados y que poseen una continuidad histórica. La ES y los enfoques de género en la educación son un gran ejemplo para hablar de ello, en relación con el revuelo mediático que causan, mientras que las estructuras sociales que los perpetúan permanecen invisibilizadas. A continuación, me centraré en definir lo que entiendo y lo que se ha entendido por ES, reconociendo los discursos que determinan sus contenidos, para luego hacer un repaso de lo que ha ocurrido y ocurre en cuanto al currículum de ES en el Chile de la actualidad.

1.2. Educación sexual: conceptualización y enfoques.

La educación sexual (desde ahora ES) como programa, currículum o asignatura va a comenzar a discutirse a inicios del siglo XX, junto con la disputa entre el saber positivista y la concepción integral de la educación, que supone la entrada de la preocupación por los cuerpos a las escuelas. Deborah Britzman (1999) en su artículo “Curiosidad, sexualidad y currículum” afirma que la entrada del ámbito del cuerpo y lo sexual a la educación no es inocente, por el contrario, en sus palabras, a inicios del siglo XX en Estados Unidos no era posible separar la educación sexual de los esfuerzos eugenistas del estado en favor de la propagación racial blanca (Britzman, 1999).

Actualmente, el concepto de ES comprende a aquellas praxis pedagógicas que abordan alguno de los aspectos que la tradición educativa considera que forman parte del ámbito de lo sexual de manera explícita. Suele entenderse que se dan al interior de las escuelas en espacios y tiempos determinados para ello. Sin embargo, no es necesario que para hablar de ES se deba hacer referencia exclusiva al espacio escolar, por el contrario, existen y han existido tanto políticas públicas orientadas a educar en sexualidad a la población a través de campañas publicitarias, en centros de salud y otras instancias; así como también existe una multiplicidad de espacios autogestionados, colaborativos y comunitarios que han desarrollado actividades pedagógicas en torno a la sexualidad.

Tanto fuera como dentro de los establecimientos educativos, existen diversos enfoques y discursos acerca de los contenidos que debería abordar, los espacios y tiempos que le corresponden, quienes son los responsables y cuál debería ser su formación. Enfoques y discursos que aún son objeto de debate a la hora de plantear la necesidad de integrar ES en las escuelas. No obstante, se llegue o no a un consenso, la educación de la sexualidad, como forma de disciplinamiento en torno a los discursos y prácticas que modelan el ámbito sexual de los cuerpos, existe en las escuelas por fuera de los límites de un currículum, programa o asignatura que se considere como ES. Esto ya que, como afirma Foucault (1975), en la escuela tienen lugar los procesos de sujeción de los cuerpos por el poder que han determinado una serie de prácticas, identidades, discursos, etc., entre ellos, los que implican la sexualidad.

La falta de consensos que caracteriza a la ES se relaciona con el lugar conflictivo y problemático que posee la sexualidad dentro de nuestra sociedad. En la medida en que se sitúa en el espacio de lo privado, es decir, que se constituye en experiencias, emociones y vivencias íntimas,

que en su conjunto determinan y son determinadas por lo público (la forma en que nos identificamos, el lugar que tenemos en la sociedad), configurando estructuras y formas de organización constituidas por jerarquías (el sistema binario de sexo género, por ejemplo). En este atravesar a los sujetos y sus formas de organización, la sexualidad se constituye como un ámbito polémico susceptible de establecer nuevas formas de relacionarse, nuevas modalidades de identificación y nuevas organizaciones de sociedad.

Según Gimeno Sacristán (2010) “está muy instalada la idea de que los contenidos escolares tienen que recoger los consensos, obviar los conflictos, aislarse de las polémicas en las que sería difícil sentirse neutral” (p. 36), de modo que la sexualidad como ámbito polémico no ha logrado entrar como tal a las escuelas. Pareciera siempre ser necesaria su asepsia, esperar a llegar a un consenso con respecto a sus prácticas para luego transmitir las a los estudiantes en las salas de clases.

En Chile cuando se inicia la transición a la democracia, proceso en el que nos centraremos más adelante, se retomaron discusiones sociales y académicas, lo que provocó que en temas de género y sexualidad durante dicha época se comenzaron a elaborar una serie de estudios y artículos que recuperaban estas temáticas. La mayoría de estas tenían un enfoque histórico, antropológico y sociológico, y no centrado en la reflexión pedagógica. Dichos estudios se preocupaban de situar las problemáticas de género y de sexualidad desde una perspectiva feminista en Chile. En este marco, Teresa Valdés (1998) en un artículo titulado *¿Existe una sexualidad chilena?* va a definir la sexualidad de la siguiente manera:

“La sexualidad es un concepto comprensivo que incluye tanto la capacidad física para *la excitación sexual y el placer* (libido) como *los significados personales y socialmente compartidos relacionados con el comportamiento y con la formación de las identidades sexuales y de género*. La sexualidad es una representación e interpretación cultural de funciones naturales ordenadas en relaciones sociales jerárquicas” (Valdés, 1998, pp. 3 y 4)

Esta concepción pone énfasis en la complejidad de la sexualidad en relación con el orden jerárquico que articula. Hoy en día esta perspectiva teórica sigue vigente, pero al entrar al ámbito de la escolaridad pierde su dimensión conflictual y se aborda su complejidad desde lo diverso, como ocurre en las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* un documento creado por la UNESCO (2018) que contempla una propuesta curricular sugerida para orientar la creación de políticas públicas, currículos y programas de ES internacionales:

“La sexualidad puede entenderse como una dimensión central del ser humano que incluye: el conocimiento del cuerpo humano, y nuestra relación con este; lazos afectivos y amor; sexo; género; identidad de género; orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción. La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, éticas y culturales que evolucionarán a lo largo de una vida.” (p. 17).

Esta definición en su enumeración de aspectos ya está construyendo un currículum que logra comprender la sexualidad como un ámbito integral que atraviesa múltiples dimensiones de lo humano, que refuerza la propuesta curricular que se presenta en el documento más adelante. Ambas definiciones ahondan en la multiplicidad de dimensiones y discursos que constituyen la sexualidad humana, pero con distintos énfasis con respecto a las relaciones de poder que determinan y son determinadas por lo sexual. En la definición de Teresa Valdés se reconoce la dimensión ordenadora y jerarquizadora de lo sexual, mientras que en la de la UNESCO, que fue creada para fines pedagógicos, lo político se diluye entre muchas otras dimensiones que abarcan a la sexualidad, por lo que pareciera omitirse (a modo de currículum nulo) los conflictos de poder que implica.

Como dije antes, la sexualidad también se relaciona con la adscripción identitaria y su constitución en la sociedad. Judith Butler, retomando a Foucault, habla de los procesos de subjetivación de los cuerpos² (problemática en la que no profundizaré en este trabajo por cuestiones de espacio) para volver a desarmar la diferenciación entre sexo biológico, género y sexualidad, esta vez desde el planteamiento de que los discursos existentes perpetúan la idea de que ciertos cuerpos, géneros y sexualidades son más naturales y, por lo tanto, más importantes, que otros, los cuales, o quedan relegados a un lugar de subyugación frente a estos cuerpos, géneros y sexualidades hegemónicos o simplemente son desplazados al ámbito de lo impensable. Estas problemáticas articulan algunos de los pensamientos feministas más actuales y sientan las bases para la teoría queer, con discusiones conceptuales, metodológicas y políticas de por medio que no deben desmerecerse, pero que no caben en las propuestas de este trabajo.

En estos sentidos, los currículos de ES son ante todo espacios en donde se disputan concepciones sobre sexualidad, pero también debates de salud pública, concepciones de lo que debe o no ser el género y las prácticas sexuales, formas de adscripción identitarias, preconcepciones en torno a los modos de organización de la sociedad, a los modos de configuración de las familias,

² Para profundizar leer la introducción de *Cuerpos que importan* (1995) o el libro de ensayos *Mecanismos psíquicos del poder* (2001) ambos de la autora mencionada.

a los lugares que los diferentes cuerpos deben ocupar en las jerarquías que conocemos, así como también la pregunta acerca del límite entre aquello que puede ser llevado al ámbito de lo público y aquello que pertenece a lo privado; debates que se asemejan a estos vientos huracanados que citaba Goodson (1991), que cada cierto tiempo vuelven a resurgir.

Esta red de complejidades en que se sitúa la ES también se relaciona con el hecho de que ha sido abordada por diversas disciplinas como la pedagogía, la medicina, la psicología, la obstetricia, la sexología, los estudios de género, entre otros. A raíz de esto, no existe solo diversidad de currículums en torno a la ES, también una diversidad de modelos y enfoques que determinan y son determinados por las reflexiones curriculares que implican. Zemaitis (2016) en su texto *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud* propone una clasificación de enfoques de ES distinguiendo el moralista, el biologicista, el patologicista o de riesgo y el paradigma de la integralidad. Estas distinciones las entenderé, antes que como modelos propiamente tal, como discursos que no son unilaterales, sino que conviven y se superponen en los currículums de educación sexual.

El enfoque moralista se caracteriza por la idea de que toda práctica sexual que no tenga como finalidad la procreación, queda en los márgenes de lo moralmente aceptable, por lo que promueve la abstinencia como uno de los fines de la ES (p. 22). Se trata de una propuesta de educación en valores ligada a la iglesia católica que promueve “La Educación en el Amor” y se sustenta en la unión conyugal heterosexual, la defensa inalienable de la familia y la libertad de enseñanza (p.23), excluyendo las experiencias que divergen a estos valores. De este modo, se construyen discursivamente a partir de la existencia de grupos considerados peligrosos, algunos de estos discursos se caracterizan por poner en el centro del pánico a los jóvenes, cuya inexperiencia es vista como una amenaza para los valores promovidos (p.24). Este discurso de la sexualidad perpetuado por la iglesia católica en Latinoamérica es leído por Kathya Araujo(2005) ligado al hecho de que el estado ha delegado históricamente la tutela moral de la población a la iglesia católica, admitiendo la existencia de solo un código moral (2005, p.122-123) que busca reproducir sujetos dependientes de este código. Asimismo, la autora concluye que la dimensión moral de la sexualidad tiende a ser concebida únicamente desde el discurso religioso, dejando de lado posturas y debates que son atinentes a este ámbito pero que no impliquen una mirada religiosa (123).

El enfoque biologicista se caracteriza por considerar que la ES se debe impartir en asignaturas que correspondan al ámbito de las ciencias naturales o educación de la salud, por lo

que tiende a considerar la sexualidad solo desde de la genitalidad y el aparato reproductor. Este enfoque tiende a centrarse en una autoridad que entrega el conocimiento “científico”, entendido como cerrado y acabado, a los estudiantes, sin permitir que entre a la sala de clases la pluralidad de experiencias y saberes de quienes asisten. También se caracteriza por inscribir determinados órganos y partes del cuerpo dentro del ámbito de lo “sexual”, suponiendo que no existen otros usos eróticos del cuerpo por fuera de estos, reproduciendo una visión coitocentrista y heteronormada de la sexualidad. Del mismo modo, lee el sexo biológico no desde su complejidad sino que, al igual que la concepción moralista, desde el binario hombre/mujer, asignando características determinadas a cada uno de ellos, presentándolas como “lo que tienen todos los cuerpos humanos”, inscribiendo a todos aquellos cuerpos que no cumplen con estos estándares dentro del ámbito de lo “contranatura” (Zemaitis, 2016,p. 27).

La concepción patologicista y de riesgo reduce la sexualidad a sus consecuencias no deseadas, como el embarazo adolescente o las ETS, de tal manera que se concibe la sexualidad como algo negativo, reduciendo los contenidos de ES a los métodos de prevención de ETS y de métodos anticonceptivos. Según el autor, esta corriente es deudora de las políticas y propuestas de profilaxis social, de matriz eugenésica y del discurso médico conservador (p. 27). En este sentido, algunos de los discursos que caracterizan a esta perspectiva conciben la juventud como un grupo de riesgo constante cuya sexualidad se concibe desde el peligro, la amenaza, la promiscuidad y la necesidad de control (p. 4) Esta perspectiva también constituye a la homosexualidad como una práctica de riesgo, de modo que construye la concepción de que las únicas prácticas totalmente seguras serían la abstinencia y las relaciones heterosexuales al interior del matrimonio. El autor destaca que este modelo permite cuestionarnos también los modos en que entran a los currículos escolares las concepciones de enfermedad, pues estas nunca son abordadas desde el plano legislativo, de protección social y de responsabilidades del estado al respecto (p. 29).

El paradigma de la integralidad, según el autor, se sitúa desde las definiciones expansivas de sexualidad. Considera la sexualidad en sí misma, es decir, por separado de la reproducción, a la vez que la aborda desde un enfoque bio psico social comprendiéndola desde su complejidad. Del mismo modo, según el autor, este enfoque se preocupa de evitar los silencios y las omisiones, buscando configurar un espacio escolar que se sustente en la confianza, en donde puedan circular dudas y se cuestionen mitos y prejuicios (p. 29). Para ello, se propone la transversalidad de la ES a todos los espacios escolares, posicionándose en contra de la realización de talleres que se

preocupen por separado de estas problemáticas, ya que suponen un abordaje fragmentado y aislado en las vidas de los estudiantes. De este modo, para esta corriente es imperativo el reconocimiento jurídico de los derechos de salud sexual y reproductiva desde un enfoque de derechos humanos, ya que solo así se garantiza una ES en todos los espacios escolares que reconozca la sexualidad desde un paradigma integral y que permita la toma de decisiones autónoma, el reconocimiento de diferentes sexualidades, géneros y cuerpos y la no discriminación (Morgade; Báez; Zattara & Días, 2011, p.51). En este sentido, otra de las características del paradigma de la integralidad es el abordaje de estas problemáticas desde una perspectiva de género, que considere las identidades sexuales y de género y problematice los roles asociados a ellas. Así, este paradigma busca generar sujetos autónomos con capacidad para tomar decisiones en el ámbito sexual y afectivo, pero también ético, moral y social.

Sin embargo, el paradigma de la integralidad no es unívoco y suele convivir en las implementaciones con otros de estos discursos. Por ejemplo, existen paradigmas integrales que integran la abstinencia como método anticonceptivo, también varían las concepciones de género y los énfasis puestos en las distintas dimensiones de la sexualidad, por ejemplo, se podría tender a dar más énfasis a la dimensión de riesgo o biomédica por sobre la dimensión del placer. Así, varios de estos enfoques conviven en los currículums oficiales existentes, en los debates que permiten su construcción, en las decisiones de directivos y docentes que median estos documentos, como también en las implementaciones y los saberes que circulan en las salas de clases.

Por otro lado, existen posturas que miran críticamente la entrada de la sexualidad a la escolaridad, que piensan la escuela como una estructura heteropatriarcal que promueve la perpetuación de las desigualdades. Daniel Reyes (2016) expone algunas de estas miradas críticas:

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 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).

Estas reflexiones se asoman a la complejidad que trae consigo el integrar los saberes a la cultura escolar, la cual tiende a neutralizar los debates y asumir los consensos como condición para la pedagogía en función de un ideal de escuela dominante. La sexualidad, como dije antes, es un aspecto que tiende a experienciarse en la intimidad, pero que constituye nuestras identidades y el lugar de los cuerpos en la sociedad, en este sentido posee una condición polémica que conlleva que sea considerado como un saber en el que conviven múltiples visiones y, por tanto, ideologizado, entre los otros saberes escolares que serían “neutros”. Para transformarse en parte de los saberes escolares se tienden a seleccionar solo ciertos aspectos de la sexualidad -proceso de selección por el que pasan todos los saberes cuando entran a la escuela-, como la perspectiva científica en torno a la reproducción, la moral cristiana predominante y las consecuencias negativas para la salud pública, omitiendo que se instala una noción singular de sexo, género y sexualidad que se concibe como natural y única que excluye otros cuerpos, prácticas e identidades sexuales. Así, se omiten las disputas y se busca instalar consensos expulsando del saber escolar la condición de construcción a partir de luchas y negociaciones que es parte de todo proceso de producción de conocimiento y que funda la construcción del currículum.

Como dije antes, estas disputas no se desarrollan en un campo epistemológico de puras teorías, sino en una realidad social en movimiento. Por ello, a continuación, para comprender el currículum actual de educación sexual, se hará un repaso de cómo se ha construido el currículum oficial en estas materias en el Chile de los últimos treinta años.

2. La Educación Sexual en Chile: transformaciones curriculares en el período de postdictadura.

Hasta ahora he delineado el currículum de ES como un objeto complejo, atravesado por múltiples tensiones y constituido en una variedad de discursos y enfoques. Para comprender escenario histórico chileno en materia de ES es importante tener en cuenta que desde inicios del siglo XX la sexualidad como tópico de discusión pública adquiere una presencia progresiva. Así, problemáticas que se suponían del orden de lo privado cobran una significación pública, crítica, simbólica y política produciéndose una pluralización de posiciones que generan una contienda por imponer visiones acerca de la sexualidad (Araujo, 2005, p. 109). Para esclarecer el debate actual,

haremos un breve recorrido por los programas, políticas y leyes que han construido el currículum preactivo de ES en las escuelas de Chile, profundizando en el período postdictatorial.

En Chile iniciativas que buscaban educar a la población en términos de salud sexual son rastreables desde 1920 cuando una crisis sanitaria a causa de un brote de sífilis llevó a la creación de manuales de prevención y profiláctica con fines médicos, en línea el movimiento higienista que imperaba en esos años (Reyes, 2016, pág. 3), marcando la pauta del abordaje biologicista y con énfasis en la profilaxis y el riesgo que prima en los abordajes institucionales de la ES hasta la actualidad.

Más tarde, la primera iniciativa estatal en esta materia dirigida especialmente a la escolaridad será el programa “Vida familiar y educación sexual” en 1965 bajo el gobierno de Frei Montalva en el marco de una reforma educativa. Este se centraba en aspectos biológicos, de reproducción humana y anticoncepción, fundamentados en el aumento demográfico, las tasas de aborto y muertes maternas (APROFA, 2020, p. 7). En este sentido, durante esta primera mitad del siglo XX se percibe una creciente preocupación estatal por la sexualidad de los ciudadanos con la finalidad de consolidar determinada sociedad, permitiendo que preocupaciones que antes eran consideradas del ámbito privado, de manera incipiente, entren a ser reguladas desde instituciones públicas.

El programa de ES del gobierno de Frei Montalva tendrá continuidad hasta 1973, inicio de la dictadura militar, durante la cual se anularon los programas existentes, relegando la sexualidad a ser un contenido dentro de la asignatura de ciencias, en donde se abordaría desde un discurso biologicista con énfasis en el conocimiento científico que permanece hasta la actualidad. Durante este período además se cambia la Constitución de la República (1980). Uno de los artículos que tendrá más impacto en la manera en que se aborda desde la institución la educación sexual será la garantía constitucional que posee la libertad de enseñanza (art. 19 n. 11) que entrega fundamento constitucional a que la implementación de programas de ES quede a merced de cada escuela y su proyecto educativo. Asimismo, se produjeron otros retrocesos en materia de Derechos sexuales y reproductivos como la penalización del aborto en 1989. Desde entonces los sectores conservadores relacionados a la iglesia católica se anclaron como un actor privilegiado en los debates oficiales en torno a la ES.

Cuando inicia el período postdictatorial se produce una apertura por parte del Estado en materia de Derechos Humanos. En el año 1994, Chile se compromete en la conferencia sobre

Población y Desarrollo en El Cairo a: “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” (Dides et al., 2012, pp. 25-26, citado por Reyes 2016). Asimismo, durante este período se generaron grandes expectativas respecto a un nuevo clima político y cultural que puso énfasis en la necesidad de la creación de programas de educación sexual.

En esta línea, en 1990, bajo 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), en el cual se firmó una declaración que abogaba por el restablecimiento de la ES dentro del sistema educativo. A partir de estas discusiones se creó un Comité Consultivo que en 1993 dio como resultado la conformación de la “Política Pública en Sexualidad para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación”, modificada hasta 2003, que establece una serie de orientaciones que no serán obligatorias para los establecimientos, definiendo a la familia como principal responsable. En este documento la sexualidad es entendida desde su complejidad, pero solamente a partir de la diversidad de opiniones y valores que abundan sobre la materia:

“La sexualidad es un tema sobre el cuál existe diversidad de opiniones en nuestra sociedad. Se trata de una dimensión humana que toca emociones y sentimientos, y está íntimamente relacionada con las creencias y los valores de cada persona (...) Así, la educación de la sexualidad es, en primer lugar, un quehacer de la familia, aunque la escuela también comparte la tarea, usualmente de modo implícito” (MINEDUC, 2001).

En el fragmento, al situarse la complejidad de la sexualidad en las opiniones que existen sobre ella y no en las experiencias, se reproduce un ideal universalizante que considera que sus definiciones no pueden ser disputadas por los sujetos que asisten a la escuela, sino que únicamente pueden ser transmitidas al interior del núcleo familiar.

En este mismo año se realiza la circular n°227 que instruye sobre la asistencia a los establecimientos educacionales en calidad de estudiantes regulares a niñas y jóvenes en situación de embarazo y maternidad. Esta circular, bajo el ya mencionado art. 19 n.11 de la constitución, no es obligatoria, apelando a la libertad de las escuelas de elegir a sus estudiantes (APROFA, 2020, p. 7).

Como parte de las acciones del gobierno en ES, en el año 1996 se inician las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS). Estas consistieron en la integración de diversos actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos y apoderados) y especialistas invitados por los establecimientos que incluían psicólogos, matronas, personal de la salud y agentes pertenecientes a la iglesia católica u otra autoridad que se considerara relevante (Reyes, 2016, p. 49). Es importante mencionar que estas reuniones también eran voluntarias para las escuelas. Tampoco existía una tabla de contenidos a abordar, ya que, según la Guía para la Autogestión de las JOCAS (1999): “cada comunidad educativa puede tener un perfil ético-valórico particular que es necesario resguardar” (Abatte, Arriagada, González, 1999, p. 21).

Las JOCAS fueron aplicadas en 600 liceos secundarios (casi la mitad del país) entre 1996 y 2001 (Reyes, 2016, p.49). Estas fueron bien recibidas por parte de las comunidades educativas y percibidas como un espacio democrático sin precedentes en el Chile de los ‘90s. A pesar de ello, causaron un gran revuelo mediático³ en el que los sectores conservadores y la iglesia católica las acusaban de pasar por encima del derecho de las familias a educar a sus hijos en sexualidad haciendo énfasis en la carencia de un abordaje valórico (Araujo, 2005). El gobierno sostuvo su apoyo a la iniciativa y se negó a su revisión, sin embargo, poco después fue sometido a revisión y en el 2001, en medio de polémicas, fue finalmente suspendido (Reyes, 2016, p. 52).

En 2005 se lleva a cabo una evaluación de “La política pública en sexualidad” (1993) que, por primera vez, manifiesta la necesidad de incluir la discriminación por orientación sexual en los futuros programas y políticas (Galaz & Valderrama, 2019, p. 255). Así, ese mismo año se crea el “Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad 2005-2010” que incorpora los compromisos contraídos en tratados internacionales como la Conferencia de El Cairo (1994) y otros, comenzando a reconocer la educación sexual como un derecho humano. La sexualidad se abordaría desde una definición sugerida por la OMS que incluía los roles de género, la identidad y el placer (MINEDUC, 2005) ampliándose las concepciones que habían primado hasta ese momento. Sin embargo, en el documento se sigue reconociendo el derecho de las familias de educar en sexualidad por sobre el deber de las escuelas (Reyes, 2016, p. 55). Por ello, a pesar de que se

³ Kathy Araujo(2005) en su texto “Sobre ruidos y nueces: debates en torno a la sexualidad” el espacio de debate sobre las JOCAS, a través de los medios de comunicación, se restringe solo a dos actores: el gobierno y los sectores conservadores, representados por la iglesia católica, siendo estos los únicos que son considerados como interlocutores con posturas propias. Así, el debate se constituyó como a favor o en contra de la iniciativa del gobierno, a pesar de que otros sectores como los padres, los secundarios y otras organizaciones que se pronunciaron con posiciones propias con respecto a la realización de las jornadas (p. 113).

establecen principios y objetivos claros, no se definen los tiempos, espacios, responsabilidades y contenidos que corresponden a la educación sexual dentro de los establecimientos. El plan 2005-2010 perdió relevancia frente a las movilizaciones estudiantiles del 2006 y las reformas educativas que le siguieron, entre las cuales se destaca el reemplazo de la LOCE por la Ley General de Educación que, entre otras variaciones, cambia los “Marcos curriculares” por las “Bases curriculares”, sobre las cuales los establecimientos tienen la oportunidad de establecer sus propios programas de estudio.

En el 2010, bajo el primer gobierno de Michelle Bachelet, se legisla por primera vez la obligación de los establecimientos de incluir programas de ES en la educación media, cuestión que luego será extendida a la educación básica. Sin embargo, esta ley fue promulgada desde el Ministerio de Salud y establecía en su primer artículo únicamente el derecho a la información, educación y orientaciones en materia de la regulación de la fertilidad. De esta manera, se sitúa a la ES como un problema de salud pública antes que de educación. Del mismo modo, la ley no establece claridad con respecto a los modos en que esta ES debe ser gestionada por los establecimientos. Asimismo, al proponer la ES desde el área de la salud y en el marco de la regulación de la fertilidad, los contenidos obligatorios de esta se reducen a un discurso predominantemente biologicista, que reduce la sexualidad a la reproducción y que abarca solo cuerpos heterosexuales y fértiles.

En ese mismo año, en la primera administración de Piñera, se produce una polémica en la que se considera “de alto contenido erótico” uno de los materiales de apoyo que disponía la Red Enlaces de la web del MINEDUC. Ante esta polémica, el ministro de educación del momento, Joaquín Lavín, miembro supernumerario del Opus Dei y heredero de las esferas de poder dictatoriales, refuerza la libertad de enseñanza diciendo: “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 15/08/10, referenciado en Reyes, 2016, p. 59). En estas declaraciones se percibe la relación entre este “respeto de los valores de la comunidad escolar” y una postura conservadora que evita un posicionamiento explícito. Así, el gobierno decide implementar la “política del portafolio” que consistió en seleccionar siete programas de educación sexual previamente existentes, impartidos por instituciones que ya podían ser contratadas por las escuelas, y disponer de un fondo de \$300 millones para que los establecimientos los contrataran. Esta

reforma fue acompañada por la extensión de la educación sexual a séptimo básico, dentro de la asignatura de biología, con proyecciones de implementarla desde el primer nivel.

La ley 20418 es reinterpretada por el gobierno de Piñera desde el Ministerio de Educación delegando la educación sexual a un reducido grupo de organizaciones de asistencia técnica (ATEs), a través de subvenciones, consolidándola como un problema íntimo de cada colegio. De este modo, según Reyes (2016) con esta política, por un lado, se satisface una postura conservadora que niega una ES que dé cuenta de diversas posibilidades dentro de un contexto laico y autónomo y, por otro, legitima y reproduce un sistema económico-administrativo que remarca la supuesta libertad de las instituciones locales (pp. 61-62).

En 2015, en el segundo gobierno de Michelle Bachelet se promulga la Ley de Inclusión Escolar, que decía tener por objetivo terminar con el lucro en la educación y proponía un sistema de admisión no selectivo en los liceos y que busca, según el artículo n°1 letra k: “Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes”. Luego, en 2017 se crean las “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex”. Según Valderrama y Poblete (2019) en estos documentos “la intervención pública en diversidad sexual empieza a operar sobre una multiplicidad de sujetos, cuya condición los sitúa como objetos/sujetos, colectivos “vulnerables” o “minorías”, susceptibles de intervenir, es decir gestionar mediante una serie de políticas identitarias orientadas a su inclusión” (p. 253), acciones en las que se percibe un doble estándar con respecto al lugar que poseen las disidencias sexuales en el sistema educativo.

En ese mismo año se crea el documento orientador “Educación en sexualidad, afectividad y género” que busca acompañar el diseño y la implementación de programas de ES en las escuelas. Este sigue reconociendo la libertad de enseñanza y la multiplicidad de Proyectos Educativos por lo que no se manifiesta como obligatorio, sugiriendo implícitamente un enfoque integral con perspectiva de derechos humanos.

En el 2018 entre los meses de abril, mayo y junio se desatan movilizaciones feministas en los espacios universitarios en relación y tensión con otros movimientos estudiantiles, que se articulan en torno a problemáticas tales como la inexistencia de protocolos que abordaran los casos de violencia y acoso sexual, la inclusión de políticas no sexistas en los currículos educativos, hasta la transformación de reglamentos internos, perfiles de egreso, instancias de formación y capacitación, entre otras (Pérez; Follegati; Stutzin, 2019, p.3). Estas movilizaciones luego dejarán

el contexto universitario y se articularán con los movimientos estudiantiles cuyos ejes sustantivos serán el fin de la violencia de género en espacios educativos y la educación no sexista (p.2). En estos sentidos, la demanda de las movilizaciones feministas acarrea una reflexión curricular acerca de los saberes y problemáticas que han sido considerados tradicionalmente como educativos y exige una renovación de las instituciones en función de la perspectiva de género. Asimismo, el movimiento feminista actual, al visibilizar el acoso y la violación como problemáticas estructurales en ámbitos públicos como lo son las marchas, las pancartas, los gritos, consignas, las redes sociales, etc. hace de un problema privado un ámbito que puede y debe ser visibilizado en la esfera de lo público a partir del cual se cuestionan las prácticas cotidianas de la sexualidad resignificando las posibles identidades, las relaciones afectivas de amistad, de familia, los vínculos sexuales, las prácticas que estos conllevan, poniendo sobre la mesa la importancia del consentimiento y problematizando los modos en que se estaba concibiendo las otras sexualidades que no son masculinas y heterosexuales. En este marco es que surge la demanda actual por Educación Sexual Integral (ESI), que busca el reconocimiento del derecho a una educación en sexualidades que incorpore un enfoque integral y con perspectiva de género, pero que también se funde en las consignas y discusiones que el movimiento feminista actual ha levantado. Demanda que no está exenta de polémicas ya que, a la par que el movimiento feminista, se han manifestado una serie de agrupaciones conservadoras que defienden el derecho de los padres a educar a sus hijos y la libertad de enseñanza, posicionándose explícitamente en contra de la inclusión de ESI en las escuelas.

El año pasado, durante octubre, se presentó en la Cámara de Diputados un proyecto de ley que busca impartir ESI en las escuelas de Chile desde la educación de párvulo, que promueve el reconocimiento del derecho a una ES con una perspectiva integral, de género y laica, que propone lineamientos curriculares generales a todas las escuelas y establece la necesidad de integrar la ESI en la formación docente universitaria. El proyecto pasó a la comisión de educación donde se le hicieron multiplicidad de modificaciones, una de las más visibles es la posibilidad de que los padres objeten los programas y excluyan a sus hijos de ellos.

Este repaso histórico deja ver los conflictos políticos y sociales que implican la entrada de la sexualidad al currículum y la educación. Por un lado, salta a la vista el lugar polémico que tienen las reformas y propuestas educacionales que buscan instalar nuevas concepciones en estas materias, y, al mismo tiempo, se percibe la presencia de discursos tradicionales y grupos conservadores que aún siguen vigentes. Así, es posible ver una ampliación de los discursos que habitan las acciones

del gobierno en torno a la ES, que hasta antes de la dictadura ponían énfasis en la prevención y la salud primando las descripciones biologicistas que iban ligadas a una concepción moral proveniente desde grupos conservadores, y que progresivamente comienzan a convivir con perspectivas integrales y complejas que no solo amplían las preconcepciones en torno a la sexualidad, sino que también traen consigo nuevas visiones sobre lo que deben ser la escuela y la educación. Sin embargo, también salta a la vista la insistencia de evitar posicionamientos explícitos y toma de decisiones en materia de contenidos, responsabilidades y tiempos para la , comenzando a vislumbrarse aquello que permanece inmóvil en las decisiones políticas que han construido el currículum y los debates que aún continúan vigentes.

A continuación, profundizaré en una reflexión curricular sobre los documentos, orientaciones y normativas vigentes que enmarcan la ES en Chile, considerando las disputas en que se ha visto envuelto y las proyecciones que este posible nuevo marco normativo trae consigo.

3. El lugar de la disputa en el currículum de educación sexual chileno.

Como he afirmado hasta ahora, el currículum es una construcción que consta de múltiples discusiones y decisiones históricas que, en su dimensión oficial, se dejan ver a través de una multiplicidad de informes, orientaciones, currículos, programas, textos de estudios, leyes, proyectos, etc. Actualmente no existe un programa centralizado de ES para todas las escuelas, pero, en el marco de las movilizaciones feministas y revoluciones sociales de 2018 y 2019 respectivamente, se está discutiendo un proyecto de ley de ESI y se está gestando un posible cambio constitucional, lo que podría venir a transformar la manera en la que la sexualidad ha entrado a las escuelas. En este marco, este trabajo pretende hacer una reflexión a partir de una serie de documentos, normativas y orientaciones que el MINEDUC entrega, los cuales regulan la implementación de ES en los establecimientos. En el primer capítulo definí, a partir de Goodson (1991), el currículum preactivo como aquellos momentos preparativos de la enseñanza. Este concepto amplio permite concebir como parte del currículum los marcos regulatorios de lo educativo y su inscripción en los procesos históricos, dejando ver aquello que muta y aquello que permanece en los documentos curriculares y las discusiones que su construcción suscita. Ahora nos asomaremos a la dimensión oficial de lo que planteo como el currículum preactivo actual de ES en Chile, para detectar los enfoques, discursos y debates latentes en él, tomando en cuenta las consignas y saberes construidos a partir de las movilizaciones mencionadas.

Para acercarme al estado actual del currículum de ES en Chile, distinguiré tres categorías de documentos curriculares vigentes que la abordan. En primer lugar, están aquellos que tienen como objetivo explícito regular u orientar en ES, que proponen programas descentralizados y alternativas sugeridas para los establecimientos. Aquí me centraré, sobre todo, en los dos documentos orientadores más actuales: las *Oportunidades Curriculares para la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género* (2018) y la tercera edición de las *Orientaciones para el Diseño e Implementación de un Programa en Sexualidad, Afectividad y Género* (2017).

En la segunda categoría, agrupo aquellos documentos que hacen alusión implícita o explícitamente a contenidos, habilidades, objetivos, formas de organización escolar, etc. que se relacionan con ES, pero que no abordan explícitamente la sistematización de esa información en función de la creación de un programa o plan de ES. Estos son documentos centralizados que estructuran los tiempos y saberes escolares a partir de los cuales se guían los establecimientos. Entre ellos están las Bases Curriculares⁴ (BC) de séptimo a segundo medio (primer ciclo de Enseñanza Media) y las de tercero y cuarto medio (segundo ciclo de Enseñanza Media), cuya implementación es obligatoria en las escuelas chilenas. También agrupo en esta categoría los Programas de estudio, que son sugerencias de implementación de las BC para los establecimientos, así como los textos escolares, que no son de uso obligatorio pero que suelen ser ampliamente utilizados en escuelas municipales.

En una tercera categoría agruparé aquellas leyes que regulan la institución educativa y que, por ello, determinan los marcos en los que puede insertarse la ES. Aquí distingo principalmente la ley 20.418 (la única que menciona explícitamente la ES), pero también tienen incidencia en estas materias la LGE, la Ley de Inclusión, la Ley 20.609 que toma medidas contra la discriminación arbitraria, la Ley 21.120 que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género y la Circular 0768 que orienta a los directivos entorno a los derechos de “niñas, niños y estudiantes trans”, junto con otros documentos orientadores asociados a estas normativas, como las *Orientaciones para la inclusión de las personas LGBTI en el sistema educativo chileno*(2017)⁵.

En los documentos de la primera y la segunda categoría se tiende a reconocer la sexualidad y la ES desde un enfoque integral, con perspectiva de género y de derechos con énfasis en la

⁴ Como dije antes solo abordaré aquellas que corresponden a la Enseñanza Media, pero en Educación Básica y de Párvulo sí se abordan estos contenidos.

⁵ No analizaré en profundidad todos estos documentos por cuestiones de espacio, pero son mencionados con el fin de reconocer las normativas en las que se inserta la ES actualmente en Chile.

necesidad de un abordaje transversal a toda la experiencia educativa. El enfoque integral como perspectiva para implementar la ES es reconocido y definido explícitamente solo en el documento de las *Oportunidades curriculares* (2018, p.20). En este se contempla una conceptualización extensiva de la sexualidad, la cual reconoce su condición de construcción que emana de la interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales, abarcando los órganos reproductores y genitales, pero integrando también cuestiones como las emociones, la comunicación y el placer (2018, p. 41).

En las BC de primer ciclo de enseñanza media se aborda la ES en Ciencias Naturales, en el eje de Biología, solo en séptimo y segundo medio. El primer OA de este eje, define la sexualidad integrando aspectos biológicos, sociales, afectivos y psicológicos, con énfasis en la responsabilidad (p.164). Sin embargo, este enfoque se plasma solo en uno de los tres OAs que abordan la sexualidad al interior de la asignatura, mientras que los otros dos consideran aspectos preventivos y de reproducción con énfasis en una perspectiva científica y biologicista (2016, p. 145 y 164). En el caso de los OAs de la asignatura de Orientación la sexualidad se aborda desde una mirada de integración con énfasis en la responsabilidad, el autocuidado y el respeto por el otro, poniendo también énfasis en la sexualidad como conducta de riesgo y en la importancia de la prevención (2016, p. 360 y 364). Asimismo, en la Dimensión Afectiva de los OAT de este ciclo se menciona explícitamente la sexualidad desde su complejidad considerando que se construye a partir de diversas dimensiones humanas (BC, 2016, p.26). En el caso de las BC del segundo ciclo de EM, la sexualidad es casi totalmente omitida de los OAs. El único relativo acercamiento a una dimensión sexual explícito que se produce en el Plan de Formación General de este ciclo se da en la asignatura de Ciencias para la Ciudadanía en el módulo “Bienestar y Salud,” en el cuál uno de los tres OAs afirma que los estudiantes deben ser capaces de “analizar, a partir de evidencias, situaciones de transmisión de agentes higiénicos”, enumerando una serie de enfermedades entre las que se menciona el VIH y la hepatitis B (2019, p. 51).

La perspectiva de género es subrayada en los documentos de la primera categoría desde el título⁶. En estos documentos el enfoque de género es definido como el reconocimiento de la igualdad entre hombre y mujer (2017, p. 17) y sustentado en un enfoque de Derechos Humanos

⁶Los títulos completos son: "Oportunidades Curriculares para la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género" (2018) y las "Orientaciones para el Diseño e Implementación de un Programa en Sexualidad, Afectividad y Género" (2017).

que incluye a la comunidad LGBTI (2018, p.13). En el caso de los documentos centralizados, en las BC del primer ciclo de EM la perspectiva de género se aborda en los OAT desde “el reconocimiento y respeto por la igualdad de hombres y mujeres” en la Dimensión Sociocultural y Ciudadana (p. 26). En los OAs de Orientación del primer ciclo de EM persiste el mismo enfoque (2016, p. 373) omitiendo problemáticas como la identidad y la orientación sexuales tanto de los OAs de Orientación y Ciencias Naturales como de los OAT de este ciclo. Solo en las “Actitudes” de la asignatura de Historia se afirma la necesidad de “respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas sin distinción de raza, etnia, nacionalidad (...) género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad” (2016, p. 184). En el caso de las BC del segundo ciclo de EM solo en la asignatura de Educación Ciudadana se asocian los conceptos de “libertad” y “democracia” a cuestiones como la igualdad de género y la “diversidad, étnica, cultural y sexual, entre otras” (2019, p. 55). Por otro lado, en el caso de los marcos legales, la ley 20.609 (art. 2) establece medidas contra la discriminación arbitraria y la ley 21.120 reconoce y da protección a la identidad de género. Aunque ambas no pertenecen específicamente al ámbito de la educación, sí desencadenaron procesos de cambio con respecto al lugar de mujeres y disidencias sexuales al interior de los establecimientos.

La transversalidad de la ES en las BC de primer ciclo tiene lugar en los OAT, los cuales consideran la formación escolar más allá de las asignaturas, debiendo ser promovidos por “el conjunto de las actividades educativas durante todo el proceso de la educación escolar” (2016, p.25). Los OAT abordan de manera explícita el ámbito sexual, desde el autocuidado, la responsabilidad y el respeto por el otro (pp. 25-27). En los documentos de la primera categoría se reconoce que esta temática debe abordarse de manera transversal a todas las asignaturas y a todos los agentes educativos (*Oportunidades*, 2018, p. 22), sugiriéndose la incorporación de la ES en los PEI y la creación de programas concretos que la aborden (*Orientaciones*, 2016, p.7).

De este modo, puede percibirse una progresiva integración de nuevos discursos pedagógicos sobre la ES al currículo chileno, que apuntan a una incipiente superación del silencio de la escuela con respecto a las dimensiones de la sexualidad que escapan al discurso médico, moral o de prevención. Así, se percibe una apertura al reconocimiento del derecho a la adscripción identitaria de los estudiantes, de su derecho a la información fidedigna y a la posibilidad de decisión, integrando estos saberes y prácticas entre sus contenidos y objetivos. El documento más completo en la materia es el de las *Oportunidades Curriculares* (2018), el cual reconoce

explícitamente la necesidad de un programa de ES estructurado por el Estado (p. 20) y entrega orientaciones para insertar la ES en las escuelas teniendo en cuenta los estándares internacionales, el marco legal nacional y las normativas institucionales de los establecimientos, sugiriendo también modos de implementación basados en los OAs de diversas asignaturas, entre ellas Ciencias Naturales, Orientación e Historia, desde primero básico hasta segundo medio.

De este modo, es posible concluir que la perspectiva integral se aborda con más énfasis en los documentos que sugieren planes descentralizados, mientras que en los currículos centralizados la ES se aborda sobre todo en los ejes orientados a la salud y al bienestar, en los que convive un enfoque integral con una perspectiva biologicista con énfasis en el riesgo, por ejemplo, en las BC del primer ciclo en Orientación la sexualidad se menciona puesta en relación con conductas de riesgo como la violencia y el abuso de sustancias (p.345). Por otro lado, notamos que en las BC del segundo ciclo de EM, momento crucial para el desarrollo de la sexualidad de los jóvenes, se percibe una omisión de la sexualidad como contenido explícito, además del hecho de que los ejes de “salud y bienestar” proponen enfoques con marcados discursos con énfasis en los riesgos para hablar del cuidado del cuerpo en general, por lo que la posible inclusión de la ES en este marco podría estar permeada por esta perspectiva.

Como se dijo al inicio del capítulo, todas las orientaciones que se contemplan en el documento de las Oportunidades curriculares (2018) y otros documentos orientadores sobre ES, son solo sugerencias que los liceos pueden decidir voluntariamente si aceptar o no (amparado en la libertad de enseñanza), por lo que no se corresponden necesariamente con el marco legal que regula la ES. La única ley vigente que menciona explícitamente la obligación de los establecimientos educacionales a impartir ES es la ley 20.418, la cual fue emanada desde el Ministerio de Salud y busca regularizar la entrega de la píldora del día después de manera gratuita y confidencial a personas mayores de 14 años. En este marco, en su artículo n°1 afirma que toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad para “decidir sobre los métodos de regulación de la fertilidad y, especialmente, para prevenir el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, y la violencia sexual y sus consecuencias” (2010, art. n°1).

A pesar de que esta ley obliga a los establecimientos a incluir programas de ES, no establece criterios formales y claros para la implementación de estos en las escuelas, pero, como se percibe en el fragmento, sí constituye un marco para el currículum al definir qué debe ser abordado por la

ES, determinando los parámetros y objetivos que esta debe cumplir. El principal objetivo es la decisión, cuestión fundamental, pues remarca la idea de que la ES busca fomentar la autonomía sobre el propio cuerpo, pero, a pesar de ello, como se puede advertir, esta posibilidad de decisión que entregaría la ES se limitaría a cuestiones reproductivas y preventivas. En estas se caracteriza la sexualidad desde sus posibles consecuencias negativas, como el embarazo adolescente y las ITS, reduciendo la sexualidad a la reproducción, omitiendo otras prácticas sexuales y otros sujetos cuya sexualidad no está ligada a esta. Al mismo tiempo, el hecho de que provenga del MINSAL sitúa a la sexualidad dentro del discurso biologicista, que pone como autoridad en estas materias al saber científico y médico antes que el social y experiencial.

Así, en la ley 20.418 el enfoque integral no es condición para la implementación de programas de ES en los establecimientos, por lo que todos los documentos del MINEDUC que la abordan desde esta perspectiva son considerados solo una sugerencia para las escuelas. Del mismo modo, la obligación de los establecimientos, como ya se ha dicho, está sujeta a la libertad de enseñanza, que permite adecuar estos contenidos al PEI de cada establecimiento, permitiendo que estos determinen qué métodos de regulación de la fertilidad serán más promovidos que otros y qué se entenderá, por ejemplo, por violencia sexual.

De esta manera, en esta ley la omisión de los modos en que los establecimientos deben impartir y gestionar los programas de ES, se suma a la omisión de definiciones de las materias que esta ley espera que sean enseñadas, ausencias que es difícil no relacionar con la omisión de la sexualidad entre los OAs de las BC de segundo ciclo de EM, que es precisamente el momento en el que, según la ley 20.418, debe impartirse un programa de ES. De este modo, se manifiesta una ambigüedad y una falta de continuidad entre los diferentes documentos curriculares existentes que abordan la ES, que por un lado explicitan y aplican enfoques integrales, como sugerencia, pero también como contenido obligatorio -como sucede en las BC del primer ciclo de EM-y por otro, omiten aspectos curriculares, desplazando estas decisiones a los establecimientos. Para abordar este desplazamiento es importante considerar que actualmente no existe en los programas de formación de docentes y directivas la obligación de integrar cuestiones relacionadas con ES, por lo que cuando se le entrega la responsabilidad de formular, diseñar, gestionar e implementar un programa de ES a los establecimientos, se hace sin exigir que dicha responsabilidad recaiga en profesionales preparados para ello.

Según Reyes (2016), la ES en el período postdictatorial opera de manera desacoplada, en tanto se han privilegiado modelos descentralizados que otorgan autonomía a los establecimientos en cuanto a los contenidos, organización y modos de gestión de los programas, los cuales conviven con un modelo centralizado que se sustenta en las BC en las asignaturas de Biología y Orientación, que además conviven con otra serie de elementos que las escuelas deben considerar al momento de planificar un programa de ES (como lo son el PEI, PME o el Plan de Gestión de Convivencia Escolar), de modo que se trata de diseños complejos de integrar para los establecimientos, ya que demandan altos recursos humanos y económicos (pp. 6-7). Así, a pesar de que en el marco de la ley 20.418 es posible aplicar un programa de ES con enfoque integral (y un programa de ES con cualquier perspectiva) como el que proponen las *Oportunidades Curriculares* (2018), las posibilidades de implementación de programas contextualizados y que surjan de las necesidades de las comunidades se ven reducidas en la medida en que las políticas de gobierno son en sí mismas incómodas de aplicar para establecimientos de bajos recursos. Estas cuestiones tienen que ver con un sistema educativo en el que la constitución, antes de garantizar la educación, garantiza la libertad de enseñanza (L. Reyes, 2011, p.56), privilegiando un modelo educativo neoliberal que asume que las escuelas privadas y sus modos de gestión son referencia de calidad y que, por lo tanto, las escuelas financiadas por el Estado deben asimilarse al funcionamiento de estas (Reyes, 2016, p.176). De este modo, la ES pasa a ser un elemento más marcado por las desigualdades estructurales del sistema educativo chileno que los movimientos estudiantiles han denunciado en múltiples ocasiones en los últimos veinte años.

Este modelo educativo neoliberal es potenciado en la ES a través de la política de financiamiento de programas privados de Piñera y Lavín. Al abrir el sitio web de convivencia escolar del MINEDUC en la interfaz de “Sexualidad, Afectividad y Género”, la opción que se despliega son los programas de ES que las escuelas pueden contratar. De los siete programas que fueron elegidos durante el primer gobierno de Piñera, actualmente solo son recomendados tres: *Educación en afectividad, sexualidad e inteligencia emocional* (CESI), el *Programa de educación en valores, Afectividad y Sexualidad* de la Universidad San Sebastián (PAS) y el programa *Teen Star* de la Universidad Católica. A pesar de que todos estos programas manifiestan tener enfoques holísticos en sus descripciones, dos de ellos fueron elaborados por instituciones católicas. Asimismo, aunque cuatro de los siete programas ya no son recomendados en la web, aún persiste el PAS, que en 2012 fue envuelto en una polémica luego de que el portal *El Dínamo* diera a conocer

que en este se consideraba la homosexualidad como un “trastorno”. El hecho fue calificado como un “error” por el Ministro de Educación, Harold Beyer, siendo luego “corregido” sin revisar la perspectiva ni pensar en el retiro del programa (Reyes, 2016, p.63). A través de esta iniciativa del MINEDUC, que viene a intentar resolver la dificultad de los establecimientos para diseñar, gestionar e implementar programa de ES, se terminan promoviendo enfoques en los que predomina un discurso moralista y heteronormado ligado a instituciones religiosas, de modo que se limita la posibilidad de existencia de diálogo entre múltiples perspectivas que plantea el enfoque integral.

Como se ha visto hasta ahora, las acciones curriculares del MINEDUC en torno a la ES suelen tener un correlato en las polémicas mediáticas en las que se han visto envueltas la mayoría de ellas. En el presente trabajo he mencionado múltiples ocasiones en que aspectos curriculares, tanto políticas enteras como elementos periféricos, han entrado y salido del currículum de ES en relación directa con debates mediáticos: en primer lugar, las JOCAS en el año 2001, luego el retiro de la *Enciclopedia del Sexo* de la red Enlaces que derivó en la política del portafolio y la polémica del PAS recién mencionada. Esta correlación deja ver que la construcción de estos documentos nunca se produce a partir de una hoja en blanco, ya que está inscrita en un momento histórico determinado y en una tradición que dicta lo que debe entrar o no a la escuela. En Chile, en la actualidad, este momento histórico y esta tradición están dados por un modelo educativo neoliberal heredado de un período dictatorial, sustentado en la constitución vigente y en el lugar que tiene la educación dentro de ella. Asimismo, el hecho de que la última acción del gobierno en materia de ES fuera liderada por un presidente y un Ministro de Educación profundamente vinculados a las esferas de poder dictatoriales, da cuenta del lugar privilegiado que hoy mantienen los sectores conservadores, a pesar de la entrada nuevos discursos y perspectivas a la esfera de la oficialidad.

Según Casas y Ahumada (2009), esta tendencia del MINEDUC de optar por políticas de ES que no propongan y estructuren programas centralizados, no tiene tanto que ver con un criterio técnico educacional que busque diversificar saberes, sino que busca evitar definiciones que pongan al Estado en tensión con grupos conservadores (referenciado en Reyes, 2016, p. 6). En este sentido, desde la perspectiva de este trabajo, la ambigüedad y las omisiones que se presentan en el currículum chileno actual de ES tienen relación con un evitar tomar postura en un escenario que actualmente se presenta profundamente polarizado, en el que se enfrentan enfoques de ES que defienden el derecho al reconocimiento de todos los cuerpos y todas las sexualidades frente a

posturas que defienden la familia tradicional junto con los patrones de sexualidades y roles de género asociados a ella.

Así, cuando se afirma “considerar la existencia de múltiples miradas y formas de valorarla y entenderla [la sexualidad]” (*Oportunidades curriculares*, 2018, p. 4) se manifiesta una posición de neutralidad, pero que en el desacople de políticas, en el poco resguardo de los modos de implementación, en la falta de profesionales capacitados en la materia, en el desplazar la responsabilidad de tomar decisiones curriculares a ciertas instituciones privadas, en la persistencia de enfoques biologicistas, de riesgo y moralistas en los documentos centralizados, se dificulta el que los establecimientos de bajos recursos establezcan posicionamientos y programas de ES propios y contextualizados, privilegiando modelos conservadores y excluyentes de ES, como los que ofrece la política del portafolio.

Asimismo, esta neutralidad aparente permea también la introducción de discursos y enfoques integrales, como sucede en la definición que entrega el documento de las Oportunidades curriculares (2018):

“la educación sexual sea un proceso basado en un currículo de enseñanza-aprendizaje gradual, adecuada a la edad y etapa de desarrollo de las y los estudiantes sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad, teniendo como objetivo fundamental que los niños, niñas y jóvenes se apropien de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderen a alcanzar una plena salud y bienestar” (*Oportunidades Curriculares*, 2018, p.20).

Esta perspectiva de la integralidad en la ES, a pesar de poner el acento en el empoderamiento de los estudiantes, omite la definición de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que enuncia, cuestión que también ocurre con los conceptos de salud y bienestar. Así, desde esta definición, los programas de la política del portafolio de Piñera -de los cuales dos poseen marcados enfoques confesionales, habiéndose uno visto envuelto en la polémica recién expuesta- pueden ser concebidos como integrales, pues consideran la decisión, la perspectiva holística y el aprendizaje gradual entre sus intenciones⁷.

Así, ad portas a un plebiscito con miras a una nueva constitución y una legislación que busca hacer de la ES un derecho, es fundamental entender que sin un posicionamiento claro que

⁷ la descripción de los programas está disponible en: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/formacion-para-la-vida/sexualidad-afectividad-y-genero/>

sustente el enfoque integral, no se promoverán programas de ES laicos, con perspectiva de género y que legitimen cuerpos y sexualidades que se salgan de la norma masculina, heterosexual, neurotípica, no racializada y no discapacitada. Por ello es fundamental que la demanda actual por ESI se enmarque en las problemáticas, consignas y saberes levantadas por las movilizaciones feministas, tales como la violencia sexual, la importancia del consentimiento, el conocimiento del propio cuerpo y del propio placer y, sobre todo, el lugar que mujeres y disidencias sexuales han tenido a lo largo de la historia, entre otros.

En estos sentidos, a pesar de que se promueva una visión extensiva de la sexualidad, tanto en los programas centralizados como descentralizados del MINEDUC, en la cual se pone el acento en la aceptación de la diversidad de experiencias en esta materia, esta enunciación desde la neutralidad termina imponiendo consensos inexistentes que omiten la disputa que actualmente implica a la ES y la sexualidad. Un ejemplo de ello es el enfoque de género que plantea el MINEDUC, que define de la siguiente manera:

“Reconocer la capacidad que hombres y mujeres, aun siendo diferentes, tienen de disfrutar por igual de los bienes valorados socialmente, las oportunidades, recursos y recompensas. Consiste en aprender a ser mujer u hombre en los diferentes espacios de socialización, referencia y pertenencia, valorando por igual y sin distinción de género tanto las similitudes como las diferencias” (Oportunidades Curriculares, 2018, p. 21).

Esta definición establece un sistema binario de género que entiende la diferencia como una condición del género masculino y femenino, y no de la individualidad de los sujetos. Así, esta definición, al poner el acento en el reconocimiento de las capacidades de hombres y mujeres, omite la posibilidad de desnaturalizar los roles de género y el orden social asociado a estos. Asimismo, pasa al territorio de lo inenseñable la posibilidad de existencia de otros géneros e identidades sexuales y las prácticas vinculares o sexuales asociadas a ellos, junto con los modos en que el género se construye históricamente. Así, esta perspectiva de género tan anunciada en los documentos orientadores de programas de ES y en las definiciones de educación, solo incluye a “niñas, niños y estudiantes” entre los sujetos que son susceptibles de verse beneficiados por ellas, de modo que no existen jóvenes y niñas que no se identifiquen ni con su lugar en el sistema binario de género, ni con su lugar como “estudiantes” dentro del sistema educativo. El único documento que menciona la intersexualidad como posibilidad es el de las *Oportunidades Curriculares* (2018) y sólo como parte de un glosario de conceptos que no guarda relación con la perspectiva del

documento (2018, p.41). Así, a través de estas omisiones es posible detectar un currículum nulo que deja ver los mecanismos que constituyen al currículum actual, que promueve, en palabras de la pensadora Guacira Lopez Louro (2018):

“Una noción singular de género y sexualidad [que] viene siendo sustentada en los currículos y en las prácticas de nuestras escuelas. Aun cuando se admita que existen muchas formas de vivir los géneros y la sexualidad, es un consenso que la institución escolar tiene la obligación de orientar sus acciones a partir de una norma: habría únicamente un modelo adecuado, legítimo, normal de masculinidad y de feminidad y una única forma sana y normal de sexualidad, la heterosexualidad; apartarse de esa norma significa buscar el desvío, salir del centro, tornarse excéntrico” (p.2)

Esta noción sigue siendo reproducida por los documentos centralizados que abordan la ES, como lo son las BC, Programas y Libros de texto. En los OA del eje de Biología del segundo ciclo, los cuales abordan la sexualidad, los procesos de cambio de los cuerpos en la adolescencia y los procesos reproductivos no hacen referencia a ningún género explícitamente (pp. 151 y 164), cuestión que tampoco ocurre en las actividades sugeridas del programa de Séptimo básico para estos OA, dejando un margen para una apropiación de estas ideas por parte de docentes y comunidades. Sin embargo, en las introducciones de las BC (2016, pp.9-29) y del Programa (2016, pp.8-34), sí se hace mención explícita únicamente como géneros al masculino y femenino, sin hacer referencia a los roles de género como constructo. Además, el texto vigente del MINEDUC de Ciencias Naturales solo representa estos dos cuerpos en un sistema binario que implica cambios y características determinadas (2020, p. 154 y 155), condicionando las interpretaciones que podrían hacerse de las BC y sus OA. Este discurso biologicista que predomina en los documentos centralizados deja fuera perspectivas que consideran el dinamismo y la plasticidad del cuerpo humano, que actualmente se concibe más desde lo mutable y heterogéneo que desde lo binario (Zemaitis, 2016, p.26 y 27). Así, el sujeto implícito en los documentos curriculares de ES vigentes, es el sujeto heterosexual, que se identifica con el ser hombre o el ser mujer y que solo se relaciona con las disidencias sexuales y los cuerpos que no se adaptan a esta norma desde el reconocimiento y el respeto a una “diversidad” excéntrica.

Del mismo modo, a pesar de que la perspectiva de género de los documentos del MINEDUC se centra en el reconocimiento de la igualdad entre el hombre y la mujer, este enfoque no ha sido del todo integrado por los aparatos curriculares, o así pareciera ser luego de que, en Julio

de este año, se cuestionó la postura del MINEDUC con respecto a una educación no sexista cuando a través de las redes sociales una docente denunció una lámina del libro de Biología de cuarto básico. En esta se mostraban los efectos del alcohol en los cuerpos de hombres y mujeres, señalando los diferentes efectos en los sistemas de órganos, indicándose en el aparato reproductor del cuerpo de la mujer lo siguiente: “Beber alcohol también aumenta los riesgos de ser atacada sexualmente y de participar en relaciones sexuales riesgosas” (T13, Julio 2020). El MINEDUC y el Ministerio de la Mujer rápidamente lamentaron el hecho y el contenido se removió del libro, luego reafirmaron su compromiso con una educación con enfoque de género a través de las redes sociales. Nuevamente este hecho fue reconocido como aislado y no comprometió la revisión de la perspectiva de los libros de texto.

En esta lámina del libro de Ciencias Naturales de cuarto básico se sigue entendiendo la diferencia entre hombre y mujer como fundamental y jerarquizadora de las otras posibles diferencias entre los sujetos. Asimismo, se naturaliza este sistema binario de género al establecerlo en el marco de un discurso científicista que asocia hechos sociales y culturales (como lo es la violación) a un origen biológico (como lo es la reacción del cuerpo a una sustancia como el alcohol), responsabilizando a las mujeres de las agresiones y abusos sexuales de los que son víctimas. La reacción de los Ministerios de Educación y de la Mujer que eliminan la lámina sin mayor cuestionamiento, tal como ocurre en la polémica en torno al PAS de la política del portafolio, deja ver la falta de preocupación por la integración de enfoques de género que incorporen perspectivas feministas que incluyan a las disidencias sexuales de modo estructural al sistema educativo.

No obstante, esta correlación existente entre disputas mediáticas y la entrada y salida de elementos curriculares a los documentos y normativas que enmarcan la ES en Chile, deja ver el currículum de ES como un objeto en constante construcción que se constituye y reconstituye a partir de las discusiones que ingresan o no a la oficialidad. En este sentido, la condición de saber ideologizado y no asumido de la ES, tiene la potencialidad de permitir la entrada de nuevas discusiones y nuevas formas de comprender el mundo a la escolaridad, a diferencia de lo que ocurre con otros saberes que ya se han cristalizado en los currículums. Así, a pesar de que en los debates mediáticos que rodean la entrada de la sexualidad a la escuela los sectores conservadores tienen un lugar privilegiado (Araujo, 2005, pp. 122-124), se han ido ampliando de modo incipiente los actores que son susceptibles de proponer temáticas y posturas en estos debates. En esta

permeabilidad, el currículum de ES manifiesta una potencialidad, que no aparece del mismo modo en otros saberes, y es el hecho de que se exhibe como susceptible de ser cambiado y construido en consonancia con los cambios y necesidades que la sociedad está continuamente experimentando. Por ello la entrada de los ámbitos polémicos de la sexualidad a las salas de clases permitiría devolverle a las comunidades educativas la posibilidad de tener voces que incidan en los debates que construyen los currículums escolares. El hecho de que el proyecto de ley de ESI haya surgido de necesidades levantadas por movilizaciones feministas en espacios comunitarios y a veces ajenos a la institución escolar, deja ver que, a pesar de la neutralidad que el MINEDUC adopte en estas materias, estas discusiones ya están permeando la sociedad desde la intuición y las experiencias de quienes las vivencian, desde donde se produce una preocupación curricular que busca incidir en los debates y participar de la construcción de estas perspectivas.

Así, desde mi perspectiva, si el proyecto de Ley que está siendo discutido busca asegurar el derecho a la educación sexual con un enfoque integral como horizonte debe permitir la entrada de las disputas sociales, para que la integralidad no se quede en la superficie de los discursos de los documentos, y no se diluya en las decisiones curriculares que distancian el currículum oficial de aquel que llega a las salas de clases, sino que se manifieste como una posibilidad de dialogo que admita las polarizaciones que actualmente habitan la sociedad. Sin embargo, sin cambios que reformen la garantía constitucional de la libertad de enseñanza, difícilmente será posible crear planes y programas que incorporen un enfoque integral y de género no excluyente de otros cuerpos y sexualidades, que sean comunes a todos los establecimientos, pues solo así se permitirá que las escuelas que no poseen los recursos humanos y económicos que se requieren puedan diseñar, gestionar e implementar programas de ES integrales, con enfoque de género, que surjan de las necesidades y que privilegien el posicionamiento de las comunidades escolares. Asimismo, un plan centralizado de ESI concebido estructuralmente no podrá ser implementado y contextualizado en las problemáticas que se sitúen en las diferentes escuelas sin docentes capacitados, no solo en ESI, sino también en enfoques de género con perspectivas históricas, que fomenten el aprendizaje constante y el posicionamiento de todes les agentes de la comunidad escolar, y que lleven las problemáticas que la sexualidad suscita a todos los ámbitos de la escolaridad, construyendo pedagogías menos neutralizadas y más situadas en conjunto con les estudiantes.

Reflexiones finales

El presente trabajo se propuso integrar diversas perspectivas que permitiesen una reflexión curricular de la ES en Chile en la actualidad. En un primer capítulo nos acercamos a un entendimiento amplio del currículum como campo de estudio, que permitía comprender una serie de documentos oficiales como productores de currículums que, en relación con un contexto histórico determinado, dejaban ver los discursos y enfoques que los habitaban y los ideales de sujetos, a veces contradictorios, que estos implican. Asimismo, se entendió la sexualidad como un saber contingente y cuyo lugar en la sociedad estaba en constante disputa, cuestión que ponía en crisis su lugar dentro del currículum y de la escuela misma, por lo que aquello que se decía y aquello que no se decía sobre ella en los documentos curriculares era fundamental para reflexionar acerca de los modos en que se está concibiendo la ES en los currículums vigentes.

En el segundo capítulo, a partir de un repaso histórico de los cambios curriculares en materia de ES con énfasis en los últimos 30 años en Chile, se dejó ver una progresiva inclusión de nuevas perspectivas, cuyos orígenes tenían un marcado discurso médico y profiláctico que, con las transformaciones de la pedagogía y del lugar de la escuela en la sociedad, han derivado progresivamente en discusiones en torno a la importancia de visiones integrales con perspectivas de género no excluyentes para abordar la ES. Sin embargo, este repaso histórico también dejaba ver cierto patrón en las acciones curriculares que el MINEDUC ha propuesto, revelándose la tendencia a posicionarse desde una neutralidad que manifestaba privilegiar una diversidad de visiones, la cual no se correspondía con las intenciones estructurales de los documentos curriculares entendidos como un todo, cuestiones que se corresponden con la hipótesis de Casas y Ahumada(2009) de que la diversificación de saberes que se proponía desde el MINEDUC no respondía a criterios técnicos pedagógicos sino más bien tenía que ver con un evitar de parte del estado Estado la posible tensión con los grupos conservadores(referenciado en Reyes, 2016, p. 6).

Finalmente, en el último capítulo se articula una reflexión que concluye, por un lado, que los documentos del MINEDUC sí han incluido enfoques integrales y de género en la dimensión explícita de los documentos orientadores para programas de ES e incluso en algunos documentos centralizados, como las Bases Curriculares, pero que estos no poseían continuidad entre sí, ya que, como decía Reyes (2016), las acciones curriculares se presentaban desacopladas, cuestión que hacía que los programas de ES fuesen complejos de diseñar, gestionar e implementar para

establecimientos de bajos recursos humanos y económicos (pp. 6-7). De modo que esta discontinuidad y el desacople entre los documentos revelaba que el enfoque integral y de género eran vaciados de sentido en el currículum oficial, cuestión que se manifestaba en el evitar definir ciertos conceptos y en el omitir sexualidades y cuerpos que se salían de la norma. Este vaciamiento se producía a raíz de una pretendida neutralidad que el concepto de sexualidad y de ES adquiría en los documentos curriculares.

A raíz de estas reflexiones, concluí que en el contexto actual, ad portas a un proceso constituyente y con un proyecto de ley de ESI siendo discutido, si se espera integrar la sexualidad desde miradas holísticas, de aceptación y no exclusión de otros cuerpos, identidades y sexualidades, es fundamental un posicionamiento que incluya las demandas, discusiones y saberes levantados en las movilizaciones feministas del 2018 y en las revoluciones de octubre del 2019, procesos en los que surgen estas potencialidades de recambio de los marcos legales actuales, no solo de la educación sexual, sino para la escuela en general. Para ello es necesario reconocer la potencialidad del currículum de ES de manifestarse, en los debates que lo envuelven, como un objeto construido a partir de diversas disputas, las cuales deberían ser incentivadas al interior de las escuelas y legitimar los posicionamientos y voces que ahí surjan, permitiéndoles adentrarse en las discusiones que posibiliten el ingreso y transformación de los saberes y conocimientos a la escolaridad.

Para cerrar este trabajo, me resulta importante poner énfasis en el hecho de que la postura de neutralidad que se percibe en los documentos del MINEDUC no es inusual en el abordaje pedagógico de lo sexual, como se veía también en la definición de sexualidad del documento de las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* (2017) de la UNESCO revisada en el primer capítulo, en la que la dimensión política de la sexualidad se perdía en una multiplicidad de otras dimensiones enumeradas, lo que parecía conllevar una omisión de los conflictos y disputas que esta significaba.

Esta neutralidad guarda relación con aquellas dimensiones del currículum que tienden a quedarse en el “suelo oceánico” de la metáfora de Goodson (1991) como ocurre con el peso de las tradiciones escolares, que son constantemente asumidas y pocas veces entendidas como constructos susceptibles de cambiarse cada vez que sea necesario. Una de estas tradiciones es la idea de que el conocimiento escolar, en términos de Gimeno Sacristán (2010), tiene que recoger los consensos, obviar los conflictos y aislarse de las polémicas (p.36), cuestión que sobrepasa la esfera de los contenidos y se amplía a toda la escolaridad y la cultura que esta conlleva, cuando se

espera, por ejemplo, que les docentes no se posicionen políticamente frente a sus estudiantes, que sus vidas privadas y sus cuerpos se neutralicen cuando entran a la sala de clases, cuando se espera que todos los docentes, directivos, apoderados, paradocentes, etc. sean heterosexuales y que sus apariencias se adapten al sistema heteronormado imperante, prácticas que en sí mismas forman parte del currículum oculto que educa en sexualidad constantemente.

De esta manera, la reflexión acerca de la educación sexual y el modo en que esta entra a las salas de clases termina desafiando los presupuestos de la escolaridad, no solo en el ámbito visible y polémico de los contenidos, sino a la experiencia escolar en su conjunto. Así, la educación sexual que imagino supera la sala de clases y los documentos curriculares, pues permite que las disputas y experiencias descentradas, en los términos de Guacira Lopez Louro, entren a las escuelas, pero no como atributos de la diversidad del estudiantado, sino como parte de la corporeidad y el experimentar el mundo de todos quienes construyen una comunidad educativa. Me refiero a aceptar la otredad que vive tanto en la directiva, en los docentes, en los paradocentes, en los apoderados y desde ahí invitar a los estudiantes a compartir sus experiencias, cotidianidades y preguntas en torno a la sexualidad y otras temáticas, pues, si hay algo que el movimiento feminista dejó ver, fue la necesidad de un desaprendizaje de los sistemas de exclusión en los que las generaciones, ahora enseñantes, fueron educadas. En este sentido, si es difícil para los organismos gubernamentales hablar de sexualidad en los documentos curriculares, debe serlo aún más para profesores que se enfrentan a sus estudiantes con el deber de tener las respuestas correctas, las cuales suelen provenir de discursos biologicistas, moralistas cristianos y de prevención de riesgos, con posturas pretendidamente neutrales que ya no se corresponden con las maneras en que la sexualidad es entendida y vivida en la actualidad por los jóvenes y niñas. El horizonte que planteo, tal vez utópico en las normativas escolares actuales que siguen siendo permeadas por una sociedad patriarcal, heteronormada y neoliberal, deja ver el potencial revolucionario que posee la entrada explícita de la sexualidad como posibilidad creadora de nuevos significados y nuevas formas de vinculación a las aulas.

Bibliografía

Araujo, K. (2005). Sobre ruidos y nueces: debates chilenos en torno a la sexualidad. *Iberoamericana*, V(18), 109-125. <https://core.ac.uk/reader/268403060>

Bolivar A.(1999): El currículum como un ámbito de estudio. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1999): Diseño, desarrollo e Innovación del currículum.

Madrid: Síntesis. Págs. 27-34.

Cunha, D. M. (2019). El currículum como Speculum. *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila editores. Págs. 153-209.

Durán, M. (2014). Género, cuerpo, gimnasia y sexualidad en los manuales educacionales higienistas y eugenésicos en Chile, 1870-1938. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 18(1), 35 -58 <https://www.semanticscholar.org/paper/G%C3%A9nero%2C-cuerpo%2Cgimnasia-y-sexualidad-en-los-y-en-Sandoval/55156b4d796bc75e04c13b4ab41005da410f2dff>

J. G. Sacristán (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 31 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.

Ley N° 20418. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 18 de enero de 2010.

Louro, G. L. (2018). *Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”*. Descentrada, 3(1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>

MINEDUC. (2016, julio). *Bases Curriculares. 7° y 8° básico. 1° y 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2019, noviembre). *Bases Curriculares. 3° y 4° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2001). *Política Pública en Sexualidad para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación* (Cuarta Edición). http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/Politica_de_educacion_en_sexualidad_para_el_mejoramiento_de_la_calidad.pdf

MINEDUC. (2005). *Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad*. <http://www.movilh.cl/documentacion/documentos/PlanEducacionSexual.pdf>

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S., & Días Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en «educación sexual». En *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. (pp. 23-52). La Crujía ediciones.

Reyes, D. (2016). *La gestión de la educación sexual en el marco de una política desacoplada* (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Santiago.

Reyes, L. (2011). Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones. *Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones*, n° 44, 49-62. https://www.academia.edu/33314369/Escuela_p%C3%BAblica_y_sistema_escolar_transformaciones_hist%C3%B3ricas_y_proyecciones

Silva, T. T. (2020). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el curriculum*. Editorial Octaedro, S.L.

Superintendencia de Educación. (2017, abril). *Circular Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación*. (N.º 0678).

Tele 13. (2020, 30 julio). *Mineduc elimina lámina escolar que dice que beber alcohol aumenta riesgo de ser atacada sexualmente*. <https://www.t13.cl/noticia/nacional/mineduc-lamina-beber-alcohol-riesgo-ataque-sexual-30-07-2020>

Troncoso Perez, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.1>

UNESCO, ONU Mujeres, ONUSIDA, OMS, UNFPA, UNICEF. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales para la educación en sexualidad* (Segunda edición revisada ed.). Recuperado de: <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/technical-guidance-sexuality-education/es/>

Valdés.T.(1998).¿Existe una sexualidad chilena? recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Valdes.pdf>

Valderrama, C. G., & Melis, R. P. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilitys de sujetos LGTBI. *Educar em Revista*, 35(74), 251-269. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610>

Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual juvenil*. (Tesis de Posgrado). Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.