



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERIA INDUSTRIAL

EDUCACIÓN SEXUAL EN CHILE, UN ANÁLISIS DEL JUEGO DE ACTORES DE LAS
POLÍTICAS Y PROGRAMAS

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE INGENIERO CIVIL INDUSTRIAL

TOMÁS LUIS OROZCO DE LA PAZ

PROFESOR GUÍA:

PABLO ALBERTO GONZÁLEZ SOTO

MIEMBROS DE LA COMISIÓN:

MARÍA PÍA MARTIN MUNCHMEYER

VERÓNICA ALEJANDRA LÓPEZ LEIVA

SANTIAGO DE CHILE

2022

EDUCACIÓN SEXUAL EN CHILE, UN ANÁLISIS DEL JUEGO DE ACTORES DE LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS

Uno de los factores que afecta a las directrices para velar por el cumplimiento de una educación sexual que esté alineada con los objetivos ODS corresponde a la alta variedad racional que presentan los diferentes actores involucrados en la confección de políticas en torno a esta temática.

Dado el impacto que tiene la educación sexual en los/as jóvenes y niños/as, el objetivo del presente trabajo es analizar la economía política (juego de actores) que ha definido las políticas de educación sexual, las arenas en que se han desplegado y las estrategias que han seguido, identificando la distancia de la política con respecto a las mejores prácticas internacionales. De manera de realizar esto, se plantearon hipótesis sustentadas por el marco teórico y evidencia internacional.

Para encontrar evidencia en torno a las hipótesis, se realizó un análisis de la discusión de la ley 20.418, la cual es la única vigente que trata la educación sexual; un análisis de prensa en torno a la participación de diferentes actores dentro de los últimos tres proyectos de ley que se han discutido en torno a sexualidad y se realizaron 9 entrevistas a diferentes actores involucrados con la educación sexual del país y/o que han participado activamente en las discusiones del congreso en torno a esta temática.

Con estas respuestas, el análisis de prensa y la revisión histórica de la ley 20.418, comparando con los resultados internacionales y analizando los argumentos que se han dado en el Congreso, solo se pudo encontrar evidencia a favor de tres de las cinco hipótesis planteadas. Esto establece que los grupos religiosos presentan una mayor influencia en la arena educacional que en la de salud, en educación hay mayores trabas para poder formular políticas en torno a educación sexual y que, en general, los establecimientos educacionales no cuentan con herramientas que le permitan al país alcanzar resultados similares a aquellos referentes en educación sexual.

En conclusión, se puede confirmar que las directrices que velan por el cumplimiento de la política de educación sexual (Ley 20.418, inciso 4 art. 1) en el país, no bastan para cumplir con los objetivos ODS y los planteados por esta misma. Sin embargo, los resultados no establecen el grado de impacto que tienen las causas de este problema, por lo que habría que complementar la investigación con un análisis cuantitativo de estas variables. Finalmente, es necesario recalcar la importancia de fortalecer la educación sexual del país, ya que es un pilar fundamental en el desarrollo de los/as estudiantes.

Agradecimientos

A mis padres, Luis Orozco y Paulina de la Paz, por su constante apoyo y quienes me entregaron una gran cantidad de herramientas para hacer frente a mis desafíos académicos y profesionales. Su constante presencia ha sido de vital importancia para poder cumplir con mis metas, a pesar de las dificultades que se presentan.

A mis hermanos, Sebastián Orozco y Martín Orozco, y a mis cuñadas, Carolina Tapia y Gabriela Campillo, por sus ánimos y consejos durante mis estudios. Además, gracias por las risas compartidas que me ayudaban a liberar el estrés que se acumulaba durante este proceso final.

A mis amigos de bachillerato, mis primeros amigos de mi etapa universitaria, quienes siempre me sacaron una sonrisa y fueron un pilar fundamental en mi formación académica. Su presencia fue vital para poder entrar a la escuela de ingeniería y su constante apoyo facilitó mi integración a la universidad.

A José Cornejo, Ricardo Vargas, Ian Garvs y Joaquín Molina, por acompañarme todas las tardes mediante chat de voz, aguantando mis quejas y ayudándome a escribir este documento. Su constante compañía fue una gran motivación para seguir trabajando de manera motivada y realizar esta investigación de la mejor manera posible.

A mi profesor guía, Pablo González Soto, y a mi comisión, María Pía Martín y Verónica López, por darse el tiempo de corregir mi trabajo y entregarme una retroalimentación que me permitió mejorar el escrito. También a la secretaria Mónica Valdevenito, quién fue de gran ayuda en todos los procesos administrativos de mi memoria y aclaró todas mis dudas de la etapa final.

Al Centro de Sistemas Públicos, por seleccionarme para poder investigar esta temática tan interesante y ser mi primera experiencia trabajando en el área pública. También agradecer su apoyo en el acceso de información, ya que pude obtener documentos y acceso a material que fue clave en la obtención de resultados.

A Aylene Pérez, mi mejor amiga, por su constante apoyo, cariño, amistad y compañerismo durante toda mi etapa universitaria. Tu mera presencia hace que pueda con todos los desafíos que se me presenten en el camino. Gracias por estar siempre ahí cuando lo necesito y por estar presente en todos los momentos buenos y malos, se que puedo contar contigo para todo como tú puedes contar conmigo.

A Fabiola Pizarro, por su amor, apoyo, consejos, su compañía y por todo. Has sido mi fuente de inspiración para dar siempre todo de mí y no bajar nunca los brazos. Compartir cada día contigo hace que ningún desafío sea imposible. Por último, a nuestro can, Rocky Pizarro, nuestro cuadrúpedo de muy pequeño tamaño por acompañarme siempre mientras trabajo y estudio, ya sea poniéndose a mi lado o acostándose en mi regazo. También por alegrar todos mis días y siempre esperándome con mucha alegría y energía.

Tabla de contenido

<i>Introducción</i>	1
<i>Planteamiento del problema y justificación</i>	3
Planteamiento del problema	3
Justificación del problema	4
<i>Objetivos</i>	8
<i>Marco conceptual</i>	9
Sexualidad y educación sexual	9
Economía política en el sistema educacional y herramientas de evaluación política	12
El sistema educacional chileno	15
Arenas de acción y juego de actores	21
Políticas y directrices de educación sexual internacional	25
Holanda	25
Finlandia	27
Estados Unidos	27
Datos internacionales	28
<i>Metodología</i>	31
<i>Alcances</i>	32
<i>Resultados esperados</i>	33
<i>Hipótesis de investigación y confección de entrevistas</i>	34
Planteamiento de las hipótesis de investigación	34
Confección de la entrevista	37
<i>Resultados obtenidos</i>	40
Historia de la ley 20.418	40
Análisis de prensa: identificación de principales actores	47
Resultados de las entrevistas	53
<i>Discusión</i>	57
<i>Conclusiones</i>	61
<i>Bibliografía</i>	64
<i>Anexos</i>	70

1. INTRODUCCIÓN

La sexualidad es “*un fenómeno pluridimensional que varía de una cultura a otra y en el contexto sociohistórico*” (Vera-Gamboa, 1998), por lo que en Chile se puede analizar esta bajo cuatro visiones principales: científica sanitaria-epidemiológica, científica psicosocial, normativa y antropológica católica (PNUD, 2010). Sin embargo, es un proceso constante y presente en la vida humana dentro de lo que se incluye la identidad de género, el sexo genético, sexo genital y la relación corporal y social entre diferentes personas (Barker, 2019). Por otro lado, la educación sexual corresponde a una enseñanza y aprendizaje de calidad de temáticas relacionadas con la sexualidad y el sexo, que entrega herramientas que permiten manejar las relaciones y la propia salud sexual (Planned Parenthood, 2016-2020). De esta manera, al no cumplir con los estándares de calidad definidos, las personas no podrían obtener las herramientas y/o los conocimientos suficientes acerca de sexualidad que les permitan obtener una identidad de género o una relación corporal o social adecuada para su contexto, sin embargo, estos objetivos pueden variar en función de la visión que se presente en torno a sexualidad.

A nivel internacional la ONU presenta 3 de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que se relacionan directamente con la educación sexual. En primer lugar, dentro de los objetivos de la meta 3 (Salud y Bienestar) se encuentran “*reducir para el año 2030 la tasa de mortalidad materna (...) finalizar la epidemia del SIDA (...) y garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva*” (Naciones Unidas, 2015-2020) entre las que se relacionan de una manera más directa con una mejor educación sexual. En segundo lugar, dentro de los objetivos de la meta 5 (Igualdad de género) algunos de los objetivos que se relacionan con la temática abordada son “*poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo (...), eliminar todas las formas de violencia contra mujeres y niñas incluyendo la explotación sexual (...), aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover igualdad de género y empoderamiento*” (Naciones Unidas, 2015-2020), entre otros. Finalmente, una tercera meta es la 10 (Reducir la desigualdad en y entre países) en donde uno de los principales objetivos que se relaciona con educación sexual corresponde a “*potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas independientemente de su (...) sexo (...) u otra condición*” (Naciones Unidas, 2015-2020). En particular, el Informe de Desarrollo Humano: Género, los desafíos de la igualdad confeccionado en 2010, muestra como intercede la educación sexual en los siguientes objetivos:

1. *Erradicar la extrema pobreza: familias más pequeñas e intervalos de nacimiento mayores, producto de uso de anticonceptivos permite (...) a escala nacional (...), un desarrollo social y económico acelerado.*
2. *Alcanzar la educación primaria universal: Familias con menos niños(as) y con mayor diferencia de edad entre ellos, tienen la posibilidad de invertir más en la educación de cada niño(a) (...). Además, las niñas que tienen acceso a anticonceptivos tienen menos probabilidades de quedar embarazadas y desertar del colegio.*
3. *Promover la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres. (...) Las mujeres que pueden planear el tiempo y el número de nacimientos tienen mayores oportunidades de trabajo, de educación y de participación social fuera del hogar.*

4. *Reducir la mortalidad infantil. El cuidado prenatal y la capacidad para evitar nacimientos de alto riesgo ayudan a prevenir la muerte infantil y de niños(as).*
5. *Mejorar la salud materna. Prevenir embarazos no planificados y de alto riesgo y proveer atención médica durante el embarazo, el parto y puerperio contribuyen a salvar las vidas de mujeres*
6. *Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades. La atención a la salud sexual y reproductiva incluye la prevención de enfermedades transmisibles, incluyendo el VIH/SIDA.*
7. *Garantizar la sostenibilidad ambiental. Proveer servicios de salud sexual y reproductiva puede ayudar a estabilizar áreas rurales, disminuir la migración urbana y equilibrar el uso de los recursos naturales con las necesidades de la población.*
(PNUD, 2010)

En el contexto nacional, desde los años 90' se han establecido diferentes medidas en torno a educación sexual, convocando en el año 91' un comité consultivo para diferentes actores que permitieran levantar una propuesta de educación sexual, formando un Comité Multisectorial de Educación Sexual y Prevención del Embarazo Adolescente en 1994 y, desde 1995 hasta el 2000, se realizaron en más de seiscientos liceos Jornadas de Conversación en Afectividad y Sexualidad (JOCAS) (PNUD, 2010). Por otro lado, el Informe de Desarrollo Humano realizado durante el 2010, establece que durante esa década las JOCAS disminuyeron, los programas se centraron en un desarrollo local y la política de educación sexual estaba enfocada en el Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad 2005-2010, sin embargo, las diversas racionalidades que presentaban los actores involucrados dificultaban el accionar del Ministerio de Educación en esta materia, lo cual es un efecto similar a lo que ocurre en Argentina por las posturas de la Iglesia Católica (Benegas, 2018), provocando, finalmente que las políticas creadas en torno a esta temática fueran ambiguas y tuvieran un bajo impacto en el sistema escolar. Otro hecho que marcó las problemáticas en torno a educación sexual fueron los resultados obtenidos el 2015 en donde Chile tuvo el más bajo avance en un informe generado por otros ministerios y representantes de la ONU en torno a esta temática con un 39% en comparación con un promedio del 69% de un total de 17 países de Latinoamérica (Yévenes, 2018).

Es por esto, que el propósito de esta investigación es realizar un análisis del juego de actores dentro de la educación sexual en Chile, tanto en sus políticas y su implementación. Este incluye las arenas en que se ha desplegado, las estrategias que se han seguido y una comparación con los países que han tenido los mejores resultados en torno a esta temática, con el fin de identificar la distancia política con respecto a las mejores prácticas internacionales.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

2.1 Planteamiento del problema

Uno de los factores que afecta a las directrices para velar por el cumplimiento de una educación sexual que esté alineada con los objetivos ODS corresponde a la alta variedad racional que presentan los diferentes actores involucrados en la confección de políticas en torno a esta temática. De acuerdo al informe de género confeccionado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), existen cuatro principales visiones en torno a sexualidad, educación sexual, interlocutor válido de la política y el rol del Estado, las cuales se detallan en el cuadro 1 del Anexo A, de donde se puede notar que el foco, en términos de sexualidad, es bastante diversificado, pasando desde una perspectiva basada en los aspectos anatómicos y fisiológicos (visión científica sanitaria-epidemiológica), o basada en los psicosociales (científica psicosocial), hasta una visión antropológica católica en donde la sexualidad se relaciona dentro del ámbito familiar y solo como una muestra de amor. De esta manera, así como se incluyen diversas visiones en torno a sexualidad, también cada una de estas tendrá la propia en términos educacionales, generando brechas lo suficientemente amplias, tomando los extremos opuestos de una visión normativa que busca fortalecer la toma de decisiones, con una antropológica católica que promueve la renuncia de la libertad sexual fuera del matrimonio, como para crear un objetivo concreto que satisfaga a todos los actores. Por otro lado, dentro del mismo cuadro, se desprende que los actores también presentan discrepancias en torno al rol del Estado en estas materias, en donde los que están guiados por medio de la antropología católica establecen que este solo tiene que interceder cuando no hay una familia presente, mientras que el resto de los actores vela por un Estado más protagónico, en pos del mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Por otro lado, un estudio realizado por la OMS muestra que para tener una educación sexual exitosa se requieren de siete características básicas, las cuales corresponden a *“una participación de las y los jóvenes (...), educación sexual desarrollada de manera interactiva, (...), manera continua, (...) de manera interdisciplinar y transversal, (...) debe estar interconectada con el entorno y la experiencia de cada grupo específico, (...) cooperar con padres, madres y la comunidad, (...) y debe basarse en la responsabilidad de género”* (OMS, 2010). Mientras que, en Chile, para el año 2010, la propuesta política de educación sexual presentaba un panorama desalentador producto de *“normas de disciplina y convivencia (...) autoritarias y sancionadoras con la afectividad, y que las instituciones formadoras no prestan mucha atención al tema”* (PNUD, 2010). Además, los actores con poder político relacionados a la Iglesia Católica, para ese entonces, trababan el marco de acción del Ministerio de Educación, lo que, complementado con un bajo nivel de competencias por parte de las familias para otorgar educación sexual, no permitía cumplir con ninguno de los objetivos de las cuatro visiones mencionadas en el párrafo anterior. Además, de la evaluación de la ley N° 20.418 se desprende que *“la educación sexual puede brindar las herramientas para que las niñas, los niños y las y los adolescentes puedan tener una vivencia de su sexualidad conducente a un desarrollo integral y a establecer relaciones equitativas entre hombres y mujeres”* (Cámara de Diputados de Chile, 2018), por lo que las dificultades del cumplimiento de los objetivos afectarían al desarrollo integro de la ciudadanía.

Una muestra de las diferencias que existen entre Chile y países de Europa es el resultado obtenido por investigadores/as de la clínica Psiquiátrica de la Universidad de Chile durante el

año 2004, en el cual comparaban los desórdenes afectivos comunes de las mujeres chilenas con las británicas. Las principales conclusiones que obtuvo este estudio fueron que, si bien para ambos países las mujeres presentaban mayores riesgos a presentar estos desordenes que los hombres, el de las mujeres chilenas era significativamente mayor y se podría relacionar también con el nivel educativo (Rojas; Araya; Lewis, 2005), esto, analizándolo bajo la importancia que puede tener la educación sexual en términos de afectividad, muestra la brecha de género que existe en el país en torno a esta temática, además de la diferencia en términos educacionales y de género que existe entre países con un mayor desarrollo educativo y de sexualidad. Complementando esto con el bajo avance en políticas de educación sexual, se puede asumir que la brecha existente con los países que presentan mejores resultados en torno a esta materia ha ido al alza.

Finalmente, las consecuencias que puede generar una educación sexual en adolescentes sin directrices adecuadas que velen por el cumplimiento de sus objetivos se pueden dividir en tres ejes principales: biológicas, psicológicas y sociales (Montenegro, 2000).

1. Biológicos: una de las principales preocupaciones que se generan son los abortos clandestinos, al ser solo legal en 3 causales (violación, inviabilidad del feto, riesgo de vida de la madre); las adolescentes embarazadas, que no presentan un sustento económico para mantener a un recién nacido, o simplemente no desean tenerlo, que quieran abortar lo realizarían ilegalmente, pasando por una operación de alto riesgo (Universidad de Chile, 2018-2020). Las enfermedades de transmisión sexual son otra consecuencia de una falta de educación sexual, ya que esta entrega las herramientas y conocimientos para prevenirlas (Universidad de Chile, 2018-2020).
2. Psicológicos: Uno de los factores psicológicos producidos por un embarazo temprano es la angustia, la cual puede derivar de diversos factores, como si la adolescente es obligada a abortar, a casarse o a tener el/la hijo/a que no desea (Montenegro, 2000), por otro lado, se puede producir frustración al dejar de lado proyectos de vida, estudios u otros por el cuidado del recién nacido (Universidad de Chile, 2018-2020). En términos de la vida sexual, también se pueden producir estos trastornos debido a la presión de los pares en torno al inicio de esta.
3. Sociales: El embarazo adolescente puede traer el cese de los estudios, en forma definitiva en algunos casos (Montenegro, 2000), matrimonios forzados muy tempranos para el nivel de madurez de los/as adolescentes, madres solteras que se hagan cargo de la crianza, conflictos con la familia producto de la descalificación, dificultades para formar familia en el futuro, renuncia de actividades propias de la etapa de desarrollo, asumir responsabilidades de forma obligada y que menores deban acceder a trabajos de baja remuneración de manera de cubrir las necesidades básica económicas (Universidad de Chile, 2018-2020).

2.2 Justificación del Problema

Los efectos del cumplimiento de los objetivos de las políticas de educación sexual se pueden agrupar en diferentes ejes, tres principales dentro de estos corresponden a relaciones sexuales y fertilidad, orientación sexual e identidad de género y violencia hacia la mujer.

1. Relaciones sexuales y fertilidad

De la octava Encuesta Nacional de Juventud realizada el 2015 por la INJUV se obtuvieron diversos resultados en torno a las relaciones sexuales y la fertilidad en los y las jóvenes. En primer lugar, para el año 2006, el porcentaje de jóvenes que no utilizó algún método anticonceptivo en su primera relación sexual correspondió a un 53%. Este valor disminuyó para el 2009, alcanzando un porcentaje de no uso del 47%.

Por otro lado, las principales diferencias observadas fueron las que se llevaron a cabo entre 2012 y 2015. Para el 2012, el total de jóvenes iniciados/as sexualmente correspondía al 72,6%, el cual, si lo desagregamos en hombres y mujeres, se obtuvo que el porcentaje de hombres era de un 71,3% y el de las mujeres un 70,0%. Además, al ver el uso de anticonceptivos en la última relación sexual, solo el 48,7% utilizó condón o preservativo, mientras que 38,3% utilizó la píldora anticonceptiva.

Para el 2015 el total de jóvenes iniciados sexualmente disminuyó a un 70,9%, donde el porcentaje de hombres disminuyó a un 70,8% y el de las mujeres aumentó a un 70,7%. Complementando esto, la edad promedio de iniciación en torno a las relaciones sexuales es de 16,60 años, viéndose disminuido ese valor en la Región Metropolitana. Otro factor importante es que este año disminuyó a un 27% el porcentaje de jóvenes que no utilizaron un método anticonceptivo en su primera relación sexual, sin embargo, este porcentaje era mayor para los rangos etarios sobre los 20 años. Por otro lado, cabe destacar que el tercer método anticonceptivo más utilizado, con un 3,6%, fue el coito interrumpido, el cual presenta muy bajos resultados en torno a prevención de embarazos y nulos con el objetivo de evitar Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS), si no está acompañado de otros. Además, el 31% de los jóvenes declara ser padre o madre y un 14% fue antes de los 20 años, agregando que un 22% de la población joven tuvo un embarazo no planificado, no presentando diferencias significativas entre la tasa de abortos entre mujeres jóvenes y adultas.

Otro factor importante es que los y las jóvenes entre 15 y 19 años, que ya han iniciado las relaciones sexuales, cuentan con 1,95 parejas sexuales dentro de los últimos 12 meses, en promedio. Dentro de esto, el 22% no utilizó ningún método anticonceptivo en su última relación, aproximadamente, 1 de cada 5 jóvenes entre 15 y 19 años. En cuanto a la tasa de usos de anticonceptivos durante la última relación sexual, el uso del condón o preservativo disminuyó a un 40,4% y el uso de la píldora anticonceptiva disminuyó a un 31,3%.

Finalmente, en términos de la fertilidad, para el año 2018, según el Índice de Desarrollo Humano (IDH) la tasa de embarazo adolescente se encontraba en 45,6 nacimientos por cada 1000 habitantes para mujeres entre 15 y 19 años (PNUD, 2018), el cual, al compararlo con el gráfico 1 muestra un alza en la tendencia que se iba dando dentro de los últimos 10 años, además, este valor triplica el promedio en la tasa de embarazo adolescente de países con un IDH muy alto.

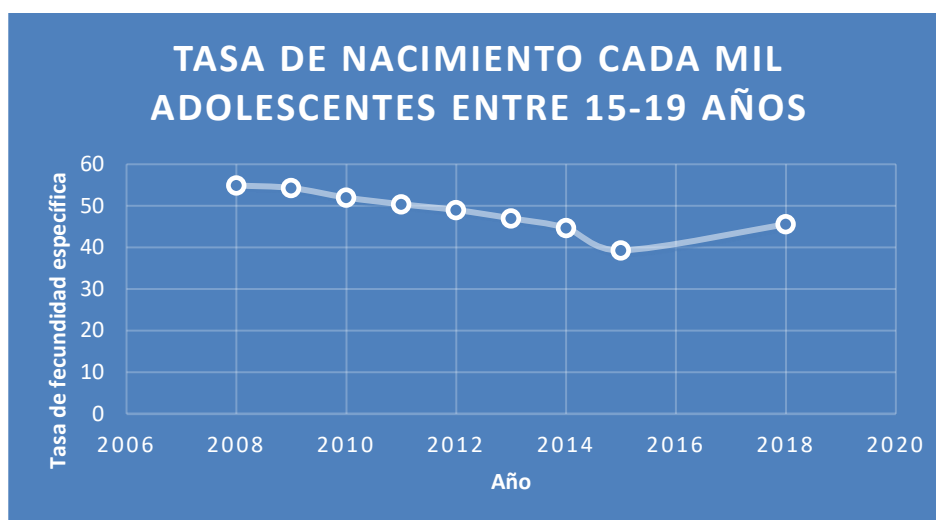


Gráfico 1 Elaboración propia en base a datos de embarazos adolescentes, obtenidos del Departamento de Estadísticas e Información de Salud (DEIS)

2. Orientación sexual e identidad de género

Dentro de las últimas décadas se ha visibilizado aún más la discriminación hacia las disidencias sexuales y *“ha aumentado la demanda por inclusión en la agenda política y las reformas educativas”* (Rojas; Fernández; Astudillo; Stefoni; Salinas & Valdebenito, 2019), por otro lado, la identidad de género se ha vuelto una temática cada vez más exigida dentro de las políticas públicas y en el sistema escolar.

Para el año 2015, un 2,2% de los/as jóvenes se declara homosexual, mientras que un 1,6% bisexual, lo que refleja una gran minoría en comparación del 82,9% que se declara heterosexual, además, de estudios realizados a ocho instituciones educativas, se observó que las escuelas han avanzado en materia de reconocimiento de jóvenes LGTBIQ+, sin embargo, este avance no logra transformar las bases estructurales del heteronormatismo, enfocando sus esfuerzos en una justicia redistributiva, reforzando una idea de “normalidad” en base al género binario y orientación sexual, en vez del reconocimiento, implicando que no se cuestione la hegemonía de la heteronormatividad en las prácticas escolares, a pesar de haber una relación de respeto a la diversidad (Rojas; Fernández; Astudillo; Stefoni; Salinas & Valdebenito, 2019).

Por otro lado, Juan Cornejo Espejo (2017) en un estudio que analizó 95 denuncias realizadas al Ministerio de Educación (MINEDUC), en torno a la discriminación de la orientación sexual o de la identidad de género, concluyó que los casos de discriminación en contra de la comunidad LGTBIQ+ dentro del sistema escolar siguen existiendo y, en una cantidad no menor de casos, es el mismo establecimiento quien toma actitudes discriminatorias, causando incluso la suspensión de actividades, anotaciones negativas, tratos ofensivos y hasta la cancelación de la matrícula. Estos resultados cualitativos se complementan con los obtenidos a través de la 8va Encuesta Nacional de Juventud, de la cual recopiló que el 15% de jóvenes que se declaran homosexuales o bisexuales se han sentido discriminados por su orientación sexual, además, las personas transgénero componen la 2da mayor discriminación “vecinal” en donde un 16% de los/as jóvenes no quieren tener como vecinos/as a una persona de este grupo; finalmente, el 59,6% de los/as encuestados/as percibe que las personas pertenecientes a la comunidad LGTBIQ+ son las que sufren mayor discriminación, seguidas por las personas inmigrantes con solo un 10,0%.

3. Violencia hacia la mujer

Con el movimiento feminista se ha buscado visibilizar conductas machistas en el cotidiano de la ciudadanía de manera de poder crear una sociedad guiada por la equidad de género, ya que la realidad dista de lo deseado, esto se puede ver en la juventud reflejado en que un 2,3% del total de personas han sido discriminadas por su sexo, lo cual disminuye a un 1,0% para el caso de los hombres, mientras que para las mujeres aumenta a un 3,7% de los casos entrevistados (INJUV, 2015), sin embargo, estos número podrían no representar la realidad debido a la normalización que se ha dado dentro de los años a los micromachismos. Por otro lado, las situaciones de violencia en el pololeo presenta cifras alarmantes, en donde un 14% de las jóvenes han sufrido violencia psicológica por parte de su pareja, mientras que un poco menos de la mitad de estas (6,5%) ha sufrido de violencia física. Finalmente, del total de mujeres víctimas de delitos sexuales, más de 8.000 se concentran en la región metropolitana, mientras que 429 menores entre 14 y 17 años fueron víctimas de violación durante el 2015, lo que equivale a un 48% del total de víctimas registradas en el país, de esta manera las adolescentes y jóvenes representan a un grupo etario de riesgo en torno a la violencia sexual (Cámara de Diputados, 2018).

Finalmente, en Chile no existe una política de educación sexual como tal para poder abarcar los tres ejes ya mencionados. Una de las posibles razones es la gran heterogeneidad de actores que participan en las discusiones políticas y en la confección de programas. Al presentar muchas visiones diferentes, resulta difícil llegar a una política que cumpla con los requisitos para que pueda ser aprobada por los tomadores de decisiones.

3. OBJETIVOS

La Investigación busca responder la siguiente pregunta: *¿Las directrices que presenta la política de educación sexual en Chile, para velar por el cumplimiento de estas, son suficientes para cumplir con sus objetivos principales y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de educación y género?* De manera de cumplir con los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Analizar el juego de actores que ha definido las políticas de educación sexual, las arenas en que se han desplegado y las estrategias que han seguido, identificando la distancia de la política con respecto a las mejores prácticas internacionales

Objetivos Específicos:

Realizar una comparación de las directrices de cumplimiento de las políticas de educación sexual chilenas con las mejores prácticas internacionales.

Realizar un análisis cualitativo de la implementación de la política de educación sexual chilena.

Evaluar el juego de actores vislumbrando los diferentes poderes que tiene efecto en la creación de políticas públicas orientadas en la educación sexual.

Realizar un proceso comparativo de las principales arenas que han establecido políticas relacionadas de manera directa o indirecta con la educación sexual, de manera de identificar por qué en unas avanza más que en otras.

4. MARCO CONCEPTUAL

4.1 Sexualidad y educación sexual

El concepto de sexualidad ha sido variante en el tiempo y en el contexto el cual se utiliza, por lo que no existe una única definición para explicar en qué consiste, lo cual genera complicaciones a la hora de formular políticas públicas en torno a este tema. En Chile existen cuatro visiones predominantes en las cuales se define la sexualidad, en primer lugar se tiene la visión científica sanitaria-epidemiológica, la cual la define como *“el conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y psicológicas que caracterizan al ser humano en su respectivo sexo”* (PNUD, 2010), estableciendo el foco en los aspectos anatómicos y fisiológicos; de esta definición se desprende que bajo este enfoque la sexualidad está más ligada a una relación física-fisiológica-sexo, de la cual se puede interpretar que se refiere a que el comportamiento y la anatomía están caracterizados con el aparato sexual de la persona, otorgándole roles de cómo comportarse o de su apariencia, correspondientes a cada uno de estos. En segundo lugar, existe la visión científica psicosocial, la cual, enfocándose en los procesos psicosociales relacionados con la sexualidad, establece esta como *“el conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y psicológicas que caracterizan al ser humano en su respectivo sexo”* (PNUD, 2010), bajo este enfoque se puede concluir que establece que el comportamiento y pensamiento en comunidad está orientado al sexo de la persona, colocando roles sociales atribuidos a este. Otra visión predominante en el país es la normativa, la cual establece que *“la sexualidad es un derecho, por lo que la voluntad personal debería primar en las decisiones que se pueden tomar al respecto”* (PNUD, 2010), este enfoque rompe con la relación que establecían las visiones anteriores entre el sexo y los diferentes comportamientos y/o el físico, estableciéndola más como una forma de vida que la persona elige llevar, en relación con su comportamiento sexual, orientación, identidad de género, roles en la sociedad, entre otras variables. Finalmente, en Chile existe la visión antropológica católica, la cual establece que esta es una *“condición humana heredad de Dios, inmutable, y que hay que respetar. Se entiende relacionada con la afectividad, como una expresión del amor de la pareja formal, y con ello circunscrita al ámbito familiar”* (PNUD, 2010), esta representa la visión más conservadora de las cuatro, estableciendo que la sexualidad es definida por un poder divino, infiriendo a que el género bajo esta visión sigue una lógica binaria caracterizando únicamente a hombres y mujeres diferenciados por sus órganos reproductores, por otro lado establece que las relaciones sexuales deben ser solo bajo el amor y con una pareja formal, con el propósito de llevar una vida en familia y/o procrear.

Además de las cuatro visiones predominantes en Chile, es importante considerar la definición que da la Organización Mundial de la Salud (OMS) con respecto a la sexualidad, la cual la establece como *“un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales”* (OMS, 2002). Esta misma definición incluye que la sexualidad depende de la interacción de la persona con su contexto social, económico, político, religioso, entre otros, por otro lado, muestra como esta es la expresión de los diferentes

factores mencionados (sexo, identidad de género, roles de género, erotismo, placer, etc). Bajo estas cinco definiciones se puede analizar la sexualidad y sus componentes, lo cual muestra una alta complejidad existente para formular políticas públicas dentro de esta temática entre actores que presenten cada una de estas diferentes visiones, esto ya que hay grandes diferencias entre la normativa y la antropológica católica, por ejemplo, en donde la primera refleja un sentido de elección en torno a la identidad de género, los roles sociales, las relaciones sexuales, la orientación sexual, entre otros, mientras que la segunda establece una obligación frente al sexo de nacimiento y roles preestablecidos para cada uno de estos.

Así mismo como hay diferentes visiones del concepto de sexualidad, esto también aplica para la definición de educación sexual, de esta manera la científica sanitaria-epidemiológica la define como *“un instrumento más, pero clave, para promover la salud pública, el control de la natalidad y el autocuidado. El elemento central es la información que permite una gestión cuidadosa y responsable de la sexualidad”* (PNUD, 2010), de esto se puede inferir que esta definición relaciona la educación sexual con las relaciones sexuales, dejando de lado la educación afectiva, la orientación sexual y la identidad de género. Siguiendo el enfoque de la visión científica psicosocial, esta establece que la educación sexual *“busca potenciar competencias y capacidades para que los jóvenes tomen decisiones responsables y cuidadosas. Su fin es fortalecer al sujeto de manera íntegra, y en ello la pedagogía es clave”* (PNUD, 2010). Bajo esta definición es claro que su enfoque es conductual, en otras palabras, de qué manera actuar para cumplir con los estándares de responsabilidad y cuidado, por otro lado, busca entregar conocimiento para que los/as jóvenes decidan qué hacer con este, no imponiendo una moral específica (esto puede variar de la persona que enseña y sus inclinaciones político-religiosas). En tercer lugar, la visión normativa establece que *“para tomar y ejercer las decisiones sexuales y reproductivas las personas deben contar con toda la información, educación y orientación respectivas. Por esto, la educación sexual es un insumo importante para fortalecer la capacidad de decisión de los sujetos en estas materias”* (PNUD, 2010). Este enfoque es muy similar con el científico psicosocial, solo que no expresa explícitamente que estas decisiones deben ser tomadas en función de la responsabilidad y el cuidado, sino, que necesitan de una base sólida de información, educación y orientación para tomarlas y, relacionándolo con su concepción de sexualidad, ejercer su derecho. Finalmente, en Chile, otra visión que predomina es la antropológica católica, la cual dicta que la educación sexual debe promover *“la toma de conciencia progresiva de una condición heredada de Dios, y que por ello se enmarca en el ámbito de la afectividad y el amor conyugal. Se promueve la renuncia del placer inmediato en favor del amor en el matrimonio”* (PNUD, 2010). Esta visión, al igual que con el concepto de sexualidad, corresponde a la más conservadora, fomentando el heteronormatismo y tener relaciones sexuales solo en matrimonio, como muestra de afectividad o procreación. Además, indirectamente, esta definición rechaza a las disidencias sexuales y de género.

Al igual que con las visiones de sexualidad la OMS, no solo tiene su propia definición de educación sexual, sino que, también presenta un ideal de esta, la cual todos los países debiesen ejercer para cumplir con los Objetivos y metas de Desarrollo Sostenible. En primer lugar, define que la educación sexual *“busca mejorar y fortalecer la habilidad de niños/as y jóvenes para tomar decisiones acerca de relaciones, sexualidad y salud emocional y física de manera consciente, satisfactoria, saludable y respetuosa. No alienta a niños/as y jóvenes a tener relaciones sexuales”* (OMS, 2016); como se puede ver, esta definición no mantiene a la educación sexual dentro de los aspectos sexuales, también los expande a las relaciones afectivas y la salud emocional y física, lo que se diferencia de las visiones predominantes en

el país, por otro lado, se desprende que este tipo de educación es importante otorgarla desde la niñez y no solo a los/as jóvenes, esto se puede deber a la importancia que tiene enseñarle a los/as niños/as como desenvolverse con la gente, reconocer situaciones de abuso y la afectividad. Por otro lado, esta organización recomienda la implementación de Educación Integral en Sexualidad (EIS), la cual consiste en *“un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos”* (UNESCO, 2018). Esto busca que desde los 5 años de edad se reciba educación basada en relaciones; valores, derechos, cultura y sexualidad; comprensión del género; violencia y seguridad; habilidades para la salud y el bienestar; el cuerpo humano y el desarrollo; sexualidad y comportamiento sexual y salud sexual y productiva, de manera de cumplir con objetivos de aprendizaje ajustados en cuatro diferentes grupos de edades (5-8 años, 9-12 años, 12-15 años y 15-18+ años), para esto, los conceptos revisados deber enseñarse de manera que tengan la misma importancia, sean mutuamente reforzados y se enseñen de manera conjunta (UNESCO, 2018), esto no implica que se enseñe lo mismo a un/a joven de 18 años y a un/a niño/a de 5, sino que cada uno de estos conceptos se adecuan a la madurez psicológica, física y fisiológica de cada uno de los grupos.

Finalmente, es importante realizar una diferenciación en conceptos que son confundidos en repetidas ocasiones y los cuales no se encuentran en el conocimiento cotidiano de la gente, la orientación sexual y la identidad de género. En primer lugar, la orientación sexual, según las Naciones Unidas de Derechos Humanos (ONU) *“es independiente del sexo biológico o de la identidad de género; se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, de su mismo género o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con personas”*. (ONU, 2013), sin embargo, al igual que los conceptos revisados anteriormente, este no es único ni unidireccional, otra definición que se da es que *“Es la dirección de los intereses eróticos hacia otras personas. Al hablar de atracción sexual se refiere a un patrón de excitación física e interés emocional o romántico y sexual que involucra fantasías, imaginación y sueños de contenido sexual o erótico”* (González; Martínez; Leyton & Bardi, 2004); esta definición sitúa la orientación sexual en el plano exclusivo del erotismo, relacionando casi de manera única a los deseos y fantasías sexuales entre personas. Por otro lado, APA establece que *“La orientación sexual es una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros. Se distingue fácilmente de otros componentes de la sexualidad que incluyen sexo biológico, identidad sexual (el sentido psicológico de ser hombre o mujer) y el rol social del sexo (respeto de las normas culturales de conducta femenina y masculina)”* (APA, s.f); a diferencia de las definiciones anteriores esta se coloca dentro de un género binario, estableciendo solo la existencia de hombre y mujer y como la orientación sexual se lleva a cabo entre interacciones entre estos dos géneros.

De manera de definir identidad de género es necesario definir qué es género, la UNESCO lo define como el *“rol, comportamiento, actividades y atributos construidos socialmente en torno a cada sexo biológico, y que una comunidad en particular, considera apropiados para hombres y mujeres”* (UNESCO, 2013), manteniendo una concepción binaria de este; por otro lado, el CESOLAA lo define como *“el conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, que*

se construyen en cada cultura y momento histórico con base en la diferencia sexual. Y sus rasgos se han ido moldeando a lo largo de la historia de las relaciones sociales.” (CESOLAA, s.f), este concepto se diferencia principalmente porque no habla de sexo biológico, sin embargo, para conceptos de esta investigación se considerará el género como el conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales construidos bajo un contexto cultural e histórico para hombres, mujeres y personas no binarias (que no se consideran ni hombres ni mujeres). Dicho esto, la UNESCO define que la *“identidad de género hace referencia al sentimiento personal profundo y a la experiencia individual de género. Con ello, la identidad de género puede no corresponder con el sexo biológico que se asigna al nacer. Incluye la percepción personal del cuerpo y otras expresiones del género, como vestimenta, forma de hablar y comunicarse, entre otras”* (UNESCO, 2013). En contrapuesta, González, Martínez, Leyton & Bardi definen que *“Es el reconocimiento internalizado de uno mismo de que se es hombre o mujer. Este aspecto se desarrolla entre los 18 meses y los 3 años.”* (González; Martínez; Leyton & Bardi, 2004), la cual se contradice con la definición de género que establecimos anteriormente, es por esto que cuando se hable de identidad de género se hará alusión a la definición entregada por la UNESCO.

4.2 Economía política en el sistema educacional y herramientas de evaluación políticas

La investigación que se realizó de las políticas de educación sexual se hizo bajo la teoría de la economía política y las herramientas asociadas a esta que se utilizan dentro del sistema educacional. Con esto, es importante señalar que la educación es un derecho universal al que debiesen acceder todas las personas, no un bien de consumo para obtener un beneficio monetario, es por esto que esta teoría dentro del sistema educacional busca estudiar el bienestar social que se produce por la asistencia a los establecimientos educacionales, los cuales están ligados a las diferentes políticas de educación, en particular para este trabajo de estudio, el obtenido de la aplicación de las políticas públicas de educación sexual.

Según Mizala (2007) podemos definir las políticas educacionales dentro de dos grandes grupos, las que generan conflictos y las no conflictivas, las primeras corresponderían a aquellas que alteran las correlaciones de fuerza o afectan negativamente los intereses de algunos actores involucrados, teniendo como objetivo mejorar la calidad educativa y su eficacia, otorgándoles la cualidad de rígidas, mientras que, dentro del segundo grupo, se encuentran las que benefician a muchos actores, no afectando sus intereses o los arreglos preexistentes, dentro de estas se encuentra políticas de expansión de matrícula y aumento de los recursos educacionales, a diferencia de las anteriores están son más adaptables, por lo que pueden ser modificadas de forma más sencilla. Al comparar las diferentes visiones de educación sexual que predominan en el país se puede apreciar que estas se contraponen en varios puntos, es por esto que las políticas creadas en torno a esta caerían dentro de políticas conflictivas, ya que al beneficiar a algunos actores se perjudicaría a otros por la mirada que tienen de este tipo de educación, por otro lado estas políticas buscan mejorar la calidad de enseñanza, en función de las relaciones afectivas, el autocuidado y la salud psicológica y física de los/as alumnos/as, sin embargo, de la evaluación que realizó el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su informe de “Género: los desafíos de la igualdad” se puede inferir que estas políticas se han trabajado bajo la categorización de no conflictivas, generando que no sean tomadas con importancia por parte de los establecimientos

educacionales, aplicando medidas ineficaces, lo que implica resultados deficientes a los esperados, lo cual fue ratificado por la Cámara de Diputados en la evaluación de la Ley N° 20.418 durante el 2018.

Otro aspecto importante a considerar dentro de la formulación de las políticas públicas bajo el enfoque de economía política es el de arreglos políticos, estos son definidos como el *“balance de la distribución de poder entre los grupos antagónicos y las clases sociales, en donde cualquier estado se base”* (Gershberg, 2020). Estos se pueden clasificar en cuatro tipos ideales, los cuales se pueden apreciar en el Anexo B, en donde las políticas estudiadas se encuentran en el eje competitivo, debido a la variedad de visiones existentes y que los actores involucrados tratan de que la propia sea la predominante durante la formulación, por otro lado, el segundo eje en donde se encuentran ubicadas estas es el de Rule-of-law, de esta manera, los acuerdos políticos generados en torno a las políticas de educación sexual tienen una baja cohesión entre actores, teniendo una alta competitividad, además de que la forma de ejercer el poder de cada uno de estos está determinado por factores externos que restringen el actuar de cada uno. A su vez, muy relacionado con los arreglos políticos, se encuentra el nivel de gobernancia pública, el cual Gershberg (2020) también los separa en cuatro tipos ideales (Ver Anexo C), en donde se destaca que el tipo en donde se lleva a cabo la formulación de las políticas públicas a estudiar se realizan de manera impersonal y negociada, esto, debido a que hay un alto número de involucrados, en donde cada uno tiene un grado independiente de autoridad, pero trabajan con el objetivo de formular algo en común, estableciendo los arreglos en acuerdos formales.

Por otro lado, las reformas educativas presentan diversos niveles de acción, en particular, Mizala (2007) define tres. El primer nivel de acción corresponde a la conducción, donde se relacionan las autoridades políticas con los equipos técnicos, quienes se encuentran a cargo de la reforma por medio del diseño, contenido y definición político-social y la viabilidad técnica respectivamente. En segundo lugar, está la gestión, en donde se relacionan los tecnócratas, burócratas, sostenedores, directores y docentes, estos son los que están a cargo de que las reformas ocurran efectivamente, sin embargo, debido a los diferentes roles de cada uno de estos actores se podrían generar diversas problemáticas, afectando la aplicación de esta. Finalmente se encuentra el nivel de consolidación, aquí no solo hay una relación entre el Ministerio de Educación, los sostenedores, directores y docentes, sino que también se relacionan con los padres, apoderados, estudiantes y la ciudadanía en general, en donde los medios de comunicación juegan un rol fundamental, siendo aquí donde ocurre el debate de la política en cuestión, aquí los parlamentarios podrían aumentar los plazos de tramitación, los dirigentes gremiales pueden no concordar con la visión educativa propuesta o incluso discrepar en torno a la visión docente existente, el rol más desacreditado aquí es el de los/as padres y madres, quienes debiesen exigir por la calidad de la educación, sin embargo, *“la familia ha sido un actor ausente en las políticas educacionales del país”* (Mizala, 2007).

Paglayan (2017) en su texto *“Civil war, state consolidation and the spread of mass education”* menciona dos puntos interesantes. El primero es que define bajo la teoría de la economía política a la educación primaria, en donde dice que es una *“forma de redistribución progresiva que aumenta el capital humano de los pobres, constituyendo una amenaza para los autócratas”* bajo esta premisa, establece que una ciudadanía correctamente educada sería una amenaza para la élite, en vista de que tendrían una mayor accesibilidad a diversos recursos exclusivos o incluso puestos de poder dominados por esta. De esta manera concluye el segundo punto importante, la relación que hay entre las guerras civiles (o movimientos

revolucionarios) con la educación en masa; bajo esta premisa establece que para poder controlar a la población después de las guerras civiles, se utilizó la educación primaria como una herramienta para servir los intereses políticos de la elite en torno a la construcción y consolidación del poder del Estado, dejando de lado el valor público de esta y aprovechándola para moldear a la ciudadanía en base a interés personales (privados) y no en función de un aumento del bienestar social. Es por lo que, durante el proceso de post guerra, para la elite política era importante mantener a los/as niños/as y jóvenes en la escuela de manera de contener la participación de estos en futuros procesos revolucionarios, de manera que, en el largo plazo, crear adultos que no presenten una inclinación para desafiar a la autoridad, transformándose en una ciudadanía sumisa a los altos poderes político-sociales.

Dentro del proceso de creación de políticas públicas la determinación del valor público y la evaluación juegan un papel fundamental, ya que de la primera se puede identificar al público objetivo, las diferentes visiones de estos, los objetivos y métricas de desempeño, mientras que con la segunda se analiza el cumplimiento de estas y se analiza una posible modificación. Primero es necesario definir qué tiene valor público, este se puede definir como *“el consenso establecido por normativa acerca de los derechos, beneficios y privilegios a los cuales los/as ciudadanos/as pueden (o no pueden) optar; las obligaciones de estos a la sociedad, el estado y entre ellos/as; y los principios que los gobiernos y políticas debiesen basarse. La concepción de qué presenta valor público puede variar de persona a persona”* (Bozeman, 2007). Bajo esta definición se puede notar que para que algo presente valor público se necesita cumplir con tres ejes principales, el primero, que haya un acuerdo acerca de los derechos, beneficios y privilegios que esto le podría (o no) entregar a la gente, en segundo lugar, como esto entrega obligaciones con la sociedad, estado y entre personas y, en tercer lugar, aquello que tenga valor público debe estar basado en la normativa en que la ciudadanía y gobierno debiesen actuar. Al este no ser único ni unidireccional, algo que tenga valor público para un actor podría no tenerlo para esto, de esta manera la formulación de políticas entre actores que presentan visiones contradictorias no llegará a una que presente valor público para ambos de manera sencilla, sino que tendrán que sacrificar puntos clave de esta para lograr un consenso.

Otro factor importante dentro del proceso de políticas públicas es el cómo se garantiza que estas se cumplan. Bemelmans-Videc, Rist & Vedung (2010) definen los instrumentos de políticas públicas como *“conjunto de técnicas por las cuales las autoridades gubernamentales ejercen su poder en tratar de asegurar el apoyo y efecto o prevención del cambio social”*, separando estos en 3 categorías: regulaciones, en donde el gobernado está obligado a hacer lo que dice el gobernador), fines económicos, aquí, el gobernado no está obligado a realizar lo que dicta el gobernador, pero, puede tomar acción por vulneración o privación de recursos materiales, y de información, en esta existe una relación persuasiva, solo se comunican los reclamos y razones. Dentro de los instrumentos de regulación las *“Unidades gubernamentales influyen a la ciudadanía por medio de la formulación de reglas y directivas, de manera que actúen bajo estos mandados, asociadas regularmente con castigos al no cumplir con estos”* (Bemelmans-Videc; Rist & Vedung, 2010), dentro de estos instrumentos se pueden considerar las multas, las condenas de cárcel, la privación de libertad, entre otras. Por otra parte, los instrumentos con fines económicos *“involucra la asignación o sustracción de recursos materiales, otorgándole a los gobernados ciertas libertades para elegir si tomar o no acción”* (Bemelmans-Videc; Rist & Vedung, 2010), aquí se encuentra el retiro del 10% de las AFP, en donde los/as afiliados/as deciden si realizarlo o no, también se pueden considerar los subsidios que reciben los sostenedores de establecimientos educacionales, quienes, si bien están obligados a gastar el subsidio, eligen en qué gastarlo y en que no invertir dentro de los colegios,

liceos, etc. Finalmente, los instrumentos de información *“buscan influenciar a la gente mediante la transferencia de conocimiento, la comunicación de argumentos racionales y la persuasión; aquí los/as involucrados/as tienen total libertad de acción para hacer lo que quieran con esta, el objetivo del gobierno es incentivar a que la gente actúe como estima deseable”* (Bemelmans-Videc; Rist & Vedung, 2010), estos se relacionan en mayor medida con las campañas políticas, en donde se entrega una información para que la ciudadanía elija con respecto a esta, por otro lado, la creación de un plebiscito por una nueva constitución, bajo el voto opcional, también cabe dentro de esta categoría, ya que solo se informó de las opciones, justificando cada una de ellas, pero sin entregar algún beneficio o recurso por elegir una u otra opción.

4.3 El sistema educacional chileno

La educación chilena dentro de los últimos años ha presentado varios procesos de reforma, los cuales no han dejado satisfechos a las personas que reciben esta, lo que ha generado constantes presiones por parte de los/as estudiantes, como con la “revolución pingüina” el 2006, en donde los/as secundarios/as protestaban por un mejor sistema educacional, la “gran revolución estudiantil” del 2011, en donde la exigencia de una educación gratuita y de calidad empezó a resonar en las voces de los terciarios y secundarios, además de reflejar que las consecuencias de la dictadura seguían presentes dentro de la educación 20 años después de finalizada esta, y el gran movimiento feminista del 2018, exigiendo una educación no sexista. Sin embargo, los avances en educación sexual han sido escasos, pero para analizar estos es necesario tener una visión del contexto en que se desarrolla esta.

El sistema educacional chileno se vio fuertemente afectado por la dictadura, durante esta se formuló la “Reforma del 80” la cual generó impactos en diferentes ámbitos, entre los que se encuentra la organización, el financiamiento, la privatización, entre otros. Mizala (2007) en su texto *“La economía política de la reforma educacional en Chile”* establece que esta reforma ocasionó cambios como la *“descentralización por medio de la transferencia de los establecimientos educacionales fiscales desde el Ministerio de Educación a las municipalidades”* otorgando autonomía a estas últimas para administrar sus establecimientos públicos, quitándole poder de decisión al ministro de educación y su equipo de trabajo y aumentando la burocracia de los posibles cambios que podrían surgir en el futuro; por otro lado se impartió un *“cambio en el sistema de financiamiento, aplicando una subvención por estudiante incentivando, de esta manera, el ingreso de proveedores privados”*, los cuales pasarían a ser los sostenedores de los establecimientos educacionales, buscando sacar provecho de este beneficio económico, aumentando el lucro en la educación y transformándola en educación de mercado; finalmente se llevó a cabo una *“introducción de mediciones estandarizadas del rendimiento escolar y cambios en la formación docente, quitándoles su status de trabajador/a público/a”*, promoviendo, si lo relacionamos con lo dicho anteriormente de los efectos post guerra, una mentalidad única dentro del estudiantado, para poder controlarlos y detener posibles movimientos revolucionarios que atentaran contra el gobierno militar, limitando la capacidad de razonar y quitándole poder de negociación a los docentes y formándolos a favor de los intereses de la elite política. El principal objetivo de esta reforma era el de, *“mediante un sistema de competencia entre sostenedores, lograr una mayor eficiencia”* (Mizala, 2007), en otras palabras, mediante los subsidios por estudiante y su nueva forma de financiamiento, esta reforma buscaba que los sostenedores subieran el desempeño de su(s) establecimiento(s) educacional(es), medido a través de la evaluación de mediciones estandarizadas, de manera que los/as apoderados/as quisieran inscribir a sus hijos/as dentro de sus escuelas y les generara un mayor beneficio económico.

Finalizada la dictadura se vieron efectos similares a lo concluido por Paglayan en su texto *“Civil War, state consolidation And The Spread of Mass Education”*, en donde después de la crisis, se vivió un aumento de la cobertura escolar de alrededor de 535.000 estudiantes durante la década del 90’ (Paredes & Pinto, 2009). Otro punto importante que resaltar es que la aprobación del Estatuto Docente en 1991, el cual implicó un mejoramiento de la posición económica de los/as profesores, sin embargo, esto implicó que los directivos tuvieran alteradas sus capacidades de administrar correctamente a los/as docentes (Tokman, 2004). Finalmente, entre los años 2000 y 2006 hubo un alza de las matrículas en cuanto a los establecimientos particulares subvencionados, lo que re reflejó con un aumento en 386.000 alumnos/as, mientras que las escuelas municipales vieron reducidas las suyas en 186.000 estudiantes (Paredes & Pinto, 2009), lo que mostraba que aún se veían los efectos producidos por la *“Reforma del 80’ ”*, en donde los establecimientos públicos perdieron su status y empezaron a tener una visión negativa, desencadenando desde este periodo en adelante los diferentes movimientos estudiantiles mencionados anteriormente.

Actualmente, el sistema educacional se ve estructurado por tres principales ejes: el Estado, los sostenedores y los/as directores. El Estado está representado a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), el cual se hace presente en las distintas regiones mediante las Secretarías Regionales Ministeriales (SEREMI), las cuales *“ejecutan las políticas regionales y coordinan la labor en su sector, de acuerdo con las instrucciones del Intendente Regional y las normas técnicas del MINEDUC”* (Mansilla, 2011), y los Departamentos Provinciales de Educación, quienes *“tienen la función de orientar, asesorar, y supervisar el cumplimiento de las normativas técnicas en las comunas”* (Mansilla, 2011). Por otro lado, los sostenedores son aquellos que *“responden ante el Estado, de acuerdo a la administración y funcionamiento de las escuelas y liceos”* (Benedetti, 2010), en otras palabras, son estos los que se encargan de manejar el financiamiento de los establecimientos educacionales, decidiendo en que se invierte y en que no, velan por el funcionamiento de esto y administran a sus trabajadores. Finalmente, los directores son aquellas personas que se encargan del funcionamiento de las escuelas y liceos desde dentro, son la representación del sostenedor en estas.

Dentro de este contexto y post dictadura hay diferentes hitos en cuanto a educación sexual, los cuales se pueden ubicar en la línea temporal presentada en la figura 1, además, esta incluye a los/as ministros/as de educación que estuvieron presentes en estos.



Figura 1: Línea de tiempo de los principales hitos de la educación sexual en el país en conjunto con los/as ministros/as a cargo (en rojo los/as de educación y en verde los/as de salud). Elaboración propia en base a información otorgada por el Centro de Sistemas Públicos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Chile y noticias extraídas de la base de datos de NexNews

De esta se puede apreciar que el primer hito importante ocurrió en 1992, bajo la administración del MINEDUC por parte de Ricardo Lagos, año en que se publicó la circular 227 la que *“instruyó sobre la asistencia a clases en calidad de alumnas regular de niñas y adolescentes que asumen responsabilidades de maternidad”* (Olavarría, 2005), buscando preservar la educación de las madres adolescentes. Sin embargo, no fue hasta 1993, con Jorge Arrate en donde se implementó la primera política de Educación Sexual desde los años 60’, gracias a la *“colaboración de (...) actores (...) del mundo académico, movimiento de mujeres y de organizaciones de la sociedad civil, esta buscaba generar un impacto en diferentes aristas, como el cuidado del cuerpo, la afectividad, el comportamiento sexual de los/as estudiantes y la salud sexual y reproductiva”* (Olavarría, 2005). Ya para el año 1994, y gracias a la descentralización generada por la Reforma del 80’, la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Católica creó el programa Teen Star, el cual, aprobado por el Ministerio de Educación bajo la responsabilidad de Sergio Molina en ese entonces, sigue vigente hasta el día de hoy y tiene un alto impacto en la educación sexual del país. Este programa busca educar en sexualidad a niños y jóvenes, desarrollando habilidades para la toma de decisiones, fortaleciendo la educación emocional y la autoestima y promoviendo el descubrimiento de la Identidad Personal, todo esto bajo un enfoque que enfatiza en la abstinencia (PUC, s.f.).

Luego de 10 años de implementada la política de educación sexual del 93’ se realizó un balance de esta política a cargo del Ministerio de Educación, con Sergio Bitar como ministro, buscando *“evaluar la gestión escolar en relación a fortalezas y debilidades en la educación en sexualidad”* (Olavarría, 2005), para esto se creó la Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación sexual. Las principales conclusiones que se obtuvo de esta evaluación fueron que no se presentaban los suficientes espacios para que los padres y apoderados pudieran apoyar la labor de los establecimientos en términos de educación sexual, varias escuelas incorporaron en su Proyecto Educativo la educación sexual y que el Ministerio no tiene la capacidad para exigir que se incorpore la Educación en Sexualidad dentro de los establecimientos educacionales (producto de la Reforma del 80’) (Olavarría, 2005).

Ya entre los años 2005 y 2006 se crearon diversos programas de Educación Sexual por parte de entidades diferentes al Ministerio, en primer lugar, durante el 2005 se creó el programa CESI por parte de la Fundación Centro de Educación Sexual Integral, este busca educar en sexualidad, tratando temas como el embarazo adolescente, la identidad de género, el control del “bullying”, la diversidad sexual, entre otros, desde playgroup hasta IV medio (MINEDUC, s.f), mientras que en el 2006 se formuló el Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad (PAS) del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián y el programa “Aprendiendo a Querer” de la Universidad Católica de la Santísima Concepción; el primero tiene como objetivo *“educar en valores, afectividad y sexualidad a todos los escolares, con el fin de que se valoren como personas y que, a través de esto, mejoren su calidad de vida, sean buenos ciudadanos y aporten al desarrollo de nuestra sociedad”* (USS, s.f), mientras que el segundo busca *“formar personas íntegras, libres, con voluntad férrea, capaces de diseñar y ejecutar su propio proyecto de vida”* (Renovatioeduca, s.f) bajo una visión antropológica cristiana, lo que implica que promueve el heteronormativismo y la abstinencia hasta el matrimonio. Por otro lado, se creó el Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad (PASA), por parte de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad de Chile. Este programa busca crear y fortalecer competencias en torno a la toma de decisiones en situaciones relacionadas con la sexualidad y afectividad, a través de la transferencia de la metodología de casos de aprendizaje (PASAGE, s.f). Sin embargo, este no es el único programa con el que cuenta la Universidad de Chile, ya que su Facultad de Medicina está encargada del programa “Adolescencia: Tiempo de Decisiones” creado por el Centro de Medicina Reproductiva Integral de la Adolescencia (CEMERA), el cual lleva funcionando desde 1986, capacitando a más de 3.000 profesores en materias de sexualidad y afectividad (CEMERA, 2021).

De forma de precisar de manera más detallada el avance de la educación sexual en el país, se revisaron diversos medios de comunicación (diarios, televisión, radio, páginas web, entre otras), a través de la base de datos de NexNews, de esta se obtuvo información desde los años 2008 al 2020 en torno a esta materia, de esto se vio que a principios del 2008 se presentaba un déficit en educación sexual, en donde solo el 40% de los/as jóvenes declaró haber recibido educación sexual, según los resultados de la V Encuesta Juvenil del Instituto Nacional de la Juventud (El Mercurio de Valparaíso, 2008). Para mejorar esto la ministra de educación Yasna Provoste declaró la incorporación de una nueva estrategia para abordar los temas de sexualidad, la cual consistía en que los/as estudiantes presentarían sus inquietudes y los/as profesores/as recaudarían información para abordar las diferentes temáticas surgidas. Este plan buscaba alcanzar a 100 comunas vulnerables, atendiendo un total de 500 mil matrículas (La Segunda, 2008). Sin embargo, esto no atacaba el problema de fondo, ya que aún se presentaban carencias para abordar las temáticas relacionadas a esto. Ya a mitad de año, y con Mónica Jiménez asumiendo como nueva ministra comenzaron las presiones por parte de los/as diputados/as para mejorar las políticas existentes de educación sexual y sexualidad existentes, en particular ocurrieron 2 hitos claves para el desarrollo de estas políticas durante los próximos años, el primero fue la presentación de un proyecto de ley sobre salud y derechos sexuales y reproductivos por parte de las diputadas María Antonia Saa y Adriana Muñoz, y los diputados Enrique Accorsi, Juan Lobos, Osvaldo Palma, Alberto Robles, Fulvio Rossi y Gabriel Silber, lo que conllevaría a un trabajo en conjunto entre el Ministerio de Salud y el de Educación; mientras que el segundo correspondería al acuerdo “Prevenir con Educación” que se estableció en una cumbre que convocó a 33 países de Latinoamérica y el Caribe (representados por Ministros y altos cargos en Salud y Educación), el cual buscaba frenar la expansión del VIH. Estos dos hitos impactarían en la promulgación de la Ley 20.418

en 2010, pero antes de esto, durante el 2009 “*el recién creado el Departamento Formación para la Vida del Ministerio de Educación, que absorbió a la Secretaría Técnica de Sexualidad y Afectividad el año anterior*” (González, 2009) buscaba ayudar a los/as docentes otorgándoles parámetros a su disposición de manera de utilizarlos como una guía metodológica para ayudar a enseñarles a los/as alumnos/as a decidir sobre la propia sexualidad. Además, durante este año se produjo la etapa de formulación de la Ley 20.418, lo cual, durante esta, presentó la posición de las comunidades religiosas evangélicas y judías que tomaron en torno a este proceso, las cuales recalcaron la necesidad de que el Estado se hiciera cargo de impartir educación sexual dentro de los diferentes establecimientos educacionales, lo que se complementó con una indicación realizada por el senado, en particular Carlos Ominami, Guido Girardi y Mariano Ruíz-Eskuide, quienes establecieron que dentro de la ley debe incluirse la impartición obligatoria de educación sexual a los/as estudiantes.

Ya para principios del 2010, por medio del trabajo entre el Ministerio de Salud, Educación, la Cámara de diputados, Senadores entre otros actores, la Ley 20.418 que fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad fue aprobada, promulgada y entró en vigencia, esta ley establece que “*los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual*” lo que garantizaba que un grupo de estudiantes recibiría educación sexual, sin embargo, no se establecía que tipo o que visión predominaría, otorgándoles a los establecimientos educacionales la libertad de elegir o elaborar su propio programa. Luego de ocurrido el cambio de gobierno y con Joaquín Lavín a la cabeza del Ministerio, empezaron las primeras dificultades en torno a la implementación de educación sexual, vetando el libro “Enciclopedia del Sexo” del material de apoyo para los docentes debido a su contenido explícito y las denuncias realizadas por la municipalidad de Puente Alto, esto conllevó a que el Ministerio de Educación comenzará un proceso de selección de posibles programas entre los cuales las escuelas y liceos podrían elegir para impartir sus clases de educación sexual. Para finales de año, y en conjunto con el SERNAM, Joaquín Lavín y Carolina Schmidt preseleccionaron 7 programas entre los que se encontraban “Teen Star”, “CESI”, “PAS” de la USS y “Aprendiendo a Querer”. A comienzos del 2011 estos dos Ministerios lanzaron los mismos siete programas que habían preseleccionado en diciembre del año anterior, los cuales publicaron en la plataforma Enlaces para que los establecimientos eligieran aquellos que se adecuaban de mejor manera a sus valores, esto generó varias críticas, en particular, Irma Palma, directora del Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad (PASA) de la Universidad de Chile establecía que estos planes se basaban más en puntos valóricos por sobre las políticas de Estado. Otro punto importante que se dio durante este año fue el comienzo de las presiones para adelantar la educación sexual obligatoria desde el ciclo de enseñanza media a primero de básica.

Durante los años 2011 y 2020 la educación sexual en Chile se vio estancada en cuanto a avances, mostrando fallas en los programas otorgados por el MINEDUC, como en el caso del PAS durante el 2012, el cual definía la homosexualidad como un “trastorno”, lo cual representaba una grave discriminación contra las orientaciones sexuales diferentes del heterosexualismo, por lo cual el ministro en función Harold Beyer exigió que se corrigiera el programa, debido a las presiones de la comunidad LGBTQI+ (Emol, 2012); por otro lado, y dentro del mismo año, se buscó aumentar la protección contra abusos a niños/as entre 1° y 6° básico. Ya durante el 2013 se buscó fiscalizar la implementación de algún programa de educación sexual, debido a la falta de seguridad en cuanto al recibimiento de educación sexual de los/as estudiantes, además, se insistió, por parte, esta vez, de las diputadas Carolina Goic

y Mónica Zalaquett de que la educación sexual cubriera los 12 años de escolaridad, misma iniciativa que se generó a principios del 2011 y que 2 años después no había logrado avanzar.

Entre el 2014 y 2015 solo se mostraron las fallas que presentan las políticas de educación sexual, en donde se demostró que las iniciativas municipales generan un mayor impacto que las políticas planteadas por el MINEDUC, como en el caso de la municipalidad de Santiago, que en 2014, potenció este tipo de educación mediante un apoyo a los establecimientos educacionales, además, ya para 2015, se puso en evidencia la falta de fiscalización para velar por el cumplimiento del artículo 1 de la Ley 20.418 que dicta la obligatoriedad de educación sexual en el ciclo de enseñanza media. Debido a esto el gobierno buscaba potenciar a esta mediante un nuevo plan a aplicar durante el 2016. Sin embargo, para este año, solo se evidenció la falla en las políticas de educación sexual, teniendo un aumento de las tasas de nuevos diagnósticos de VIH/SIDA en jóvenes entre 15 y 19 años (de 13,3 por cien mil habitantes en 2015 a 17,7 por cien mil habitantes en 2016), mientras que las mayores tasas se presentaban en el grupo de 20 a 39 años, las cuales presentaron un crecimiento sostenido (Goldstein, 2019). Cabe destacar que la principal vía de contagio de esta enfermedad hasta ese año correspondía a la vía sexual, representando un promedio del 99% dentro de los 5 años anteriores (MINSAL, 2015). Además, se presentaban diferentes disputas para mantener la educación sexual lo más conservadora posible, como con el caso del libro “100 preguntas sobre sexualidad”, el cual buscaba responder preguntas que los/as mismos/as estudiantes de la comuna de Santiago se hacían en torno a esta temática, pero que fue altamente criticado por los padres, apoderados y entidades religiosas.

Para el año 2017, el estancamiento de la educación sexual se hacía visible en el estudio realizado por Amnistía Internacional y la Corporación Opción, donde se mostró que más de un tercio de los/as jóvenes no era capaz de definir sexualidad, a esto se le suma que más de la mitad declaró que hay una baja o nula frecuencia en la entrega de información respecto al tema. Sin embargo, durante este año se promulgó la ley 21.030, la cual despenalizaba el aborto bajo tres condiciones, violaciones, inviabilidad del feto y riesgo de la madre. Al año siguiente se volvía a presionar en cuanto a la educación sexual obligatoria a los colegios por parte de diputados del PPD-PRO y el MINEDUC apostaba por reactivar el plan de los siete programas que funcionó entre 2011 y 2014, además de realizar una evaluación de la ley 20.418 y se comenzaba la formulación de un nuevo proyecto de educación sexual. Al año siguiente, se promulgaba la nueva Ley de Identidad de género, el 28 de noviembre (BCN, 2018), luego de un debate de 5 años, que permite el cambio de sexo registral a mayores de 18 años y a personas entre 14 y 18 años, con previa autorización de algún padre o tutor/a y la venía de un tribunal de familia (Romero, 2018).

Finalmente, durante el año 2019 el MINSAL y MINEDUC buscaban generar una actualización de la ley 20.418, implicando que se impartiera educación sexual obligatoria desde quinto básico, sin embargo, para estas alturas la diputada Camila Rojas proponía que la educación sexual se impartiera desde el jardín infantil, abordando temáticas correspondientes al rango etario, comenzando la discusión en la Comisión de Educación de la Cámara baja en torno a Educación Sexual Integral (ESI), ya que se contraponía al elaborado por la ministra Marcela Cubillos (en educación) y al ministro Jaime Mañalich (en salud). Sin embargo, no fue hasta mediados del año 2020, en medio de la pandemia por el coronavirus, que la Comisión retomó las discusiones por la ESI desde la primera infancia, la que finalmente fue rechazada en octubre por no registrar el quorum constitucional de 89 votos favorables (se registraron 71 votos a favor, 65 en contra y dos abstenciones) (Ponce, 2020). De esta manera se puede

apreciar que no ha habido un avance significativo en políticas de educación sexual desde el año 2011, y esta sigue regida por la Ley 20.418, la cual ha mostrado grandes deficiencias hasta el día de hoy en términos de fiscalización y efectividad, con una valorización de 4,4 en una escala del 1 al 7 para el 2018 (INJUV, 2018), siendo el contenido peor evaluado por los/as jóvenes.

Con esta información es posible identificar tres proyectos de ley dentro de los últimos años que se relacionan directa o indirectamente con la educación sexual, sin embargo solo dos de estos se promulgaron, la Ley 21.030 (Despenalización del aborto en tres causales) y la Ley 21.120 (Identidad de Género), las cuales se trabajaron en la arena de la salud y equidad de género respectivamente, a diferencia del proyecto que buscaba la implementación de una Educación Sexual Integral, el cual fue trabajado en la arena de la educación, pero fue rechazado por no alcanzar los votos favorables requeridos dentro de la Cámara de Diputados. Esta diferencia de avance puede ser producida por el juego estratégico de actores y el poder de cada uno de estos, además de las composiciones de las diferentes comisiones. De esta manera, más adelante se analizarán las diferencias en las composiciones de estos factores para concluir posibles causas de por qué hay un mayor avance en salud y equidad de género que en educación en términos de sexualidad.

4.4 Arenas de acción y juego de actores

En Chile, como se ha mencionado anteriormente, han sido diversos actores los que se han involucrado en la confección de políticas públicas en torno a educación sexual, los cuales presentan diversas visiones, normativas, acciones y roles. Por otro lado, se ha visto que dentro de los últimos 30 años este proceso se ha dado en dos principales arenas, salud y educación, debido a los impactos que esta genera en ambas.

Con el objetivo de profundizar en este tema es necesario definir qué son las arenas de acción. Ostrom (2005) define estas como *“aquellas en donde los/as participantes interactúan de acuerdo con una situación de acción, siendo afectados/as por variables exógenas, produciendo resultados que afectan a esta situación”*. A modo de ejemplo, entre el año 2016 y 2017, la discusión del proyecto de ley de despenalización del aborto en tres causales se dio dentro de la arena de salud en Chile. Dentro de esta, algunos actores que se pueden identificar son el MINSAL, la Cámara de Diputados y Senadores, instituciones religiosas, partidos políticos, organizaciones feministas, entre otras. Por último, la despenalización del aborto podría considerarse como la situación de acción que provocaba la interacción entre estos actores.

Por otro lado, además de la interacción que existe entre las situaciones de acción y los/as involucrados/as, *“se encuentran supuestos implícitos acerca de la relación que hay entre quienes participan, de atributos del mundo biofísico y de la naturaleza de la comunidad en donde se sitúa la arena”* (Ostrom, 2005), por ejemplo, se podría suponer que los argumentos que pueda entregar un/a diputado/a, en torno a un proyecto de ley, representa la opinión de un porcentaje importante del sector donde fue elegido/a.

Para entender cómo se conforman las diferentes arenas de acción es importante entender tres conceptos claves que afectan en este proceso, las reglas, los atributos del mundo biofísico y la naturaleza de la comunidad donde estas ocurren. En primer lugar las reglas, bajo ese

enfoque, corresponden a *“acuerdos compartidos por los/as participantes acerca de (...) que acciones (o resultados) son requeridas, prohibidas o permitidas”* (Ostrom, 2005), por ejemplo, en el caso de la votación en la Cámara de Diputados para aprobar el proyecto de ley de la ESI las reglas dictaminaban que se requerían 86 votos favorables para su aprobación, por otro lado, en el caso del patrocinio de los siete programas de educación sexual que dispuso el gobierno en 2011, este permitía a los establecimientos educacionales uno de estos 7, pero podían también optar por otro si lo estimaban conveniente.

En segunda instancia se encuentran los atributos del mundo biofísico y las condiciones materiales, generan diferentes efectos como por ejemplo *“que acciones son físicamente posible, que resultados se pueden producir, como se relacionan las acciones con los resultados, y como lo que se encuentra en el conjunto de información de los actores por el actuar del mundo en una situación (...) lo cual genera que un mismo conjunto de reglas rindan de diferente manera dependiendo de los eventos del mundo (...) los cuales son llamados bienes o servicios por los economistas políticos”* (Ostrom, 2005). De esta manera las reglas generan las mismas implicancias de manera constante, sino que dependen de factores que se desenvuelven fuera de estas y de los bienes o servicios que se estén analizando, por ejemplo, las reglas que afectan la creación o modificación de un bien privado son diferentes a las que afectan a un bien público. Para poder categorizar estos eventos Ostrom (2005) señala dos atributos para distinguirlos: la exclusión y sustracción, en donde el primero hace referencia a qué tanto se puede restringir quienes reciben los beneficios de estos, mientras que el segundo implica que tanto otro/a no puede usarlos al usarlo uno/a. Usando combinaciones de esto se llegan a cuatro tipos de bienes o servicios, los cuales se pueden ver en el Anexo D, dentro de los cuales se destacan los bienes públicos, aquellos que presentan una baja exclusión de potenciales beneficiarios y baja sustracción de uso, esto quiere decir que casi cualquier persona puede optar por estos y el hecho de que alguien lo use no implica que otro no pueda. Dentro de esta categoría podemos incluir, en la teoría, la educación sexual en el ciclo de enseñanza media, en donde, por medio de la Ley 20.418, se declara su obligatoriedad dentro de este rango, pero que en la práctica aún hay un alto porcentaje de estudiantes que declaran no haberla recibido.

Finalmente, los atributos de la comunidad en donde la arena de acción es localizada corresponden a *“los valores del comportamiento generalmente aceptados por la comunidad; el nivel de conocimiento que los participantes potenciales comparten acerca de la estructura de tipo particulares de arenas de acción, el nivel de homogeneidad en las preferencias de quienes viven en la comunidad, el tamaño y composición de la comunidad relevante; y el grado de inequidad de bienes básicos entre afectados”* (Ostrom, 2005), por ejemplo, si analizamos la arena de la educación podemos notar como los valores son diversos entre grupos de actores (por ejemplo los podemos agrupar de acuerdo a las 4 tipos de visiones que se analizaron en el capítulo 4.1), hay una alta inequidad entre el recibimiento de educación, hay una alta heterogeneidad entre las preferencias de los actores, entre otros atributos.

Por otro lado es importante entender como analizar las situaciones de acción dentro de las diferentes arenas, para esto, Ostrom (2005) define que la estructura de cualquiera de estas se compone por siete variables claves: *“el conjunto de participantes, las posiciones a ser rellenadas por participantes, los resultados potenciales, el conjunto de acciones permitidas y las funciones que ubican a estas dentro de los resultados realizados, el control que tiene un individuo en relación a estas funciones, la información que un individuo tiene acerca de las acciones, los resultados y su relación, y los costos y beneficios asociados a las acciones y*

resultados”. La relación que se dan entre estas, la cual se puede ver en detalle en el Anexo E, implica que, considerando las variables exógenas, las posiciones van a depender tanto de los participantes involucrados como de las acciones que estos realizan, por ejemplo en la elaboración de políticas públicas los/as diputados/as tendrán una posición diferente a los/as ministros/as debido a que llevan a cabo diferentes acciones; esta interacción entre posiciones genera, mediante la interacción con la información y el control, resultados potenciales, los cuales presentan costos y beneficios asociados, a estas relaciones se les suman análisis empíricos y teóricos en base a los resultados observados y predichos, respectivamente. Ya establecidas las variables y su relación entre ellas es necesario definir a que corresponde cada una, para esto Ostrom (2005) las define de la siguiente manera:

1. Participantes: son aquellas *“entidades tomadoras de decisiones asignadas en una posición y capaces de elegir acciones de un conjunto de alternativas (...)”*. Los atributos relevantes corresponden al número de participantes, su estatus como individuos o equipo o actor compuesto y diferentes atributos individuales”, de esta manera corresponden al conjunto de personas o instituciones (representadas por individuos), las cuales, mediante la toma de decisiones y sus respectivos roles, llevan a cabo diferentes acciones para obtener un posible resultado.
2. Posiciones: estas corresponden a las *“ranuras donde los participantes se mueven (...) ya sean jugadores, votantes, abogados, jueces, legisladores entre otras”*, en otras palabras, corresponden a un conjunto de características, roles y normas que los participantes deben cumplir de acuerdo con su propósito en la arena de acción.
3. Resultados posibles: desde el punto de vista de un analista correspondería a *“aquello que podría obtenerse mediante las decisiones conjuntas y las acciones de los participantes, de forma que les genere utilidad a estos”*, también puede considerarse como los posibles bienes o servicios que pueden producirse de las interacciones entre las diferentes posiciones dentro de la situación de acción.
4. Acciones: estas pueden definirse como *“la selección de un conjunto o valor de una variable de control en que el participante espera que genere un impacto en el resultado”*, esto puede entenderse como aquella decisión que toma un participante para actuar de manera de guiar el resultado a lo esperado por su posición.
5. Control: esta variable puede entenderse como *“el poder que tiene un participante para hacer que una acción genere el resultado esperado, lo cual puede variar entre absoluto a casi nada”*, de esta manera, esta variable indica el grado de influencia que tiene un participante para generar el resultado que desea y espera, esta no varía de manera binaria (no se tiene poder absoluto o nada) sino que considera los valores entre medio de los extremos.
6. Información: este concepto hace referencia al *“conocimiento que tiene un participante acerca del número de participantes, las posiciones disponibles, los resultados posibles, el conjunto de acciones, la cantidad de información que manejan el resto de los participantes, entre otras variables, la cual puede fluctuar entre conocimiento absoluto, desinformación total y los valores entremedio”*, de esto solo cabe agregar que un control total de información le permite al participante saber

de qué manera podría actuar el resto dadas sus posiciones y conjunto de acciones disponibles que permitan ciertos resultados.

7. Costos y beneficios: estos corresponden al *“tipo de impacto que generan los resultados esperados, ya sea mediante recompensas, como retornos financieros, o sanciones, como los impuestos y multas”*, de esta manera los costos representan impactos negativos de los resultados esperados y los beneficios a los impactos positivos, los cuales pueden ser acumulativos, es decir, el resultado esperado puede producir ambos, pero la mezcla de ambos da un efecto neto.

Como se ha mencionado anteriormente, las políticas de educación sexual en Chile se han formulado mediante la interacción de dos arenas de acción, salud y educación, en donde la primera busca indicar los conceptos claves con el objetivo de aumentar la salud sexual de los/as jóvenes y niños/as del país, mientras que la segunda vela por la enseñanza de los contenidos necesarios para lograr concientizar sobre el autocuidado, la libertad de expresión y el respeto. Analizando los resultados obtenidos de estas políticas se ve que la arena de salud ha generado un mayor impacto que la de educación, mediante la formulación de la Ley 20.418 y la despenalización del aborto en 3 causales (LEY 21.030), mientras que los resultados en educación son paupérrimos ya que los establecimientos educacionales, en su mayoría, parecieran hacer uso de los vacíos legales para mantener este tipo de educación al mínimo, además de la falta de fiscalización y el rechazo de la Educación Sexual Integral durante octubre del 2020. Para analizar por qué estas políticas parecieran ser menos efectivas en la arena de educación que la de salud es necesario identificar a los actores relevantes y las posiciones de poder que ocupan en la arena de la educación.

Para comenzar se analizará el juego de actores que ocurrió durante los 90', en donde a principio de la década un equipo conformado el MINEDUC, MINSAL, SERNAM, CONASIDA, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, diversas ONG's, expertos, representantes del mundo católico y masones no lograron llegar a una concordancia para un programa de educación sexual, generando solo una descentralización en la toma de decisiones de los establecimientos educacionales, lo que mostraba las primeras dificultades en la creación de políticas públicas en torno a esta temática (PNUD, 2010). Por otro lado, los constantes conflictos entre los partidos políticos frenan los avances en diversas materias, como el caso del radicalismo tomado por la UDI ante las políticas conformadas por la Concertación durante sus gobiernos entre 1990 y 2010, mientras que otros partidos que se oponían a la ideología de estos eran más abiertos al diálogo, como en el caso de RN (Bogliaccini, 2020). Otro actor que generó una fuerte oposición fue la iglesia católica, manteniendo una visión más conservadora y utilizando su poder como sostenedora de un gran número de establecimientos educacionales, criticando constantemente los intentos del MINEDUC por otorgar educación sexual a los/as jóvenes con sus diversos programas, como las JOCAS (PNUD, 2010).

Ya para los 2000, en particular con la creación del Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad 2005-2010, el cual fue elaborado por el MINEDUC, con la inclusión de dirigentes estudiantiles, la Iglesia Católica, el Colegio de Profesores y expertos en salud reproductiva, mientras el MINSAL trataba de realizar lo mismo por su parte, con la limitante de que no podría llegar a un número amplio de jóvenes debido a sus limitadas posibilidades de alcanzar los establecimientos educacionales (PNUD, 2010). Como se ha mencionado anteriormente, el 2010 se formulaba y promulgaba la Ley 20.418, la cual estableció la obligatoriedad de

educación sexual en el ciclo de enseñanza media, sin embargo, esto se mostró como una medida ineficiente dentro de los años siguientes. En particular, durante estas dos décadas la Iglesia Católica y las entidades políticas y económicas cercanas a su posición han sido los opositores más férreos de las políticas de educación sexual, pero no en que exista, sino en el modo en que el Estado la plantea, incentivando la aprobación e implementación de programas que promuevan la afectividad y abstinencia, evidenciando así el poder y rol activo que tiene esta entidad dentro de la formulación de las políticas de educación sexual.

Durante la última década, tal como se ha visto anteriormente, los avances en educación sexual han sido bajos o nulos, mientras que se ha presenciado lo opuesto en términos de salud sexual, con la implementación de una ley que otorga el derecho a elegir por cualquier método anticonceptivo y la despenalización del aborto en tres causales. Finalmente, se puede concluir que los actores más relevantes durante la formulación e implementación de estas políticas corresponden al MINEDUC, Diputados y Senadores, la Iglesia Católica, ONG's, los sostenedores de los establecimientos educacionales, profesores, apoderados/as y estudiantes (Figueroa, 2012), mencionando la influencia que pueden generar el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (MinMujeryEG) y el MINSAL, quienes aportan en los contenidos de las políticas públicas que afectan esta temática.

4.5 Políticas y directrices de educación sexual internacional

Con tal de poder identificar cuales corresponden a las mejores prácticas en torno a las políticas de educación sexual, se procede a realizar un análisis de los principales exponentes de esta materia, además de los que representan condiciones similares a Chile en términos de oposición, cultura, recursos, entre otros factores.

4.5.1 Holanda

Mundialmente, los Países Bajos son considerados como los máximos exponentes en materia de educación sexual, presentando los mejores resultados en cuanto a salud sexual en los/as jóvenes, afectividad, entre otros aspectos importantes (Ferguson, Vanwesenbeeck & Knijn 2008; Schutte, Meertens, Mevissen, Schaalma, Meijer & Kok 2014; WHO 2018), esto es principalmente por que han presentado un enfoque de educación sexual integral desde la década de los 90' (Ferguson, Vanwesenbeeck & Knijn 2008; Schutte, Meertens, Mevissen, Schaalma, Meijer & Kok 2014), pero fue recién en 2012 que se incorporó esta temática en las leyes educacionales (WHO, 2018). En el sistema educacional holandés tanto las escuelas como los/as profesores/as pueden elegir que programa usar y como usarlo, además son estos, en conjunto con otros actores, responsables de los diversos métodos y mejoramiento del mismo (Schutte, Meertens, Mevissen, Schaalma, Meijer & Kok 2014; WHO 2018); actualmente, el que más se utiliza es el programa gubernamental "*Long Live Love*", el cual presenta un enfoque positivo de la educación sexual integral, con el objetivo de reducir las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos no planificados por medio de 6 o 7 lecciones claves que explican diversos tópicos entre los que se incluyen los cambios por los que pasan los/as jóvenes, cómo marcar límites en sus diferentes relaciones o qué es y cómo tener sexo seguro (Ferguson, Vanwesenbeeck & Knijn 2008; Schutte, Meertens, Mevissen, Schaalma, Meijer & Kok 2014; WHO 2018).

Dentro de los principales resultados de sus políticas y programas de educación sexual, en los Países Bajos, resaltan la alta tasa en la utilización de la pastilla anticonceptiva (58%

mujeres y 50% hombres) y el método “doble holandés” que consiste en las pastilla y el uso del condón (41% mujeres y 34% hombres) en la población joven de entre 15 y 25 años, por otro lado, un 84% recibió información en la escuela acerca de métodos anticonceptivos, 79% sobre enfermedades de transmisión sexual y VIH, 73% sobre reproducción y aborto, y más del 40% recibió información acerca de homosexualidad, amor y relaciones (WHO, 2018). Además, Holanda presenta tasas bastante bajas en comparación con la media en términos de inequidad de género (0.044 vs un 0.170 en países con un alto Índice de Desarrollo Humano y un promedio de 0.386 en países de Latinoamérica y el Caribe) y nacimientos entre 15 y 19 años (4 nacimientos por cada 1000 mujeres vs un 15.9 en países con un alto Índice de Desarrollo Humano y un promedio de 61.5 en países de Latinoamérica y el Caribe) (WHO, 2018; UNDP, 2018).

Por otro lado, el programa gubernamental “*Long Live Love*”, el cual tiene como objetivos principales la prevención de enfermedades de transmisión sexual y/o VIH y el embarazo no planificado, es al que más se le atribuye los avances en educación sexual en este país, esto, ya que más de un 50% de las escuelas hace uso de este, ha sido bien recibido por estudiantes y docentes, presenta apoyo de diferentes instituciones médicas para capacitar a los/as profesores/as, entre otros factores (Schutte; Meertens; Mevissen; Schaalma; Meijer & Kok, 2014). Los objetivos de aprendizajes del programa pueden ser categorizados dentro de 4 áreas principales: conocimiento (poder describir qué es el sexo seguro y qué no es, diferentes tipos de anticonceptivos o saber dónde adquirir estos, etc), actitudes (responsabilidad en adquisición de anticonceptivos, respeto de si alguien quiere o no iniciar su actividad sexual o identificar qué es el sexo placentero, etc), normas sociales (identificar puntos críticos acerca del sexo en los medios de comunicación, etc) y habilidades (cómo usar los métodos anticonceptivos, pedir y convencer de usar condón y saber qué cosas le gusta o le gustaría a uno, etc) (Ferguson; Vanwesenbeeck & Knijn, 2008). Para esto, el programa cuenta con 6 lecciones dentro de las cuales se reparten 26 diferentes actividades para cubrir las siguientes temáticas: ¿Qué está pasando con tu cuerpo?, ¿Para qué estás listo/a?, ¿Dónde trazas la línea?, ¿Cómo hacer el sexo especial?, Sexo seguro: ¿Qué es eso? y Sexo seguro: ¿Cómo lo haces? (Sense s.f; Ferguson, Vanwesenbeeck & Knijn 2008; Schutte, Meertens, Mevissen, Schaalma, Meijer & Kok 2014). Finalmente, hay múltiples razones por las que este programa ha tenido éxito y ha provocado resultados favorables en la educación sexual holandesa, en primer lugar, el programa lleva varias décadas funcionando, revisándose, actualizándose y cambiando con respecto a la perspectiva social de la época, en otras palabras, pasando por un proceso de reevaluación del programa de manera que pueda cubrir las necesidades de los/as jóvenes (Ferguson, Vanwesenbeeck & Knijn 2008; Schutte, Meertens, Mevissen, Schaalma, Meijer & Kok 2014), en segundo lugar, al tener un enfoque positivo se presentan mejores resultados en torno a la salud sexual, incorporando el placer dentro del programa (Ferguson; Vanwesenbeeck & Knijn, 2008), en tercer lugar, la incorporación de capacitaciones a los/as profesores/as por parte de profesionales de la salud especializados en salud sexual apoya a que estos puedan desenvolverse mejor al aplicar los contenidos del programa (Schutte; Meertens; Mevissen; Schaalma; Meijer & Kok, 2014) y, en un último punto, mientras más lecciones completan los/as docentes y más tiempo pasen utilizando el programa más tenderán a continuar usándolo, esto se complementa con el hecho de que al ser previamente entrenados y acostumbrados a este, los/as profesores/as tenderán tener actitudes positivas en cuanto a la utilización de “*Long Live Love*” (Schutte; Meertens; Mevissen; Schaalma; Meijer & Kok, 2014).

4.5.2 Finlandia

Actualmente, la educación sexual en Finlandia es un contenido obligatorio en la educación primaria y secundaria del país, sin embargo y al igual que Holanda, está no es única e igual para todos los establecimientos, ya que cada uno de estos cuenta con la autonomía para elegir cuantas lecciones efectivas se cursan, pero, manteniendo el carácter integral (WHO, 2018). Desde 2006, los contenidos esenciales de estas lecciones se dividen en dos asignaturas pertenecientes al currículum escolar, Estudios del Entorno, para niños/as de entre 7 y 12 años, y Educación de la Salud, para jóvenes de entre 13 y 15 años, esto, con el objetivo de mejorar la salud, seguridad y el bienestar de este segmento etario, mediante la adquisición de conocimiento y habilidades de relaciones humanas, sexualidad, comportamiento, valores y normas (Apter & Molina 2012; WHO, 2018).

En términos de salud sexual Finlandia presenta resultados similares a los Países Bajos en términos de embarazos adolescente, con un total de 6 nacimientos por cada 1000 mujeres entre 15 y 19 años, y uso de condón (65% en el total de jóvenes de 15 años vs 71%, respectivamente); mientras que aún existe una diferencia en la cantidad de personas de 15 años que han tenido relaciones sexuales (24% para el total de Finlandia y un 15% del total de Holanda) y para el porcentaje que usa alguna píldora anticonceptiva (35% vs 63% respectivamente), para el año 2018 (WHO, 2018).

Por otro lado, dentro de las buenas prácticas que se pueden identificar en la educación sexual finlandesa, se puede identificar que la gran mayoría de los/as docentes han pasado por un proceso de entrenamiento con respecto a las lecciones referentes a esta temática, además, sus contenidos presentan una relación directa con los servicios de salud sexual y reproductiva de los/as jóvenes (WHO, 2018).

Finalmente, la educación sexual finlandesa se enfoca en cubrir de manera extensiva contenidos acerca de los cambios biológicos del cuerpo, el embarazo y nacimiento, anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual (ETS), la relación entre la sexualidad y los medios online y el acceso al aborto seguro dentro de los límites de las leyes nacionales, mientras que incluye de manera breve los asociados al amor, matrimonio y emparejamiento, placer sexual, orientación sexual, roles de género, consentimiento, violencia y/o abuso sexual, entre otros (WHO, 2018); esto, con el objetivo de que la población joven tenga noción de lo básico acerca de salud sexual, anticonceptivos, ser sexualmente responsable, identificar maltrato, violencia y bullying, nombrar e identificar ETS, entre otros (Apter & Molina; 2012), lo que, en conjunto a la legislación que estableció la obligatoriedad de la educación sexual en 2006, ha provocado un mejoramiento de la educación sexual adolescente en el país, un aumento de horas lectivas de educación sexual y ha posicionado al país como uno de los que presentan bajas tasas de embarazo adolescente, contagio de ETS (0.9% en personas entre 16 y 18 años) y prevalencia del VIH en los segmentos entre 15 y 19 años y 20 y 24 años (0.65 y 4.97 por cada 100.000 habitantes) (Apter & Molina 2012; WHO 2018).

4.5.3 Estados Unidos

A diferencia de los dos casos vistos anteriormente las políticas en Estados Unidos (EE.UU) no son solo a nivel país, sino que cada Estado presenta políticas particulares, por lo que se podrían encontrar 50 políticas (aproximadamente) diferentes con respecto a la educación sexual. De esta manera, solo 25 Estados (50%) establecen como obligatoria este tipo de

educación en sus establecimientos educacionales. Sin embargo, la forma de esta varía entre cada uno de estos y entre cada escuela, en particular, un poco más del 50% de estas presenta un enfoque integral, en el cual la mayoría promueve la abstinencia por sobre otros métodos, mientras que alrededor de un 40% basa su currículum en posponer la actividad sexual hasta el matrimonio, el resto de las instituciones presenta diversos métodos, diferentes a estos dos (The Henry J. Kaiser Family Foundation 2002; USC 2013).

En términos de números, para el año 2013 EE.UU presentaba un promedio de 22,73 nacimientos por cada 1000 habitantes entre 15 y 19 años, en donde no se presentaba una diferencia mayor entre aquellos Estados que establecían como obligatoria la educación sexual (promedio de 22,42 nacimientos) con los que no (promedio de 22,2 nacimientos), sin embargo, esto era diferentes cuando se comparaban las políticas que implicaban que este tipo de educación fuera medicamente acertada, ya que quienes si seguían esto presentaban un promedio de 18,3 nacimientos, en comparación con un promedio de 23,89 para quienes no implementaban estas políticas. Otro factor importante encontrado al analizar estas tasas fue que las políticas de educación sexual que establecían un énfasis en la abstinencia presentaban una mayor tasa (24,18 nacimientos en promedio) con aquellas que no (20,11 nacimientos) (USC, 2013). Por otro lado, al analizar las tasas de ETS en jóvenes entre 15-24 años se observan efectos similares, esto quiere decir que no hay una diferencia clave entre Estados que presenten una educación sexual obligatoria (24,36 personas por cada 1000 habitantes) y una que no lo es (26,05), sin embargo, esto cambia cuando aquellas políticas que la establecen obligatorias son acompañadas con políticas que las hacen medicamente precisas, presentando tasas menores al promedio (20,05 vs un promedio a nivel país de 25,13). Los efectos más claros se pueden notar al comparar las políticas de Estado que establecen que la educación sexual sea medicamente precisa, con un promedio de 21,52 personas, en comparación con aquellas que no, con un promedio de 26,62, y las políticas que hacen énfasis en la abstinencia, en donde los Estados que centran sus políticas de educación sexual en este método presenten una tasa de 27,5 personas con ETS por cada 1000 habitantes entre 15 y 24 años, mientras que aquellos que no lo hacen presentan una tasa de 22,46 personas (USC, 2013). De esta manera se puede ver que en este país los efectos positivos de las políticas de educación sexual radican más en como confeccionar esta temática en los establecimientos educacionales por sobre la obligatoriedad de esta, sin embargo, este análisis solo incorporó los promedios de los Estados por lo que podría presentar sesgos por falta de datos, por lo que se podría llegar a una conclusión más robusta analizando la totalidad de escuelas en el país y separando por las mismas variables.

4.5.4 Datos internacionales

En el anexo F se puede encontrar información con respecto a la presencia, o no, de leyes de educación sexual en algunos países de Europa y Estados de Estados Unidos, además de indicadores de salud sexual. En primer lugar, del gráfico 2 se puede apreciar como varía la tasa de embarazo adolescente (cada 1.000 habitantes) según si la educación sexual es obligatoria, parcial, opcional o no es obligatoria. Una primera observación que se puede realizar de este gráfico es que aquellos países o estados que presentan una educación sexual opcional o no obligatoria presentan tasas más altas, en promedio, que en aquellos donde es parcialmente o completamente obligatoria.

Embarazo adolescente en Europa y EE.UU para diferentes tipos de resistencia y obligatoriedad de la educación sexual

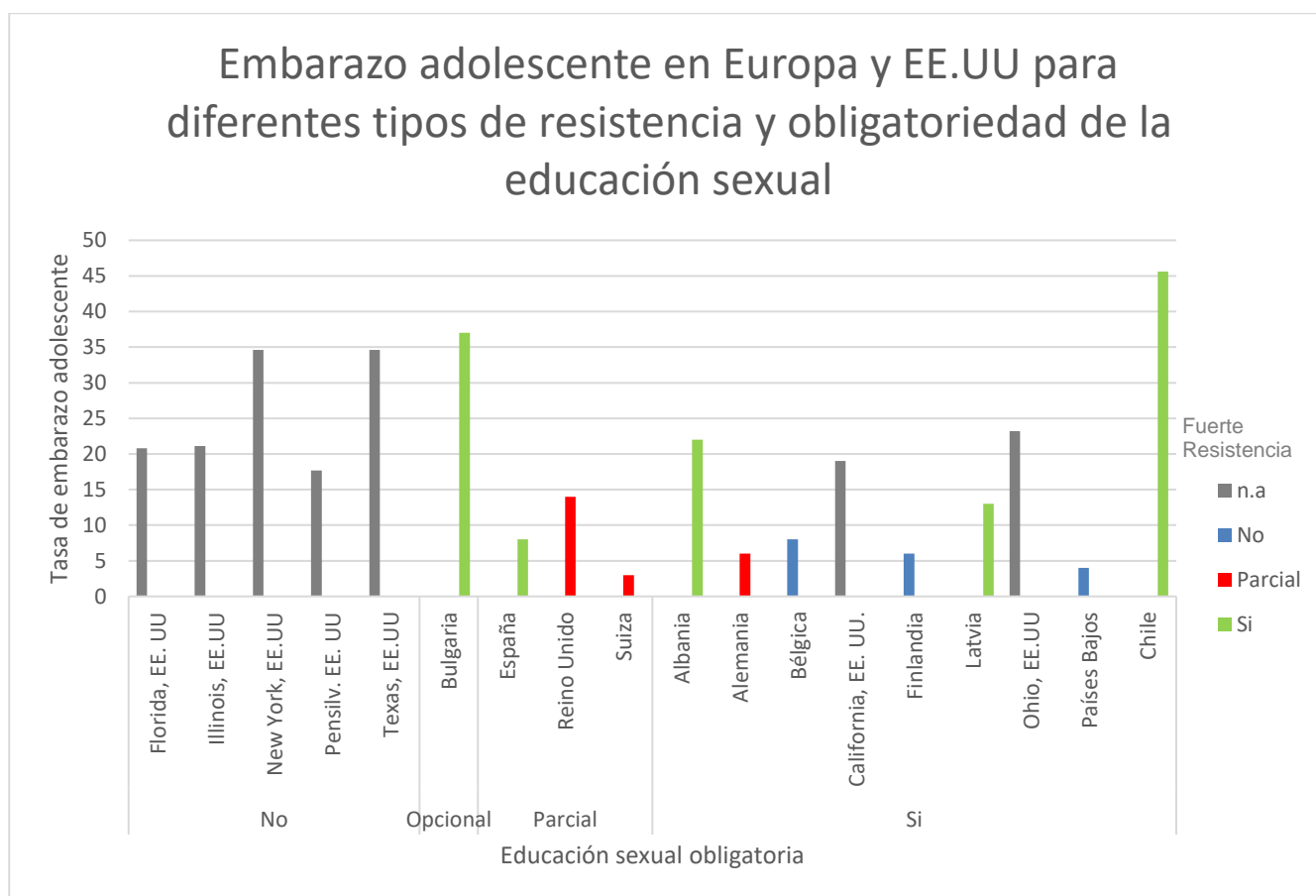


Gráfico 2: Tasa de embarazo adolescente por cada 1.000 habitantes en Europa, Estados Unidos y Chile en el año 2018, según si la educación sexual es obligatoria, parcial, opcional o no obligatoria y la resistencia a este tipo de educación que se tiene.

Por otro lado, se puede ver que aquellos países que presentan una fuerte resistencia a la educación sexual, dentro de los que presentan una educación sexual obligatoria, tienen tasas más altas de embarazo adolescente que el resto. Además, este fenómeno no pasa en el caso de España que tiene una educación sexual parcialmente obligatoria y una fuerte resistencia.

A su vez, comparando el porcentaje de uso del preservativo y la píldora anticonceptiva con la tasa de embarazo adolescente en el gráfico 3, se puede ver que hay una pequeña tendencia al aumento de personas embarazadas entre 15 y 19 años a medida que disminuye la tasa de uso del preservativo, sin embargo, no se puede decir lo mismo para el uso de la píldora anticonceptiva, ya que no se observa una tendencia clara. Complementando, aquellos países de Europa que presentan altas tasas de uso de preservativo y píldora (sobre el 60%) presentan tasas más bajas de embarazo adolescente.

En el caso de EE. UU, cada Estado tiene su propia ley (o no) de educación sexual, por esto en el gráfico 4 se compara la tasa de adolescentes con VIH, por cada 1.000 habitantes, según si la educación sexual es obligatoria o no. De este gráfico no se puede apreciar un efecto claro de que tener una educación sexual obligatoria disminuya la tasa de VIH en adolescentes, ya que los indicadores son bastante similares entre los diferentes Estados. Finalmente, con los datos obtenidos no se puede decir que la educación sexual por sí sola tenga un impacto en los indicadores de salud sexual de estos países, por lo que podría haber factores culturales, de salud u otros que afecten positiva o negativamente los indicadores tratados.

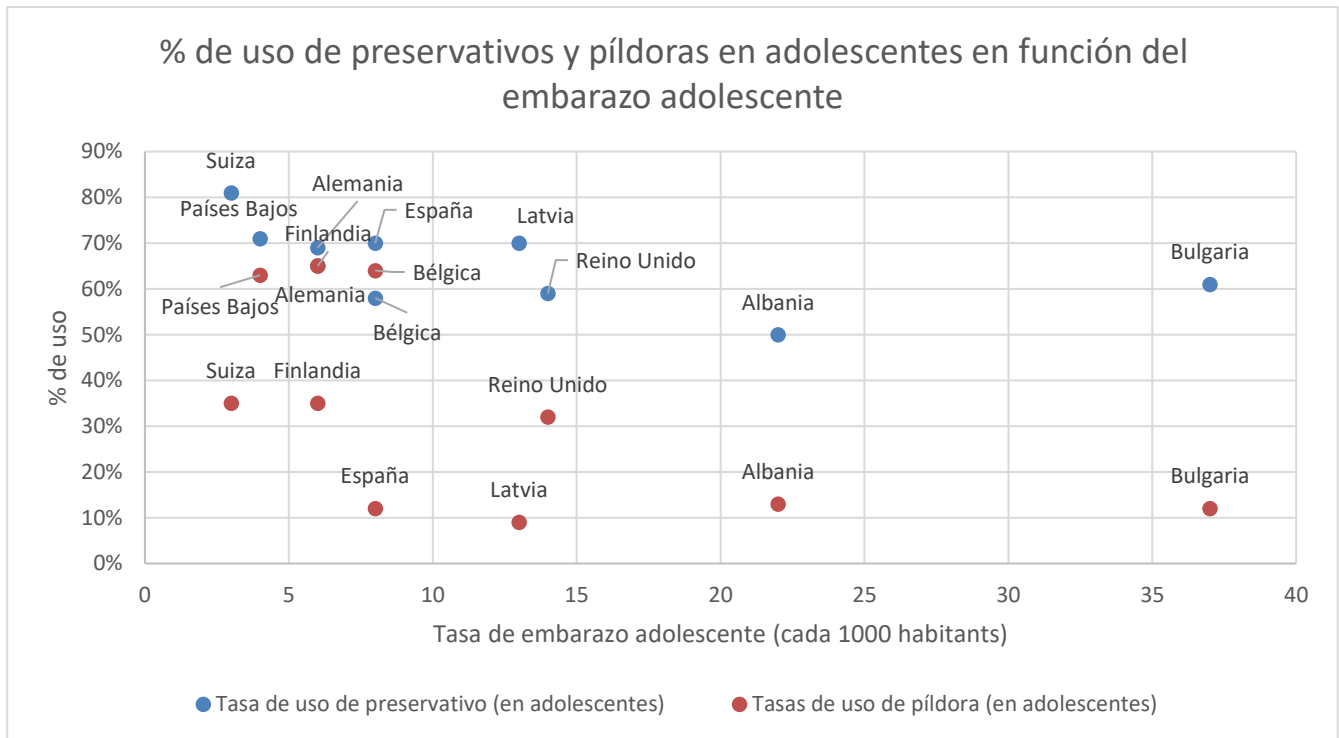


Gráfico 3: Porcentaje de uso de preservativo y píldora anticonceptiva en adolescentes según la tasa de embarazo adolescente en los países de Europa el 2018 observados.

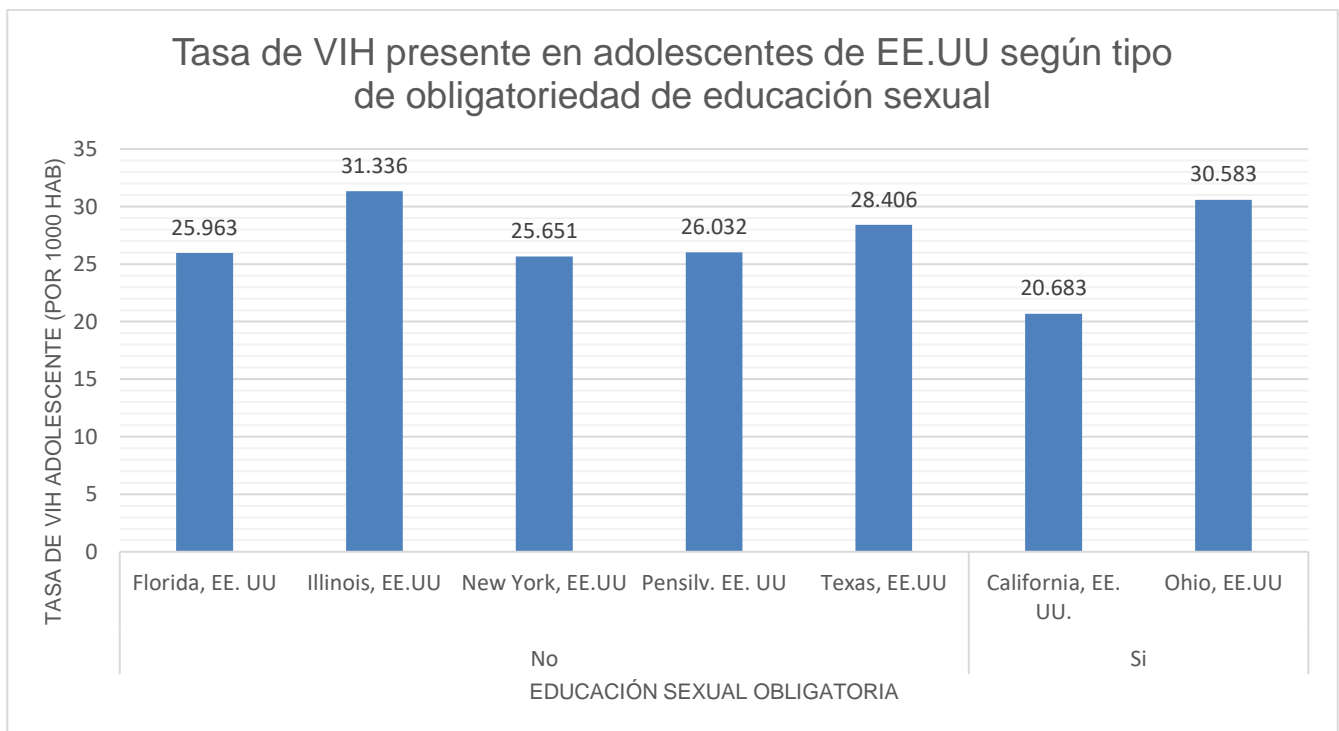


Gráfico 4: Tasa de VIH presente en adolescentes por cada 1.000 habitantes en diferentes Estados de EE. UU el 2018, en función de si la educación sexual es obligatoria o no.

5. METODOLOGÍA

De manera de poder cumplir con los objetivos establecidos en el Capítulo 3, los cuales apoyaron al proceso de respuesta de la pregunta de investigación, se realizaron tareas en base a una metodología que permitió guiar el trabajo de investigación.

En primer lugar, mediante el análisis bibliográfico del marco teórico y los datos internacionales recopilados se definieron las hipótesis necesarias para cumplir con los diferentes objetivos y que permitieron responder la pregunta de investigación. Ya definidas estas, se plantearon algunas estrategias de manera de responderlas y se realizó un análisis del efecto que podría tener su respectivo cumplimiento.

Con las hipótesis definidas, se confeccionó la entrevista que se les realizó a los principales exponentes en materia de educación sexual y a diferentes actores que han estado involucrados en la elaboración, implementación y fiscalización de este tipo de educación, con el objetivo de recopilar evidencia en torno a las hipótesis. Para poder obtener el mayor número de respuestas posibles se les dio la opción de poder ser entrevistados/as o enviarles las preguntas para que las contestaran en un archivo Word dentro de su disponibilidad, en caso de no tener el tiempo para reunirse.

Definidas las hipótesis de investigación se procedió a realizar una revisión histórica de la ley 20.418, ya que es la única ley vigente que trata de alguna manera la educación sexual en escolares. Se buscaron los principales actores opositores y favorecedores del proyecto de ley, con sus respectivos argumentos, con el fin de recopilar información necesaria para apoyar la respuesta de las hipótesis de investigación. Luego, se realizó un análisis de prensa de los 3 principales proyectos de ley relacionados con sexualidad dentro de los últimos años, la despenalización del aborto en 3 causales, la Ley de identidad de género y el proyecto de ley ESI. De este se buscó identificar qué porcentaje de participación tenían los diferentes actores y de qué manera se relacionaban con las discusiones que se daban en el Congreso.

Para seleccionar a las personas entrevistadas se utilizó la información recopilada en el análisis de prensa para contactar a quienes hayan estado involucrados/as en las discusiones políticas y/o en la confección de programas de educación sexual. Además, se utilizó la información de la revisión histórica de la Ley 20.418, para no concentrar estas en un segmento particular de los actores y, así, disminuir el sesgo de selección.

Los resultados obtenidos de las entrevistas se complementaron con las discusiones políticas que se han dado en torno a educación sexual, además de los datos cuantitativos que han generado estas políticas tanto a nivel nacional como internacional. Luego, se procedió a realizar un análisis para determinar si los resultados otorgaban evidencia a favor o en contra de las hipótesis propuestas, con sus respectivas discusiones.

Finalmente, se concluyó con respecto al trabajo realizado buscando responder la pregunta de investigación, mostrando la implicancia que su respuesta genera dentro de las políticas de educación sexual en Chile, el estándar que tienen las directrices que velan por su cumplimiento y el nivel que tienen con respecto a las mejores prácticas internacionales.

6. ALCANCES

Se espera que el trabajo realizado sirva como una evaluación de las directrices que velan por el cumplimiento de la educación sexual en Chile. Además, el alcance del trabajo radica en una comparación con las mejores prácticas de educación sexual internacional, no pretende crear un prototipo de política pública o un prototipo de implementación de alguna práctica internacional dentro de los establecimientos educacionales.

Por otro lado, este trabajo permite conocer las posiciones y el poder de diferentes actores que están involucrados dentro del proceso de creación de las políticas públicas de educación sexual y de los programas relacionados a ésta.

Por último, se espera que la investigación genere comprensión en la forma de entender el juego de actores que se da en la elaboración de estas políticas públicas, además de la formulación de las directrices que velen por su cumplimiento, en conjunto con el posicionamiento que tienen estos dentro de las arenas de acción que pertenecen a este proceso. También se genera la expectativa de que el trabajo permita posicionar a Chile dentro de las prácticas de educación sexual internacionalmente, mediante el proceso de comparación con las mejores. Finalmente, se espera tener una mejor percepción acerca del valor público de la educación sexual, tanto a nivel mundial como nacional.

7. RESULTADOS ESPERADOS

Finalizado el proyecto de investigación, se espera que se generen los siguientes resultados relacionados con el cumplimiento de los objetivos.

1. Una comparación entre las directrices nacionales e internacionales, pertenecientes a la educación sexual, la cual permita determinar la posición del país, en cuanto a estas, dentro de los países con mejores prácticas.
2. Una evaluación acerca del juego de actores que se da en la elaboración e implementación de las políticas de educación sexual.
3. Un análisis acerca de la manera en que las directrices existentes velan por el cumplimiento de los objetivos ODS y los planteados a nivel nacional mediante la formulación de las políticas públicas de educación sexual.

8. Hipótesis de investigación y confección de entrevista

8.1 Planteamiento de las hipótesis de investigación

Tal como se mostró anteriormente, en Chile existen un total de cuatro visiones predominantes con respecto a educación sexual y sexualidad (científica sanitaria-epidemiológica, científica psicosocial, normativa y antropológica católica), las cuales se contraponen entre sí (PNUD, 2010) ya sea en el rol del Estado, los roles de género, la orientación sexual, etc., esto genera tensiones entre los diferentes actores que postulan y formulan las políticas públicas referentes a estas temáticas, ocasionando que estas se alejen de los objetivos de una Educación Sexual Integral postulados por la ONU. Por otro lado, la alta variabilidad que existe entre estas visiones podría no permitir generar objetivos específicos que satisfagan al conjunto de actores, por lo que se tendería a favorecer una visión o se plantearían objetivos demasiado generales y ambiguos, como para cubrir con los objetivos ODS.

Otro punto importante a considerar es que la percepción de valor público no solo varía entre las 4 visiones predominantes sino que entre los actores que componen cada una de estas, esto tiene como implicancia que las políticas de educación sexual tomen la calidad de conflictivas, ya que las propuestas que beneficien al aprendizaje integro de los/as jóvenes, el apoyo docente y la calidad de este tipo de educación afectarían negativamente a los actores que presenten una conceptualización de estos temas diferente a la planteada por estas políticas públicas, sin embargo, al analizar las políticas actuales, las cuales no especifican contenidos mínimos y otorgan una completa libertad a las instituciones educacionales para definir estos, se puede apreciar que estas se tratan como políticas no conflictivas, ya que, por medio de instrumentos con fines económicos, la visión de los sostenedores y los municipios predomina sobre los contenidos de educación sexual en los diferentes establecimientos educacionales, lo que en conjunto con la pérdida de estatus de los docentes, que produjo la reforma del 80', y agregando las restricciones que presentan los directivos en la administración del cuerpo docente, no se generen espacios suficientes de discusión en torno a estos.

De esta manera se plantea que una primera hipótesis es que los actores más conservadores que están involucrados en la formulación de políticas de educación sexual priorizan la argumentación valórica por sobre la evidencia científica.

Los agentes que presentan una mayor oposición a las políticas de educación sexual corresponden a aquellos conservadores que, en su mayoría, presentan una visión antropológica católica, quienes establecen que la familia debe ser quienes eduquen sexualmente a los/as hijos/as y que la sexualidad está definida por una deidad por lo que el inicio de la actividad sexual debe aplazarse hasta el matrimonio. Estos argumentos son similares al comparar los que se dan a nivel internacional, además de los mencionados anteriormente, estos actores claman que la enseñanza de los tópicos referidos a educación sexual y sexualidad incitan a los/as jóvenes a tener relaciones sexuales a una edad temprana, sin embargo, no se ha encontrado evidencia al respecto, sino, todo lo contrario, cuando hay una educación sexual integral, la edad promedio de inicio de relaciones sexuales aumenta en comparación con el promedio antes de este tipo de educación (OMS, 2016).

Por otro lado, al comparar casos como los de Albania, España, Kazakhsan, o algunos Estados más conservadores de EE. UU, se puede apreciar que estos presentan políticas de educación sexual que cubren más puntos que los órganos reproductores y el VIH, a pesar de la fuerte resistencia que se presenta en estas sociedades, en particular, de los grupos conservadores. Al contrario, en Chile, aún no se logra formular una política, propiamente tal, de educación sexual, en efecto, el último proyecto de ley que fue formulado no avanzó de la discusión en la Cámara de Diputados por no cumplir con los votos necesarios, a pesar de haber conseguido más del 50% de estos como a favor. Además, las políticas en torno a salud sexual, o cuando la educación sexual se ha trabajado en la arena de salud en Chile, han podido ser promulgadas, a pesar de presentar la resistencia de estos grupos conservadores. Esto, en conjunto con las protestas de los grupos conservadores que se originaron dentro de las fechas de votación, da a entender que estos presentan un mayor estatus y posición de poder en la arena de educación que en la de salud.

Con esto, se plantea una segunda hipótesis relevante para responder la pregunta de investigación: los agentes conservadores tienen más poder e influencia dentro de la arena educacional que en la de salud en Chile.

En tercer lugar, se puede apreciar que en Chile los programas que son mayormente usados en los establecimientos educacionales corresponden aquellos preferidos por los grupos conservadores, estos incentivan la abstinencia, buscando postergar el inicio de las relaciones sexuales de los/as jóvenes hasta el matrimonio, incorporando, en algunos casos, advertencias acerca de que no cumplir con esto podría conllevar algún tipo de castigo divino, influenciando mediante el miedo para que estos no decidan libremente cuando comenzar su vida sexual. Además de esto, durante los últimos años se han experimentado movimientos revolucionarios, crisis política y sanitaria, como los eventos del 18 de octubre de 2019, la pandemia mundial del Covid-19 y, el más relevante para esta investigación, la masificación del movimiento feminista que produjo la segunda manifestación más grande del país. Este último busca, entre otros objetivos, derrumbar el heteronormativismo existente en la educación, de manera que en este ámbito no exista discriminación hacia la comunidad LGTBIQ+, se empodere a la mujer y exista equidad de género en la enseñanza.

De esta manera se propone como una tercera hipótesis de investigación que: El diseño y la implementación de los programas de educación sexual entregan una prescripción valórica por sobre la información necesaria para tomar decisiones relacionadas con sexualidad y afectividad.

Al analizar la formulación de políticas en torno a sexualidad se puede apreciar que ha habido más proyectos aprobados en torno a salud sexual que en educación sexual. Por ejemplo, se promulgó la ley 20.418, enfocada en el derecho a recibir métodos anticonceptivos, y la ley 21.030, la cual despenaliza el aborto bajo las causales de violación, riesgo vital de la madre o del feto. Por otro lado, en educación no se ha promulgado ninguna ley de educación sexual y se rechazó la última que estuvo en discusión.

Otro factor que considerar es que la Comisión de Salud de la Cámara de Diputados tiene como presidente a una persona que pertenece al área de la salud (médico-cirujano y gineco-obstetra), mientras que la de Educación es presidida por una persona del área del periodismo y no de la de educación. Por otro lado, dada la conformación de ambas comisiones, las

políticas de salud sexual discutidas presentan un mayor número de profesionales expertos dedicados a estas, mientras que las de educación sexual, si bien contienen profesores, no se encuentran docentes ligados a estas temáticas (profesores de biología, personal de la salud, sociólogos, psicólogos, entre otros) por lo que estas últimas podrían presentar dificultades a la hora de definir contenidos esenciales, argumentos para defender estos y poder mediar una visión que signifique una ayuda para los/as estudiantes.

Comparando la relación entre actores, las políticas de salud sexual son formuladas principalmente por el MINSAL, en contraste con las de educación sexual, las cuales deben ser discutidas por el MINEDUC, MINSAL y el SERNAMEG, con el objetivo de definir una política que contenga los contenidos esenciales de educación, salud, equidad de género y no discriminación, complejizando la toma de decisiones y aumentando el número de actores relevantes involucrados, lo que podría generar un mayor número de visiones diferentes que entren en conflicto. Finalmente, al comparar el caso específico de la despenalización del aborto, los grupos conservadores que se niegan a realizar este tratamiento pueden objetar de conciencia y las pacientes (en caso de tener los medios) pueden derivar a otro/a profesional que si esté dispuesta/o a realizar la operación, mientras que en el caso de una política de educación sexual un/a estudiante no puede elegir otro establecimiento para recibir este contenido específico en caso de que el grupo conservador decida otorgarle una baja prioridad a esta materia, manteniendo su ideología por sobre lo recomendable, lo que podría otorgarle un mayor poder a este conjunto, que en el caso de las políticas de salud sexual.

Con estos antecedentes se plantea como hipótesis que: Las políticas de salud sexual presentan una mayor eficacia y menos trabas dentro de su formulación que las de educación sexual.

En términos de los resultados concretos de la educación sexual en el país, Chile ha mantenido una caída en la tasa de nacimientos en adolescentes, sin embargo, esta sigue siendo, aproximadamente, tres veces mayor que el promedio de los países desarrollados de la OCDE y once veces mayor que en Holanda, el cual es considerado el país con mejores políticas e implementación de educación sexual. Por otro lado, la tasa de utilización de preservativos utilizados durante la última relación sexual de los/as jóvenes ha bajado en los últimos años, por lo que, si bien puede deberse al efecto de una pareja estable o a la utilización de otros métodos anticonceptivos, se torna un hecho preocupante, en particular, por el aumento en el número promedio de parejas sexuales que estos tienen dentro de los últimos 12 meses (1,95) (INJUV, 2017). En un tercer punto, tal como se mencionó en el planteamiento del problema, la comunidad LGTBQ+ sigue sufriendo de discriminación dentro del entorno escolar, a pesar de que se ha producido una mayor aceptación para este grupo de personas (Rojas; Fernández; Astudillo; Stefoni; Salinas & Valdebenito, 2019), lo que se ve manifestado con la cancelación de matrículas o suspensión de actividades a personas por su identidad de género u orientación sexual, además de que la enseñanza (en general) sigue orientada mediante la heteronormatividad, estableciendo que lo normal corresponde a la heterosexualidad e identidades de género binarias. Finalmente, Chile sigue presentando cifras alarmantes en torno a la violencia hacia la mujer dentro de la población joven donde un 14% ha presentado violencia psicológica, además de presentar una mayor tasa de discriminación por su sexo en comparación con los hombres.

Con estos antecedentes se plantea como última hipótesis que las directrices que velan por el cumplimiento de los objetivos de los programas de educación sexual en Chile, y las políticas asociadas a estos, no son suficientes para alcanzar resultados similares a aquellos países que aplican las mejores prácticas internacionales.

8.2 Confección de la entrevista

La entrevista permitió recopilar información en torno a las diferentes hipótesis de investigación. Esta entrevista se aplicó a diferentes actores que han estado involucrados en la confección de programas y/o políticas de educación sexual.

Las respuestas dadas se complementaron con el análisis de la discusión de la ley 20.418 y el análisis de prensa, para obtener conclusiones más precisas. Cada hipótesis tiene asociada un set de preguntas que permite obtener información, de acuerdo con las respuestas dadas por los diferentes actores. Con las entrevistas ya respondidas, se categorizaron los resultados, con el objetivo de crear un nexo a favor o en contra de las hipótesis de investigación.

Para poder encontrar evidencia en torno a la primera hipótesis (H1) propuesta, la cual dice que *los actores más conservadores que están involucrados en la formulación de políticas de educación sexual priorizan la argumentación valórica por sobre la evidencia científica*, se plantean las siguientes preguntas:

- P1. ¿Podría definir, bajo su criterio, qué es la educación sexual?
- P2. ¿Qué problemas deberían solucionar las políticas de educación sexual?
- P3. Bajo estos problemas a solucionar ¿qué objetivos debiesen cumplir estas políticas?
- P4. ¿Qué elementos debiese tener una política de educación sexual efectiva?

La pregunta P1 busca identificar la posición y visión del actor en cuanto a la educación sexual. Con esto, el resto de las preguntas sirve para determinar si las respuestas se formulan en torno a esta visión y/o a resolver los problemas y necesidades de la juventud. En particular, si las respuestas a las preguntas P2, P3 y P4 no van alineadas con las definiciones de educación sexual de los actores, pero si en las problemáticas que vive la juventud, se podría rechazar la hipótesis.

En cuanto a la hipótesis 2 (H2), la cual dicta que *los agentes conservadores tienen más poder e influencia dentro de la arena educacional que en la de salud en Chile*, se buscará recopilar evidencia mediante el apoyo de las siguientes preguntas:

- P5. ¿Qué actores participan de los debates y discusiones que formulan las políticas de educación?
- P6. ¿Qué rol tiene la Iglesia Católica dentro de la formulación de políticas de educación y salud sexuales? ¿Y dentro de la confección de programas de educación sexual?
- P7. ¿Qué actores tienen un rol más protagónico en las discusiones de políticas educacionales? ¿Y en las de salud?

Además, estas respuestas se complementarán con la entregada en P1, para determinar si el actor pertenece o no a los agentes conservadores. Estas preguntas tienen como objetivo determinar cuál es el grupo predominante dentro de las discusiones políticas en la arena

educacional y de salud. Por otro lado, determinarán que tan influyentes son estos grupos en la toma de decisiones dentro de las mismas.

Por otro lado, para encontrar argumentos a favor o en contra de la hipótesis 3 (H3), que dicta que *el diseño y la implementación de los programas de educación sexual entregan una prescripción valórica por sobre la información necesaria para tomar decisiones relacionadas con sexualidad y afectividad*, se plantean las siguientes preguntas:

P8. ¿Qué contenidos debiese abarcar un programa de educación sexual?

P9. ¿Cómo se definen cuáles serán los contenidos incluidos dentro de un programa de educación sexual?

P10. ¿Qué objetivos buscan los programas de educación sexual actuales en Chile?

P11. ¿Cómo se implementan estos programas en los establecimientos educacionales chilenos?

A estas respuestas también se les complementará la dada en P1, ya que es importante saber la visión de los actores que confeccionan los programas de educación sexual para determinar si las respuestas estarán a favor o en contra de la hipótesis. Por otro lado, las preguntas planteadas servirán para determinar si los actores crean los programas para cubrir las necesidades existentes o si es para imponer su propia visión de sexualidad en la juventud. Además, permitirá diferenciar entre la situación actual que tienen estos programas con los que son ideales para los actores.

Para la hipótesis 4 (H4), que busca determinar si *las políticas de salud sexual presentan una mayor eficacia y menos trabas dentro de su formulación que las de educación sexual*, se plantean las siguientes preguntas:

P12. ¿En qué se diferencian los procesos de formulación de políticas en educación y salud?

P13. ¿En qué se diferencia una política de salud sexual con una de educación sexual?

Además, las respuestas de P7 y P11 también servirán para esta hipótesis, ya que entregan información relevante acerca de la discusión y composición en el congreso. Agregando a esto, P10 y P12 buscarán identificar las principales diferencias entre la arena de salud y educación, y si estas generan alguna traba para la formulación de las diferentes políticas.

Para la última hipótesis (H5), que dice que *las directrices que velan por el cumplimiento de los objetivos de los programas de educación sexual en Chile, y las políticas asociadas a estos, no son suficientes para alcanzar resultados similares a aquellos países que aplican las mejores prácticas internacionales*, se plantean las siguientes preguntas para recopilar argumentos:

P14. ¿Qué actividades o instrumentos se utilizan para implementar y evaluar programas de educación sexual en los establecimientos educacionales?

P15. ¿Cómo se apoya la utilización de estos instrumentos o la realización de las actividades?

A estas, se les complementará la respuesta obtenida en P9, ya que busca obtener información acerca de la implementación actual de los programas de educación sexual. Además, las preguntas planteadas buscan obtener instrumentos y/o actividades que se puedan comparar con las mejores prácticas internacionales. Por otro lado, estas se vincularán

con los resultados que han tenidos estos programas, con el objetivo de realizar la comparación con los resultados internacionales.

Para finalizar, las entrevistas buscarán recabar la información necesaria para poder corroborar la veracidad o falsedad de las hipótesis de investigación planteadas. A esta, también se le complementará la información obtenida mediante la revisión histórica de la ley 20.418 y el análisis de prensa realizado. En el anexo G se puede ver la entrevista completa.

9. Resultados

9.1 Historia de la Ley 20.418

Actualmente, la única Ley existente en Chile que tiene un impacto en la educación sexual del país, es la Ley 20.418, la cual fue promulgada en 2010 y fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Dentro de esta, el único artículo que trata esta temática es el primero, estableciendo que:

“Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial.

Dicha educación e información deberán entregarse por cualquier medio, de manera completa y sin sesgo, y abarcar todas las alternativas que cuenten con la debida autorización, y el grado y porcentaje de efectividad de cada una de ellas, 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, incluyendo las secundarias o no buscadas que dichos métodos puedan provocar en la persona que los utiliza y en sus hijos futuros o en actual gestación. El contenido y alcance de la información deberá considerar la edad y madurez psicológica de la persona a quien se entrega.

Este derecho comprende el de recibir libremente, de acuerdo a sus creencias o formación, orientaciones para la vida afectiva y sexual. Un reglamento, expedido a través del Ministerio de Salud, dispondrá el modo en que los órganos con competencia en la materia harán efectivo el ejercicio de este derecho.

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

La propuesta de esta ley nace el 2008 luego los resultados de la V Encuesta Juvenil del Instituto Nacional de la Juventud mostrarán la deuda que existía en educación sexual, lo cual fue respondido por el seremi de Educación de ese año, Cristián Rojo, y la directora regional del INJUV, Priscilla Corsi, donde enfatizaron en que se está avanzando, pero todavía se necesitaba progresar en el sistema educativo y en la relación de los establecimientos con las familias (El Mercurio, 2008). Además, a mediados de este año, la misma jefa de la Unidad de Sexualidad y Afectiva del Mineduc, María de la Luz Silva, reconoció que el plan del gobierno de este tipo de educación se encontraba estancado, mientras los diputados del PS, Fluvio Rossi y Marcelo Díaz presionaban a la ministra de Educación, Mónica Jiménez a reinstalar la formación sexual y reproductiva a los/as estudiantes de los colegios, en especial a los públicos (García, M & Bustos, S; 2008; La Tercera, 2008). En conjunto a esto, las/os diputadas/os María Antonia Saa, Adriana Muñoz, Enrique Accorsi, Juan Lobos, Osvaldo Palma, Alberto Robles, Fluvio Rossi y Gabriel Silber, presentaron un proyecto de ley sobre salud y derechos sexuales y reproductivos, dentro de la que incluía el derecho al acceso a la información.

Sin embargo, no fue hasta mediados de 2009 cuando, la entonces presidenta Michelle Bachelet, inició los trámites constitucionales del proyecto de ley sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Este buscaba originalmente que las personas pudieran acceder a diferentes métodos anticonceptivos con una mayor facilidad, al igual que a información referente a estos, con el objetivo de disminuir las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos no deseados (Diario Oficial, 2010). El primer trámite consistió en la discusión y aprobación del proyecto por parte de la Comisión de Salud de la Cámara de diputados, dentro de la cual participaron los diputados Núñez (presidente, PPD), Girardi (PPD), Lobos (UDI), Monsalve (PS), Robles (PRSD o PR), Rossi (PS), Rubilar (RN) y Silber (DC), quienes votaron a favor, además de Chahuán (RN), Cristi (UDI, reemplazando a Mesferrer), Melero (UDI) y Olivares (DC, luego independiente), quienes votaron en contra (Diario Oficial, 2010). Por otro lado, dentro de la discusión que se llevó a cabo en la Comisión, esta contó con la colaboración de actores pertenecientes a diferentes aristas. En primer lugar, tuvo la participación de diferentes Ministros/as como José Viera-Gallo (Ministro de la SEGPRES), Álvaro Erazo (Ministro de Salud) y Laura Albornoz, en conjunto con Carmen Andrade (Ministra y subdirectora del SERNAM, respectivamente), además de la asesoría de Sebastián Pavlovic (Jefe del Departamento de Asesoría Jurídica del Ministerio de Salud), Eduardo Díaz Silva (Abogado del Departamento de Asesoría Jurídica del Ministerio de Salud), Rafael Méndez Mella (Asesor del Ministerio de Salud) y Marcos Rendón Escobar (efe del Departamento de Reformas Legales del Ministerio de Salud) (Diario Oficial, 2010). Asimismo, participaron diferentes científicos/as, investigadores/as, profesores/as, abogados/as y representantes de diferentes entidades religiosas y laicas. Dentro de los profesores/científicos que concurren se encontraban Patricio Ventura Juncá, Sebastián Illanes, Horacio Croxatto y Ramiro Molina (todos médicos), mientras que por el lado de los/as abogados/as asistieron Lidia Casas, Jorge Correa Sutil, Miguel Ángel Fernández, Francisco Cumplido y Patricio Zapata. Finalmente, para representar a las instituciones religiosas y laicas dentro de la discusión del proyecto de ley, asistieron Monseñor Alejandro Goic (Iglesia Católica), Fernando Chomalí (Iglesia Católica), el Obispo Emiliano Soto (Iglesia Evangélica), Francisco Javier Rodríguez (Iglesia Evangélica), el Reverendo Eduardo Durán (Ex Iglesia Evangélica), Efraim Rosenzweig (Judaísmo) y Juan Antonio Bocáz (Gran Logia Masónica).

Dentro de los diferentes argumentos que se plantearon en esta discusión, la Iglesia Católica expresó su preocupación por tratar los temas anticonceptivos antes de los de la educación sexual, declarando que la sexualidad había “perdido el camino del matrimonio, la procreación y el amor” (Diario Oficial, 2010). De esta manera, esta institución presentó como argumento que este proyecto ofrecía “la eliminación de la vida humana resultante de relaciones sexuales irresponsables” (Diario oficial, 2010) responsabilizando a este tipo de política la “promiscuidad sexual” que genera embarazos no deseados. Otro punto importante que remarcaron sus representantes fue el que el uso de medicamentos es solo para tratar enfermedades y la fertilidad y capacidad de concebir no son una, desviándose completamente del propósito de los anticonceptivos y, en particular, la función de la píldora del día después. En resumen, la Iglesia Católica mantuvo una postura en contra del proyecto de ley, tal como se había presentado, en base a sus propios ideales y estableciendo que esta no puede hacerse sin una educación sexual basada en la experiencia sexual dentro del matrimonio, con el objetivo de procrear y mediante el amor (Diario Oficial, 2010).

A su vez, los representantes de las entidades Evangélicas mantuvieron una postura a favor con ciertas condiciones, en primer lugar, que los anticonceptivos que apruebe el proyecto de ley no sean de carácter abortivo (que no eliminen el óvulo fecundado, solo que eviten que este

lo sea), que, si bien se debe respetar el derecho de la madre, este solo existe antes de la concepción, ya que, bajó su mirada, la posible vida que se está gestando tiene prioridad (Diario Oficial, 2010). Por otro lado, argumentan que se debe incentivar la abstinencia como método legítimo de prevención del embarazo, así como la pareja única u otros métodos derivados de estos (Diario Oficial, 2010). Finalmente, señalan que dentro de los diferentes efectos que presenta la píldora del día después uno es de carácter abortivo, por lo cual no pueden apoyar dicho método (Cámara de Diputados, 2010; Diario Oficial, 2010).

Por otro lado, el representante de la comunidad israelita argumentó que no se pueden aceptar métodos anticonceptivos que no sean hormonales, ya que es una prohibición directa con su religión “derramar semen en vano” (Diario Oficial, 2010). Por otro lado, argumenta que los métodos anticonceptivos que detengan un posible embarazo solo se deberían utilizar si hay peligro para la madre, o el/la bebé, o en caso de violación (Diario Oficial, 2010). Sin embargo, reconoce las relaciones sexuales fuera del matrimonio, marcando la importancia de enseñar a la juventud acerca de los diferentes métodos anticonceptivos y de protección contra enfermedades sexuales (Cámara de Diputados, 2010; Diario Oficial, 2010).

Ya aprobado el proyecto de ley dentro de la Comisión de Salud, se procedió a la discusión dentro de la Cámara de Diputados el 14 de julio de 2009 (Diario Oficial, 2010). De esta, los/as diferentes participantes dieron sus respectivos argumentos para votar a favor, en contra o abstenerse del proyecto de ley, el cual contó con 73 votos por la afirmativa, 34 por la negativa y 2 abstenciones (Diario Oficial, 2010). La tabla 2 muestra el resumen de la votación por partido político:

Partido político	Sigla	Votos a favor	Votos en contra	Abstenciones	total votos	% del total de votos
Partido por la Democracia	PPD	20	0	0	20	18,35%
Partido Renovación Nacional	RN	11	6	0	17	15,60%
Partido Socialista	PS	13	0	0	13	11,93%
Partido Demócrata Cristiano	DC	16	2	0	18	16,51%
Partido Unión Demócrata Independiente	UDI	5	24	1	30	27,52%
Partido Radical Socialdemócrata	PRS	7	0	0	7	6,42%
Partido Regionalista de los Independientes	PRI	0	0	1	1	0,92%
Independiente	IND	1	2	0	3	2,75%
	Total	73	34	2	109	100,00%

Tabla 2: Votos por partido político dentro del primer trámite legislativo en la cámara de diputados con respecto al proyecto de ley sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Elaboración propia en base a información recolectada por la Biblioteca del Congreso Nacional (BCN) y el documento del Diario Oficial “Historia de la ley 20.418”.

De esta se puede apreciar que los partidos políticos más conservadores (RN y UDI) son los que concentran la mayor cantidad de los votos negativos, en particular la UDI, que tiene 24 de los 34 votos en contra del proyecto de ley, y quienes, además, presentaban el mayor porcentaje de diputados/as dentro de la cámara el 2009. Por otro lado, los argumentos de los representantes de este partido para votar en contra fueron muy similares a lo expuesto por la Iglesia Católica durante la discusión en la Comisión de Salud, argumentando que la píldora tiene un fin abortivo y que no pueden apoyar un proyecto que ponga en riesgo “la vida que está por nacer”.

Ya aprobado el proyecto de ley en la Cámara de Diputados, éste comenzó el Segundo Trámite Constitucional, correspondiente a la discusión y aprobación dentro del Senado. En primer lugar, se llevó a cabo el análisis de este proyecto por parte de la Comisión de Salud del

Senado, la cual integraba a los senadores Guido Girardi (PPD), Carlos Ominami (PS), Sergio Ruiz-Esquide (DC), Jorge Arancibia (UDI) y Carlos Kuschel (RN). A esta sesión también se integraron los senadores Andrés Chadwick Piñera, Juan Pablo Letelier Morel, Jorge Pizarro Soto y Hosain Sabag Castillo, además, asistió el Honorable Diputado Marco Antonio Núñez Lozano. Por otro lado, a las sesiones acudieron, representando a diferentes entidades, el Ministro Álvaro Erazo Latorre; su asesor, el doctor Rafael Méndez Mella; el jefe del Departamento Jurídico, Sebastián Pavlovic Jeldres, el Abogado del Departamento de Asesoría Jurídica, Eduardo Díaz Silva; el encargado del Programa "Salud de la Mujer", el doctor René Castro Santoro; la Jefa del Departamento de Comunicaciones y Relaciones Públicas, Marta Hansen Cruz y la encargada Nacional del Programa Adolescentes y Jóvenes, doctora Paz Robledo Hoecher; todos por parte del Ministerio de Salud. Representando al Servicio Nacional de la Mujer, acudieron: la ministra directora, Laura Albornoz Pollmann; la subdirectora, Carmen Andrade Lara; el Jefe de Gabinete, Patricio Reinoso Varas; el Jefe del Departamento de Reformas Legales, Marco Rendón Escobar; el abogado del mismo Departamento, David Herrera Barrientos. Del Ministerio Secretaría General de la Presidencia, el ministro, José Antonio VieraGallo Quesney. Y, finalmente, de la Biblioteca del Congreso Nacional, el Analista Eduardo Goldstein Branfeld. (Diario Oficial, 2010).

Además de los mencionados anteriormente, también se presentaron miembros de la conferencia Episcopal de Chile, Profesores e investigadores de diferentes Universidades (USACH, PUC, UCH, etc), el presidente del Colegio Médico, miembros del INJUV, además de diversas entidades públicas referentes a salud sexual y gubernamentales.

Dentro de las diferentes intervenciones que se produjeron durante el debate en la comisión de salud del Senado, cabe resaltar dos, la primera, la indicación por parte de los Senadores Girardi, Ominami y Ruiz-Esquide, de considerar la incorporación, dentro del proyecto de ley, que los establecimientos educacionales impartan educación sexual desde octavo nivel de enseñanza básica (La Segunda, 2009; Diario Oficial, 2010). Mientras que la segunda corresponde a la del presidente de la Conferencia Episcopal de Chile y Obispo de Rancagua, Monseñor Alejandro Goic Karmelic, ya que su participación no fue netamente de espectador, sino que presentó sus argumentos respecto al proyecto de ley, dentro de la discusión de este (Diario Oficial, 2010), mostrando que los grupos religiosos no solo tienen injerencia dentro de la Cámara de Diputados, sino que, además, dentro del Senado.

Finalmente, luego de las intervenciones de los diferentes actores que participaron de esta discusión, el proyecto de ley fue aprobado por tres votos (Girardi, Ominami y Ruiz-Esquide) contra dos (Arancibia y Kuschel), avanzando a la discusión en la Cámara del Senado.

Luego de las discusiones realizadas en el Senado, el proyecto fue aprobado por 21 votos a favor, 12 en contra y una abstención, además, se incorporó el inciso 4 dentro del artículo 1 que dice:

“Los establecimientos de educación públicos y privados deberán incorporar en sus planes y programas de estudio e impartir, a partir del octavo nivel de educación básica, orientación y educación sexual específica sobre los métodos de prevención y planificación del embarazo, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional.” (Diario Oficial, 2010).

De la tabla 3 se puede notar la distribución de votos por partido político dentro de la Cámara del Senado, con respecto a la aprobación en general del proyecto de ley:

Partido político	Sigla	Votos a favor	Votos en contra	Abstenciones	total votos	% del total de votos
Partido por la Democracia	PPD	1	0	0	1	3,03%
Partido Renovación Nacional	RN	3	4	0	7	21,21%
Partido Socialista	PS	4	0	0	4	12,12%
Partido Demócrata Cristiano	DC	4	0	0	4	12,12%
Partido Unión Demócrata Independiente	UDI	2	7	0	9	27,27%
Partido Radical Socialdemócrata	PRSD	3	0	0	3	9,09%
ChilePrimero	CH1	1	0	0	1	3,03%
Independiente	IND	2	1	1	4	12,12%
	Total	20	12	1	33	100,00%

Tabla 3 Votos por partido político de la primera votación del segundo trámite legislativo en la cámara de senadores con respecto al proyecto de ley sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Elaboración propia en base a información recolectada por la Biblioteca del Congreso Nacional (BCN) y el documento del Diario Oficial "Historia de la ley 20.418".

Ya aprobado el proyecto de Ley en primera instancia dentro del Senado, este volvió a la Comisión de Salud para poder aprobar el inciso cuatro del artículo 1° y el resto de las indicaciones propuestas por el Senado. En este proceso, además de los senadores que son parte de esta, participó el senador Hernán Larraín Fernández, miembros del Ministerio de Salud, del Servicio Nacional de la Mujer y del Ministerio Secretaría General de la Presidencia. Luego, lo más destacable de la sesión, fue la aceptación del nuevo inciso propuesto para el primer artículo del proyecto de ley. Esto significó que debía ser revisado por la Comisión de Constitución para asegurar que lo incorporado y/o modificado no presentara problemas constitucionales. En noviembre del 2009, dicho proceso se llevó a cabo a través de los/as Senadores Alvear, Chadwick, Espina, Gómez y Muñoz Aburto, en conjunto de miembros del Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Ministerio de Salud, Servicio Nacional de la Mujer, además de invitados/as procedentes de Instituciones de Educación Superior como la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile, de la Universidad de los Andes y de la Universidad de las Américas. Por otro lado, a esta sesión concurren miembros de la Biblioteca del Congreso Nacional y de la fundación Jaime Guzmán. Ya discutidas las modificaciones, se acordó que las propuestas escritas y realizadas por el Senado no presentaban faltas constitucionales, de manera que el proyecto podía volver a la Cámara del Senado para la discusión y votación del proyecto de ley modificado.

De vuelta al Senado, en diciembre de 2009, se procedió a discutir y votar (por separado) las modificaciones aprobadas del proyecto de ley en la Comisión de Salud (Diario Oficial, 2010). En las tablas 4, 5, 6 y 7 se pueden apreciar la composición de esta votación por cada uno de los partidos políticos presentes en el Senado en dicha época.

Partido político	Sigla	Votos a favor	Votos en contra	Abstenciones	total votos	% del total de votos
Partido por la Democracia	PPD	1	0	0	1	4,00%
Partido Renovación Nacional	RN	3	0	0	3	12,00%
Partido Socialista	PS	3	0	0	3	12,00%
Partido Demócrata Cristiano	DC	4	0	0	4	16,00%
Partido Unión Demócrata Independiente	UDI	7	0	0	7	28,00%
Partido Radical Socialdemócrata	PRSD	3	0	0	3	12,00%
ChilePrimero	CH1	0	0	0	0	0,00%
Independiente	IND	4	0	0	4	16,00%
Total		25	0	0	25	100,00%

Tabla 4 Votos por partido político (Cámara del Senado) con respecto a la aprobación de las enmiendas acordadas en la Comisión de Salud, con excepción del inciso 2do del artículo 2, el artículo 3, el inciso 3ero del artículo 4 y la frase final del artículo 5. Elaboración propia en base a información recolectada por la Biblioteca del Congreso Nacional (BCN) y el documento del Diario Oficial "Historia de la ley 20.418".

Partido político	Sigla	Votos a favor	Votos en contra	Abstenciones	total votos	% del total de votos
Partido por la Democracia	PPD	1	0	0	1	3,13%
Partido Renovación Nacional	RN	4	0	0	4	12,50%
Partido Socialista	PS	1	5	0	6	18,75%
Partido Demócrata Cristiano	DC	3	1	0	4	12,50%
Partido Unión Demócrata Independiente	UDI	8	1	0	9	28,13%
Partido Radical Socialdemócrata	PRSD	1	2	0	3	9,38%
ChilePrimero	CH1	0	1	0	1	3,13%
Independiente	IND	3	1	0	4	12,50%
Total		21	11	0	32	100,00%

Tabla 5 Votos por partido político del inciso 2do del artículo 2 en la cámara del Senado. Elaboración propia en base a información recolectada por la Biblioteca del Congreso Nacional (BCN) y el documento del Diario Oficial "Historia de la ley 20.418".

Partido político	Sigla	Votos a favor	Votos en contra	Abstenciones	total votos	% del total de votos
Partido por la Democracia	PPD	1	0	0	1	4,76%
Partido Renovación Nacional	RN	0	1	2	3	14,29%
Partido Socialista	PS	4	0	0	4	19,05%
Partido Demócrata Cristiano	DC	3	0	0	3	14,29%
Partido Unión Demócrata Independiente	UDI	1	2	2	5	23,81%
Partido Radical Socialdemócrata	PRSD	1	0	0	1	4,76%
ChilePrimero	CH1	1	0	0	1	4,76%
Independiente	IND	2	0	1	3	14,29%
Total		13	3	5	21	100,00%

Tabla 6 Votos por partido político del artículo 3 en la cámara del Senado. Elaboración propia en base a información recolectada por la Biblioteca del Congreso Nacional (BCN) y el documento del Diario Oficial "Historia de la ley 20.418".

Partido político	Sigla	Votos a favor	Votos en contra	Abstenciones	total votos	% del total de votos
Partido por la Democracia	PPD	0	1	0	1	3,85%
Partido Renovación Nacional	RN	6	0	0	6	23,08%
Partido Socialista	PS	0	5	0	5	19,23%
Partido Demócrata Cristiano	DC	3	1	0	4	15,38%
Partido Unión Demócrata Independiente	UDI	6	0	0	6	23,08%
Partido Radical Socialdemócrata	PRSD	1	0	0	1	3,85%
Chile Primero	CH1	1	0	0	1	3,85%
Independiente	IND	2	0	0	2	7,69%
	Total	19	7	0	26	100,00%

Tabla 7 Votos por partido político del inciso 3ero del artículo 4 en la cámara del Senado. Elaboración propia en base a información recolectada por la Biblioteca del Congreso Nacional (BCN) y el documento del Diario Oficial "Historia de la ley 20.418".

Luego de ser aprobado cada uno de los artículos, el proyecto de ley fue despachado de vuelta a la Cámara de Diputados para su tercer y último trámite constitucional antes de ser publicada la Ley 20.418. Ya en enero del 2010, la Cámara de Diputados prestó su aprobación, con las modificaciones realizadas por el Senado, al proyecto de ley sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, el cual queda detallado en el anexo H (Diario Oficial, 2010; Pérez, 2010; La Tercera, 2010).

Para hacerse cargo del inciso cuatro del artículo 1° de la Ley 20.418, en agosto de 2010, el Ministerio de Educación, bajo el mandato de Joaquín Lavín (el cual fue designado por el presidente Piñera, el cual comenzó a ejercer sus funciones en marzo del mismo año), comenzó a estudiar y seleccionar programas de educación sexual existentes para ofrecerles a los diferentes establecimientos educacionales y que estos pudieran elegir libremente de acuerdo a sus creencias, en vez de imponer un único programa, esto, luego de recibir denuncias por parte de la corporación municipal de Puente Alto por contenido que consideraron "erótico" en algunos de los materiales disponibles existentes (Portilla, 2010; Radio Cooperativa, 2010).

Sin embargo, no fue hasta diciembre del 2010 que el MINEDUC eligió los programas que los establecimientos educacionales podrían seleccionar. Dentro de estos se encontraba el programa "Adolescencia: tiempo de decisiones, de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile; "Sexualidad, autoestima y prevención del embarazo en la adolescencia", de la Asociación Chilena de Protección de la Familia (Aprofa); "Teen Star", de la Facultad de Ciencias Biológicas de la UC; "Programa de Aprendizaje, Sexualidad y Afectividad (PASA)", de la Escuela de Psicología de la U. de Chile; "Curso de Educación Sexual Integral", del Dr. Ricardo Capponi; "Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad", de la U. San Sebastián, y "Aprendiendo a querer", de la UC de la Santísima Concepción" (Muñoz, 2010; Radio Universidad de Chile, 2010). Sin embargo, no se realizaría la selección final hasta marzo del año siguiente (lo que significaría más de un año sin tener programas aprobados por el gobierno desde que se promulgó la Ley 20.418) y no sería hasta 2012 que los colegios podrían elegir alguno de estos (Muñoz, 2010). Además, el MINEDUC empezó a ser presionado para comenzar la educación sexual en la enseñanza básica, por medio de una carta firmada por más de 2.000 jóvenes pertenecientes a colegios emblemáticos y universidades, la cual era respaldada y apoyada por la Fundación Pro-Salud, la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile y el diputado del PPD Pepe Auth (Orbe, 2010; s.a, 2010).

Ya seleccionados los programas y puestos a disposición de los establecimientos educacionales, no fue hasta el segundo semestre de 2013 que el gobierno comenzaría a

fiscalizar la implementación de estos por parte de la Superintendencia de Educación Escolar (La Tercera, 2010), sin embargo, no se ha encontrado evidencia de que esto realmente se haya efectuado y hay una percepción de que la implementación del inciso 4 del artículo 1° de la Ley 20.418 ha sido deficiente (Arenas, 2015; Castro, 2016).

Por otro lado, no fue hasta 2018 (8 años después de promulgada la ley) que se realizó una evaluación de la Ley 20.418 por medio del Departamento de Evaluación de la Ley de la Cámara de Diputados, la cual entregó resultados desalentadores con respecto a esta (Cámara de Diputados, 2018), según lo expuesto anteriormente en la Justificación del Problema y el planteamiento de las hipótesis.

Finalmente, en 2019 se buscó modificar la Ley 20.418, para extender el uso de los programas de educación sexual a la educación básica, la cual fue propuesta por los/as diputados/as Marcela Hernando Pérez, Espinoza, Marzán, Bellolio, Saffirio, Schilling, Célis, Fernández, Torres y Winter (Cámara de Diputados, 2019), sin embargo, esta no ha sido aprobada hasta el momento.

9.2 Análisis de Prensa: Identificación de principales actores

La presente sección identifica a los principales actores políticos, gubernamentales y civiles que influyeron en la discusión de diferentes políticas en torno a sexualidad. Para esto, se analizaron sus apariciones en la prensa durante las últimas políticas relacionadas con la sexualidad. Estas políticas se pueden dividir en tres diferentes arenas: educación (proyecto de ley de Educación Sexual Integral, o ESI), salud (promulgación de Ley que despenaliza el aborto en tres causales) y equidad de género (promulgación de Ley de Identidad de Género). La base de datos a analizar fue obtenida mediante el portal NewNews gracias al apoyo financiero del proyecto RISE ejecutado por el CSP.

En las siguientes páginas se muestran los actores más relevantes de cada categoría, además de sus roles y principales argumentos dentro de las discusiones que se hicieron en torno a las temáticas mencionadas anteriormente. Para el proyecto de ley ESI se identificaron 398 archivos de prensa relevantes entre febrero del 2019 y diciembre del 2020. Por otro lado, para la Ley que despenaliza el aborto en tres causales, fueron 2.256 artículos de prensa entre enero y octubre de 2017. Finalmente, la Ley de Identidad de Género solo contó con 37 apariciones relevantes en la prensa entre enero y diciembre del año 2018. De esto, se puede apreciar que el proyecto de ley que tuvo una mayor cobertura mensual (en promedio) fue el que buscaba despenalizar el aborto en tres causales, seguido por el de Educación Sexual Integral.

En la Figura 2, la diferencia entre el número de archivos de prensa relevantes para cada una de las políticas buscadas se puede notar claramente. En esta se puede ver que los principales partidos de Chile Vamos (UDI y RN) han tenido una importante participación en las tres políticas mencionadas. Por otro lado, complementando con lo expuesto en la Figura 3, partidos como el PS, PPD y la DC variaron significativamente su aparición en la prensa entre cada una de las tres políticas que se discutían en el Congreso. Además, el partido Comunes (perteneciente al Frente Amplio) destaca por tener el mayor número de apariciones en prensa en cuanto a la ESI.

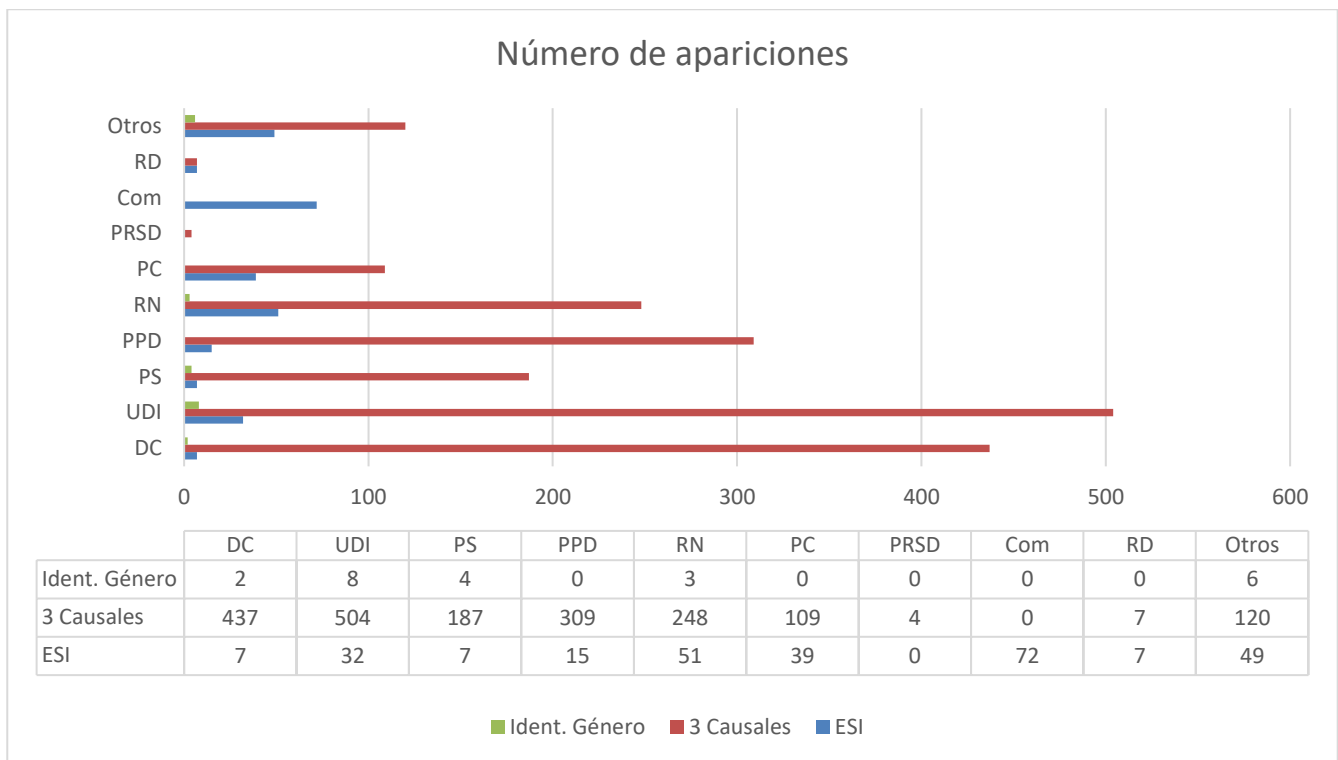


Figura 2: Apariciones en prensa de los principales partidos políticos para la ley de identidad de género, la despenalización del aborto en tres causales y educación sexual integral.

De acuerdo con la Figura 3, se puede ver como el porcentaje de apariciones de Chile Vamos es de los más altos de manera consistente, siendo siempre mayor a un 10%. En el caso de RN, este tuvo una participación consistente en la prensa, mientras que la UDI tuvo una mayor participación en artículos relacionados al aborto en tres causales por sobre la educación sexual integral. Por otro lado, los principales partidos que estuvieron a favor de estos proyectos de ley fueron la DC, Comunes y el PS, con respecto al aborto en 3 causales, ESI e Identidad de Género, respectivamente.

En términos de la discusión de leyes de educación sexual, el partido Comunes representa una mayor participación dentro de la prensa. Esto puede deberse a que la diputada Camila Rojas (perteneciente a este), fue la precursora del proyecto de ley, junto a otros diputados/as de la oposición y uno de la UDI. La representante del partido abogaba por la necesidad de una ley que garantizara una educación sexual de calidad para estudiantes desde la prebásica hasta el fin de la enseñanza media.

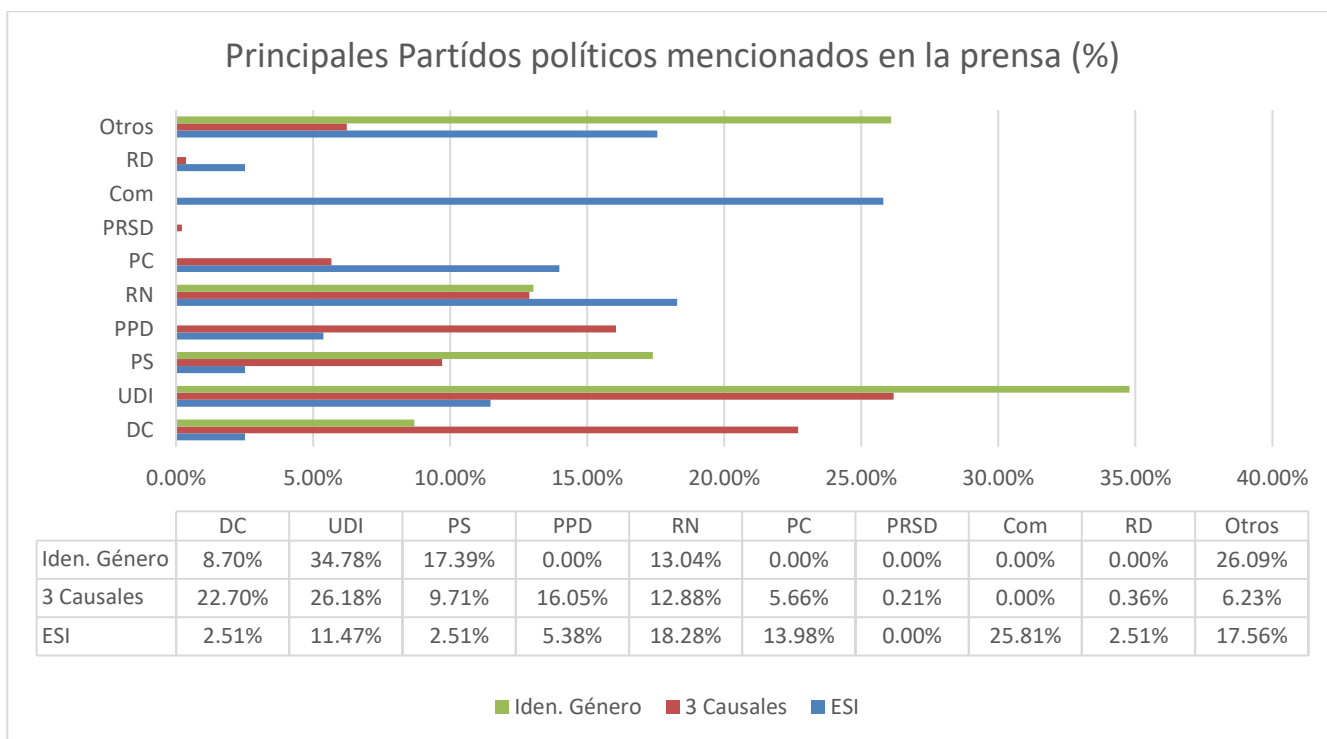


Figura 3: Porcentaje de aparición de los partidos políticos para los tres proyectos de ley.

Como contraparte, los partidos pertenecientes a Chile Vamos fueron la principal oposición al proyecto de ley impulsado por Camila Rojas (Comunes). La coalición, en términos generales, se oponía a que se enseñara (obligatoriamente) sobre sexualidad a menores de 15 años, a pesar de que un representante de la UDI estuviera involucrado en su confección. La presidenta de la UDI, Jacqueline van Rysselberghe, manifestaba su rechazo, no solo ante el contenido de reproducción sexual, sino, que se enseñara acerca de las disidencias sexuales.

Por otro lado, partidos como el PS, PPD y el PC apoyaban el proyecto y colaboraban con su confección. La DC, por su parte, no entregaba una posición clara, estando dividida entre las dos posturas. Finalmente, otros partidos como Evópoli (perteneciente a Chile Vamos) y el partido Republicano (representado mayoritariamente por J. A. Kast), se oponían fuertemente al proyecto, a pesar de tener una menor participación en la prensa.

Al analizar la participación de las entidades gubernamentales, de acuerdo con la Figura 4, se puede ver como esta varía significativamente entre un proyecto de ley y otro. Por ejemplo, el MINEDUC tuvo una participación relevante en la discusión de la ESI, sin embargo, no tuvo apariciones en los otros dos proyectos. Por otro lado, instituciones como el MINSAL y el MinMujiyEG no aparecieron en los archivos de prensa del proyecto de ley de Identidad de Género. Además, el/la presidente/a, tuvo una mayor participación en la discusión de la despenalización del aborto en tres causales y la identidad de género, por sobre la educación sexual integral.

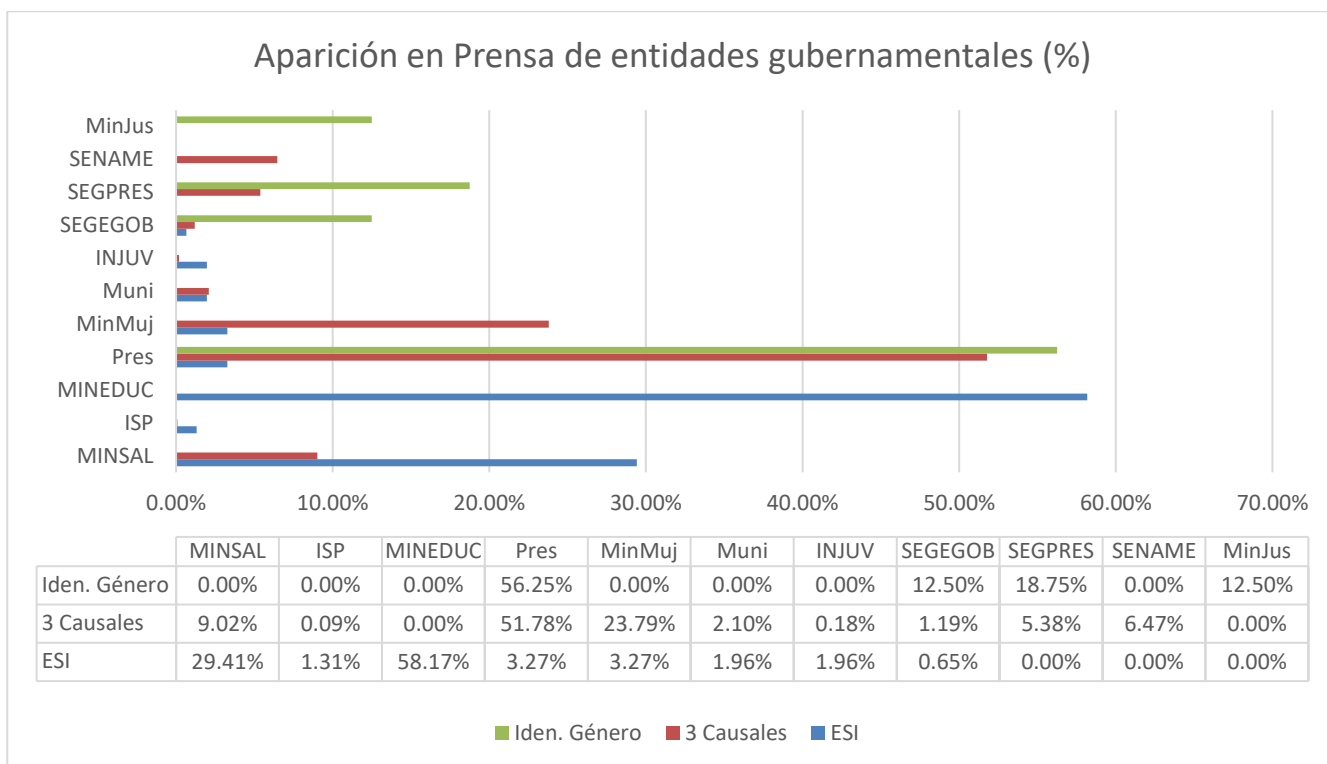


Figura 4: Porcentaje de aparición en la prensa de las entidades gubernamentales.

Las entidades gubernamentales juegan un rol fundamental en el planteamiento y discusión de las políticas públicas en Chile. En el caso del proyecto de ley de educación sexual integral, el MINEDUC y el MINSAL se encargaron de elaborar un documento en base a lo solicitado por los/as diputados/as. Además, estas entidades no concordaban en todos los puntos que exponía el proyecto de ley (ESI), como la inclusión de contenidos de sexualidad y afectividad en menores 10 años. Por otro lado, el Ministerio de la Mujer y de la Equidad de Género aportaba en la confección de los artículos relacionados con el respeto y la igualdad de género. Por su parte, los municipios también juegan un rol fundamental, ya que son quienes administran los establecimientos educacionales públicos y como pasan sus contenidos.

En la figura 5 se comparan las apariciones en la prensa de las principales organizaciones civiles que participaron activamente en cada uno de estos proyectos de ley. Al igual que con las entidades gubernamentales, los principales actores varían significativamente entre las diferentes arenas. Sin embargo, las que representan a las iglesias del país y a la comunidad LGBTIQ+ participaron en los tres proyectos de ley. En particular, las iglesias han tenido parte de las mayores apariciones en todas las discusiones, mostrando la importancia que tiene esta entidad. Por otro lado, las fundaciones también han jugado un rol importante en estas arenas, presentando el mayor porcentaje de apariciones en la arena educacional y el segundo mayor en la de salud.

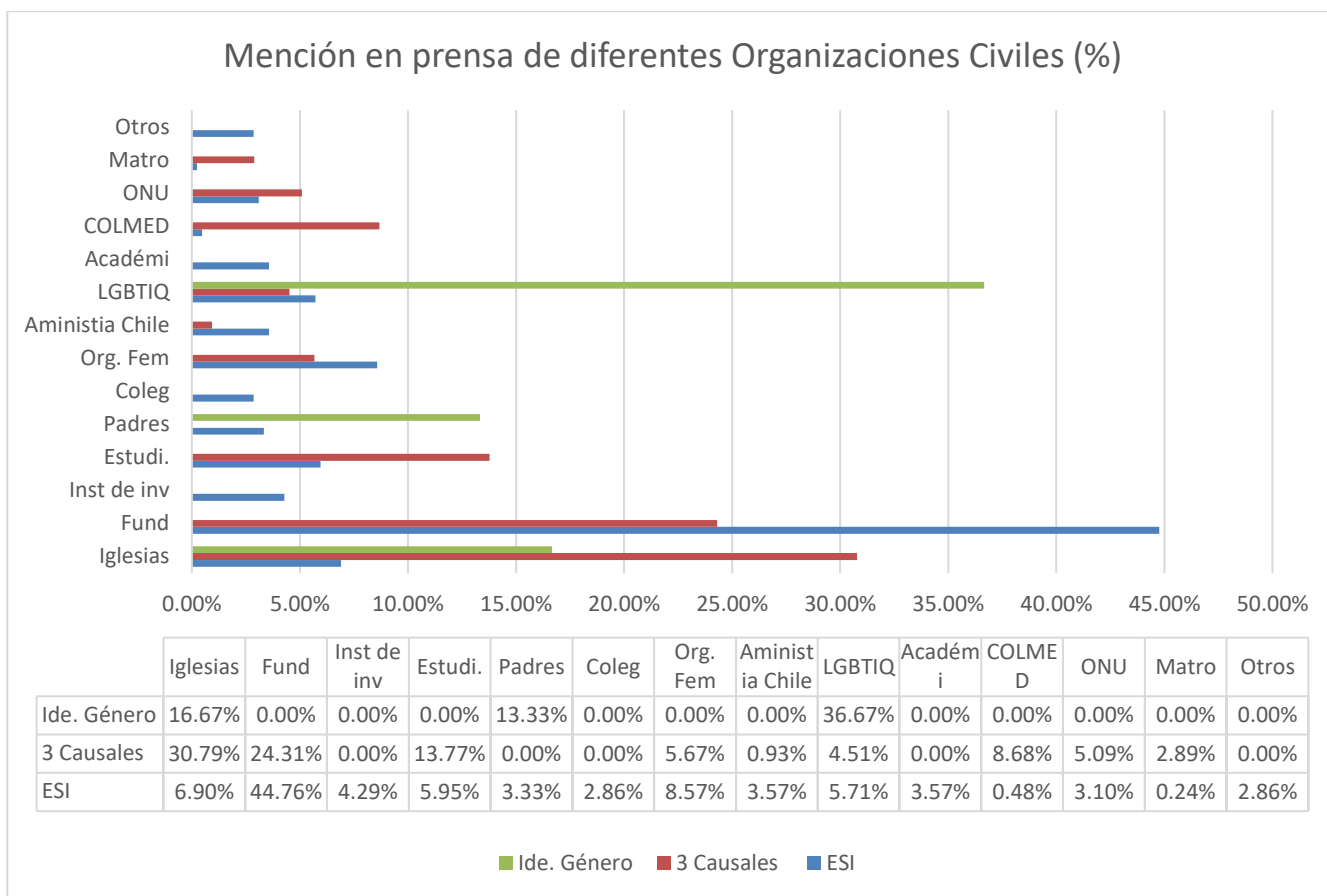


Figura 5: Porcentaje de aparición de las organizaciones civiles en la prensa.

En lo que respecta a la arena educacional, la comunidad LGBTIQ+, las organizaciones feministas y el conglomerado estudiantil, buscaban generar presión para la aprobación del proyecto de Educación Sexual Integral. Estos actores remarcaban la importancia que tenía esta política para reducir la violencia machista, la discriminación contra las disidencias sexuales y poder aumentar la equidad de género en el sistema educacional. Por otro lado, los/as académicos/as que estaban a favor del proyecto, entregaban evidencia que sustentara los puntos mencionados en el punto anterior. Así mismo, los centros de investigación, en su mayoría, entregaban evidencia de cómo esta política podía, además, disminuir los contagios de las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y los embarazos no deseados.

Por otra parte, las entidades representativas de las iglesias y las asociaciones de padres estaban en contra de promulgar una política de educación sexual como la que se estaba proponiendo. Ambos actores se oponían a que se les enseñara de sexualidad a los/as niños/as menores de 10 años, ya que lo consideraban como una vulnerabilidad ante la etapa que viven estos/as. Además, las asociaciones de padres consideraban que esta política vulneraba el derecho que tienen los padres y madres de elegir como abordar estos temas, sintiendo que no se les iba a incluir en la confección de los programas y tópicos a abarcar en los establecimientos educacionales.

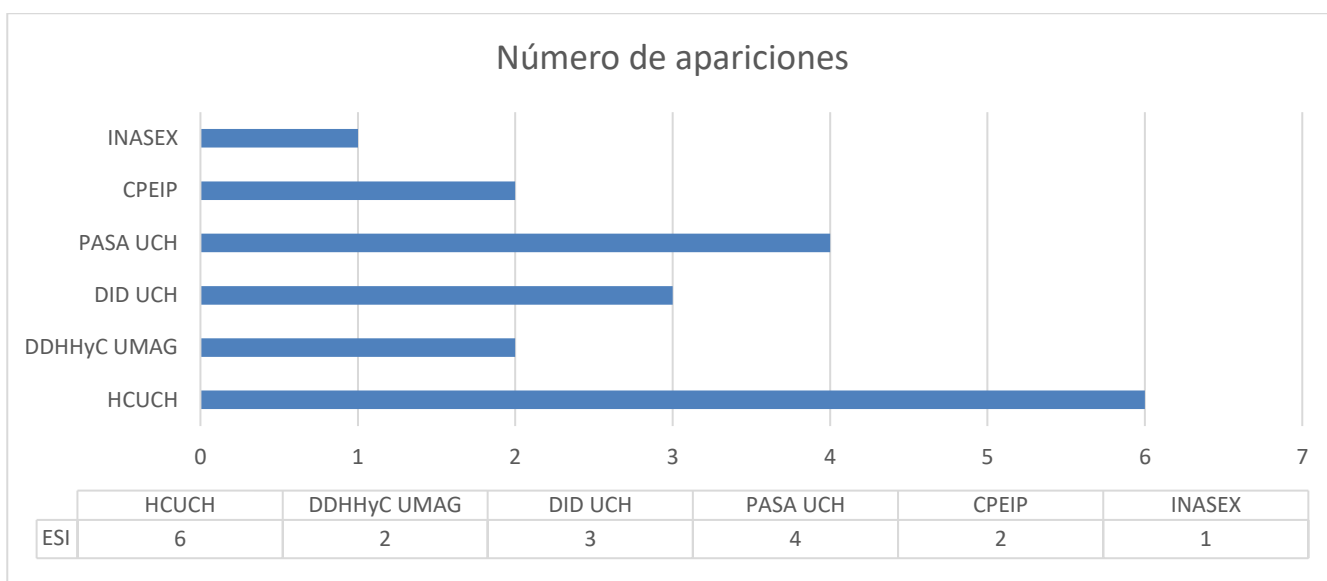


Figura 6: Número de apariciones de los centros de investigación en la prensa.

De la figura 5 se desprende que los centros de investigación no tuvieron un rol protagónico en la prensa en las arenas de salud y equidad de género y menos de un 5% de participación en la de educación. De la figura 6, se puede ver que los centros pertenecientes a la Universidad de Chile (Hospital Clínico, PASA y DID) son los que tuvieron un mayor número de apariciones en la prensa, en torno a la arena educacional. Estos centros se encargaron de mostrar la evidencia que existía de los efectos de la implementación de educación sexual integral en establecimientos educacionales.

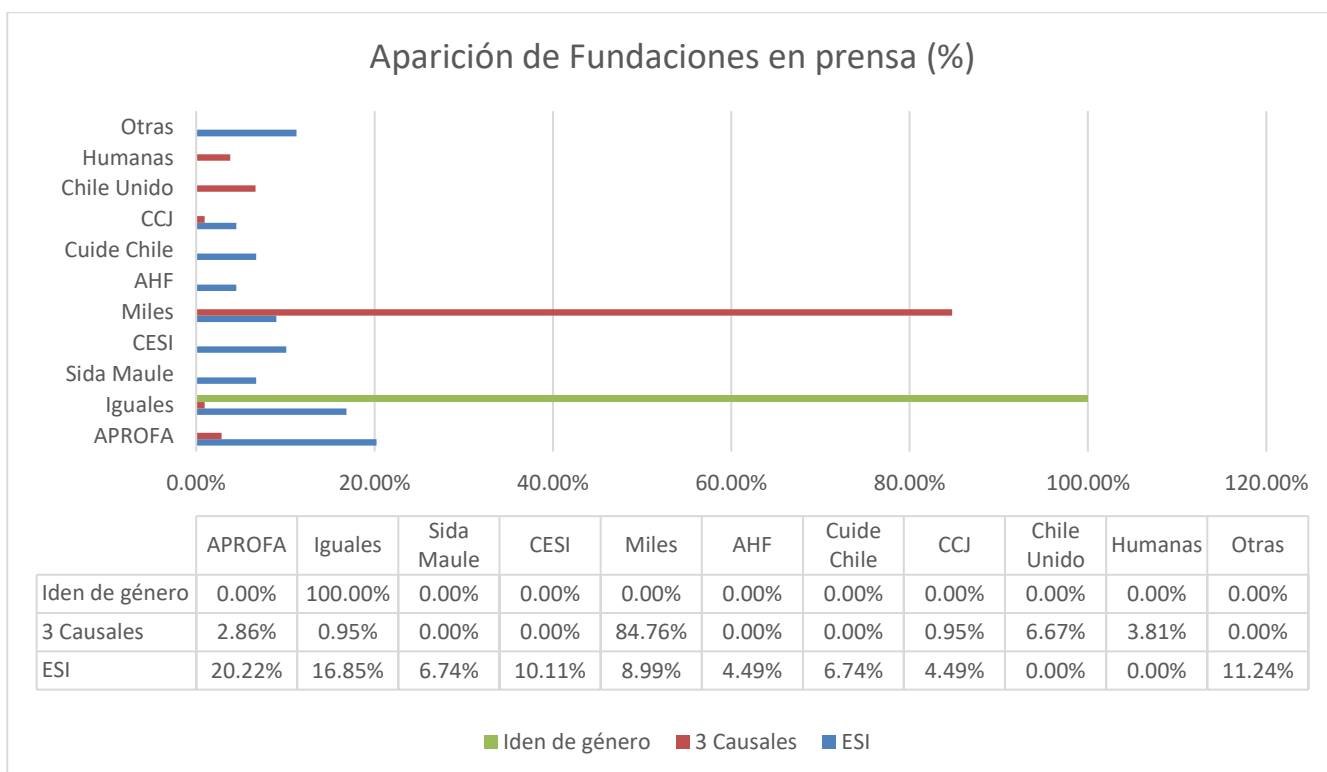


Figura 7: Porcentaje de aparición de las principales fundaciones en la prensa.

Como se vio en la figura 5, las fundaciones han jugado un rol importante en la arena educacional y de la salud, de acuerdo con las apariciones en prensa que han tenido. Sin embargo, de la figura 7 se desprende que en la arena educacional hubo una mayor variedad de fundaciones protagónicas que en la de salud. En particular, la fundación Miles fue la que tuvo una mayor participación (84,76%) en la prensa durante la discusión del proyecto de ley que despenaliza el aborto en tres causales. Por otro lado, en la arena educacional destacan la Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA), la fundación Iguales y la fundación Centro de Educación Sexual Integral (CESI).

Dentro de la arena educacional, APROFA fue la institución que tuvo un mayor porcentaje de apariciones en prensa (20,22%). Esta busca incentivar leyes y políticas en educación sexual (entre algunas), reconociéndola como un derecho fundamental (APROFA, s.f). Siguiendo a esta, la fundación Iguales tuvo el 16,85% las apariciones de las fundaciones en la prensa. A diferencia de APROFA, Iguales busca velar por la igualdad y no discriminación de las diversidades sexuales (iguales, s.f). Por último, la fundación CESI exponía la importancia de generar una política de educación sexual, por medio de su experiencia entregando apoyo en docencia en esta materia.

Para finalizar, las entidades gubernamentales y el congreso son quienes se encargan de la confección y promulgación de los proyectos de ley y las políticas relacionadas con educación sexual. Sin embargo, las organizaciones civiles como las iglesias, fundaciones, asociaciones de padres, organizaciones feministas, estudiantes y la comunidad LGTBIQ+, han jugado un rol fundamental en estas discusiones. Dentro de estas, las fundaciones fueron quienes tuvieron un mayor porcentaje de apariciones en la arena educacional, teniendo casi el doble de participación que en la de salud. Por otro lado, las iglesias disminuyeron su participación considerablemente al comparar estas dos arenas. Al seguir comparando estas dos arenas, se ve que las organizaciones feministas y la comunidad LGTBIQ+ han sido bastante activas en las reformas relacionadas con la sexualidad. Por último, en la arena educacional, las principales fundaciones que aparecieron en la prensa fueron aquellas que buscaban implementar una ley que velara por una educación sexual integral y evitar la discriminación de las disidencias sexuales.

9.3 Resultados de las Entrevistas

Con el objetivo de responder la pregunta de investigación y las hipótesis planteadas, se intentó establecer contacto con 28 personas diferentes. De estas solo se realizó un total de 9 entrevistas, ya que 4 personas respondieron negativamente y 15 personas no respondieron al llamado. Estas pertenecen a diferentes instituciones relacionadas con la educación sexual (UMICH, el programa PASA, un tesista de doctorado de la PUC, UNESCO, APROFA, el programa Teen Star, MINEDUC y un obstetra ginecólogo de la UCH), han participado en discusiones políticas respecto al tema y/o han tenido experiencia en la impartición de educación sexual en establecimientos educacionales. Las respuestas de las entrevistas se pueden ver en el Anexo I.

En primer lugar, al ver el gráfico 6 se puede notar que la profesión más predominante dentro del conjunto de personas entrevistadas era la de psicología, con 3 psicólogas y 2 psicólogos. Por otro lado, se entrevistaron a 2 médicos, una periodista y un profesor. Otro punto importante es que ninguna persona de la misma profesión pertenece a un mismo tipo de

organización civil, por ejemplo, hay 2 personas que pertenecen a fundaciones y no comparten la misma profesión.

Otro punto importante que destacar de las entrevistas, es que la definición que se dio de educación sexual no se veía afectada por la profesión. Del gráfico 7, se puede ver que las personas entrevistadas orientaron su definición por un enfoque científico psicosocial o normativo. Además, ninguno de los dos enfoques presenta una predominancia por sobre el otro.

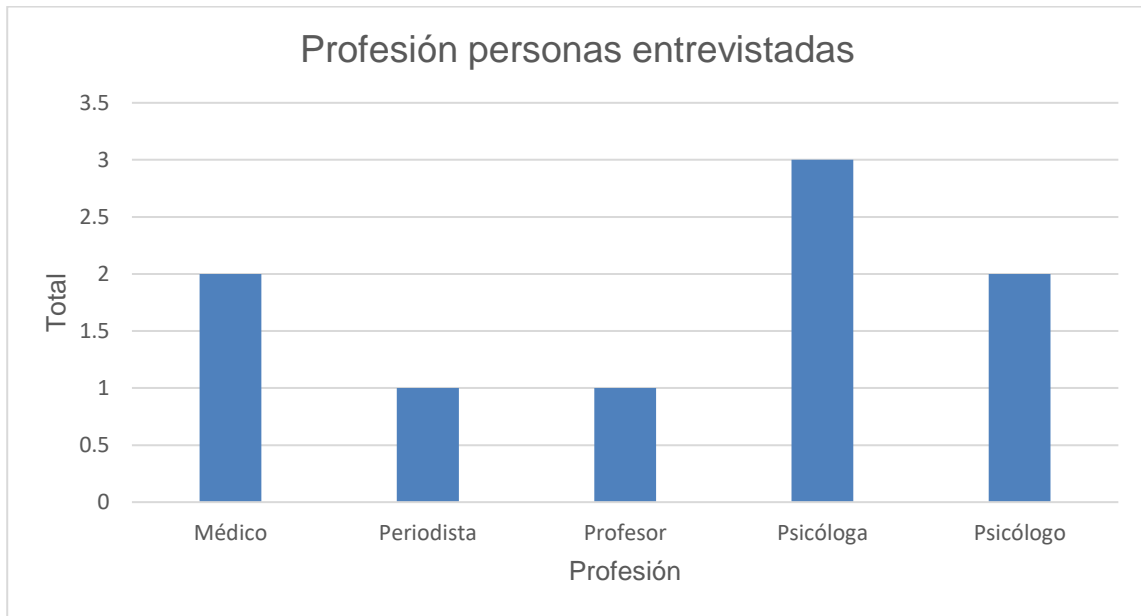


Gráfico 3: Frecuencia de profesión de las personas entrevistadas.

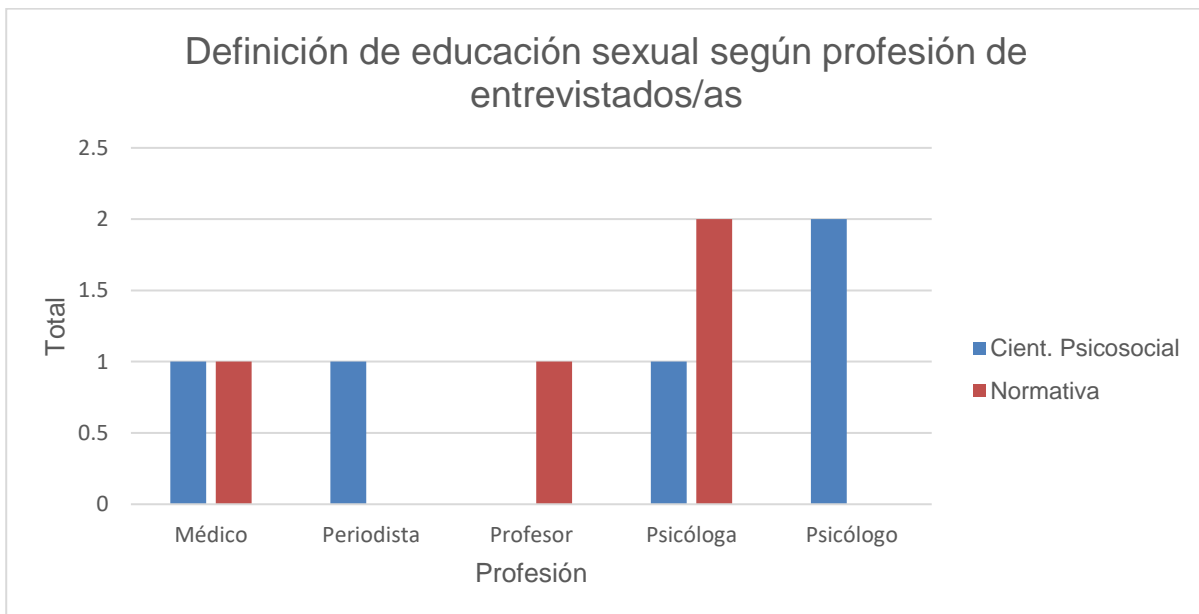


Gráfico 4: Definición de educación sexual dada por las personas entrevistadas según su profesión

Dentro de las respuestas que dieron las personas entrevistadas, se esperaba que el rol que le atribuían al Estado fuera coincidente con la definición de educación sexual que dieron. Si bien esto se dio para la mayoría de los casos, del gráfico 8 se desprende que una persona atribuyó las obligaciones del Estado con un enfoque antropológico católico, siendo que su definición de educación sexual fue científica psicosocial. Esto puede deberse a que su fundación está muy ligada a la religión católica.

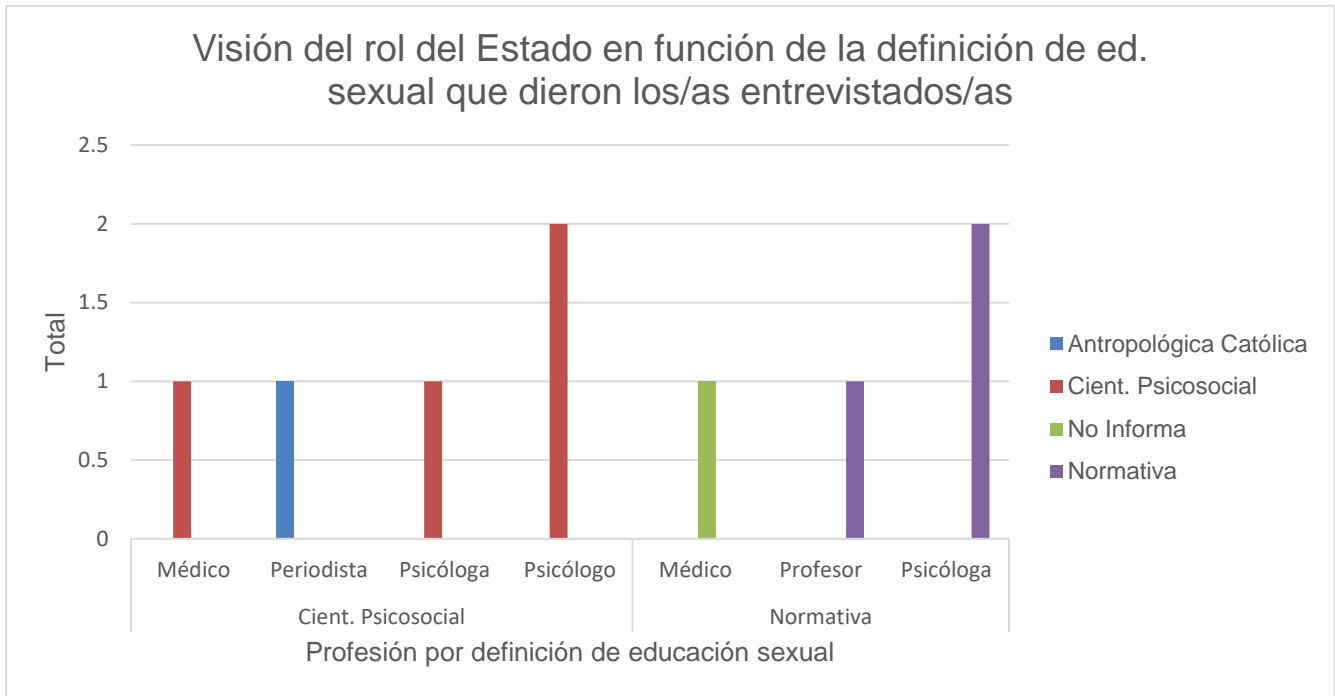


Gráfico 5: Rol que las personas entrevistadas le dieron al Estado según su definición de educación sexual

De las entrevistas, también se puede destacar como la mayoría de las personas declaraban que no había herramientas o actividades para apoyar la implementación de educación sexual. En complemento con esto, quienes afirmaban que existía algún tipo de herramienta, eran personas que implementaban programas de educación sexual en establecimientos educacionales. Además, se destaca la mención de que la incorporación de actividades o herramientas dependía del establecimiento educacional, infiriendo una diferencia entre establecimientos con más y menos recursos. Más detalles del tipo de actividades o herramientas que declararon las personas entrevistadas se puede ver en el gráfico 9.

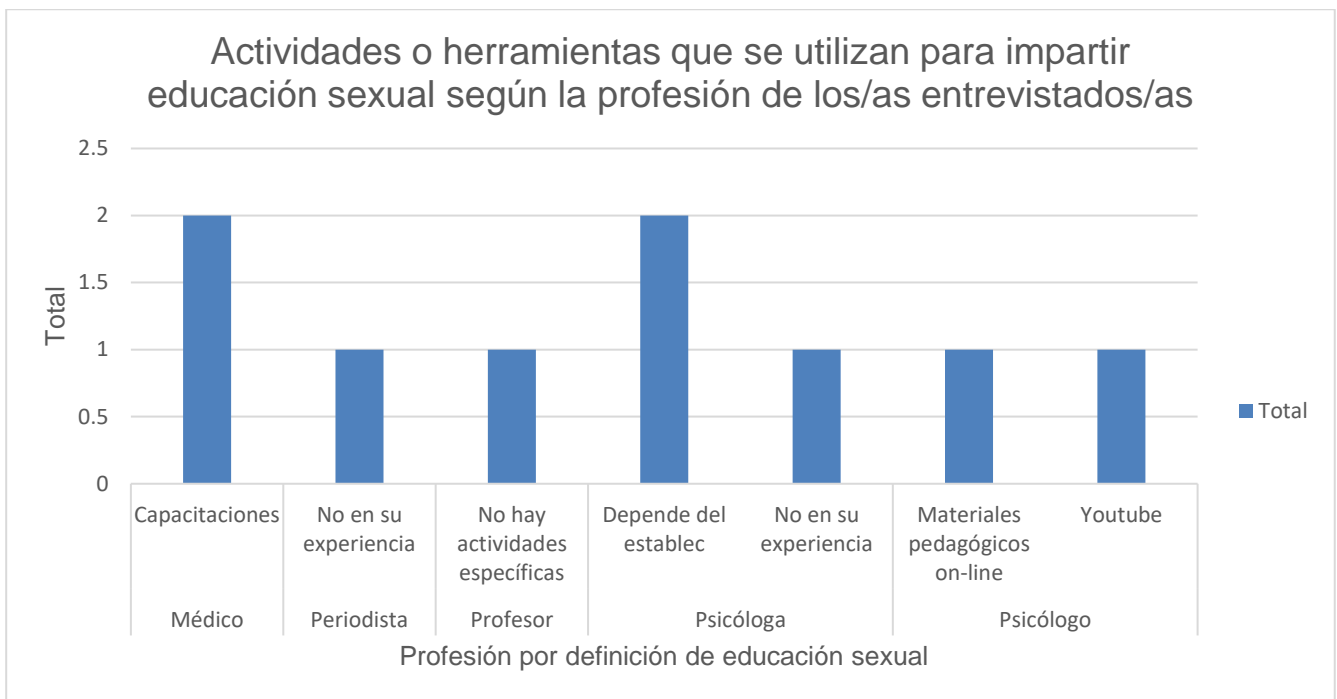


Gráfico 6: Actividades o herramientas que apoyan la implementación de educación sexual en establecimientos educacionales.

Por otro lado, del gráfico 10 se puede destacar que el total de personas entrevistadas encuentran que la educación sexual se debe impartir durante el tiempo de clases de los/as estudiantes. Finalmente, las respuestas específicas que dependían de la interpretación de cada persona y el detalle de las respuestas de las entrevistas se pueden leer en el Anexo I.

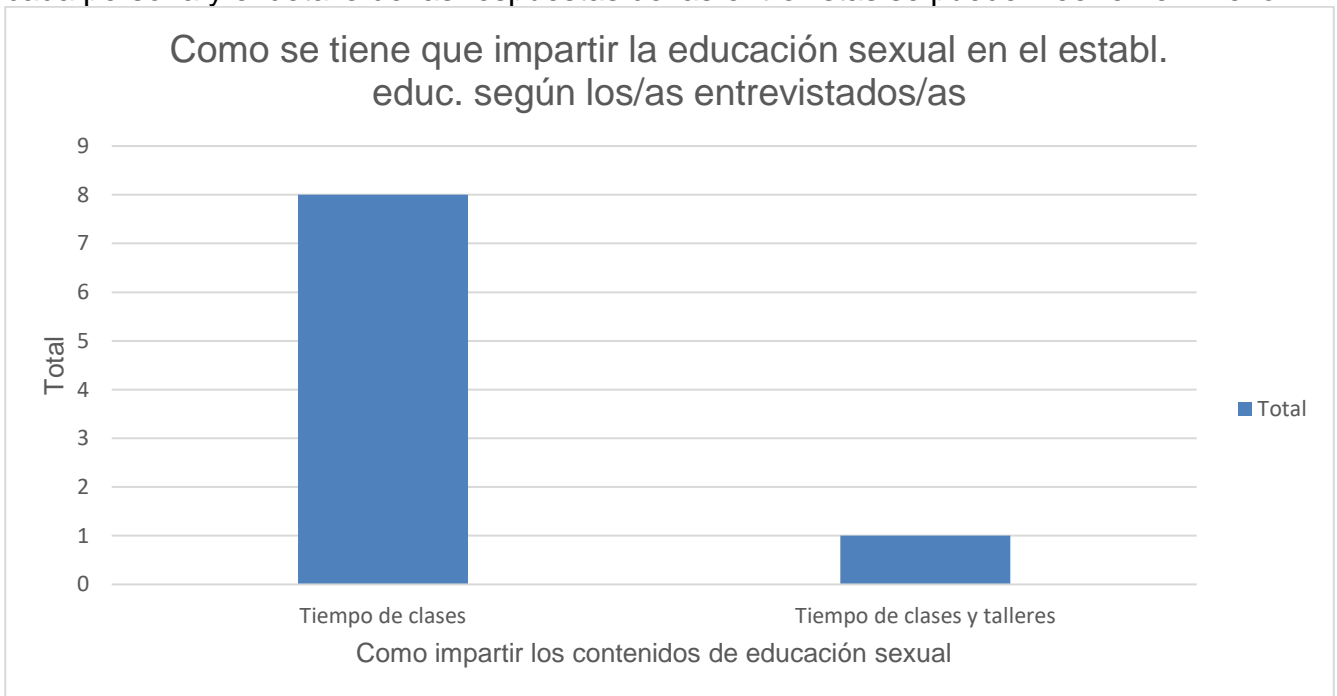


Gráfico 7: Como se debe la educación sexual en los establecimientos educacionales, según las personas entrevistadas.

10. Discusión

Al analizar las entrevistas, se puede ver que en general las respuestas y enfoques son bastante diversos. Sin embargo, la mayoría de las personas entrevistadas declaró que una política de educación sexual y los contenidos a impartir debían tener una base integral. Por otro lado, la forma de construir un proyecto de educación sexual estaba dividida entre tener uno transversal para todos los establecimientos educacionales, el cual podría tener flexibilidades para adecuarse a cada uno de estos, y tener varios proyectos entre los que elegir.

En general, las personas entrevistadas declararon que la educación sexual buscaba más que solo informar acerca de la prevención de ETS, prevención del embarazo y el acto sexual, sino que también incluye educar en torno a afectividad, relaciones interpersonales, orientación sexual e identidad de género, entre otros tópicos. Además, se produjo un consenso de que no hay solo una forma de hacer educación sexual y de que hay más de una sola visión respecto a esta, lo que tiene una directa implicancia en los métodos y contenidos incluidos. Sin embargo, pese a la similitud de sus definiciones las problemáticas principales que plantearon las personas entrevistadas variaron considerablemente entre unas y otras. Dentro de estas, se encontraban la necesidad de prevenir enfermedades, abusos y ayudar en la toma de decisiones, la falta de integración de la familia, la desigualdad de oportunidades que existe debido a la diferencia de recursos entre escuelas, entre otras. En lo general, los objetivos que planteaban para hacer frente a estas problemáticas iban ligados a un mejor desarrollo de los/as niños/as y jóvenes, sin embargo, lo establecido en el Anexo I.1, no queda claro si el hecho de incorporar a la familia es para el beneficio de los/as estudiantes o para darle prioridad a las creencias valóricas de las familias por sobre una educación sexual integral.

Al preguntar acerca de la relación salud-educación que debía existir en la educación sexual, un actor (Anexo I.3) planteó que en la discusión de la ley 20.418, la implementación del inciso que declaraba la educación sexual como obligatoria fue una medida apoyada por los grupos conservadores para “evitar” la entrega de la píldora del día después. Este es un punto para recalcar, ya que este conjunto de actores declaraba que esta era una píldora abortiva y se oponían firmemente a entregarla a los/as jóvenes, por lo que su decisión de incluir el inciso 4 podría tomarse como una forma de lograr su objetivo. Otra entrevista (Anexo I.4) sugiere que un conjunto de actores pertenecientes al mundo evangélico llamaba a diferentes diputados para decirles que iban a perder los votos de la comunidad evangélica si votaban a favor del proyecto ESI. Si bien esto pudo haber afectado a la decisión de algunos diputados, no existe evidencia contundente de que su decisión final haya sido motivada por esto o por lo que creían mejor para el estudiantado, según su conjunto de valores y conocimientos.

Por otro lado, de la revisión histórica de la ley 20.418 y el análisis de prensa realizado se estableció como los partidos de derecha y extrema derecha han sido los principales opositores de estas políticas. Estos actores han planteado que uno de los principales “costos” (una de las variables definidas por Ostrom en el capítulo 4.4) que presentaría implementar esta política, es que se vulneraría la libertad de enseñanza de los establecimientos educacionales. Si bien estos han presentado argumentos muy similares a las iglesias para oponerse a la implementación de una educación sexual obligatoria y transversal, de ninguna de estas revisiones se desprende que tomen estas decisiones en base a opiniones netamente valóricas. Con esto, la relación que existe entre los partidos conservadores y las iglesias (sobre todo Católica y Evangélica) puede ser tanto valórica como de apoyo político. De esta manera, no hay evidencia contundente de que los agentes conservadores relacionados con la política den

sus argumentos basados únicamente con evidencia valórica y solo con el objetivo de tener el apoyo de las iglesias en las votaciones.

Dado los resultados de las entrevistas, la revisión histórica de la ley 20.418 y el análisis de prensa, se puede notar que la mayoría de los actores toma posiciones y acciones orientadas en las propuestas relacionadas con lo que creen mejor para los/as niños/as y jóvenes. Sin embargo, también hay declaraciones acerca de que sus decisiones podrían verse influenciadas por mantener el apoyo de alguna comunidad o, por sobreponer sus valores por sobre lo recomendado internacionalmente en educación sexual. Dicho esto, no se pudo encontrar evidencia que favoreciera la ocurrencia de H1, producto de que, si bien puede haber factores externos que influyan en la toma de decisiones, estas no pueden demostrar que los actores toman sus decisiones en función de argumentos netamente valóricos, ya que sus respuestas iban en función de su concepción del valor público que entrega la educación sexual.

Las entrevistas indican que diferentes entidades religiosas tuvieron una importante participación durante las discusiones del proyecto ESI y la ley 20.418, teniendo participaciones entre el 25% y 50% de las mesas de discusión. Además, del análisis de prensa, las iglesias fueron de las organizaciones civiles que más participaron durante la discusión del ESI, actuando como principal opositor dentro de estas. Otro factor importante es que, por ejemplo, del anexo I.2 se desprende que a las discusiones no iba un/a solo/a representante de alguna iglesia, si no que iban representantes de diferentes sectores del país, dándole un mayor número de participantes, en comparación con otras organizaciones civiles. Por otro lado, el rol de la Iglesia Católica ha ido disminuyendo con los años, pero, la comunidad evangélica ha incrementado su participación en las discusiones del Congreso. Finalmente, un factor importante en la influencia que tienen los grupos religiosos en salud y educación es que los proyectos de ley en torno a la primera arena son más normativos y se construyen bajo una estructura más cuantitativa, mientras que en la segunda arena hay un factor valórico más prominente y se complementa la estructura cuantitativa y cualitativa.

Por otro lado, al ver la participación que tuvieron las entidades religiosas en la prensa para las discusiones de los proyectos de ley de Identidad de Género, despenalización del aborto en 3 causales y ESI, presentaron una mayor participación en la arena de la salud que en la educacional. Además, las fundaciones correspondieron a un conjunto de actores importantes dentro de la representación de organizaciones civiles, con casi un 45% de aparición en prensa.

Complementando, de la revisión histórica de la ley 20.418, se desprendió que las entidades religiosas tienen una fuerte posición en las discusiones dentro del Congreso. Estas participan activamente dentro del debate, teniendo un rol activo en cuanto a presentar argumento a favor o en contra del proyecto de ley en cuestión. Con esto, no solo pueden ejercer influencia fuera del Congreso para la toma de decisiones, sino que, además, pueden influenciar en la decisión de parlamentarios/as que no representen a los grupos conservadores.

Dados estos resultados, existe evidencia cualitativa a favor de la H2, como el hecho de que las iglesias presentan argumentos valóricos mayoritariamente, lo que genera más impacto en la arena educacional que en salud. Esto se produce ya que las discusiones en educación incluyen un componente valórico de los padres e instituciones educacionales, las cuales cuentan con la facultad de la libre enseñanza. Esto se mostró en que tuvieron una mayor

aparición en prensa cuando se discutió la ley del aborto en 3 causales, pero sus argumentos tuvieron un mayor peso en la discusión del proyecto ESI.

Al recopilar las respuestas de las personas entrevistadas, estas declararon que los contenidos de educación sexual que se implementaban en los currículums escolares (si es que se implementaban), dependían exclusivamente de los establecimientos educacionales, a diferencia de lo visto en Holanda, por ejemplo, que presentaba un programa de contenidos mínimos que deben pasarse. De esta manera, independientemente de cómo estaban contruidos los programas de educación sexual y los objetivos que estos tuvieran, son finalmente las instituciones escolares quienes deciden que contenidos de ese programa se cursarán. Además, la existencia de establecimientos educacionales religiosos le otorga una mayor participación y relevancia en las discusiones políticas a las iglesias. Con esto, no pudo ser posible recopilar evidencia para H3, ya que los contenidos que reciben los estudiantes no necesariamente son los mismos de los programas.

Por otro lado, al comparar los procesos de discusión que se dan en las políticas de salud y educación, pasa algo similar entre las hipótesis 2 y 4. Las discusiones en salud tienen un carácter más normativo, ya que buscan regular para mejorar los indicadores de salud, mientras que en la arena educacional el factor valórico juega un rol más fundamental. Además, las políticas de educación sexual están dentro de las políticas conflictivas, debido a que los diferentes actores tienen su propia definición de valor público y estas van en líneas completamente distintas durante la presentación de argumentos. Esta heterogeneidad de definiciones influye en la toma de decisiones de los actores involucrados, lo que genera que los procesos tomen más tiempo y sea difícil encontrar una solución con la que estén todos/as de acuerdo. En el caso de salud, al estar sus políticas de salud sexual orientadas a mejorar indicadores, facilitar acceso y/o ser más normativas se pueden proponer puntos medios de manera más sencilla, como se vio con la ley 20.418, que incorporó educación sexual como una forma de disminuir la cantidad de personas que necesitarían la píldora del día después.

Al comparar ambas arenas con las respuestas entregadas en las entrevistas, la discusión de la ley 20.418 y la participación en prensa, se puede verificar que la arena de salud en efecto presenta menos trabas en la formulación de políticas relacionadas a salud sexual que su similar en la arena educacional. Sin embargo, que en la arena de salud no prime una argumentación valórica, como en educación, no es evidencia suficiente para establecer que sus políticas se discuten con mayor eficacia. Con esto, lo que juega un rol importante es la duración de los equipos que plantean sus políticas en ambas arenas. Según las declaraciones que se encuentran en el Anexo I.2, los equipos del MINSAL rotan menos que los del MINEDUC. Una menor rotación implica una mayor duración de los equipos que plantean, analizan y trabajan en estas políticas, lo que ayuda en la mejora de los incisos y en la comunicación. Este último elemento entrega una mayor eficacia a la hora de discutir y plantear las políticas públicas, por lo que existe evidencia a favor de H4.

Para H5, en base las respuestas obtenidas, hay que considerar cuatro elementos importantes de estas. En primer lugar, la educación sexual que se imparte en los establecimientos educacionales está muy relacionada con los recursos disponibles que presentan estos. Esto genera una desigualdad entre las instituciones, ya que aquellas que cuenten con más recursos podrán destinar más a educación sexual. Complementando esto, los establecimientos de menos recursos deben focalizar sus recursos en mejorar los indicadores que revisa el Ministerio de Educación. De esta manera, buscarán utilizar sus

recursos en mejorar estos, por ejemplo, mejorando sus resultados en la prueba SIMCE, que en invertir en programas de educación sexual. Además, con lo declarado en las entrevistas, la subvención que se entregó durante el 2011 para implementar alguno de los 7 programas de educación sexual aprobados, dejó de funcionar luego de ese año, por lo que no es posible implementar la ley en aquellos establecimientos de menos recursos.

En segundo lugar, la mayoría declaró que los establecimientos educacionales, en general, no cuentan con herramientas de apoyo para impartir educación sexual. Un ejemplo de esto es que varias personas entrevistadas declaraban que, en su experiencia, los/as profesores/as utilizaban los primeros resultados de Google y YouTube. Esto era debido a que no se les entregaba material para pasar contenidos de educación sexual a los/as docentes y que estos/as no tienen el tiempo para preparar este tipo de contenido. Este es un punto muy importante, porque nada garantiza que ese material seleccionado cumpla con los estándares de calidad necesarios para entregarles una buena educación a los/as jóvenes.

En tercer lugar, de acuerdo con lo declarado del Anexo I.3, no hay indicadores asociados a la educación sexual por parte del Mineduc y el indicador que se usa es el de personas matriculadas en enseñanza media, ya que se asume que recibirán educación sexual, lo cual no necesariamente es así. Además, la percepción que tenían los/as jóvenes de la educación sexual impartida es regular (36%) o muy mala (34%) según el último sondeo hecho por INJUV (Arenas, Duran, Dides & Fernández; 2016).

Finalmente, una educación sexual eficaz debiera tener a las arenas de salud y educación integradas, lo que en Chile no pasa actualmente, ya que la política que existe es solo de salud y no existe una política educacional con respecto a este tema. Un punto complementario a este es que la ley actual puede generar que los establecimientos educacionales sean extensiones de los consultorios médicos, según lo declarado en el Anexo I.3. Además, las políticas internacionales más exitosas en educación sexual integran ambas arenas para crear un trabajo en conjunto y apoyarse mutuamente. A esto se le complementa que la política actual no es transversal, implicando que, según el Anexo I.4, no podría implementarse de manera exitosa. Esto no quiere decir que cada establecimiento imparta de la misma manera a educación sexual, sino, que tengan una misma base y puedan pasar los contenidos complementando esta con sus metodologías y valores.

Con todo esto, hay una clara diferencia con aquellos países que presentan mejores resultados en educación sexual. En primer lugar, la ausencia de indicadores dificulta el rastreo del cumplimiento de objetivos, tanto de las políticas de educación sexual, como de los programas. Además, el hecho de que las arenas de salud y educación no estén integradas en la política actual dificulta el accionar y genera situaciones como las declaradas en el Anexo I.1, donde profesionales de la salud no presentan la capacidad docente para diferenciar qué contenidos se necesitan para qué edades. De esta manera, esto se puede considerar como evidencia cualitativa a favor de H5, al tener pocas e ineficientes directrices de cumplimiento de objetivos de educación sexual.

11. Conclusiones

De manera de poder concluir con respecto a la investigación realizada durante el año 2021 es necesario recordar cual era la pregunta de investigación. Esta consistía en responder lo siguiente:

¿Las directrices que presenta la política de educación sexual en Chile, para velar por el cumplimiento de estas, son suficientes para cumplir con los objetivos principales de esta y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de educación y género?

Para contestar esto se plantearon 5 hipótesis que buscaban no solo analizar las directrices, sino que analizar algunas situaciones que pudieran afectar su rendimiento. En primer lugar, H1 buscaba determinar si los agentes más conservadores estaban afectando la eficacia de la política actual y una posible nueva política de educación sexual en la arena educacional al priorizar una argumentación valórica por sobre la evidencia científica. Si bien los grupos conservadores han tenido una alta participación en las discusiones en torno a esta temática, tal como se vio en el análisis de prensa y en la revisión histórica de la Ley 20.418, de la investigación no se pudo encontrar evidencia de que actuaran priorizando los argumentos valóricos. Por otro lado, hubo declaraciones que inferían que estos actores podrían influenciar en el accionar de los tomadores de decisiones, sin embargo, esto no basta para determinar si afecta negativamente a las directrices que velan por la implementación de la educación sexual o no.

Al analizar las respuestas para contestar H2, se pudo apreciar que uno de los agentes conservadores más importante (las iglesias) pueden presentar una mayor influencia en las políticas educacionales que en las de salud. Esto tiene que ver con el componente valórico y como afecta en una mayor manera en educación que en salud. Al tener una mayor influencia, las discusiones en la arena educacional van a centrarse por un mayor tiempo en el ámbito valórico, generando que las políticas adquieran el carácter de conflictivas. De esta manera, crear una política con los estándares internacionales como los que dictamina UNESCO será más difícil, ya que se opone a muchos de los valores de los agentes más conservadores.

Para continuar, de H3 es posible extraer que el poder que poseen los establecimientos educacionales, o los actores que se encargan de tomar las decisiones dentro de estos, son capaces de minimizar por completo un programa de educación sexual ya armado, sea cual sea. Esto quiere decir que, sin importar que exista algún programa que incluya todos los contenidos de UNESCO, los establecimientos educacionales podrían hacer uso de menos de un 34% de estos. Por otro lado, al tener educación sexual obligatoria solo en enseñanza media, se deja de lado los contenidos de afectividad básicos que debieran recibir los/as alumnos/as de enseñanza básica y preescolar.

Por otro lado, un trabajo en conjunto entre la arena educacional y la de salud es clave para la confección de políticas de educación sexual efectivas. De la evidencia obtenida de H4, se nota una diferencia al discutir políticas en ambas arenas, además de que no hay un trabajo en común en torno a educación sexual. Debido a la importancia que tiene el componente valórico en educación por sobre salud, la política existente de educación sexual tiene al Ministerio de Educación desligado de obligaciones que debiera tener, como es la confección de indicadores educacionales en esta materia. Esto genera que, si bien hay una política de educación sexual, esta no pueda desarrollarse de manera eficaz en el país.

Uno de los puntos más importantes para responder la pregunta de investigación consiste en la diferencia que existe entre las herramientas y actividades que se implementan en Chile, en torno a educación sexual, en comparación con los países con mejores prácticas e indicadores de salud sexual. De la evidencia relacionada a H5, se encontraron puntos importantes que reflejan esta diferencia. En primer lugar, en Chile no existen indicadores reales de educación sexual, ya que estos debieran estar a cargo del MINEDUC, pero, con la ley actual, no se le atribuye responsabilidades particulares al Ministerio, ya que las obligaciones son del Estado y ésta está construida en la arena de salud. Además, existe una diferencia de oportunidades entre los establecimientos educacionales con más y menos recursos. Al no haber indicadores, los con menos recursos focalizarán sus medios en tener mejores resultados que les garanticen alguna subvención o capital extra por sobre una educación sexual de calidad. De esta manera, en general, solo aquellos establecimientos educacionales con una mayor cantidad de recursos podrán optar a programas de educación sexual reconocidos y en su totalidad, generando una brecha entre los/as estudiantes de Chile. Además, las entrevistas permitieron determinar que no hay instrumentos que garanticen que las políticas de educación sexual se implementen dentro de los establecimientos educacionales. Sin estos instrumentos y la total autonomía que tienen los centros de educación, los agentes conservadores son los más beneficiados, ya que pueden evitar la implementación de educación sexual o elegir programas coherentes con sus valores. Finalmente, la política actual no es transversal y, según lo declarado en las entrevistas, lo cual está solventado bajo sus propias investigaciones e investigaciones internacionales, no hay políticas de educación sexual exitosas que no sean transversales.

Con esto es posible responder a la pregunta de investigación, aseverando que, actualmente, las directrices para velar por el cumplimiento de la política de educación sexual del país no son suficientes para lograr los ODS ni para cumplir con los objetivos mismos de esta. Complementando, la falta de herramientas y la dificultad de acceso a este tipo de educación pone al país muy por detrás de aquellos que presentan mejores prácticas internacionales. Por otro lado, del informe de la Cámara de Diputados que se hizo para evaluar esta ley, ya se da cuenta que no se están logrando los objetivos planteados. Sumando estos dos puntos, Chile no puede cumplir con los ODS relacionados a educación sexual de manera eficiente y total.

Si bien se pudieron determinar algunas causas a este problema, cualitativamente hablando, estas podrían tener un efecto poco significativo a la hora de tomar decisiones. Por otro lado, no se pudo determinar el efecto que tienen los principales actores que se oponen a la confección e implementación de estas políticas en los tomadores de decisiones. En conjunto a esto, el rol de los establecimientos educacionales al implementar los contenidos de educación sexual requiere un análisis profundo para determinar las razones efectivas que explican las diferencias de contenidos que existen entre las instituciones escolares. Finalmente, la diferencia de la concepción del valor público entre los actores involucrados en estas políticas y la fuerte oposición de los grupos conservadores, dificulta la toma de decisiones y la confección de una política con un alto estándar internacional.

El presente trabajo no estuvo exento de complicaciones, debido a dificultades a la hora de encontrar información o datos relevantes, tanto nacional como internacionalmente y al escaso número de personas entrevistadas, en comparación con el total de personas que se intentó contactar. De manera de obtener mejores resultados y poder concluir de mejor manera con respecto a las causas que afectan negativamente a las directrices que velan por el

cumplimiento de la educación sexual se pueden tomar diferentes medidas. En primer lugar, a la información cualitativa obtenida se le puede complementar con datos cuantitativos que permitan estimar el impacto de estas y así determinar si tienen un efecto significativo, tanto en la construcción de las políticas públicas como en la implementación de estas. Por otro lado, las entrevistas por sí solas no bastaron para determinar la motivación de los agentes más conservadores durante las discusiones políticas, por lo que se podría orientar las preguntas a algo más tangible dentro de esta arista, para así, obtener información que pudiera generar un mayor aporte en la investigación. Finalmente, al haber una relación estrecha entre los programas de educación sexual y los establecimientos educacionales, la investigación se podría complementar con un estudio en terreno de cómo se implementan éstos y cómo los/as tomadores/as de decisiones eligen los contenidos a abarcar y qué medios usan.

Al finalizar la investigación quedan varios puntos que se podrían trabajar a futuro. En primer lugar, sería interesante estudiar la percepción que tienen los/as estudiantes respecto a la educación sexual. Esto con el objetivo de saber que contenidos esperan aprender en estas temáticas, qué entienden por educación sexual, qué contenidos han recibido durante su etapa escolar y cuál es su rol dentro de la implementación de estos. Otro punto que se podría estudiar consiste en cuál es el objetivo que tienen los establecimientos educacionales al implementar la educación sexual. Al no haber indicadores por parte del Ministerio de Educación y al existir una ley que establece que ésta tiene que ser obligatoria en enseñanza media, estudiar si la implementación de esta se hace por obligatoriedad o por perseguir algún objetivo en particular podría permitir tomar decisiones para incentivar la implementación de educación sexual. Finalmente, se podrían analizar los programas de educación sexual aprobados en Chile mediante un marco teórico sobre control para determinar si estos entregan herramientas para tomar decisiones o fueron creados con el objetivo de controlar las acciones de los/as jóvenes.

Para finalizar, la educación sexual y afectiva es considerada como un pilar fundamental en el desarrollo de los/as estudiantes de acuerdo con UNESCO. Es por esto que es necesario tener un avance importante en Chile en torno a estas temáticas. A medida que se creen políticas en torno a educación sexual de manera integral y se apoyen mutuamente entre las arenas de salud y educación se podrían mejorar los indicadores de salud sexual, para presentar resultados similares a aquellos con mejores prácticas y se podrían solucionar una gran cantidad de problemas que se producen por la ausencia de esta. Finalmente, la confección de estas políticas no es un proceso simple, sobre todo por la diferencia valórica que existe entre los diferentes actores involucrados, lo que genera que haya diferentes concepciones de valor público muy diversas entre sí.

12. BIBLIOGRAFÍA

Anderson, D; Taggart, G. (2016). *Organizations, Policies and the Roots of Public Value Failure: The Case of For-Profit Higher Education*. *Public Administration Review*, p. 779-789.

APA. (s. f). *American Psychological Association: Orientación sexual e identidad de género*. [en línea. <https://www.apa.org/centrodeapoyo/sexual>. [consulta: 12 diciembre 2020]

Arenas, L. (2015). "Opinión: Educación Sexual". (2 de marzo de 2015). La Segunda. Recuperado de <http://portal.nexnews.cl/showN?valor=QTQyMTQwN1E4NDE5NDE2MTgzMjAyNzkzMjI3MTI4Mjk1MzYyNjE4MDE5ODAwMTk4MjAyMTQwODIxODIwMTgzNDgzMTkyODI3MzgwMTkyRjU1NTU1NTU1NTU1NTU1Mw==>

Arenas, L; Duran, J; Dides, C; Fernández, C. (2016). "Primer Informe Salud Sexual, Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile".

Bachelet promulga ley que garantiza distribución de la píldora del día después. (18 de enero de 2010). La Tercera. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/bachelet-promulga-ley-que-garantiza-distribucion-de-la-pildora-del-dia-despues/>

Barker, C. (2019). *Evaluación y desarrollo de sistema de asistencia virtual sobre sexualidad en base a herramientas de inteligencia artificial para apoyar la labor educacional en escolares*. Memoria de Ingeniería Civil Industrial. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. 197p

Bemelmans-Videc, M; Rist, R; Vedung, E. (2010). *Carrots, Sticks and Sermons: Policy Instruments & Their Evaluation*. New Brunswick & London, U.S.A. & U.K.

Benedetti, C. (2010). *Análisis y evaluación de la gestión educacional municipal*. Memoria de Ingeniería Civil Industrial. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas.

Benegas, D. (2018). *Comprehensive sexual education and English language teaching: an endeavor from southern Argentina*. Glasgow, UK. School of Education, University of Strathclyde.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018). *Historia de la Ley N° 21.120. Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género*. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/7600>

Bogliaccini, J. (2020). *The technocratic barrier to wage policy: theoretical insights from the Chilean Conceración*. Department of Social Sciences, Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay.

Bozeman, B. (2007). *Public values and public interest: Counterbalancing economic*

individualism. Georgetown University Press, Washington, D.C.

Bozeman, B; Sarewitz, D. (2011). *Public Value Mapping and Science Policy Evaluation*. Minerva.

Bustos, S; García, M. Plan de educación sexual del Gobierno está estancado. (10 de agosto de 2008). El Mercurio. C6.

Cámara de Diputados de Chile. (2010). *Comunidades evangélica y judía entregaron su postura frente a proyecto sobre regulación de la fertilidad*. Recuperado de: https://www.camara.cl/prensa/sala_de_prensa_detalle.aspx?prmid=35707

Cámara de Diputados de Chile. (2018). *Continúa Evaluación de la Ley de "Educación y Salud Sexual"*. (09 de julio de 2018). Recuperado de https://www.camara.cl/prensa/sala_de_prensa_detalle.aspx?prmid=134450

Cámara de Diputados de Chile. (2018). *Evaluación de la ley 20.418*. Valparaíso, Chile

Cámara de Diputados de Chile. (2019). *Boletín N° 12.542-04*. Valparaíso, Chile.

Castro, E. (2016). *"Opinión: Educación sexual orientada al autocuidado"*. (29 de febrero de 2016). El Diario de Concepción. Recuperado de <http://portal.nexnews.cl/showN?valor=VDUyNjc1NTg0UzI0MjcwMjI5MDAzNDkxNTMzOTUwMzY5MjAzMjcyNTI0NzU1Mjg3NzAyNzI2MDI3Mjc1MjI5MzUzOTkxMDM0MjI1MjQwQzU1NTU1NTU1NTU1NTU1Mw==>

Castro-Sandoval, G., Carrasco-Portiño, M., Solar-Bustos, F., Catrien-Carrillo, M., Garcés-González, C., & Marticorena-Guajardo, C. (2019). *Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva adolescente en el sur de Chile, período 2010-2017*. Revista chilena de obstetricia y ginecología, 84(1), 28-40.

CEMERA. (2021). *Programa de Educación Sexual: Adolescencia Tiempo de Decisiones*. Recuperado de: <http://www.cemera.cl/documentos/Adolescencia%20Tiempo%20de%20Decisiones%20CEMERA.pdf>

CESI. (2010). *Educación en sexualidad, afectividad e inteligencia emocional*. Santiago, Chile. Fundación Centro de Educación Sexual Integral.

CESOLAA. (s. f). *Programa de Educación Sexual, Curso de Educación Sexual On-line de Auto Aprendizaje: Género*. [en línea] <http://educacionsexual.uchile.cl/index.php/hablando-de-sexo/conceptos-de-genero-sexualidad-y-roles-de-genero>. [consulta: 12 diciembre 2020]

CESOLAA. (2018-2020). *Sexualidad Prematura en adolescentes: causas y consecuencias*. [en línea] <http://educacionsexual.uchile.cl/index.php/hablando-de-sexo/educacion-sexual-integral/sexualidad-prematura-en-adolescentes> [consulta: 18 julio 2020].

Deuda en educación sexual. (12 de enero de 2008). El Mercurio, Valparaíso, p.10

Diario Oficial. (2010). *Historia de la Ley N° 20.418. Fija Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en materia de regulación de la Fertilidad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Domínguez-Martínez, T; García, R; Fresán, A; Cruz, J; Vega, H; Reed, G. (2020). *Risk factors for violence in transgender people: a retrospective study of experiences during adolescence*. Psychology & Sexuality.

Figueroa, E. (2012). *Política pública de educación sexual en Chile: Actores y tensión entre el derecho a la información vs la libertad de elección*. Universidad de Concepción. Revista Chilena de Administración Pública N°19, pág. 105-131.

Gershberg; A.I. (2020). *Political Economy Research to Improve Systems of Education: Guiding Principles for the RISE Program's PET-A Research Projects*. University of Pennsylvania & RISE Programme.

Hernández-Romero H, Rincón P, Castro-Alzate. (2018). *Prevalence of Victimization and Perpetration of Sexual Aggression in Undergraduate Students: A Systematic Review 2008-2018*. Rev Cienc Salud. 2019; 17: 85-107. Bogotá, Colombia.

INJUV. (2017). *Octava encuesta nacional de juventud 2015*. Ministerio de Desarrollo Social. Santiago, Chile.

INJUV. (2018). *Novena encuesta nacional de juventud 2018*. Ministerio de Desarrollo Social. Santiago, Chile

Kedzior, S; Lassi, Z; Oswald, T; Moore, V; Marino, J; Rumbold, A. (2020). *A Systematic Review of School-based Programs to Improve Adolescent Sexual and Reproductive Health: Considering the Role of Social Connectedness*. Adelaide, Australia. Robinson Research Institute, Adelaide Medical School, University of Adelaide.

Lee, G; Lee, D. (2018). *Effects of a life skills-based sexuality education programme on the life-skills, sexuality knowledge, self-management skills for sexual health, and programme satisfaction of adolescents*. Seoul, Korea. Red Cross College of Nursing, Chung-Ang University.

Lee, Y. (2017). *Understanding Higher Education Institutions' Publicness: Do Public Universities Produce More Public Outcomes than Private Universities*. Higher Education Quarterly, Vol 71, No. 2, pp 182-203.

Leung, H; Lin, L. (2018). *Adolescent Sexual Risk Behavior in Hong Kong: Prevalence, Protective Factors, and Sex Education Programs*. Hong Kong, China. Department of Applied Social Sciences, The Hong Kong Polytechnic University.

Ley, N. 20.418 (Chile). *Fija Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en Materia de Regulación de la Fertilidad*, 28.

Mansilla, J. (2011). *Análisis comparado de sostenedores de educación pública*. Facultad

de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. Santiago, Chile.

MINEDUC. (s.f). *Descripción programa CESI*. Santiago, Chile

Mizala, A. (2007). *La Economía Política de la reforma educacional en Chile*. Corporación de Estudios para Latinoamérica. Santiago, Chile

Montenegro A., Hernán. (2000). Educación sexual de niños y adolescentes. *Revista médica de Chile*, 128(6), 571-573.

Naciones Unidas (s. f). *Orientación sexual e identidad de género en el derecho internacional de los derechos humanos*.

Naciones Unidas (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en evidencia*.

Naciones Unidas. 2015-2020. *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades*. [en línea]. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/health/>. [consulta: 16 julio 2020].

Naciones Unidas. 2015-2020. *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. [en línea]. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>. [consulta: 16 julio 2020].

Naciones Unidas. 2015-2020. *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países*. [en línea]. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>. [consulta: 16 julio 2020]

OMS. (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health*. Geneva.

OMS. (2010). *Standars for Sexuality Education in Europe*. Centro Federal de Educación para la Salud, BzgA.

OMS. (2016). *Sexuality Education. Policy brief No. 1*. Centro Federal de Educación para la Salud, BzgA.

Olavarría, J. (2005). *La política de educación sexual del Ministerio de Educación de Chile: Consideraciones para una evaluación*. Hexagrama consultoras. Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina.

Orbe. (2010). *Pepe Auth entrega respaldo a jóvenes que piden educación sexual en los colegios*. (08 de diciembre de 2010). Emol. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/nacional/2010/12/08/451671/pepe-auth-entrega-respaldo-a-jovenes-que-piden-educacion-sexual-en-los-colegios.html>

Ostrom, E. (2005). *Understanding Institutional Diversity*. Princeton University Press.

Paglayan, A. (2017). *Civil War, state consolidation and the spread of mass education*. Department of Political Science and School of Global Policy and Strategy, University of California. San Diego, U.S.A.

Paredes, R; Pinto, J. (2009). *¿Es el fin de la educación pública en Chile?* Estudios de Economía. Vol. 36 – N° 1, junio. Págs. 47-66.

Piden a ministra Jiménez reforzar contenidos de educación sexual en los colegios. (4 de agosto de 2008). La Tercera. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/piden-a-ministra-jimenez-reforzar-contenidos-de-educacion-sexual-en-los-colegios/>

PASAGE. (s.f). *Programa de Aprendizaje en Sexualidad, Afectividad y Género*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.pasa.cl/?page_id=300

Pérez, C. (2010). *Bachelet promulga ley que permitirá distribución de la píldora del día después*. (18 de enero de 2010) Emol. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/nacional/2010/01/18/394456/bachelet-promulga-ley-que-permitira-distribucion-de-la-pildora-del-dia-despues.html>

Piden al Mineduc que educación sexual se imparta desde la básica. (09 de diciembre de 2010). Terra. Recuperado de <http://portal.nexnews.cl/showN?valor=TTQyMTQwODNNNDE5NDE2MTgzMjAyOTUxMjMzODc2MzMTIyNzkzNjE4MjEyMjIxOTYyMDYyNDE5NDEyMTgzNDgzMTkyODI3MzgwMTkyQjU1NTU1NTU1NTU1NTU1Mw==>

Planned Parenthood. 2016-2020. *¿Qué es la Educación Sexual?* [en línea] <https://www.plannedparenthood.org/es/temas-de-salud/para-educadores/que-es-la-educacion-sexual> [consulta: 16 julio 2020].

PNUD. (2010). *Desarrollo humano en Chile, Género: los desafíos de la igualdad*. Santiago, Chile. Ograma.

Presentan proyecto de ley marco sobre salud y derechos sexuales y reproductivos. (17 de julio de 2008). Cronicadigital. Recuperado de: <http://portal.nexnews.cl/showN?valor=TDIxMDY2NzBDMjk3MDg5MTYwMTQ3NTYxNjkzODE2NTU2MTM5Njg5MTAwMTEwOTYxMTMxNDEwNDk4OTE3NDE1OTY0MTM2OTA5NIQ1NDQ1NTU1NDU1NTQ1NTI=>

PUC. (s.f). *Teen Star*. Santiago, Chile. Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad Católica de Chile.

Renovatioeduca. (s.f). *Aprendiendo a Querer*.

Romero, M. C. (2018). *Piñera promulga Ley de Identidad de Género: “No es la solución definitiva, se requiere un cambio cultural”*. Emol, 28 de noviembre de 2018. [en línea] <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/11/28/928955/Pinera-promulga-Ley-de-Identidad-de-Genero-No-es-la-solucion-definitiva-se-requiere-un-cambio-cultural.html> [consulta: 27 diciembre 2020]

Schiefelbein, E; McGinn, N. (2017). *Learning to Educate: Proposals for the Reconstruction of Education in Developing Countries*. Sense Publishers.

Tokman, A. (2004). *Educación y crecimiento en Chile*. Banco Central de Chile, Documentos de Trabajo N° 289. Santiago, Chile.

UNESCO. (2013). *Publicación de la serie buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud: Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico*.

USS. (s.f). *Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad: PAS*. Santiago, Chile.

Veneziani, R; Zamparelli, L. (2017). *Analytical Political Economy*. Journal of Economic Surveys, Vol 31, pp 1149-1151.

Vera-Gamboa, Ligia. (1998). *Historia de la sexualidad*. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México. Rev Biomed 9: 116-121.

Yévenes, P. 2018. *Estudio sobre educación sexual ubica a Chile en el último lugar*. [en línea]. La Tercera en línea. 23 de abril de 2018. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/estudio-educacion-sexual-ubica-chile-ultimo-lugar/142143/>. [consulta: 16 julio 2020].

13. ANEXOS

Anexo A

	Científica sanitaria-epidemiológica	Científica psicosocial	Normativa (derechos humanos)	Antropología católica
Sexualidad	Conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y psicológicas que caracterizan al ser humano en su respectivo sexo. El foco se establece en los aspectos anatómicos y fisiológicos.	Conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y psicológicas que caracterizan al ser humano en su respectivo sexo. El foco se establece en los procesos psicosociales relacionados con la sexualidad.	La sexualidad es un derecho, por lo que la voluntad personal debería primar en las decisiones que se pueden tomar al respecto.	Condición humana heredada de Dios, inmutable, y que hay que respetar. Se entiende relacionada con la afectividad, como una expresión del amor de la pareja formal, y con ello circunscrita al ámbito familiar.
Educación sexual	Un instrumento más, pero clave, para promover la salud pública, el control de la natalidad y el autocuidado. El elemento central es la información que permite una gestión cuidadosa y responsable de la sexualidad.	Busca potenciar competencias y capacidades para que los jóvenes tomen decisiones responsables y cuidadosas. Su fin es fortalecer al sujeto de manera íntegra, y en ello la pedagogía es clave.	Para tomar y ejercer las decisiones sexuales y reproductivas las personas deben contar con toda la información, educación y orientación respectivas. Es un insumo importante para fortalecer la capacidad de decisión de los sujetos en estas materias.	La toma de conciencia progresiva de una condición heredada de Dios, y que por ello se enmarca en el ámbito de la afectividad y el amor conyugal. Se promueve la renuncia del placer inmediato en favor del amor en el matrimonio.
Interlocutor válido de la política	Los adolescentes y jóvenes son sujetos de derecho, incluso de los derechos sexuales y reproductivos. Por ello se les considera interlocutores válidos en estas materias, y también porque es necesario ir fortaleciendo sus competencias y capacidades para que la información que manejen les permita gestionar su sexualidad en forma adecuada. El derecho a la confidencialidad en materias de salud sexual es un ejemplo de ello.			La familia tiene el derecho y el deber de educar en esta dimensión, por lo que debe decidir y actuar como mediadora. Los adolescentes y jóvenes no son lo suficientemente autónomos ni responsables para relacionarse solos con los implementadores de la política pública en estos temas.
Rol del Estado	El Estado tiene un rol subsidiario ya que reconoce que la familia es la institución central en la sociedad y en los procesos de formación de los sujetos. Pero cuando la familia no puede cumplir de buena forma su función, lo que se manifiesta principalmente en problemas epidemiológicos o con consecuencias sociales como la reproducción de la pobreza, el Estado debe asumir un papel más protagónico, velando por la calidad de vida de la población.			El Estado tiene un rol subsidiario de una institución anterior y nuclear de la sociedad como es la familia. Sólo se justifica la intervención estatal en estas materias cuando la familia no existe.

Cuadro 1: Ámbitos de controversia, visiones y argumentos sobre sexualidad y educación sexual (PNUD, 2010)

Anexo B

Figure 1: Levy (2014) Classification of four ideal types of political settlement		
	Dominant	Competitive
Personalized	Elite cohesion is high, power exercised top-down by leadership, limited constraints on political actors.	Elite cohesion is low, settlement demands power change hands on electoral competitive basis, but “rules of the game” are personalized (this is also called “competitive clientelist”)
Rule-of-law	Elite cohesion is high, power is top-down, but actions are anchored in rules which institutionalize how power is to be exercised.	Politics is competitive, impersonal rules govern the exercise of power.
Source: Pritchett 2019, Review Essay		

Cuadro 2: Clasificación de los cuatro tipos ideales de acuerdos políticos (Gershberg, 2020)

Anexo C

Figure 2: Levy (2014) classification of four ideal types of “Public Governance”		
	Hierarchical	Negotiated (Horizontal)
Personalized	Implementation is hierarchical, a principle-agent structure, but agent compliance is based on personalized authority of the leadership, not a system of rules.	Neither formal rules nor well-defined hierarchy of authority are in place. Such agreements to cooperate as may emerge (and they may not) depend on the specific people involved.
Impersonal	Classical “Weberian” bureaucracy of top-down enforcement of impersonal rules and standard operating procedures.	Multiple stakeholders, each with significant independent authority, agreed on how to work together, and codify these agreements in formal, enforceable rules.

Source: Pritchett 2019, Review Essay

Cuadro 3: Clasificación de los cuatro tipos de gobernanza pública (Gershberg, 2020)

Anexo D

	Subtractability of use		
		<i>Low</i>	<i>High</i>
Difficulty of excluding potential beneficiaries	<i>Low</i>	Toll goods	Private goods
	<i>High</i>	Public goods	Common-pool resources

Cuadro 4: Clasificación de bienes y servicios (Ostrom, 2005)

Anexo E

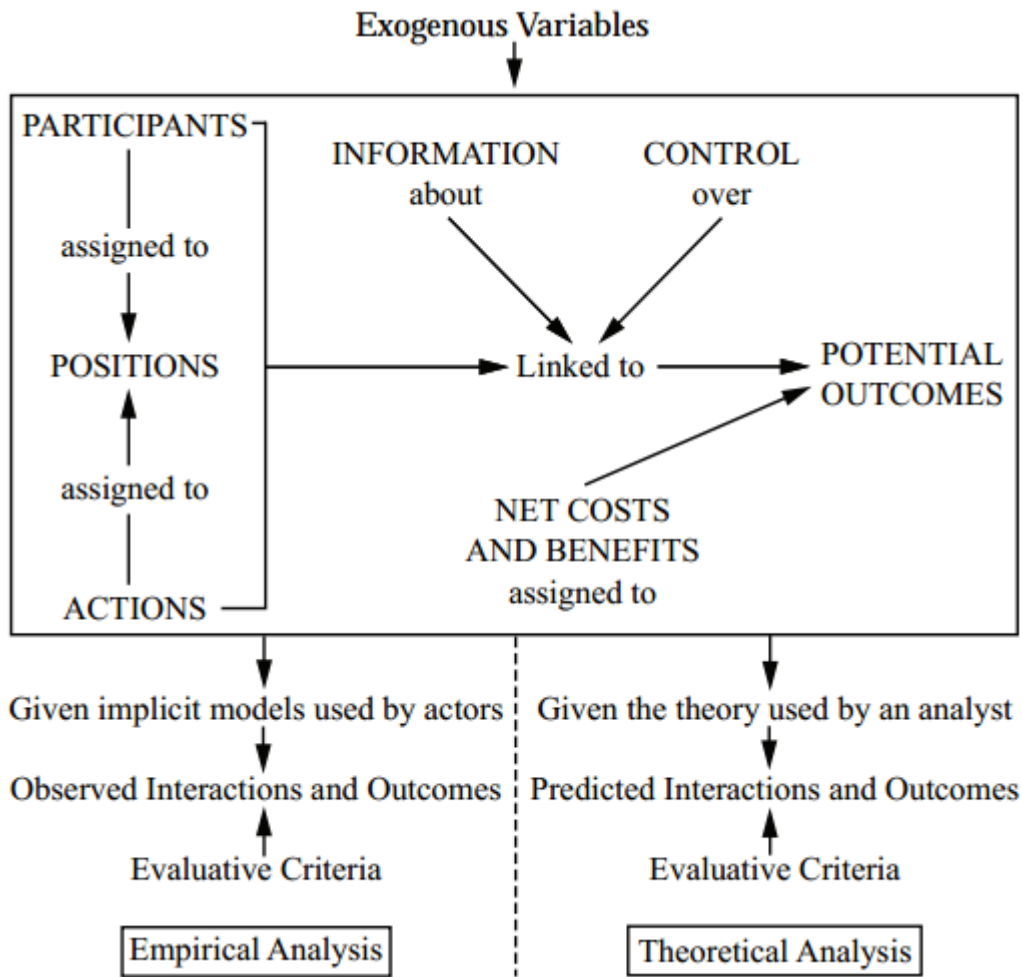


Ilustración 1: Relación entre las variables que afectan a la situación de acción (Ostrom, 2005)

Anexo F: Datos internacionales de educación y salud sexual

País o Estado	Ley/Política + año de implementación			Educación sexual		Fuerte Resistencia a la educación sexual	Tasa de embarazo adolescente (por cada 1000 habitantes)	Tasa de uso de preservativo (en adolescentes)	Tasas de uso de píldora (en adolescentes)	Tasa de VIH (en adolescentes) por cada 1000 habitantes
	obligatoria	Si	No	Si	No					
Países Bajos	Ley, 2012	Si	No	Si	No	4	71%	63%	n.a	
Finlandia	Ley, 2016	Si	No	Si	No	6	65%	35%	n.a	
Reino Unido	Ley, 1996	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	14	59%	32%	n.a	
España	Ley, 2010	Parcial	Parcial	Si	Si	8	70%	12%	n.a	
Bulgaria	Ley, 2016	Opcional	Si	Si	Si	37	61%	12%	n.a	
Alemania	Ley, 2002	Si	Parcial	Si	Parcial	6	69%	65%	n.a	
Bélgica	Ley, 2010	Si	No	Si	No	8	58%	64%	n.a	
Albania	Ley, 2012	Si	Si	Si	Si	22	50%	13%	n.a	
Suiza	Ley, 2008 - 2014	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial	3	81%	35%	n.a	
Latvia	Polí, 2013	Si	Si	Si	Si	13	70%	9%	n.a	
California, EE. UU.	Ley, 2015	Si	n.a	n.a	n.a	19	n.a	n.a	20.683	
Florida, EE. UU.	No	No	n.a	n.a	n.a	20.8	n.a	n.a	25.963	
Texas, EE. UU.	Polí, 2015	No	n.a	n.a	n.a	34.6	n.a	n.a	28.406	
New York, EE. UU.	No	No	n.a	n.a	n.a	34.6	n.a	n.a	25.651	
Pensilv. EE. UU.	No	No	n.a	n.a	n.a	17.7	n.a	n.a	26.032	
Illinois, EE. UU.	Ley, n.a	No	n.a	n.a	n.a	21.1	n.a	n.a	31.336	
Ohio, EE. UU.	No	Si	n.a	n.a	n.a	23.2	n.a	n.a	30.583	

Tabla 1 Indicadores de educación y salud sexual en algunos países de Europa y Estados de Estados Unidos (Ketting & Ivanova, 2018; USC, 2017)

Anexo G: Entrevista

- P1. ¿Podría definir, bajo su criterio, qué es la educación sexual?
- P2. ¿Qué problemas deberían solucionar las políticas de educación sexual?
- P3. Bajo estos problemas a solucionar ¿qué objetivos debiesen cumplir estas políticas?
- P4. ¿Qué elementos debiese tener una política de educación sexual efectiva?
- P5. ¿Qué actores participan de los debates y discusiones que formulan las políticas de educación?
- P6. ¿Qué rol tiene la Iglesia Católica dentro de la formulación de políticas de educación y salud sexuales? ¿Y dentro de la confección de programas de educación sexual?
- P7. ¿Qué actores tienen un rol más protagónico en las discusiones de políticas educacionales? ¿Y en las de salud?
- P8. ¿Qué contenidos debiese abarcar un programa de educación sexual?
- P9. ¿Cómo se definen cuáles serán los contenidos incluidos dentro de un programa de educación sexual?
- P10. ¿Qué objetivos buscan los programas de educación sexual actuales en Chile?
- P11. ¿Cómo se implementan estos programas en los establecimientos educacionales chilenos?
- P12. ¿En qué se diferencian los procesos de formulación de políticas en educación y salud?
- P13. ¿En qué se diferencia una política de salud sexual con una de educación sexual?
- P14. ¿Qué actividades o instrumentos se utilizan para implementar y evaluar programas de educación sexual en los establecimientos educacionales?
- P15. ¿Cómo se apoya la utilización de estos instrumentos o la realización de las actividades?

Anexo H

Del Diario Oficial:

LEY NÚM. 20.418

Fecha Publicación: 28-01-2010

Fecha Promulgación: 18-01-2010

FIJA NORMAS SOBRE INFORMACIÓN, ORIENTACIÓN Y PRESTACIONES EN MATERIA DE REGULACIÓN DE LA FERTILIDAD

Teniendo presente que el H. Congreso Nacional ha dado su aprobación al siguiente:

Proyecto de ley:

"Artículo 1°. - Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial.

Dicha educación e información deberán entregarse por cualquier medio, de manera completa y sin sesgo, y abarcar todas las alternativas que cuenten con la debida autorización, y el grado y porcentaje de efectividad de cada una de ellas, 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, incluyendo las secundarias o no buscadas que dichos métodos puedan provocar en la persona que los utiliza y en sus hijos futuros o en actual gestación. El contenido y alcance de la información deberá considerar la edad y madurez psicológica de la persona a quien se entrega.

Este derecho comprende el de recibir libremente, de acuerdo a sus creencias o formación, orientaciones para la vida afectiva y sexual. Un reglamento, expedido a través del Ministerio de Salud, dispondrá el modo en que los órganos con competencia en la materia harán efectivo el ejercicio de este derecho.

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

Artículo 2°. - Toda persona tiene derecho a elegir libremente, sin coacción de ninguna clase y de acuerdo a sus creencias o formación, los métodos de regulación de la fertilidad femenina y masculina, que cuenten con la debida autorización y, del mismo modo, acceder efectivamente a ellos, en la forma señalada en el artículo 4°.

Sin embargo, en aquellos casos en que el método anticonceptivo de emergencia sea solicitado por una persona menor de 14 años, el funcionario o facultativo que corresponda, sea del sistema público o privado de salud, procederá a la entrega de dicho medicamento, debiendo informar, posteriormente, al padre o madre de la menor o al adulto responsable que la menor señale.

Artículo 3°. – Toda persona tiene derecho a la confidencialidad y privacidad sobre sus opciones y conductas sexuales, así como sobre los métodos y terapias que elija para la regulación o planificación de su vida sexual.

Artículo 4°. - Los órganos de la Administración del Estado con competencia en la materia, adoptarán las medidas apropiadas para garantizar el ejercicio de los derechos establecidos en esta ley. Para ello deberán elaborar planes que señalen las acciones respectivas.

Asimismo, los órganos de la Administración del Estado con competencia en la materia pondrán a disposición de la población los métodos anticonceptivos, que cuenten con la debida autorización, tanto hormonales como no hormonales, tales como los métodos anticonceptivos combinados de estrógeno y progestágeno, métodos anticonceptivos de progestágeno solo, los métodos anticonceptivos hormonales de emergencia y los métodos de anticoncepción no hormonal, naturales y artificiales.

En todo caso, no se considerarán anticonceptivos, ni serán parte de la política pública en materia de regulación de la fertilidad, aquellos métodos cuyo objetivo o efecto directo sea provocar un aborto.

Artículo 5°. - Si al momento de solicitarse la prescripción médica de un método anticonceptivo de emergencia o de solicitarse su entrega en el sistema público o privado de salud fuese posible presumir la existencia de un delito sexual en la persona del solicitante o para quien se solicita, el facultativo o funcionario que corresponda deberá poner los antecedentes a disposición del Ministerio Público, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 198 del Código Procesal Penal."

Anexo I: Respuestas de entrevistas

Anexo I.1: Transcripción Entrevista UMICH

TO: En primer lugar, para que quede para la grabación, me gustaría si me pudieras decir tu ocupación, el cargo actual que tienes y la experiencia que tienes en políticas y/o programas de educación sexual que te gustaría compartir, en base a lo que tú has visto o si has participado derechamente en el congreso.

CE: De profesión soy periodista y soy directora y fundadora de una fundación, que la sigla es UMICH, y que se llama Unidad de Ministerios Infantiles de Chile. Tengo diplomado en educación sexual y afectividad en niños y adolescentes de la Católica, y también un diplomado en salud mental en niños y adolescentes. También me tocó trabajar como profesora en un colegio, en clases de religión, así que también me toco tocar esos temas y si me tocó exponer debido a la fundación en como tres oportunidades en el Congreso, respecto de temas no tanto de sexualidad, pero si en áreas niñez, ley de adopción, proyecto de ley de garantía de la niñez, también por el proyecto de ley de aborto. También fui candidata a constituyente, así que esa es mi vinculación al mundo de las políticas públicas en el área de la niñez y adolescencia.

TO: Muchas gracias. Para comenzar, me gustaría si pudieras definir, bajo tu criterio, qué es la educación sexual.

CE: La educación sexual, creo yo, comprende todo lo que es la formación, preparación y ayuda, orientación a los niños, adolescentes, dependiendo de su edad, partiendo desde el autoconocimiento, el conocimiento de sí mismo, de sus cuerpos, para qué sirve, su funcionalidad, la parte biológica y también en relación con el otro que a medida que el niño va creciendo se encuentra con esta relación con otra persona, con sociedad, y comprende que puedan auto conocerse y conocer también al otro y es una orientación progresiva de acuerdo a la edad del ser humano, del niño.

TO: Bajo esta misma definición que tu das, ¿qué sientes que deberían ser los problemas que una política de educación sexual debería solucionar?

CE: Yo creo que, analizando el contexto actual, primero tiene que ser integral con la familia, no puede ser educación sexual sin afectividad, porque no es solo educación sexual, sino que también todo lo que tiene que ver con la afectividad, que implica responsabilidades y derecho, tiene que ser en conjunto con el grupo familiar. Yo creo que ahí hay una falencia o una debilidad de los proyectos que se han presentado, o de las políticas actuales de educación sexual, porque por lo general lo realizan solo con el niño y no involucran al núcleo familiar. Creo que es importante el núcleo familiar, por un tema también de respeto a las familias, a los padres, de respecto también a las culturas o subculturas propias de cada familia, que no todas son iguales ¿no?, ni piensan de la misma manera. Así que yo creo que eso sería primordial, trabajar con ellos y obviamente responder algunas necesidades esenciales que es desde el desconocimiento de algunas cosas. Se habla mucho del derecho, pero creo que ahí también deben aportarse el tema de deberes, de responsabilidad, que es un área de la educación sexual que no se toca mucho, por lo menos en los proyectos últimos presentados, como ESI,

Educación Sexual Integral, el último, que finalmente no se aprobó que se implementara, faltaron estos aspectos, aspectos de responsabilidad, aspectos de involucrar a la familia de por medio, a los padres, creo que eso es primordial, en realidad.

TO: Hay varios puntos, de hecho, me gustó que tocara ese apellido que se le da de afectividad, porque es un punto super importante que debe incluir la educación sexual y que la gente generalmente no lo asocia, como que hace la separación y no entiende que es necesario pasar las dos cosas en conjunto.

CE: Claro, respecto de eso, por ejemplo, en el diplomado que tomé hay algo que a mí me gustó mucho y es que tu vive en torno a otra persona, no eres como solo. Entonces, uno vive en sociedad, por lo tanto, todas las decisiones que uno toma para uno también involucran a otro, y en cuanto a la educación sexual, siempre se entorna a un otro, entonces, a veces se fija mucho en el uno mismo, en mi satisfacción, en mi placer, en mi deseo, en lo que yo quiero y no piensas en el otro, en la responsabilidad hacia la otra persona, en el respeto hacia la otra persona, sobre todo en la etapa de los adolescentes. Lo ven esto como muy egoísta, en realidad, en la edad de párvulos piensa en sí mismo, es parte de su naturaleza, y después en la etapa de adolescencia también, como que buscan lo suyo propio, pero todo nos indica que siempre tenemos que relacionarnos con un otro y yo creo que eso es fundamental en la educación sexual. Ahí viene la parte de la afectividad, donde no solo involucra mi afecto o lo que yo siento, sino que también, lo que la otra persona siente en relación a esas otras personas, que también pueden ser los padres. Es un todo, educación sexual implica un todo, no es solo el acto sexual, y no es solo la biología, sino que también implica las emociones, el respeto, los deberes y las responsabilidades.

TO: Siguiendo en el ámbito de la política ¿qué elementos sientes que debiese tener una política de educación sexual efectiva? Aparte de lo que mencionaste anteriormente, de incluir a la familia en el proceso.

CE: Creo que debería haber una alternativa de proyectos de educación sexual y afectividad. Creo que debe haber una alternativa, que tiene que ser más de una, que no puede ser una impositiva única para todos, porque también creo que se debe respetar la cultura familiar. No hay mucha variedad, creo que ahí falta la promoción por parte del Estado, o de las políticas públicas, de aperturar y promover que se presenten más proyectos educativos en torno a la educación sexual y afectividad, para que haya una variedad y para que en libertad las familias, o los colegios, o los proyectos educativos, puedan elegir y recibir de acuerdo a la necesidad que cada familia también tiene. Creo que eso falta un poco.

TO: Bajo ese mismo punto, que tú hablas de diferentes proyectos/alternativas, ¿te refieres a que la misma política debería sacar diferentes programas? ¿o debería establecer otras medidas que permitan que los establecimientos educacionales tuvieran apoyo/herramientas para impartir estos contenidos?

CE: Tiene que haber, creo yo, una variedad de programas, así como en los colegios, que cada colegio tiene su programa educativo, hay libertad para eso. Creo que el ESI, o, por ejemplo, el programa que se impartió a lo largo del país, el problema de ESI, de que se rechazara es que hubo oposición de algunas familias también, una cantidad no menor, fue eso, que era como un modelo único, un tipo de educación sexual y que no todos estaban de acuerdo. Entonces,

yo creo que ahí tiene que haber variedad de programas educativos y para esto, para que haya más programas, hay entidades que los pueden elaborar, pero que no lo saben, entonces yo creo que debe haber una promoción, algún concurso o fomentar que distintas entidades puedan presentar estos proyectos educativos de educación sexual y afectividad, para que haya una variedad y los padres puedan también elegir, o los colegios. Por ejemplo, que es lo que ocurre hoy, mandan a llamar a consultorios, a colegios, que son casos que nosotros hemos recibido, 5to año básico, y en vez de enseñar a niños de 5to año básico lo que le compete a la edad de ellos, les enseñan directamente técnicas de sexualidad, del acto sexual y ahí, por ejemplo, estoy en desacuerdo, porque yo creo que es mucho más amplio que el acto sexual, la sexualidad y tiene que educarse de acuerdo a la edad de cada niño. A veces se llamaba a los consultorios y se les enseña técnicas de prevención en edades que no son acorde con la realidad del niño y nadie fiscaliza. Entonces, ahí creo yo, que se tiene que tener cuidado con estos programas educativos, no sé si fiscalización, pero ahí las políticas tienen que aperturar. Por eso creo que tienen que haber varios programas o proyectos educativos que los padres puedan elegir o los colegios, y obviamente que los padres tienen que estar enterados de estos, de que proyecto educativo van a enseñar a sus hijos y a apoyarlo y a probarlo en la comunidad educativa.

TO: Tú me dijiste que has participado en discusiones del Congreso dentro de lo que es la niñez y estuviste en la discusión del aborto en tres causales. Dentro de los actores que tu pudiste ver involucrados, en particular en el área de salud ¿Cuáles eran los que participaban más activamente en estas discusiones?

CE: Se abren a veces en estas discusiones organización sociales, civiles ¿no?, en mi caso por eso participe, porque era una organización social, de la sociedad civil digamos, porque se da espacio para que las organizaciones de la sociedad civil puedan participar de estas discusiones. Estuvo el Movilh, por ejemplo, entidades que representan la diversidad sexual, también entidades de salud y entidades que representan también a los padres. En general esas tres, diversidad sexual, salud y padres estaban en las presentaciones que a mí me tocó estar, esas tres áreas.

TO: Siguiendo el tema de los actores, para un actor en particular. Por lo menos, al realizar un análisis de prensa, tiene una participación importante, por lo menos en la aparición en prensa. ¿Cuál es el rol que tu sientes que tiene la iglesia, ya puede ser católica, evangélica, la religión en general, dentro de la formulación de políticas que van en torno a la educación sexual y/o a la salud sexual?

CE: Creo que, no sé si como representantes de la iglesia en particular, pero gente con credos cristianos u otros es relevante, ya que es un 80% de la población en Chile que manifiesta creer en Dios, tener una vinculación al mundo cristiano occidental. Obviamente su mirada es más conservadora, tratan de involucrar más a los padres en todo, por lo tanto, creo que no es menor que se participe, creo que tienen mucho que aportar. Además, por lo general, en mi caso, con nuestra organización que, si está vinculada al mundo cristiano evangélico, estamos presente en la sociedad en el apoyo a familias más vulnerables, pobreza, o enfrentando situaciones de riesgo de niños, niños violentados, entonces uno está como más vinculado a la comunidad, a diferencia de los actores políticos. Justamente, lo que se critica hoy, es que la política se distanció de la comunidad, están lejanos a la realidad de cada persona, y la iglesia, creo yo,

por lo menos en la experiencia que yo tengo, está muy vinculada a las comunidades, por lo tanto, recibe el feedback directo desde las familias de situaciones y casos en particular. Como te contaba, a nosotros nos llegó la denuncia porque a niñas de 5to básico les enseñaron a poner preservativos en penes de plástico y las niñas quedaron impactadas, frente a esta clase de educación sexual, porque no estaban preparadas en su edad para esto todavía. Obviamente, hubo un desmedro, las niñas manifestaron que no querían crecer, que no querían ser mujer, no querían ser adulto; los padres tuvieron que sacarlas de ese colegio y no es el único caso, hay muchos casos como este, que son menores, pero los hay y no son tan públicos. Entonces, uno se entera de estos casos, de allí que uno tiene el interés de participar con esta postura, que representa creo yo, un segmento no menor de la sociedad, entonces sí creo que es relevante.

TO: Viendo la parte de los programas, bajo tu perspectiva ¿Qué contenidos sientes que debiese abarcar un programa de educación sexual, así como contenidos específicos?

CE: Eso es super complejo, pero creo que obviamente hay que incorporar lo biológico y la ciencia, que son ciencias tangibles, el tema valórico, el tema de la responsabilidad, sexualidad con responsabilidad, educación sexual con responsabilidad, incorporar a la familia también en el proyecto educativo, como parte activa, participe activa de lo que es un proyecto educativo sexual, de sexualidad y afectividad, los afectos, obviamente, también. Estoy analizando un poco, bueno, lo biológico, la ciencia, el autoconocimiento, la familia, los padres, las responsabilidades, lo afectivo y los valores, también, creo que son fundamental principios y valores, en el contenido de educación sexual, no solo lo biológico, sino que también acompañado de principios y valores que permitan al niño/joven regular, aprender y ser responsable en su educación sexual y afectiva.

TO: Has mencionado hartito lo de hacer partícipe a los padres, antes se hablaba en política, que se entiende tomar la opinión, pero acá en términos de lo que es los contenidos, hacer partícipe a los padres ¿Cómo? ¿Que ellos ayuden a elegir el contenido? ¿Que se pase en las reuniones de apoderados algo así?

CE: Creo que es posible incorporarlos siendo parte de los talleres también, dependiendo de si se hace en un colegio, que complementen lo que se les enseña a los niños, para que en la casa también se pueda hablar del tema, para que ellos también guíen en las conversaciones, para que también respondan a consultas o para que también se les enseñe a los padres. A mí me tocó estar en un colegio, como apoderado, donde se nos enseñaba en ciertas reuniones de apoderados en particular, había ciertos días/mes y todo, que se nos enseñaban conceptos y cosas para reforzar con los alumnos. Entonces, hay que entender que hay muchos padres que no recibieron educación sexual, que tienen incluso un sentido distorsionado de la sexualidad, que creen que la sexualidad es solo el acto sexual y no es un todo, entonces creo que es importante educar a los padres en conjunto con los niños y que se haga un trabajo complementario, porque el niño no es un sujeto solo, sino que es un sujeto en un entorno familiar, y para mí es fundamental que se considere y respete ese entorno familiar, entonces, creo que en conjunto haría mucho más fácil y amigable un proyecto educativo en esta área.

TO: Ahora te voy a preguntar en base a tu experiencia como profesora ¿Cómo es que se implementan estos programas o contenidos de educación sexual en los establecimientos educacionales?

CE: A nosotros nos hacían en las clases de biología, parte de la clase de biología que se llamaba en ese tiempo, no sé cómo se llama ahora, nos hacían educación sexual, por lo que yo recuerdo era bastante completa y también involucraba afectividad. Yo creo que se pueden tomar ramos afines para poder incorporar esto y también como hoy tenemos esta educación de jornada completa, donde en las tardes también tienen muchos talleres, se puede ocupar un tiempo allí también, creo que es tan importante como la educación cívica igual, yo creo que hace falta mucho la educación cívica, por lo tanto yo creo que en el horario de colegio se puede implementar perfectamente este tipo de clases o talleres, o programas dentro de ciertas clases vinculadas al tema, educación física, que tampoco hay muchas horas, porque también lo sacaron, sus horas, biología, orientación, religión también puede ser, así que yo creo que se puede implementar en esos ramos o en esas horas.

TO: Como estamos hablando de implementación de los programas y los contenidos, quería que me dijeras si es que hay y cuáles son las actividades o instrumentos que se utilizan para implementar los contenidos de educación sexual dentro de los establecimientos educacionales.

CE: En clases de religión, los programas que me tocó a mi manejar, no lo involucraban. Por lo menos creo que responde a los profesores o a preguntas de los propios niños, no está incorporado en los programas, por lo menos en los programas que yo manejé. No lo vi incorporado en mi experiencia como profesora. Como apoderada, lo tocaron una vez en clases de jefatura, pero nunca les preguntaron a los padres y tocaron temas que muchos padres no estaban de acuerdo. Entonces, por eso creo que tiene que ser en acuerdo con los padres, pero no lo he visto implementado. Los casos que nos llegaron fueron en clases de orientación o con las jefaturas que se tocó este tema, creo, pero no lo veo implementado en programas educativos actualmente, que yo sepa.

TO: Tu decías que han sido casos puntuales que saltan por dudas o porque los tocan en temas particulares ¿Hay, y si es que hay cuáles son, herramientas que entreguen los establecimientos educacionales para el apoyo de estas temáticas?

CE: No, creo que no, creo que no hay ahora.

TO: Entonces ¿Dependería exclusivamente del criterio del profesor o profesora en ese minuto decidir cómo responder la pregunta?

CE: Creo que por ahora sí, porque en la práctica no lo he visto yo. Es un tema complejo, porque en el tema de mis hijos, por ejemplo, lo trataron como parte de un proyecto, pero no lo consultaron con los padres y se supone que lo iban a incorporar, pero no lo han incorporado, entonces desconozco como es en la mayoría de los casos, si está incluido en los programas. Probablemente, en ciertos ramos, como de biología, puede que los toquen ahí, pero como programa de educación sexual y afectividad no lo he visto como implementado tanto. Por eso creo que también hay proyectos que están tratando de llevar a cabo al Congreso para hacerlo más masivo.

TO: Como en tu experiencia no has visto que haya ni contenidos específico ni herramientas que apoyen esto ¿Qué herramientas sientes que serían útiles dentro de un establecimiento educacional a la hora de pasar contenidos relacionados con educación sexual y afectividad?

CE: ¿Herramientas cómo? ¿Como cuáles?

TO: Por ejemplo, en Holanda, que es un país por excelencia en educación sexual, que está mejor valorado, hacen capacitaciones a los profesores, en las temáticas que van a pasar en el establecimiento educacional, la municipalidad o el agente gubernamental a cargo, se encarga de hacer un nexo entre el establecimiento educacional y de salud para que apoyen dentro de estas capacitaciones, entre otros. Además, hay material pedagógico que puede ser usado como guía, etc.

CE: Se supone que hay algunos colegios que están trabajando con consultorios. No sé si es como eventual ese trabajo, esa herramienta, pero creo yo que también ahí hace falta una preparación también para la gente del área de la salud, porque a veces se enfocan solo en métodos anticonceptivos, por lo general, y no en lo que es el trasfondo o más profundamente lo que es educación sexual y afectividad. Entonces, me parece correcta esas herramientas, pero creo que tendría que haber una preparación de fondo también del área de la salud, de los funcionarios de la salud, que por lo general son técnicos de enfermería o algo así. En conjunto, yo creo que tendrían que preparar a profesores en esta área, en más, el diplomado que yo tomé, era para profesores de colegios, el diplomado que yo tomé sexualidad y afectividad. Entonces, los hay, pero, y creo que, hay muchos colegios que mandan a sus profesores en esta área, pero no todos, no es como una política pública, sino que más bien es una política particular o dependiendo de cada colegio. Creo que sí debería ser una política pública, esa sería una herramienta, equipar a profesores, preparar a profesores y también a gente del área de la salud, para que tengan una mirada mucho más profunda y completa, integral, de lo que es la educación sexual. Creo que eso sería una herramienta, la formación en esta área.

TO: Me alegra que hayas mencionado esta relación entre salud y educación que debería haber. Mi pregunta es ¿Cómo ves esa relación, actualmente, dentro de la educación sexual del país?

CE: No la veo integrada, por lo que te menciono. Por lo general, la gente de la salud está solo trabajando lo que es prevención, prevención de embarazo, métodos anticonceptivos en general y creo que es mucho más que eso. Creo que ahí tiene que mejorarse esa relación, pero, totalmente, creo que van de la mano educación y salud, creo que son un aporte en ciertas edades. Por ejemplo, prevención de embarazo adolescente, esencial en ciertas edades, pero, cuando no es de acuerdo a la edad del niño, es porque justamente hay un desconocimiento de la parte educativa o cognitiva del niño. Entonces, ahí les falta que la gente del área de la salud esté preparada también, que sea educada en que tiempo, en qué periodo, enseñar cierto tipo de cosas. La preocupación de los padres, creo, va en eso, en que se les va a enseñar a los niños, no es que no quieran un proyecto, o un plan, o un programa de educación sexual y afectividad para los niños, sino, que es lo que se les va a enseñar a ellos, esa es la preocupación de los padres, que se les va a enseñar a un niño de 3, uno de 5, un niño de 5. Entonces, yo creo que ahí tiene que haber una mayor preparación del área de la salud y el área educativa y complementarse en ambas y hacerlo como integral, una mirada bastante integral y profunda, más macro del tema, no tan específico solamente en la parte preventiva.

TO: Para finalizar ¿Cómo sientes que se debería comunicar a las familias, para hacerlos partícipes y contestar sus dudas, en función de crear una política o un programa de educación sexual que se adapte a las edades de los niños, niñas y adolescentes?

CE: Yo creo que un plan de educación sexual y afectiva, con varios programas distintos, debería estar al alcance de la mano de los padres para que vean justamente los contenidos, tiene que ser de libre acceso, ya sea a través de colegios. Incluso en un colegio podría haber varios modelos porque, por ejemplo, la ideología de género, no todos están de acuerdo con esa ideología de género y tampoco con enseñarla tan precozmente a los niños, a lo mejor si cuando son más grandes, más adolescentes. Entonces, cuando se enseña algo que puede ser relativo como una verdad absoluta, igual los padres ahí, algunos, que son más conservadores, tienen cierto recelo, porque es como “es relativo, pero se enseña como una verdad”, por ejemplo, la teoría de la evolución, cuando se enseña como verdad, pero es una teoría de la evolución, pero en algunos establecimientos se enseña como absoluta. Entonces, es lo mismo, en temas de educación sexual hay una cierta mirada que es ideológica y que va más allá de la biología. Yo creo que eso tiene que aclararse bien, porque hay padres que no van a querer eso para sus niños y menos para sus niños pequeños, entonces, si los padres tienen libre acceso y pueden saber qué es lo que se les va a enseñar, el padre puede aceptar y no tener dudas, pero tiene que saber qué es lo que se les va a enseñar. Por ejemplo, a los párvulos, tienen que auto conocerse primero, no se les puede enseñar del acto sexual, que experimenten, porque hay proyectos educativos que hablan de los niños pequeños de experimentar con sus pares, de tocarse, por ejemplo. Entonces ahí uno dice perdón, el niño tiene que aprender otras cosas, a lavarse bien las manos, a higienizarse, a cuidar sus partes íntimas, sobre todo las primeras edades, porque las primeras edades entran a una etapa de autocuidado y con la prevención de abuso sexual infantil, donde el niño tiene que aprender a proteger sus partes íntimas, a higienizarse bien, a ir al baño, a lavarse bien las manos, eso también es parte de la educación sexual y afectiva, a llevarse bien con el otro, a respetar a su par, a respetar a la niña, a respetar al niño. Entonces, si se va enseñando eso de acuerdo a la edad del niño y después se va incentivando la responsabilidad de la sexualidad, sobre todo en los adolescentes, con la promoción de valores, yo creo que los padres estarían de acuerdo, pero no siempre es eso, uno no sabe lo que se les va a enseñar a los niños. Si se les va a enseñar también ideología de género desde temprana edad, si no todos están de acuerdo, entonces ahí tiene que ser muy transparentes los programas educativos, tiene que buscarse la forma de que el padre tenga acceso, los papás o los apoderados tengan acceso al programa educativo, para saber bien y tener la seguridad y tranquilidad de que esos contenidos se les van a enseñar, y que puede haber otros proyectos, pero que uno dice “yo quiero esto para mi hijo”. Entonces, tener la libertad para elegir y tener el conocimiento completo de lo que realmente se le va a enseñar al niño en el aula, que a veces no es lo que a veces se dice, lo que se enseña dentro del aula y eso es la desconfianza que hay.

Anexo I.2: Transcripción Entrevista PASA

TO: En primer lugar, me gustaría que quedara para la grabación si me pudieses decir tu nombre, tu ocupación, el cargo actual y la experiencia en políticas y/o programas de educación sexual que te gustaría compartir.

CM: Soy de formación psicóloga, pero he trabajado en el área siempre de estudios psicosociales de género y la sexualidad. Soy doctora en ciencias sociales y, bueno, actualmente soy investigadora posdoctoral del centro núcleo Milenio autoridad y asimetrías de poder (NUMMAP), que es un centro Milenio que tiene USACH con la UDP y ahí estoy trabajando actualmente.

Respecto del tema educación sexual, yo trabajé durante un poco menos 10 años, en un programa de la Universidad de Chile, como profesional de la facultad de ciencias sociales que se llama PASA (Programa de Aprendizajes en Sexualidad y Afectividad), llegué ahí a trabajar en el 2010. Me invitaron a trabajar ahí porque la directora de ese programa, Irma Palma, yo ya había trabajado con ella como hace 10 años antes, había hecho mi tesis de grado con ella, trabajé con ella en una primera experiencia que era como un enfoque más comunitario de educación sexual que se llamaba Contacto, un programa que fue financiado con un Fondef, durante el año como entre el 2000 y el 2003, ahí también colaboré fui becaria tesista de ese programa y aporté en algunas cosas mi experiencia más insipiente. A partir de ahí comencé a trabajar en temas como más de educación sexual, después estuve trabajando en otro programa estudios de género ahí, entre otras cosas, pero a partir del 2010 como te digo, trabajé en este programa. En ese programa yo entré fundamentalmente como un apoyo para lo que era la producción de material pedagógico que se trabaja primero en una primera instancia con profesores. El foco de ese programa era fundamentalmente capacitar profesores, para que los profesores pudiesen implementar actividades, primero actividades después, digamos, se fue haciendo más complejo el programa para que pudieran hacer planes en sus escuelas. Siempre fue el foco de estar más ligado al tema de la formación docente y en esos estuvimos como 10 años, hasta que, bueno, cuando ese programa empezó, que fue antes de que yo de que yo me incorporara a él, comenzó con un fuerte apoyo del Ministerio de Educación. El Ministerio de Educación en el fondo becaba a los profesores para que pudieran hacer el curso y con esa beca, digamos, se financiaba este este programa. Pero después, a partir de echo del 2010, con el primer gobierno de Piñera, cambió la política a partir ya como del 2011 en adelante, el financiamiento ya no era directamente al programa, sino que el financiamiento se les daba a las escuelas, entonces ahí, nosotros como programa, y con otros actores digamos, teníamos que conseguir digamos que las escuelas quieran trabajar como con nosotros. Entonces, esa política que no fue nada exitosa, y que fue además decreciendo con el tiempo, bueno finalmente hizo que el programa fuese como insostenible, digamos, sin más apoyo o bien directamente del ministerio o incluso de la universidad y el programa digamos terminó.

TO: Muchas gracias, de hecho, este programa fue mencionado el 2011 por Joaquín Lavín cuando eligieron los 7 programas que el Ministerio aprobaba para velar por la ley 24.018. En términos experiencia, por así decirlo, ¿Ha participado en alguna discusión dentro del Congreso? ¿la han invitado a exponer como sus puntos en la discusión en torno a políticas de salud y educación sexual?

CM: Sí, fui cuando se discutió la ley, la última ley que no prosperó, fui invitada al Congreso, fue a inicios del 2020.

TO: Muchas gracias, es que hay varias preguntas en torno a la discusión que se da dentro del Congreso entonces saber esa información es relevante para mí. Pasando a las preguntas, ya un poco más pauteado, primero, me podría definir bajo su criterio ¿Qué es la educación sexual?

CM: Bueno, como un criterio general, yo diría que la educación sexual es cualquier, digamos, práctica que tenga como por finalidad fortalecer en los estudiantes el acceso a la información y fortalecer sus capacidades de decisión. Ahora, existen distintos modelos de cómo aplicar esa educación sexual, si es que esa educación sexual tiene que estar basada solamente en la escuela o también puede tener un anclaje más comunitario, por ejemplo, que es por ejemplo una de las experiencias que se intentó con jocas en los años 90, fines de los 90 e inicios del 2000. Entonces, creo que una de las cosas como importantes efectivamente es como ponerse de acuerdo en relación, no solo a la definición de la educación sexual, sino más bien a cuál es el objetivo que esa educación tendría que tener, y yo creo que ahí es como una de la diferencias importantes entre los distintos actores que intervienen, o sea, que hay algunos actores, por ejemplo en el ámbito de la salud, que tienen un objetivo mucho más sanitario, no que tiene que ver así con nuestro foco es prevenir el embarazo adolescente, prevenir los contagios por ITS, prevenir la violencia sexual de género, etc. Otra que tiene mucho más que ver con orientar una capacidad o ciertas como competencias más bien para la toma de decisiones, que es por ejemplo y entendiendo que esa toma de decisiones tiene que ser como informada y reflexiva. En esa, por ejemplo, descripción se encuentra el programa PASA en el cual yo trabajé. Yo diría que esos son como dos focos importantes bueno y hay un foco más que tiene que ver con esta visión, así como que la sexualidad es como super integral del ser humano y que son como visiones que se llaman antropológicas o más humanista que están más ligadas a visiones más religiosas de la sexualidad y esa es como otra entrada para abordar el tema. Ahora creo que una cuestión que es muy importante y que se pierde siempre de vista el en el tema de la educación sexual, y si estamos pensando digamos en la educación sexual en la escuela, es respecto que para eso tu necesitas un abordaje pedagógico, o sea que esto es pedagogía finalmente, entonces creo que tiene cierto sentido que tiene que ser abordado pedagógicamente como tu aboradas también otras materias. Creo que esa es una de las cuestiones dónde hay menos, siento yo, por parte en general, incluso en muchos de quienes trabajan en educación sexual con visiones así progresistas o de derechos sexuales y reproductivos o derechos humanos, incluso ahí, tiende a fallar esa operación, esto también necesita y es prioritario tener un enfoque pedagógico al respecto. Es como mucho no sé, pensar en cómo tú pasas información nomás o como que más información es mejor, así como si solamente eso fuese a resolver o no el problema, pero si fuera por eso no necesitarías hacerlo en la escuela, ocuparías cualquier canal.

TO: Hablando de esos mismos problemas, y antes de hablar como derechamente del programa, hablando de políticas, una política de educación sexual ¿Qué problemas debería resolver? bajo su mirada.

CM: Yo creo que ahí también hay otro problema y es que tengo una visión general de que todos los problemas son por falta de educación sexual y que todos los problemas se resolverían con una educación sexual adecuada. En la discusión del aborto, por ejemplo, cualquiera dice no bueno que lo que pasa es que claro no habría aborto si hubiese educación

sexual, no habría no sé qué cada vez y, de hecho, general no, además, la mayoría de las políticas que se han intentado de implementar en este país han tenido un enfoque reactivo, o sea, algo pasa y nos ponemos a hablar educación sexual. Pasa que sale en una biblioteca la enciclopedia del sexo, entonces hablemos de educación sexual, de repente aparece no sé qué un caso notorio digamos sobre homofobia, entonces ahora tenemos que hablar de educación sexual siempre es como una cuestión reactiva y claro si hubiese educación sexual nada de esto pasaría. Existe cierta expectativa de que tú podrías, por ejemplo, ponerte objetivos sanitarios respecto a la educación sexual, o sea, debiese de reducir el embarazo adolescente, que es muy bajo. La educación sexual digamos, por ejemplo, el embarazo adolescente, o que haya menos prevención, no depende solamente de la educación sexual depende de que tú también tengas, por ejemplo, un sistema de salud accesible, que los adolescentes tengan acceso a anticoncepción. También requiere que exista una cultura intergeneracional también entre padre-madre e hijo en que la sexualidad activa de los jóvenes o adolescentes no sea como un tabú digamos, o sea, que sea legítimo. Entonces también existen un montón de cosas, por ejemplo, de índole cultural, de índole de otras políticas públicas que también tienen que converger, para abordar el tipo de objetivo que usualmente se imputan a la falta de educación sexual. Yo creo que la educación sexual es importante y puede contribuir mucho al desarrollo como de los seres/individuo en general, pero que también tiene que tener como objetivo que además puedan ser medibles. Yo creo que eso también es uno de los problemas de los programas de educación sexual, que es como tú realmente mides su impacto, positivo o negativo. Tú puedes a lo mejor, si tienes algo así como si tú realmente estás trabajando por ejemplo en relación a fortalecer ciertas competencias de relación a la toma decisiones u otros a lo mejor puede generar algún tipo de evaluación de si estás capacidades se han visto fortalecidas o no, mediante algún tipo de evaluación, pero difícilmente, o yo creo que no sería, justo ni acertado ni adecuado medir, por ejemplo, la tasa de embarazo en un colegio. Aunque claro, vaya a haber efectivamente un impacto que se yo, pero no creo que eso sean los parámetros por los cuales debiesen medirse los programas.

TO: Esos parámetros, por ejemplo, están influenciados por otras cosas aparte del programa en si ¿o no?

CM: Claro, o sea por eso te digo, es como evaluar una cuestión, así como de magnitud. También si tú tienes un sistema salud, también una cuestión cultural, que tiene temas de como tú trabajas en educación sexual, mayoritariamente, trabajas con los estudiantes. Una recomendación de los programas internacionales en educación sexual es que los padres, madres y tutores se involucren también en alguna medida a los programas. Pero ese involucramiento, tiene que ver en el caso chileno con el argumento número uno de quienes se resisten a la educación sexual integral, que es el privilegio de los padres respecto de la educación de los hijos, entonces hay que involucrarlos para mostrarles lo que se está haciendo, pero no involucrarlos de una manera más como formativa, que es como veamos cómo podemos ayudarlo para conversar de estos temas con sus hijos, o hablemos de qué es lo que le causa ansiedad con respecto de la sexualidad de sus hijos. También se podría involucrar a los padres en un sentido de hacerlos parte del cambio cultural y no solamente involucrarlos como veedores de los procesos para que no se diga nada en lo que no estén de acuerdo en relación a la formación de sus hijos. Respecto de los objetivos creo que los objetivos en general debiesen ser mucho más acotados, más precisos y también hay que diferenciar lo que es una política pública, una ley de educación sexual, de lo que son finalmente planes y programas específicos con los que se implementa. A lo mejor, efectivamente a la política pública general se le pueden incorporar indicadores respecto a salud, de acceso a derecho o a recursos en

salud sexual y reproductiva, entendiendo que una política pública no solamente va a tratar el tema de cómo se habla de sexualidad en la escuela, sino que también va a implicar una articulación de distintos planes y programas, no solamente en el ámbito de la educación, sino en el ámbito salud y en el ámbito de género, etcétera, entonces ahí sí pueden tener ese tipo de objetivos. Pero, cuando se trata de los programas mismos que se implementan en las escuelas, los objetivos tienen que ser más acotados y ahí había un problema porque, más allá de que a veces se quieran o intenten medir cuestiones de política con este tipo de medidas a los programas mismos, nunca ha habido una cuestión sistemática y rigurosa para poder hacer una evaluación del impacto de los programas.

TO: Ahora que me mencionó el tema de los objetivos, los problemas, los elementos que incluso se debieran incluir, dentro de su experiencia en el congreso en la discusión del proyecto de ley que no se aprobó ¿Qué actores usted vio o presenció que tuvieron una participación activa dentro de esta discusión?

CM: Bueno yo seguí igual, además de la sesión donde yo participé, otras sesiones. Yo creo que el problema en la discusión es el mismo problema que hubo cuando se discutió la ley de aborto por tres causales, que un proceso legislativo que yo también seguí, porque es un tema que yo también he trabajado. Es como se da una sobrerrepresentación en los invitados que llevan las comisiones, que se da una sobrerrepresentación de los actores, digamos, de las iglesias especialmente, en esta oportunidad, de las iglesias evangélicas, al contrario de la discusión del aborto, donde había también mucha presencia de aquellos ligados a la Iglesia Católica, de ciertos grupos de la Iglesia Católica, o fundaciones, también, que son muy activas en el tema de ser anti aborto y pro-adopción. En esta ocasión yo siento que fueron las iglesias evangélicas y ciertos grupos de las iglesias evangélicas. Ese día que yo fui en la sala misma como asistente o como participante, más de tres cuartos de la sala eran personas evangélicas, y ese día de las personas que hablamos, 4 íbamos por una postura a presentar argumentos a favor de la ley y la otra mitad no. Además, la diferencia era que mientras los cuatro que estábamos ahí, lo que hacíamos era entregar argumentos técnicos y también político, pero fundamentalmente basado en lo técnico y en la experiencia de trabajo que hemos tenido, las otras personas iban a dar testimonio de vida respecto de su experiencia personal y religiosa. Entonces, ahí se da una cosa muy loca en el debate, que es pensar que cuando tú tienes dos, o sea, que es como que esa representación de que finalmente era quiénes están a favor y quiénes están en contra, tuviera siempre que tener una representación de 50/50 en las discusiones de la mesa. Pero, si haces una encuesta rápida a la población en general, esa visión no está representada 50/50, ni siquiera está representado 50/50 en los miembros mismos de la mesa que estaban ahí, entonces, ese efecto, que es el mismo efecto que tenía cuando se dio la discusión del aborto en tres causales, de que es como si estuviéramos debatiendo algo como que se le otorga una sobrerrepresentación a cierto grupo. Entiendo, todo ciudadano y organización tiene el derecho de ser escuchado, pero, lo que se produce aquí es una desmembración, porque no es solamente que vaya el/la representante de UNESCO, UNICEF o de la Universidad de Chile, en este caso no es que vaya el/la representante de la iglesia evangélica, es de una estrategia que se desmiembra, pero cómo pueden haber de repente 500 organizaciones trabajando supuestamente en educación sexual, y resulta que no, es la misma iglesia evangélica, solamente que va el representante de la iglesia evangélica de Conchalí, y esa es una organización, después va el representante de la misma iglesia pero de Maipú, de Putaendo y de todo el país. Entonces tienen esa estrategia en donde son la misma organización, es la misma voz, pero, van uno por uno todos los miembros y dicen lo mismo y de repente bueno cosas, así como delirantes. Yo escuché ese

día cosas que eran delirantes, dos presentaciones que eran increíbles. Eso respecto de los actores, creo que pasa que los diputados o alguien de la comisión te invita y el otro invita a otro y así se iban empatando por inscribir gente invitada. Además, se escucha un montón de gente, la discusión se larga, que yo creo que es una estrategia que hacen ciertos sectores de “alargar el chicle” pero lo más posible, antes de que llegue a votarse la idea de legislar y agotar así los procesos. En las discusiones se da la diversidad de niveles, de miradas, que en una misma discusión hay gente que habla de cuestiones técnicas, lo mío es más las ciencias sociales, pero también van técnicos de cuestiones más legislativas y estas otras posturas que hablan más desde la experiencia. Son distintas que van convergiendo, pero que también dificultan que en ese mismo momento se pueda dialogar con estos otros actores.

TO: Entiendo, muchas gracias. Hablando ahora un poco más de los programas en sí, usted mencionó parte como de objetivos o problemas que lo programadas a veces tiene que tener o que pueden variar en base a las circunstancias, pero en base ya a contenidos específicos, un programa de educación sexual ¿qué siente que debería abarcar como contenido específico para ser para ser efectivo?

CM: Primero, como criterio general, tiene que ser un programa que comience en la prebásica y acompañe a los estudiantes hasta 4° medio, eso primero que creo que es súper importante esa progresividad. Creo que también, como principio básico, el contenido tiene que estar en el marco, en este caso, de los Derechos Humanos, de derecho sexual y reproductivo, específicamente y también tener un principio muy fuerte de género, así como cuestiones más bien transversales. Respecto de los contenidos, nosotros trabajamos más con el tema de dimensiones. Por eso, yo creo que hay dimensiones que tienen que ver, por ejemplo, con el género, identidad de género, identidad sexual, pero también todo lo que tiene que ver con género, no solo lo que es la parte más identitaria, sino que también lo que tiene el trabajo más respecto de roles de género, de estereotipos, como de manera general. Así, también trabajar en términos de sexualidad, no solamente los ámbitos más biológicos de la sexualidad, sino que también el ámbito más cultural y social de la sexualidad, que además es el lugar donde uno puede discutir el tema de la religión y la sexualidad. Están los temas del cuerpo que también se conectan con los temas identitarios. Yo creo que además de toda la información respecto con el autocuidado, la prevención de embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, la prevención de la violencia y trabajar también mucho los temas de consentimiento. También, en el escenario ideal, poder trabajar los temas que tienen que ver con el placer. No son pocas dimensiones, pero creo que finalmente, sobre todo en estas cuestiones que tienen que ver con el género, con el trabajo de derechos, también con las cuestiones más relacionales, siento que son las bases en donde puedes cimentar todo lo demás, que son parte de los temas por los cuales se hace urgente como educación sexual. No es como los 90, en que la gente pensaba educación sexual para prevenir los embarazos, sino ahora el tema es educación sexual para prevenir la homofobia, prevenir la violencia sexual, la violencia en el pololeo, o sea yo creo que se han ampliado los temas.

TO: Totalmente de acuerdo. Hablando de estos mismos contenidos, porque estos son los que usted siente que deberían ser tratados, que son varios, de hecho, en los programas internacionales cuando se ve lo que recomienda la ONU también se ve que son varios los contenidos. En base a su experiencia, ya que ha trabajado en la formulación de programas, ¿cómo es este proceso donde se definen cuáles van a hacer los contenidos que va a abarca el programa?

CM: Mira, yo creo que depende de qué estamos hablando y dónde. Hay un estudio que hizo un colega, amigo mío, que se llama Daniel Reyes, el hizo su tesis de doctorado al respecto a la gestión de la educación sexual en las escuelas. También fue el congreso, ha sido asesor de UNESCO durante los últimos años, también trabajo conmigo en PASA y además fue el coordinador durante mucho tiempo del programa. Él hizo un estudio para UNESCO, en el cual revisó los planes y programas. En el currículum chileno oficial, si haces una comparación respecto de los objetivos con todas las dimensiones tú mismo ya conoces, que es lo que la UNESCO sugiere, en el programa chileno está en menos de un tercio de los objetivos que debiera tener un programa. Esos objetivos están ahí porque son obviamente cuestiones bien básicas, estamos hablando de cuando se estudia sistema reproductor, también hay cuestiones de transversalidad de género que están en el en el programa oficial, que también está en el programa de UNESCO, pero eso es un tercio. Ahora, eso es lo que hay, todo lo demás es lo que una escuela hace por su propia voluntad y no hay una orientación respecto de eso tampoco para las escuelas. La orientación que hay es una orientación resumen que se hizo de las orientaciones de la UNESCO, que está bien mal hecha, y es como “aquí tienes tu orientación y arréglesela”. Entonces, lo que se haga es lo que la escuela decida hacer, y ahí la escuela puede decir “oye yo no tengo capacidad para hacer esto por mi propia cuenta, entonces, necesito un programa que me colabore”. De esos 7 programa, yo no sé actualmente cuántos están trabajando directamente con la escuela. Supongo que también debe haber asesorías como de ATEs que también hacen eso. Entonces el proceso de definición, finalmente, lo tiene que hacer la propia escuela. Nosotros trabajamos durante el último tiempo con escuelas haciendo eso. ¿Cómo hacemos para tener un programa? nosotros teníamos una cierta propuesta de mínimo por curso, pero bueno qué es lo que tiene, cuál es el espacio que tiene en un currículum, porque hay que sacar horas de algún lugar para poder hacer esto. Bueno, podemos dedicarle dos horas de orientación del semestre por curso, qué alcanza a hacer ahí, “mira yo pienso que lo más importante para nosotros en este curso”, una cosa que hacíamos con los profesores, “estos son los problemas más relevantes”, y en base a eso se armaba como una matriz, pero este plan/programa son finalmente dos sesiones por curso, o menos, en un año. Entonces ¿dónde se toman las decisiones de los contenidos? las toma el colegio, las puede tomar, si es que tienen la intención de manera más orgánica y de una manera más planificada, como en algunos casos se da, pero también, finalmente, que es lo creo yo creo que es lo que pasa la mayoría del tiempo, esas decisiones las toman los mismos profesores. O sea, qué es lo que tengo que hacer cuando aparece un emergente, por ejemplo, los cabros chicos le andan subiendo la falda a las niñas en el baño, o no sé, que andan coqueteando a las cabras chicas en el baño, o tenemos que hacer algo y algo se hace. Pero porque no existe solamente la directriz, también hay mucha pelea en este momento en el mismo currículum entre todas las asignaturas, hay muy poco tiempo, muchas cosas que pasar. Entonces, los colegios además están obligados a rendir en otros aspectos, entonces, por ejemplo, muchas escuelas lo que hace es quitarle horas, por ejemplo, en orientación o consejo de curso, para poder hacer refuerzo de lenguaje o matemáticas, porque es lo que necesitan que los cabros chicos rindan para tener, por ejemplo, subvenciones, entonces es un sistema que ayuda re poco.

TO: Entiendo, muchas gracias, de echo me queda bastante claro y va directamente a la pregunta que me hacía. Con esto que los colegios mismos son los que toma las decisiones al final, en la parte general, si es que hay ¿Qué actividades o instrumentos utilizan para implementar y evaluar estos contenidos que aplican los mismos colegios? Y si es que se apoya la utilización de estos instrumentos ¿Cómo se apoya?

CM: Nosotros con mi colega, con Daniel, hicimos un estudio juntos, chiquitito pero muy iluminador, para la UNESCO, respecto a esto mismo, que es como la implementación de prácticas pedagógicas en las escuelas. Entonces nosotros fuimos a varias escuelas, no tantas tampoco, y esto porque la UNESCO decía “tenemos el currículum hecho”, ellos tienen un currículum, tienen los temas por edad, tienen los objetivos definidos, entonces lo que hay que hacer nomás es implementar estos objetivos y se supone que cualquier profesor tendría que ser capaz de implementar unos objetivos que están descritos de manera pedagógica. Entonces nosotros pensamos que, si nosotros les pasábamos a todos nuestro papelito, ellos van a poder y saber que hacer, entonces nosotros hicimos eso. Fuimos a la escuela, le pasamos el papelito, se los enseñamos, lo explicamos y les dijimos de todo esto, porque era imposible por todas las razones que antes ya conversamos como de tiempo-espacio, no sé qué, de que se pudiera para todo, entonces lo que hacían ellos era elegir. De los varios objetivos y dimensiones que había, ellos elegían una y la implementaba, y nosotros lo que hacíamos era ir a observar esas implementaciones en aula. Después, entrevistamos a los profesores para saber cómo lo habían hecho, por qué había elegido la actividad. En general, la mayoría de las implementaciones eran bastante informativas, los profesores intentaban, o sea, tenían la idea con los más grandes de promover la participación, pero tampoco tenían herramienta para lograr eso. Cuando les preguntábamos ¿de dónde sacaste esta actividad, o cómo armaste el PowerPoint que les mostraste, de dónde sacaste esto? decían “lo busqué en Google” o sea, nadie pasaba de la primera página, lo que hacían era elegir entre las tres primeras cosas que le ofrecía el motor de búsqueda. Había unas cuestiones que tenían errores técnicos, otras que te daban cuenta de que el PowerPoint lo hicieron en un trabajo escolar de otro lugar y lo estaba pasando un profesor en su propia clase. O sea, la práctica sin guía y sin nada es desastrosa, y es porque los profesores, al contrario de lo que las mismas personas que trabajaban en el programa pensaban al principio, los profesores no tienen tiempo, primero no tienen tiempo para estar haciendo diseño de un plan de clase en aula, de planificación. En general, las planificaciones de todo se las dan hechas, los profes no planifican, llega el director de la UTP y le pasa la planificación del año. Eso mismo pasa cuando hay cosas de educación sexual, llega el de orientación y le pasa la planificación con la actividad ya diseñada, entonces no planifican y hay poco material. Nosotros hacíamos material, y está ahí en la web para que cualquiera lo descargue, pero tampoco tuvimos capacidad para producir todo lo que se necesitaba. Entonces, finalmente, lo que se pasa es lo que Google y Youtube te pueden aportar, eso lo que se pasa.

TO: Pasando ya a la última pregunta, el último tema que me interesa preguntarte, ahora que también me dijiste que seguiste la discusión del aborto y este último proyecto de educación sexual ¿En qué se diferencia este proceso de discusión y formulación de las políticas públicas en salud y educación? en términos de la sexualidad, porque de lo que hemos visto en la evidencia, han salido más políticas en torno a salud sexual que educación sexual dentro de los últimos 10 años.

CM: Mira yo creo que, de alguna manera, en salud ha logrado imperar más el criterio técnico en general, creo que eso paso, por ejemplo, con la ley de norma de fertilidad de salud, que es la primera ley que dice, se me olvidó el número, la 10.000, del año 2010, que hay que hacer que la educación sexual sea obligatoria (TO: la 20.418). Gracias, esa es de salud, y claro el problema es que quedó ahí y nunca hubo reglamento para esta, entonces fue cualquier cosa, eso lo tendría que haber reglamentado educación y eso no pasó. Además, tengo la impresión de que en general, los equipos de salud en el ministerio de salud rotan menos que en el ministerio de educación. Cuando en el Ministerio de Educación hay un cambio de gobierno, en educación,

todos los equipos que ven el tema de educación sexual, o sea primero, había una secretaría de educación sexual, la borrarón, se llevó el tema, primero creo que, a transversalidad, luego lo corrieron y ya no estaban transversalidad, sino que se fue creo que a currículum. Eso de parte del Ejecutivo, pero yo creo que la gran diferencia, o que yo veo, en la discusión es que en la discusión del aborto había una articulación que era la articulación de organizaciones feministas, que además llevaban años trabajando, pero que se articularon y, además, lograron articularse con grupos de diputados y diputadas para trabajar y sacar la ley. Entonces todo lo que había, cada vez que alguien iba hablar o a presentar, todas esas discusiones estaban más o menos como articulada y, en cambio, en el tema de educación sexual, excepto por los evangélicos, no hay una articulación, los mismos programas laicos que trabajamos, nunca en la vida trabajamos juntos, o como de manera orgánica, o pensando más allá del programa y del plan mismo, en pensar una cuestión más como política pública. Muchos también de estos programas tenían una visión de gestión de negocio, porque, lo que tu hacías finalmente, era que tenías que convertirte en una ATE y tenías que venderle la capacitación, el programa o lo que fuere, a los colegios. Entonces, además, incluso entre todos los que hacíamos esos siete programas de educación sexual, estamos ahí pegados con chicle porque con algunos tenemos como nada que ver, ellos jamás hubieran hecho lo que nosotros hacíamos y nosotros por ningún motivo hubiéramos hecho lo que ellos. Entonces creo que eso puede ser un factor de que esto se caiga, una y otra vez.

Anexo I.3: Transcripción Entrevista tesista doctorado educación sexual

TO: En primer lugar, me gustaría si pudieras decir tu nombre, ocupación, cargo actual y la experiencia en políticas y/o programas de educación sexual que te gustaría compartir.

CU: Soy psicólogo educacional infanto-juvenil de la Universidad de Santiago, magister en Comunicación Política de la Universidad de Chile y, actualmente, estoy estudiando mi doctorado en psicología y transformaciones sociales en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Además de eso, desempeño funciones en la facultad de educación de la Universidad Diego Portales y en la escuela de psicología de la Universidad de Santiago de Chile, principalmente haciendo clases en la USACH y principalmente en investigación en la UDP. Mi experiencia, en términos de los que es la educación sexual, desde el área profesional son dos: por un lado, mis primeros trabajos en el área profesional tuvieron vinculación con la implementación de planes de educación sexual en escuelas. Me tocó implementar un par de asesorías a contexto educativo para el desarrollo de sus programas de educación sexual, desde una ATE. Después, tuvimos que dejar eso porque con la ley de inclusión, las ATEs dejaron de tener ciertas preponderancias en las escuelas y, con ello, también algunos planes de educación sexual que implementaban. Actualmente, me encuentro desarrollando mi tesis doctoral, principalmente, en el área de la educación sexual, principalmente, en cómo se han ido desplegando, ensamblando y reensamblando las políticas de educación sexual en Chile. Esa es la experiencia que tengo hasta el momento.

TO: Perfecto, muchas gracias. Para comenzar, me podrías definir, bajo tu criterio y bajo todo lo que has estudiado, qué es la educación sexual.

CU: Eso es una pregunta difícil, porque claramente hay que distinguir distintos niveles. Por un lado, uno diría cual es la perspectiva más “mainstream”, podríamos decir, dentro del sistema educativo, de lo que podríamos entender por educación sexual que sería, básicamente, formar al estudiante en contenidos de afectividad, corporalidad, sexualidad misma, relaciones interpersonales, emocionalidad, etc, lo que involucra una serie de aristas desde distintos tenores y distintas dimensiones, que pueden ser lo psicosocial que se conoce, pero que, incluso en algunos contextos, puede derivar en aristas espirituales o dentro de visiones más amplias, como las identidades de género que existen en el pueblo mapuche, que son distintas a las que existen en el mundo occidental regular. Entonces, también involucra una serie de dimensiones que son ancladas, principalmente, en campos culturales, en campos sanitarios y en campos, principalmente, relacionales. Ahora, hay que entender la trayectoria de lo que es la sexualidad en términos, quizás, más amplios. Por ejemplo, la educación sexual no es solamente una formación, no se agota en su dimensión más funcionalista o de implementación, sino, que la educación sexual tiene una trayectoria que es bastante interesante, en términos históricos, por ejemplo, que es, si uno retoma la lectura de Michel Foucault, al respecto de los dispositivos de sexualidad, uno se encuentra uno que denominó “la pedagogización del sexo del niño”, que tiene que ver, particularmente, con un paulatino proceso histórico, por el cual, en un comienzo, la religión, luego la medicina y posteriormente la pedagogía y la psicología, se encargan de desarrollar una extensa problematización al respecto de un objeto riesgoso, el objeto riesgoso que constituiría la sexualidad infantil. En ese sentido, uno podría entender la educación sexual no solamente desde su arista “linda”, como de “formar al estudiante”, sino que también, como una tecnología de gobierno de la infancia. A qué me refiero con una

tecnología de gobierno de la infancia, con una forma de establecer un encauce, es decir, una forma de coptar las potencias de las infancias, las adolescencias o las juventudes hacia una determinada dirección. Ahí podemos tomar su dimensión política, ya no solamente formativa, es decir, parte de determinadas directrices en donde niños, niñas, niños, jóvenes, son sujetos que ameritan ser educados por parte de alguien que, al parecer, ya está educado, ya está formado en sexualidades y que, por lo tanto, puede guiarlo en el desarrollo. Uno tiene también que preguntarse, por qué guiar en el desarrollo a este niño, niña, niño, joven, principalmente hacia la adultez, porque, finalmente, lo que nos encontramos es frente a un proyecto de sociedad, o sea, la educación sexual es un proyecto de sociedad. ¿Por qué? En el sentido en que, efectivamente, cada vez que se implementa determinado esquema de educación sexual, se está abogando por un futuro adulto, un futuro relacional, un futuro país, cuáles son los indicadores que se están trabajando ahí, efectivamente nos encontramos frente a un proyecto de sociedad. Por eso, la educación sexual también puede ser entendida en su dimensión más pragmática como una simple formación, pero por sobre todo también, a mí me interesaría entenderla en su dimensión de proyecto político y de proyecto de gobierno de los cuerpos, porque ahí también se ponen en juego una serie de directrices, es decir, cuáles son las sexualidades que se educan y cuales no, cuales quedan vistas, cuales no, cuáles son los cuerpos, las subjetividades, las identidades, las expresiones y las afectividades que entran en escena política, cuales son catalogadas como riesgosas, cuales no y cómo se gestiona, efectivamente, desde la infancia como un punto estratégico para un desarrollo de un proyecto de sociedad.

TO: Con eso en mente ¿Cuáles sientes que deberían ser los problemas y, en base a estos, cuáles deberían ser los objetivos que debiera solucionar y tener una política de educación sexual?

CU: Aquí nos podemos meter, nuevamente, en el terreno de las definiciones más clásicas y entender, por ejemplo, como se ha distinguido el campo de la educación sexual. Regularmente, en la literatura, a veces, opera un binarismo, entre los programas integrales y conservadores, con todos los matices que hay entremedio, porque los que son más conservadores y dedicados a la abstinencia están desde la abstinencia total hasta la abstinencia parcial, y con los integrales lo mismo, teniendo un amplio espectro. Si nos mantenemos en ese binarismo, desde los que están más ligados a la abstinencia, el problema de riesgo es, o la problemática es, la sexualidad de niños, niñas, niños y jóvenes, son entes peligrosos. Eso tiene que ver con unas concepciones que hay al respecto de la infancia, la infancia siempre ha sido catalogada como un objeto de riesgo, pero también, en riesgo. Esto, en el sentido de que es algo que está susceptible a ser pervertido o de estar en situaciones de riesgo, pero, también constituye un factor de riesgo para la sociedad en sus formas distintas de operar, de lo adulto. En este caso, por ejemplo, se habla clásicamente desde Freud en delante de la sexualidad infantil como una sexualidad perversa. Por otro lado, los programas integrales, podríamos decir, se instalan en la misma arista, de hecho, hay un par de artículos que son bastante interesantes que van a plantear que efectivamente entre un pueblo y otro, entre la educación sexual más conservadora y la integral, se tocan exactamente los mismos tópicos, pero connotados de forma distinta. Allí donde la educación sexual basada en la abstinencia va a ver, por ejemplo, perversión, va a ver inmoralidad, la educación sexual integral va a ver, efectivamente, conducta de riesgo, factor de riesgo. Son los mismos tópicos connotados de manera distinta, pasados

por un sedaso que ya no pasa por la moralidad, sino, que pasa por la cientificidad del asunto, pero, que son los mismos tópicos que se tocan del mismo modo, calificados negativamente, pero connotados de forma distinta, responden a ordenes discursivos distintos, no religiosos, sino que científicos. Entonces, si tú me preguntas cuales creo yo que son las problemáticas que debería abordar la educación sexual desde una arista distinta, yo creo que tiene que ver particularmente con como elaboramos una educación sexual que sea pertinente contextualmente y que no parta de puntos a priori. ¿A qué me refiero con esto? Principalmente, cuando se implementa la educación sexual se establece a través de indicadores demográficos, particularmente, de establecimientos de grandes estadísticas poblacionales para ver cuáles son los factores de riesgo que hay e intervenir sobre ellos. ¿Qué ocurre? Los estudios de educación sexual quir, por ejemplo, han dado cuenta que, efectivamente, lo que hacen estos estudios, básicamente epidemiológicos, es tomar la estadística como neutra y no focalizarse en las diferencias sociales que hay. Por ejemplo, en Estados Unidos, el desarrollo de la estadística en torno a los factores de salud sexual reproductiva termina en reproducir estigmatizaciones en población afrodescendiente, latina y quir. En el sentido que esta estadística no toma las grandes falencias que ha habido en formación sobre esas sexualidades disidentes o, incluso, en población migrante y afrodescendiente. No toman las diferenciaciones sociales, las grandes barreras sociales, políticas, económicas que se han establecido principalmente en Estados Unidos, entonces vuelca sobre ellos todos los programas de intervención, reproduciendo estigmatización. Entonces ¿Cuál es la alternativa que yo veo? Efectivamente, no es dejar de lado la estadística, la epidemiología, ni nada de estos factores, porque son efectivamente necesarios, pero, me parece que hay un eje más interesante que es preguntar directamente cuál es la problemática de la sexualidad que tiene contextualmente niños, niñas, niños y jóvenes. En ese sentido, me parece que lo primordial es generar una educación sexual de corte participativo, es decir, preguntarle, a niños, niñas y niños, cuáles son sus problemáticas. También hay que entender que el desarrollo psicosexual del estudiantado en general, contemporáneo, es muy distinto al que había en mi época. Los conocimientos sobre sexualidad, la apertura sobre las temáticas es diametralmente distinta, los procesos, incluso, de corte distinto, que no son solamente de factores de riesgo en términos de salud sexual y reproductiva, son distintos, podemos hablar temas de identidad de género, temas de orientación sexual, que, por ejemplo, en mi época no se tocaban. Si parto desde lo que yo sé, desde lo que yo concibo como educación sexual, todos esos puntos van a quedar fuera y la educación sexual va a ser poco pertinente. Entonces, me parece que el principal problema de las políticas actuales y de, incluso, de las discusiones parlamentarias y las discusiones en comisiones del desarrollo de políticas de educación sexual, adolece, principalmente, de eso, de un componente participativo, de un componente que permite a la educación sexual ser contextualmente pertinente y que no se reduzca solamente al desarrollo de indicadores sanitarios, sino que también, se focalice sobre cuál es la problemática contingente de estudiantes y que permita a ellos, no solamente, formarse en términos unidireccionales de lo que es la formación en sexualidad, sino que también, ellos produzcan, levanten otras formas de pensar la sexualidad, es decir, una educación que sea bidireccional o multidireccional. Esa yo creo que es la principal problemática, como yo la concibo en su desarrollo.

TO: Muchas gracias, es un punto muy interesante. Aprovechando que tocaste el tema de indicadores, y que la última ley que está relacionada con educación sexual salió del área de la

salud, mientras que en la arena educacional fue rechazada la discutida el año pasado ¿Crees que una política de educación sexual debería estar destinada a una sola de las dos arenas o debiera ser un trabajo en conjunto?

CU: Efectivamente, debería ser un trabajo en conjunto, pero hay que hacer varios matices también. Hay que entender el contexto de cada una de las discusiones de ambos proyectos. Por ejemplo, cuando se discutió la ley 20.148 el 2009, ese proyecto no nace con la finalidad de implementar una educación sexual, de hecho, es en el segundo trámite constitucional es cuando se le añade el inciso 4 del artículo 1, que establece la obligatoriedad de los establecimientos educacionales. Hay que entender que ese proyecto de ley, cuando lo era, se inscribía en respuesta al informe de contraloría que prohibía a las municipalidades repartir la píldora del día después. Entonces, ese proyecto de ley tenía la finalidad de garantizar, de hecho, lo dicen explícitamente en las primeras sesiones, que se pueda repartir la píldora del día después, en pleno debate al respecto sobre si era abortiva o no. Entonces, por ejemplo, hay una matiz muy interesante porque las discusiones en el primer trámite constitucional en la cámara de diputados, y en las comisiones respectivas, fue muy interesante respecto de si la píldora es abortiva o no, por ejemplo, fueron representantes del mundo católico, judío, abrahámico incluso, y decían porque la píldora era abortiva, había gente del mundo médico, fue una discusión que se movió en un tenor muy distinto de lo que fue la actual discusión. En el segundo trámite constitucional ocurre, si no me equivoco, en la comisión de salud del parlamento, la idea de “para que discutir si repartimos o no una píldora anticonceptiva si podemos prevenir” y ahí aparece el inciso 4, que aparece desde la bancada de derecha y de izquierda, aparecen distintas agrupaciones también. La discusión ahí dentro se redujo básicamente a “la concertación lleva tantos años, ¿por qué nunca se ha hecho esto?”, en pleno periodo electoral. Entonces, la discusión se movió ahí y ese inciso pasa muy lubricado hacia adelante, nada lo obstruye. De hecho, me acuerdo de que, al ver las votaciones, luego de ese inciso, no genera gran conflicto, ni en la Cámara de Diputados ni en el senado. Por ejemplo, si no me equivoco, en esa época en la cámara de diputados estaba José Antonio Kast e incluso él votó a favor de ese inciso. O sea, estamos hablando de un inciso que fue para nada cuestionado, porque su funcionalidad en esa época no era, particularmente, velar por una educación sexual, sino que era baipasear, podríamos decir, o tratar de no discutir el tema de si repartir o no la píldora del día después. Su finalidad era desplazar el campo de discusión en época electoral. Hay que recordar que fue en la transición Bachelet-Piñera, el primer gobierno de derecha desde el retorno a la democracia, entonces, tenía una finalidad política que se movió en un terreno bastante distinto a lo que fue la última discusión, porque esta estuvo directamente involucrada sobre el campo educativo, es decir, su finalidad ya no era otra, sino que era discutir al respecto de una educación sexual, desde el campo educativo, propiamente tal y tajantemente. Por otro lado, hay que entender también el contexto donde parte este proyecto, porque esos eran 4 boletines que emergieron, particularmente, muy impulsados al respecto de las movilizaciones estudiantiles del 2018 sobre las situaciones de abuso y acoso en el contexto universitario, principalmente. Entonces, lo que debieran hacer estos proyectos es tratar de “taponear” esa discusión, esa conflictividad social, desde la idea de “generemos proyectos para que esto no ocurra”, mientras que, paralelamente, el gobierno de Piñera estaba sacando un par de programas que tuvieron cero visibilidad y que no funcionaron para nada. En ese contexto, la discusión fue mucho más álgida, entretenida y se llevó a cabo en un escenario político distinto porque, por ejemplo, ayer fui a presentar en un congreso, que es el

congreso del fenómeno religioso en el mundo contemporáneo, congreso que se hace aquí en Chile, en la facultad de filosofía de la Universidad de Chile, y presenté al respecto de cuál fue la participación de las congregaciones religiosas en esa discusión. De las 36 organizaciones de la sociedad civil, internacionales, extranjeras del mundo académico, que participaron en la comisión de educación, 9 eran de una afiliación religiosa explícita, el 25% de las organizaciones que discutieron el proyecto de ley eran de una afiliación religiosa explícita. Ahí, efectivamente, uno tiene que preguntarse cuáles son estas organizaciones, cómo se forman, como conviven y en cuál escenario comienzan a purular, yo creo que eso es un factor principalmente interesante, porque son, principalmente, organizaciones de corte cristiano, protestante, pentecostal, fenómeno particularmente latinoamericano, y que se conforman en torno a la defensa de la familia, de los valores, etc. Por ejemplo, ahí está la fundación Cuide Chile, que es la fundación que funda María Piedad Adriazola, que es la esposa de José Antonio Kast, Con mis hijos no de metas, el observatorio legislativo cristiano, entre otras, que tienen que ver particularmente con un repliegue que han tenido los organismos religiosos y organismos de padres religiosos para la conservación de ciertos valores tradicionales en un época política particular en donde estamos viendo un progresivo ascenso de los fascismos en Latinoamérica y en el mundo. Lo que se replica acá, fue lo mismo que replicó un poco en Brasil con Bolsonaro y en Estados Unidos con Trump, y que aquí, en el último tiempo, todas estas organizaciones empezaron a hacer campaña política por el partido Republicano. Es decir, estamos en un contexto particularmente extraño en el cual, por un lado, en la discusión apareció fuertemente un sector conservador cristiano que abogaba por la familia en base al argumento de que la educación sexual era quitarles el derecho privilegiado a los padres de educar a sus hijos, el 25% de la discusión versó sobre eso. Entonces, está fuertemente eso y que fue uno de los argumentos que también tomaron en consideración los diputados de extrema derecha y derecha en general, porque fueron los mismos argumentos que esgrimieron después en la discusión en Cámara General que estaban ya presentes en la Comisión de Educación. Por otro lado, hay que entender cuáles son los matices que tuvo el proyecto en general, porque, si tú me lo preguntas, este proyecto en particular fue poco estratégico. En su redacción final, en lo que se desligó de la comisión de educación, incluso en sus componentes anteriores me parecían pesimamente desarrollados en términos de que, uno, el proyecto se hubiera aprobado si no hubiese tenido la aspiración de ser de carácter constitucional, porque fue rechazado por no alcanzar a tener el quorum, al tener carácter constitucional en uno de sus artículos. Dos, era demasiado restrictivo en sus términos, es decir, planteaba básicamente contenidos en una ley que tenía carácter constitucional, entonces, para poder cambiar eso posteriormente, necesitaría otra ley de carácter constitucional, lo que generaba ciertas resistencias. Y tres, no supo lidiar con el impacto mediático que tuvo, efectivamente, este otro sector de la bancada que era el sector conservador nunca supo lidiar con qué ocurría con el derecho privilegiado de los padres. Entonces, para responder la primera arista de la pregunta, me parece que hay un contexto político que es diametralmente distinto, hay un contexto social, cuáles es la finalidad de la ley, es diametralmente distinta. Efectivamente, está este factor, que es muy importante, que tiene que ver con este ascenso de este escenario más conservador, que viene acompañado de la extrema derecha, pinochetista y del extremo mundo religioso. Por ejemplo ayer, en el congreso de religión, nos preguntamos por qué el mundo religioso dice estas cosas y les dije “pero vean quienes fueron los que participaron, aquí estaban, principalmente, gente perteneciente de organizaciones de padres conservadores, no estaban,

por ejemplo, la iglesia luterana, no estaban los jesuitas hablando, estaban, básicamente, el pastor Soto yendo al Congreso a hablar de esto, el bus de la libertad, pero, no estaban los luteranos, no estaban los jesuitas, los musulmanes, los judíos, que tienen otra concepción acerca de la educación de la sexualidad”. Eso, por un lado, hay un contexto político de actores, un escenario social, un escenario de emergencia, en general, de desanclaje social que hubo principalmente, frente a las grandes fracturas de lo que es la sociedad y el mundo tradicional, ha habido un repliegue y ese repliegue se plasmó en esa discusión, que además no fue aceptada por su tema de tener carácter constitucional. Ahora, ¿debería tener un campo educativo o un campo de salud? Esa es la gran problemática. Si bien la ley 20.418 parte, particularmente desde una arista sanitaria, por todo el contexto también en que se inscribe, es decir, una ley destinada principalmente a garantizar ciertos derechos de sexualidad y reproductivos vinculados con la entrega de información anticonceptiva, tiene implementación educativa que es bastante escasa, pero que hace un gesto bastante particular que es transformar, en algunos casos, la escuela en una extensión del sistema sanitario, esta es una de las hipótesis que yo estoy manejando en el estudio. El inciso 4 que establece la obligatoriedad del Estado, no del Mineduc, lo cual me lo dijo el mismo Mineduc, a implementar estos programas de educación sexual en enseñanza media, pero, la ley en general hace referencia en un momento al decreto de fuerza de ley 1, el cual establece las normas de cómo opera el sistema de salud en Chile, y establece una conexión que tiene que ver con que se va a considerar como parte del sistema sanitario toda institución que imparta un servicio en torno a estas temáticas. Entonces, hay una conexión extraña que hace que la escuela, incluso en términos legales, pase a ser un híbrido entre educación y el sistema sanitario, como una extensión del sistema sanitario, básicamente. En ese sentido, es como opera la ley 20.418, desde la perspectiva que la estoy analizando, es decir, la escuela se convierte en un momento en una extensión que fuera, básicamente, un punto de garantías para “engancharse” con jóvenes. Cuando yo trabajé implementado ciertos programas de educación sexual, me encontraba con escuelas que tenían una figura en su interior que era el espacio amigable, la cual es una forma que los consultorios se pueden enganchar desde las escuelas para hacer seguimiento de jóvenes. Por ejemplo, me encontré con varios casos en donde matronas y ginecólogas iban a escuelas a atender estudiantes en horario de clases, tal como si fuera ir al orientador, les llamaban y tenían atención sanitaria en la escuela, en materia de educación sexual, en materia de sexualidad, que principalmente eran las estudiantes que tenían vida sexual activa, o que tenían conflicto, o que habían tenido situaciones de abuso. Ahí operaba una dinámica que era bastante extraña, y sigue operando, que es una superposición entre el campo educativo y el campo de la salud, es decir, la escuela comienza a ser una extensión del sistema sanitario, más que ser campos totalmente apartes y que tiene que ver con cómo se ve la escuela como un campo estratégico para meter programas para que operen y no tener que buscar a los jóvenes, porque esa es la gran problemática, salir a buscar a los jóvenes y que vayan al consultorio, entonces, como ya están en la escuela, “llevemos el consultorio a la escuela”. Entonces, opera en esos términos contemporáneamente, pero ¿Cuál sería el norte al cual apunta eso? Acá hay varias problemáticas, porque cuando uno ve la educación sexual desde un cuarto expositivo, es decir, como una cátedra, dictada por gente del campo médico, uno se tiene que preguntar cuáles son las competencias educativas que tiene la gente del campo médico, tendrán mucha formación en educación sexual, pero ¿Tienen formación particular en el campo pedagógico y en lo que implican las dinámicas pedagógicas? Y ahí

entramos en conflicto, porque si decimos “ya, la gente de la salud no tiene estas competencias formadas, porque es una profesión y hay un saber experto que está muy marcado” la gente del área de la educación tampoco tiene la formación en temas de salud, generalmente, pero ahí viene otra conflictiva, que la educación sexual no es solo un tema de salud, por lo menos en como en Chile se entiende la salud. Ahí también hay otra problemática, ya que en Chile salud se basa particularmente en la salud física, mientras que la OMS incluye la emocionalidad, psicosocial, etc, en términos de educación y salud sexual. Entonces, la bajada que se hace es principalmente del área médica y si bien, los docentes, tienen formación en pedagogía, modelos didácticos, enfoques dialógicos, etc, no siempre tienen la formación en el campo de la salud y, muchas veces los docentes tienen muchos prejuicios con respecto a la sexualidad. Además, hay un tercer campo, que podría ser un tercer excluido, que tiene que ver con todo este campo de las relaciones interpersonales, los desarrollos y nuevas subjetividades, nuevos agenciamientos políticos que están surgiendo desde el estudiantado y movimientos sociales, etc, que tiene que ver con lo que te decía antes, podemos recurrir a la estadística, sí, pero nos está arrojando solamente los indicadores sobre salud sexual y reproductiva entendida desde un punto de vista médico, no desde un punto de vista, psicológico o vinculado a otros factores, como orientaciones sexuales, identidades de género, conflictividad al respecto, violencias varias en estas temáticas, violencia de género, etc, que están en un campo de nadie, que queda como un tercer excluido entre educación y la medicina. Entonces, ¿esto tiene que ser implementado por educación o salud? Si y no, debería ser un campo más transversal, pero ahí está el problema que cuando las cosas se transversalizan en este país, cuando es pega de todos no es pega de nadie. Habría que generar un mecanismo en particular en el cual esto se pudiera llegar a implementar, para poder transversalizar la educación sexual en la escuela, es decir, no apelar al desarrollo de instancias en donde se hable de educación sexual 3 días seguidos y después la escuela siga regular, sino que formar una instancia transversal y constante en el campo educativo, que los docentes se estén constantemente formando, que se esté constantemente discutiendo, que se esté incorporando en las distintas asignaturas, que se cuestione y se viva la educación sexual en el patio. Porque hay que entender que toda educación es sexual y eso es lo que nos dice los estudios de educación no sexista, que toda educación tiene una impronta sexual. Por ejemplo, desde que yo construyo un edificio educativo que separe baños de hombres de mujeres, eso ya es una educación sexual. Por otro lado, para terminar de complementar la pregunta, me cuestionaría al respecto de, si lo trabajamos desde un punto de vista de la medicina, cuáles son los indicadores que tiene Chile al respecto y son paupérrimos. En el año 2000 fue la última vez que se implementó una encuesta general de conductas sexuales en Chile, se iba a implementar la segunda en el 2020, pero no se pudo por la pandemia, 20 años después. Otros indicadores son los de la encuesta joven de la INJUV, que, está bien hecha en términos estadísticos y sociológicos, pero que cuando uno ve los resultados, en términos de cuánta gente responde, en algunas preguntas el número disminuye abruptamente y esa es la encuesta que se usa para el rendimiento de cuentas de la agenda 2030 para conservar su propia política de educación sexual e incluso para el desarrollo interno de la discusión. Podemos basarnos en la estadística, pero, por lo menos, hagamos buena estadística.

TO: Hablando más de los programas en particular ¿Cómo se definen qué contenidos debería tener un plan o programa?

CU: Ahí hay que entender la distinción entre plan y programa. Cuando yo hablo de plan, me refiero a la arista particular de la educación sexual que se implementa en Chile con cierta perspectiva híbrida que tiene. Cuando se trata de transversalizar, hay un llamado en varios documentos técnicos y de diversas índoles a transversalizar la educación sexual, están las orientaciones curriculares, los planes curriculares que llaman a lineamientos generales. Entonces, cuando hablamos de los planes ¿Quién lo define? Particularmente, el CNET, ese es el organismo que está encargado de hacer la priorización curricular, pero, en esa misma arista de plan hay un documento en la política de convivencia escolar de este año o el año pasado, además de este documento que son las orientaciones técnicas, para que la escuela incorpore en una dimensión de educación sexual en su proyecto educativo, en su plan de mejoramiento, etc. Ahí hay un punto muy interesante porque cómo se define la priorización, hacia donde debe ir y qué forma debe tener, responde a la visión de la escuela, la libertad de enseñanza y como se discuten esta serie de documentos de gestión interna de la escuela. Entonces, depende mucho del procedimiento que se lleva a cabo, si es una actualización de los dispositivos de gestión interna de manera centralizada o extendida en el campo educativo, si es extendida, si se discute con docentes, si se discute con apoderados y de qué manera se discute, si se aplica una encuesta, o se llama a generar grupos de discusión o de participación activa en la redacción de estos documentos. Entonces, depende mucho de la comunidad educativa, en ese plano, en el plano de los planes, porque también están los programas. Los programas, tienen que ver con una iniciativa que comenzó en el año 2010-2011, con una resolución particular que tiene que ver como Sebastián Piñera con Joaquín Lavín, ministro de educación en ese año, trataron de operacionalizar la ley 20.418 que tuvo que ver con el famoso portafolio. El famoso portafolio tiene que ver con una resolución que fue particularmente un llamado público que operó un solo año, pero que después se perpetuó. En esta resolución se hacía una licitación pública para que distintos organismos enviaran sus programas de educación sexual para que se generara un portafolio al que las escuelas iban a poder postular y tener un financiamiento de 300.000 pesos durante ese año. Entonces, ahí estaban los famosos 7 programas, si no me equivoco, bien variopinto desde los programas de la Universidad de los Andes, hasta el de Educación Sexual Integral de la Universidad de Chile y que tenían un financiamiento, ese año. Esta es la resolución 0441 del 2011, la cual decía que las escuelas iban a tener un financiamiento de 300.000 pesos para contratar estos programas, para implementarlos. Eso duró solo 1 año, fue una resolución “parche”, no se volvió a generar una nueva resolución para volver a implementar esto y que las escuelas volvieran a tener financiamiento para implementar estos programas. Fue solamente una vez y se desarrolló para la capacitación del personal interno en el 2011 y, de alguna forma, se perpetuó la idea del portafolio. El portafolio tenía la finalidad de crear un conjunto de programas centralizados para que las escuelas pudieran optar a un financiamiento para poder implementarlas, pero, duró solamente un año. Sin embargo, hasta la actualidad el portafolio sigue vigente desde la página del Mineduc, pero, ahora se puede optar sin financiamiento y las escuelas tienen que costearlo. Entonces, estaban estos 7 programas, bien variopinto, que respondían a la idea de la libertad de enseñanza. ¿Qué ocurrió? Después de esta resolución, no todas las escuelas tenían el potencial económico para poder contratar estos programas, entonces, ocurrió que las escuelas podían postular a otros dados, principalmente, por ATES. En el informe que da Chile al respecto de dar cuentas en la agenda 2030, en el informe de evaluación de la ley 20.148 de la Cámara de Diputados se da cuenta un poco de cuantas son las ATES o cuantos son los

programas ofrecidos por las ATES para asesorar escuelas y, si no me equivoco, eran más de 50. Es decir, dentro del portafolio, había un este centralizado que se mantuvo presente, o vigente, pero, que además estaba el resto que estaba en ATES y que las escuelas destinaban sus financiamientos desde distintos fondos. Entonces, había un escenario bien variopinto, porque, además de eso, que los programas de ATES eran más baratos, al parecer, que los programas del portafolio, estaban otras escuelas que preferían destinar sus recursos a otras cosas que, a la educación sexual, por lo que tenían que implementar sus propios programas de desarrollo interno, generando otra variedad que era como la escuela entiende e intenta implementar esto. A mí también me tocó participar, cuando hice mi práctica como psicólogo hace muchos años atrás. Llegué a una escuela que quería implementar un programa de educación sexual pero que no tenía la plata para financiarlo, entonces, lo tuvimos que desarrollar con la psicóloga en ese momento. Ahí, nos juntamos con la profesora de biología, la psicóloga y tratamos de armar algo en una o dos sesiones que nos daban, porque era como cumplir con un check list de situaciones de mejoramiento que se había comprometido la escuela. Entonces, en ese momento había tres escenarios, el portafolio, las ATES y los propios. Después, cuando se promulga la ley de inclusión educativa y se elimina la arista del lucro en la educación, varias ATES quedan fuera del panorama político particularmente porque tenían finalidad de lucro, incluso varios de los programas del portafolio central quedaron fuera, pasando de 7 a 4. El informe de la Cámara de Diputados también da cuenta de esto, explicitando el proceso que hubo ahí, que tenía que ver con esta interconexión con la eliminación del lucro y que impacta en este campo. Una ley que no tenía nada que ver con este campo genera un barrido de programas, eliminando ATES del panorama, solamente dejando fundaciones sin fines de lucro y eliminando varios de los otros programas que estaban operando. En esos términos, el despliegue de estos depende mucho de los contextos finalmente. ¿Cómo se priorizan? ¿Desde que aristas? ¿Desde que dimensiones? No es lo mismo el programa que ofrece el Centro de Educación Integral, que fundó Ricardo Capponi, que el que ofrece Teen Star. Si uno analiza el componente particular, lo que está en cada uno de estos proyectos y que se correlaciona con lo que perpetran, es con un proyecto de sociedad, qué proyecto de sociedad quieren las escuelas y qué proyecto de sociedad plantean estos programas. Ahí hay una pugna muy fuerte sobre qué proyecto de sociedad se quiere implementar, entonces la priorización es bien variopinto y depende de cada uno de los contextos, porque eso es lo que posibilita esta ley. Esta ley está destinada a no generar discusión y que, por lo tanto, cada contexto hace lo que se le plantea, es casi una desregulación de la educación sexual a la larga, esta ley opera por un documento que abiertamente plantea una desregulación del mercado, podríamos decir, de la educación sexual, cada uno hace lo que quiere.

TO: ¿Cómo se implementan los programas de educación sexual en los establecimientos educacionales acá en Chile? En el sentido de cómo se eligen los contenidos que se van a pasar, de qué manera se pasan dentro de los contenidos de los cursos, en qué asignaturas, qué espacio, por ejemplo.

CU: Lo que fue mi experiencia implementando un poco estos programas que yo te comentaba, porque yo estaba dentro de una ATE, tiene que ver con como nosotros le ofrecíamos un programa bien breve a la dirección de la escuela, la escuela nos daba el pase sí o no, básicamente no involucraba cada uno de los contenidos, y nos daban, dependiendo del año y

el establecimiento, distintas posibilidades de acción. Una vez propusimos una especie de carnaval de la educación sexual, bien parecido a lo que era la implementación de las JOCAS, pero sin sus grandes problemáticas. Por ejemplo, hacer una jornada grande de discusión sobre sexualidad y afectividad en la escuela, invitar agentes políticos del contexto local, padres, gente del consultorio, etc. Ante eso, la escuela nos dice que no, que es mucho tiempo y que van a perder toda una jornada. Después, desarrollamos el plan regular, lo mandamos y estuvieron de acuerdo. La distribución horaria de este correspondía a dos sesiones por curso desde kínder hasta 4to medio y que podían ser en cualquier horario de clases, pero ojalá ni en lenguaje ni en matemáticas. Con esto, íbamos donde el UTP, quien nos veía un encaje y nos derivaba a horarios cualquiera, donde los que más se usaban eran religión y artes visuales. Un tercer horario posible era el de educación física, pero si lo ocupábamos los estudiantes iban a estar muy descontentos. Entonces, ahí había un juego que era bastante precario, diría yo, de cómo es vista la educación sexual dentro de los establecimientos. Si bien tenía que ver con un proyecto de sociedad, al interior de los establecimientos está ligado a nada, no hay ningún indicador asociado a la educación sexual, no hay una correcta fiscalización. A principio de año le pedí al Mineduc, por ley de transparencia, cuáles son los medios de verificación de esta ley, ya que tuve que analizar la discusión del último proyecto, para un análisis que tuve que hacer en el doctorado, y el oficialismo siempre decía “esto ya se implementa en Chile, tenemos indicadores, la educación sexual ya se hace, tiene que ver con todo lo que ya implementamos”, pero le pedí los indicadores al Mineduc y me dijeron que no existen. Luego, fui al informe de la Cámara de Diputados de la ley 20.418 y me di cuenta de que uno de los indicadores de la educación sexual en Chile es el número de estudiantes matriculados en enseñanza media. O sea, hagas lo que hagas, en Chile se asume que, se haga o no se haga, un estudiante que pasó por enseñanza media tuvo educación sexual. En conjunto con esto, en la escuela chilena se opera por medio de la “zanahoria y el garrote”, que tiene que ver con que solo implementan lo que tiene un indicador y una implicancia en su campo educativo, y principalmente de las políticas fuertes. ¿Cuáles son estos? El Simce básicamente, que acarrea el riesgo de cierre del establecimiento, pero como la educación sexual no está dentro de esos indicadores, ni siquiera dentro de los otros indicadores del Simce, se genera esto. Las escuelas desplazan esto un poco, si bien está involucrado del proyecto de sociedad que quiero poner en mi escuela, no es tan prioritario como tener un buen puntaje Simce en lenguaje y matemáticas, no es tan prioritario como el desarrollo de la política de convivencia escolar, no es tan prioritario como tener la cantidad de respaldo suficiente para tomar una decisión sobre la gestión de los conflictos al interior de la escuela o no, no es tan prioritario. Entonces, efectivamente está un poco desplazado, si no hay escuelas que lo ponen más al centro a propósito de sus divisiones de formación, me imagino una escuela católica o una con filiación confesional, o incluso escuelas más con orientación artísticas o progresivas que lo pueden poner más al centro a propósito de su sello formativo, pero en escuela regular también lo desplaza bastante. Ocurría también otro fenómeno que me parecía interesante, que no siempre la dirección bajaba la información, como, por ejemplo, de que consistía el plan. Varias veces me tocó que docentes salieran escandalizados de la sala a ir a acusarnos con dirección porque estábamos pervirtiendo a los estudiantes, había una pugna interna de como dirección validaba un tema que cuando llegaba al aula los docentes se escandalizaban. Por ejemplo, nosotros ocupábamos un video donde uno de los personajes decía en un momento la palabra “weon”, en ese momento la docente se para y se va. Yo seguí con el programa con mi dupla y de

repente llega la directora y nos dice que teníamos que parar porque la docente dijo que estábamos pervirtiendo a los estudiantes con el video. Le mostramos el video a la directora y esta quedó espantada con la clase de docente que tenía al lado, ya que no encontraba que hubiera nada malo con el video, mientras que la docente decía que el video pervertía al estudiantado. Entonces, ahí se genera una pugna interna también, porque tiene que ver con que condiciones tiene el establecimiento para implementar en términos de la formación de sus propios docentes. Eso me pasó más de una vez, una vez les mostré a un grupo de estudiantes en general como poner un preservativo y lo mismo, la profesora dijo “¿cómo? Eso tiene que ser algo casi ceremonioso” porque yo estaba usando elementos más didácticos. En un cuarto medio un estudiante me dijo que no usaba preservativo porque le apretaba, entonces yo me puse el preservativo en el brazo y le dije que creía que tenía que usar mucho lubricante, algo así, y la docente salió escandalizada, diciendo de que poner un preservativo es un asunto serio, etc. Ahí le explique a la directora que efectivamente tenía que ver con que no apretaba y que eso es un mito y que a veces la mejor forma de derribar un mito no es con racionalidad, sino que también interpelar afectivamente y la directora me encontró razón, pero la docente no. El gremio docente es tan variopinto que puede llegar cualquier cosa, o sea, si la ATE implementa su propio programa es mucho más fácil, pero si la ATE forma a los docentes, para que estos implementen en el aula, ahí la cosa también se dispara para otro lado. Hay momentos en los cuales la escuela te contrata para que hagas un taller de formación a los docentes sobre temáticas de educación sexual o de género y sexualidad para implementar y eso genera una segunda traducción. En este caso, ya no eres tú el que implementa, sino que implementa el docente con lo que te entendió y con lo que él quiere implementar. También está el tercer factor que es la reacción de la familia, donde viene el último coletazo. Por ejemplo, la escuela envió un consentimiento para que el estudiante recibiera una clase de educación sexual, la familia dijo que sí, pero después llegan diciendo “pero como mi hijo”, esas familias con afiliación religiosa, más conservadoras, en el sentido de la educación de la sexualidad, diciendo “están pervirtiendo a mi hijo”. En estos casos, hay que ir nuevamente, explicar de que se trata o llamar por teléfono. Ahí hay mucha conflictividad de la implementación, hay muchos escalafones y muchas variedades de lo que a uno le puede llegar. La centralidad que tiene la educación sexual para el establecimiento, las formas de implementación, la validación de las escuelas, la priorización de las escuelas, la conflictividad entre el cuerpo docente y la dirección, sin van en el mismo sentido en el proyecto educativo o si hay pugnas de poder entre medio, que pasa sobre todo en escuelas municipales, si se implementa directamente o si se forma a los docentes y, finalmente, las reacciones de la familia, que todo esto termina retroalimentando a la escuela para saber si sigue implementando esto o no.

TO: Para terminar, dentro de esta implementación ¿Qué actividades o instrumentos se utilizan para implementar la educación sexual en los establecimientos educacionales y como se apoyan estos, si es que hay?

CU: La primera indicación que uno tiene son la serie de materiales didácticos que están en la página del Mineduc, son como una serie de instructivos cortos que salieron entre 2016 y 2018. Hay una serie de materiales que están dispuestos, elaborados como dando indicaciones, hablando de ciertos conceptos y jerarquizaciones. En el último tiempo también salió otro material que es de una página del Mineduc que tiene que ver con la política que trató de desarrollar Sebastián Piñera pero que no funcionó mucho, creo que se llama Hablemos de

Educación Sexual, que es un material “nuevo” que salió, que son una serie de cartillas didácticas con un par de actividades para implementar de acuerdo al nivel formativo. Por ejemplo, de 3ero a 4to básico implementen esto, de 5to a 6to, esto, etc. En ese sentido, hay material por parte del Mineduc, ahora, uno puede analizar este y está bastante ligado al área médica, a conceptos muy clásicos, como el respeto y la tolerancia tratadas desde ningún lugar, con actividades muy superficiales, con actividades muy puntuales que a la larga uno se pregunta si genera o no un impacto en el contexto educativo. Bajo esto, si fuera a una clase a decirle a los niños “coloreamos un libro sobre la diversidad para que aprendamos a respetarnos” ¿Se tendría un impacto en el contexto educativo? ¿O es solo un material que salió para decir que se hizo algo en esta materia? Por otro lado, hay otras series de materiales formativos y de uso a los que uno puede recurrir, por ejemplo, la Universidad de Chile tiene un par de cursos y materiales gratuitos que uno puede tomar e implementar. También hay otros materiales que vienen de otros lados o que han sido de la contingencia. Una vez, en un establecimiento de El Bosque estábamos haciendo la clase y una estudiante saca el libro físico que elaboró la Municipalidad de Santiago, el manual 100 preguntas sobre sexualidad. Esta estudiante empezó a hablar de cómo le había servido este manual y lo empezamos a utilizar ahí mismo, les dije que estaba en internet, que, si bien tenía sesgos de género y de orientación sexual, es un manual bien hecho. Entonces, hay otra serie de materiales que uno empieza a recurrir, pero claro, no hay un material que diga “esto es lo fundamental”, no hay un instructivo, no hay un currículum nacional de educación sexual, solamente hay pequeñas cartillas, pequeños indicadores, manuales que vienen de otros lados, de algunas fundaciones o de universidades, incluso se podría llegar a comprar su propio material. APROFA tiene en venta sus manuales de educación sexual integral, así como también tiene su diplomado y cursos formativos, también tienen su currículum a disposición. Más allá de eso no hay un material que sea más transversal, que permita a uno sentarse a discutir estas temáticas o a plantear una progresión curricular más establecida y más jerárquica, en términos de que se tengan una serie de objetivos y aprendizajes a completar desde kínder hasta 4to medio.

Anexo I.4: Transcripción Entrevista UNESCO

TO: En primer lugar, para que quede en la grabación, si me pudieras dar tu nombre, tu ocupación, el cargo actual y la experiencia en políticas y/o programas de educación sexual que a ti te gustaría compartir.

DR: Soy psicólogo y soy Dr. en psicología. En la actualidad no tengo ningún cargo formal, pero, en mi historia profesional fui coordinador ejecutivo del programa de educación sexual de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, que es el programa PASA, por donde conociste a Claudia, sospecho. Coordiné ese programa por casi 10 años, este fue un programa que en algún momento era el único programa en Chile de educación sexual. A nosotros nos contrataba directamente el Ministerio de Educación para que nosotros capacitáramos a profesores de todo Chile. Fue muy masivo, capacitamos casi 30 mil profesores, esto a propósito del plan nacional de educación sexual y afectividad 2005-2010, que fue uno de los grandes proyectos que históricamente en democracia para la educación sexual de forma centralizada. Después de eso, salí el 2016, 2017, aproximadamente, de la Universidad de Chile y ahí me he dedicado a hacer consultorías, fundamentalmente, a través del Ministerio de Educación. Hicimos consultorías en política pública, consultorías en temas específicos de educación sexual en desarrollo de materiales para los colegios, a través de la unidad de transversalidad y también a través de la unidad de igualdad de género del Ministerio. En los últimos 5 años he trabajado mucho para UNESCO, UNESCO tiene en Santiago la oficina regional de bienestar y salud, no me acuerdo exactamente como se llama, pero ellos tienen una persona dedicada a una oficina a cargo en temas de educación sexual y VIH y con ella hemos desarrollado bastante investigación y otro tipo de investigación y desarrollo. Hemos desarrollado material didáctico, hemos hecho investigación sobre política pública, hemos hecho investigación sobre didáctica y otras cuestiones. Eso y, por otro lado, he sido asesor, informalmente, pero asesor de Camila Rojas, la diputada, justamente, a propósito, del proyecto de ley de educación sexual. A mí me tocó apoyarla en la redacción de ese proyecto y estratégicamente también en..., nos fue muy mal como tú sabes, pero la apoyé en el proceso de la presentación del proyecto de ley en el año pasado y este año también. Este año la apoyé con unas observaciones sobre el proyecto de ley que va a presentar, o que ya presentó, este año.

TO: Muchas gracias. Me gustaría pudieras definir, bajo tu criterio, qué es la educación sexual.

DR: Educación sexual, habitualmente se había considerado como una formación que recibían las personas y, más específicamente, los estudiantes, escolares, una formación orientada a que vivan una vida sexual lo más saludable, plena, feliz, por decirlo de algún modo. Sin embargo, en los últimos 20 años empezaron a ingresar otros elementos, otros objetivos a la educación sexual que no están orientados estrictamente a una formación orientada a la vida sexual de las personas, sino que entienden que la sexualidad es una cuestión mucho más general que solamente el hecho de tener sexo, y por ende comienzan a entrar de forma mucho más importante temas que uno podría decir que son socioculturales, por ejemplo, cierto ojo sobre las relaciones de género, la violencia, cierto ojo sobre la diversidad sexual y de género también, cuestiones sobre la corporalidad, cuestiones, no sé, todas las discusiones culturales

vinculadas a la sexualidad y al género, esas hoy en día ocupan mucho más espacio, y bueno, también están todas las cuestiones afectivas que tiene que ver con las emociones, con cómo se relacionan que se trabajan mucho con los niños más pequeños, fundamentalmente, a través de las asignaturas de orientación, con las emociones, ciertas cuestiones con los impulsos, con el autocuidado, por supuesto, la prevención del abuso sexual, esos son otros elementos que yo te diría son más novedosos de la educación sexual, pero que son muy importantes en la actualidad de los currículum en esta materia.

TO: Bajo esa definición que me acabas de dar ¿Qué problemas tu sientes que debieran solucionar estas políticas en Chile?

DR: En mi opinión, el gran problema en Chile es que la política de educación sexual ha sido enteramente descentralizada, no enteramente, en realidad la política de educación sexual en Chile es híbrida. Pero, hay partes de la formación en sexualidad y género que reciben los estudiantes a través del currículum tradicional que es una cuestión que generalmente está invisibilizada. Por ejemplo, cuando tu viste, seguramente, los medios de comunicación no mencionaban eso, y buena parte de los contenidos de educación sexual que tienen que recibir los estudiantes ya los reciben a través del currículum. Están en el currículum y en investigaciones que hemos hecho sabemos que se implementan y que se implementan relativamente bien. Estoy hablando de aproximadamente de que en algún momento hicimos un barrido y nos encontramos con que, de los estándares curriculares en materia de educación sexual, un 34% de esos estándares internacionales ya los están recibiendo los estudiantes chilenos, con independencia de que no haya una política de educación sexual bien armadita. Entonces, tú tienes ese “34%” que está garantizado para los estudiantes, después te puedo comentar cuales son esos temas. Ahora, está eso y están las políticas específicas de educación sexual, que tienen que ver con las JOCAS, el plan nacional 2005-2010, la política del portafolio y otras cuestiones específicas que se hacen. En cuanto a las políticas específicas hay una gran diferencia, que quiero decir con esto, dado que operan con una lógica descentralizada, vale decir que se le da mucha autonomía a las escuelas para que la desarrollen según sus principios y valores, cada escuela tiene mucho margen de acción y pueden hacer cosas interesantes o cosas muy precarias. Yo he investigado eso bastante y lo que tú te encuentras es que los establecimientos particulares, subvencionados y los establecimientos privados en general tienen a hacer cosas, por ejemplo, si el Estado dice “ustedes deben tener un programa de educación sexual” los colegios particulares hacen programas de educación sexual propios, los tienen, los colegios, en cambio, municipales en general están bastante más atrasados en ese sentido. Entonces, en relación a la política que me preguntas tú, el problema de la política es que como opera de forma descentralizada, o sea, que les dan mucha autonomía a las escuelas, hay escuelas que tienen los recursos para generar sus propios planes y programas de muy buena calidad y escuelas que no tienen esos recursos, entonces, tienen planes y programas de baja calidad. Ese es el problema, en mi opinión, de la política. No hay país en el mundo que se exitoso, en términos de educación sexual, que opere con una política enteramente descentralizada. El problema es que en Chile, cada vez que se ha intentado hacer una política más centralizada, vale decir una política transversal para todas las escuelas, se levanta la cuestión constitucional de la libertad de enseñanza y este choque que existe con el derecho a la educación y, entonces, la derecha tiende a decir que “no, la libertad de enseñanza, entonces esto tiene que operar solo sobre los

principios de las escuelas, porque esos son los que reflejan los valores de las familias” entonces, se bloquea cualquier proyecto en esta materia. Eso te diría que es el problema principal.

TO: Mencionaste ese 34% de contenidos que se están pasando, aparte de esos contenidos, hay otros que están incluidos en los programas internacionales de entidades pertenecientes a la ONU (UNESCO). Me podrías contar cómo se podrían relacionar estos contenidos con los objetivos que debería abarcar una política de educación sexual.

DR: Una buena política de educación sexual se debería hacer cargo de todos esos contenidos. Como te comenté, he trabajado mucho en la UNESCO y fundamentalmente he trabajado en esos estándares, de los cuales, probablemente, tu conoces, que son las orientaciones internacionales sobre sexualidad de UNESCO. Esta llega a definir cuáles son los contenidos mínimos, bajo mucha investigación, que debieran entregar las escuelas a todos los estudiantes entre los 5 y 18 años. En mi opinión, lo ideal sería que se trabajaran la totalidad, claro, eso puede ser muy exigente. En mi opinión, se hace una propuesta que es muy exigente, en términos de la actividad de actividades que se requeriría a hacer y como sabemos, el currículum chileno, generalmente, está super saturado, no quedan horas disponibles, entonces es complejo que esto resulte. Pero lo ideal, en mi opinión, sería que se tomaran esos estándares y se intenten transferir a la realidad chilena. He hecho investigación sobre en qué espacios del currículum se podría hacer eso, llegamos a la conclusión que había unas horas en orientación, otras horas en la jornada escolar completa. Vale decir que había espacio para meter estos temas y tampoco se trata de tantas actividades, llegamos a la conclusión que con 6 de estas, anuales, o sea, que los niños desde prebásica hasta 4to medio participaran de 6 actividades anuales en temas de educación sexual, se podrían hacer cargo de todos los temas principales que debieran hacerse.

TO: Me queda claro que uno de los objetivos que planteas, idealmente, es que se pasaran todos los contenidos que se recomiendan internacionalmente, en términos de educación sexual.

DR: Eso es en mi opinión. Probablemente, alguien te diría que no, que la probabilidad chilena es distinta y que tenemos que diseñar nuestras propias cuestiones, y cierta razón tendría. Pero, la verdad es que los elementos que hay que trabajar en temas de sexualidad son temas globales, acá, o en países árabes, o países de Europa o en Norteamérica, te vas a encontrar que, más o menos, los niños necesitan aprender las mismas cuestiones. Por supuesto, hay ciertas características específicas que se podrían enfatizar en uno u otro país, pero, en mi opinión, los temas generales son muchos y sería bueno que un país como Chile lo incorporara dentro de sus prácticas.

TO: Muchas gracias. Hablas de estos elementos generales, entonces ¿Cuáles encuentras que son los elementos principales que debiera tener una política de educación sexual efectiva? En términos de la estrategia política.

DR: En mi opinión, en un país como Chile, lo que necesitarías es centralizar. Acá no puedes operar, fundamentalmente, por la alta diversidad y heterogeneidad que tienes en las escuelas. Tienes escuelas con muchos recursos, con muchos recursos para los programas de transversalidad o de convivencia, escuelas que tienen 10 psicólogos y psicólogas que pueden

dedicarse enteramente a esto, y otras escuelas que no tienen casi nada. Entonces, si tú tienes esa gran diferencia, necesitas que haya una agencia, independiente de esas escuelas, que desarrolle material. Si hay algo de lo que nosotros tenemos mucha investigación al respecto, es que las escuelas por sí solas, y más bien los profesores por sí solos, es muy raro que desarrollen materiales de muy buena calidad. Los profesores no tienen un hábito de hacer planificaciones de t0, porque están acostumbrados a tomar los planes y programas de sus asignaturas y abordarlo. Entonces, si tú le pides a un profesor que haga educación sexual sobre violencia de género y el profesor, imagínate, que no está capacitado, que no está formado en esa materia en específico, que no tiene recursos para eso, que no tiene una hora específica en la cual lo tiene que trabajar y, además, le estás pidiendo que haga sus materiales, lo cual ni siquiera lo pides en su asignatura, por supuesto no lo va a hacer con la calidad que uno esperaría. Eso es lo que te decía que nosotros investigamos, que pasa con ese elemento, que pasa con un profesor que se le pida que haga educación sexual. Entonces, lo que necesitas, es una agencia que esté fuera de las escuelas haciendo esto, porque tienes dos alternativas, o pones a profesores específicamente formados en educación sexual en todos los colegios de Chile, lo cual es una política imposible, o haces que alguien, centralizadamente, haga esa pega, que es lo lógico que tienes que hacer, y eso se llama secretaría técnica de educación en sexualidad y afectividad. Se hizo entre los años 2005 y 2010 y terminó con los gobiernos conservadores posteriormente. Esa, en mi opinión, más específicamente y ahí yo creo que hubo un error en el plan nacional 2005-2010, que se centró fundamentalmente en capacitar profesores, lo que tiene que hacer esa unidad, esa agencia es creación y desarrollo de material didáctico. Lo que necesitan los colegios en Chile es material didáctico, o sea, una orientación curricular, vale decir “estos son los elementos que tienen que trabajar”, con ciertos márgenes de autonomía, yo no digo que a todas las escuelas se les obligue a hacer las mismas cuestiones, porque una escuela de estudiantes privilegiados en Lo Barnechea tiene necesidades de aprendizaje distintas que una escuela por La Pintana. Entonces, tú tienes que darle ciertos márgenes, o sea, que puedan hacer adaptaciones a los materiales y a los currículos, sin embargo, tú tienes que entregar currículum y es lo que se hace en todos los países del mundo, si esta discusión está resuelta, es impresionante que en Chile no se haga. Tienes que centralizadamente diseñar materiales de buena calidad y entregarlos a todas las escuelas, eso es lo que tendríamos que hacer.

TO: En términos de la política y con tu trabajo en PASA, en el Mineduc y con tu apoyo a Camila Rojas ¿Qué actores has podido identificar que participan en los debates y las discusiones que se dan en torno a estas políticas de educación sexual?

DR: Es bien interesante esto, porque yo creo que han cambiado radicalmente en los últimos años. Me acuerdo que cuando yo entré a trabajar en esta material los actores éramos fundamentalmente universidades, universidades y otras agencias, pero eran agencias con ciertos años, institucionales, ya formadas, estaban, yo me acuerdo, las discusiones se armaban entre nosotros el PASA, CENERA, otro programa de la Chile, y quizás APROFA, una ONG que trabaja desde la dictadura en temas de derechos sexuales y reproductivos y el otro programa que era importante era el Teen Star, que es un programa conservador de la Universidad Católica. Ahí estábamos, ahí estaban las discusiones, alrededor del año 2005, una cosa así, esos éramos los agentes de la discusión. Yo te diría que, en la actualidad, por lo que me ha tocado ver, por ejemplo, en estos espacios de colaboración que ha levantado

Camila Rojas, son radicalmente distintos. Quienes participan son, fundamentalmente, agrupaciones de activistas jóvenes muy vinculados a la diversidad sexual y de género y, en general, a la cuestión de los derechos sexuales y reproductivos. Pero, totalmente fuera de las universidades, fuera del ámbito académico, además, es impresionante la diferencia generacional, estos grupos que yo te decía antes, eran puros viejos, yo era el joven, ahora, el promedio de edad es 20-25 años, incluso hay escolares participando de estas cosas, yo ahora soy el viejo cuando participo. Entonces, mi impresión con respecto a eso es que se ha desinstitucionalizado, ahora hay muchas organizaciones, que son organizaciones jóvenes, que son un gran aporte, pero son organizaciones y activistas quienes están haciendo colaboración en las políticas públicas en esta materia. Y, déjame decirte algo más, creo que con la revolución feminista del 2018 se reestructura esto, porque la educación sexual estuvo muchos años muy cerca de la sexología, no sé si de la sexología propiamente tal, pero más cercanas a lo médico, a lo biomédico, como te decía, de estos tres grandes grupos que trabajaban el CENERA era de salud y el Teen Star también venía de lo médico, en cambio PASA venía del campo de las ciencias sociales, pero general estaba todo muy asociado a eso. Hoy en día, están muy asociado al movimiento feministas estos grupos colaboradores en las políticas públicas. Yo creo que se reorganizó de algún modo el grupo de gente que participa en eso.

TO: Con esa diversidad que hay ¿Qué rol tiene la iglesia dentro de estas discusiones y en la formulación de las políticas de educación sexual?

DR: Hace muchos años escribí un documento acerca del rol de la iglesia. Era un texto que lo escribí cuando empecé el doctorado, en el cual yo criticaba a quienes decían que en Chile no se puede hacer educación sexual por el bloqueo que hace la iglesia. Me parecía una locución muy autocomplaciente que hacían algunas organizaciones, porque, en mi opinión, escribí en esa época que la Iglesia Católica ya no tenía peso y lo que tenía peso eran otro tipo de cuestiones internas de las escuelas, complejidades internas que tenían las escuelas, que les dificultaban mucho la realización de educación sexual. En esa época estaba hablando de las políticas basadas en estándares, vale decir que las escuelas estaban totalmente dedicadas al SIMCE, a la prueba de aptitud, lo que fuera, y, por ende, otros temas como la educación sexual pasaban a segundo plano. En mi opinión, ahí estaban las dificultades principales, en la gestión interna de las escuelas y no en estas cuestiones macro políticas como podía ser la derecha, la iglesia, etc. No es un tema del que pueda tener certeza, porque quizás cuanto lobby hay que uno no conoce, pero tengo la impresión de que la Iglesia Católica perdió mucha capacidad, porque hasta las JOCAS, la Iglesia Católica fue un elemento de bloqueo evidente, de hecho, se sabe quién fue la persona, el arzobispo Cox. Él fue la persona que fue al Mineduc a decir “o esto lo cortan o lo cortamos a nuestra manera”, entonces hubo un movimiento entre la iglesia, el mercurio y la derecha de lobby anti-educación sexual. Eso pasaba hasta el año noventa y tanto, en mi opinión, en adelante la iglesia católica ha pasado a segundo plano. Quien ha aparecido como un actor relevante y preocupante, en mi opinión, son las iglesias evangélicas, por ejemplo, cuando nos tocó defender el proyecto de educación sexual el año pasado de Camila Rojas, había agrupaciones que no necesariamente se reconocían como parte de la Iglesia Evangélica, pero nosotros notábamos los contactos y algunas personas si las planteaban así, hicieron un lobby enorme. Estas, eran personas que se dedicaron a llamar insistentemente a cada uno de los parlamentarios para decirles que iban a perder todos los votos de los evangélicos chilenos si votaban a favor de este proyecto. Cuando expusieron en

la comisión de educación dijeron cosas que eran sin sentido, por ejemplo, quienes estaban a favor eran pedófilos, que quienes apoyaban al proyecto querían “que los niños se sacaran los pantalones para masturbarlos”, que son cosas literales que se dijeron, no lo estoy exagerando. Entonces, en mi opinión, actualmente los evangélicos más conservadores son los que tienen un cierto impacto o una capacidad de bloqueo en esta materia. En Chile todavía es limitado, pero en otros países, como del Caribe, está totalmente bloqueado por las iglesias evangélicas, incluso bloquearon proyectos de las Naciones Unidas en esta materia.

TO: Muchas gracias. Me gustaría saber tu opinión en torno a cómo se diferencian tanto las discusiones como la política de sexualidad en torno de educación y salud.

DR: En mi opinión, y esto se discute mucho en esta materia, cada vez más se entiende que la educación sexual tiene que ser un ejercicio pedagógico, tiene que ser educación y tiene que ser pensado pedagógicamente. La pedagogía, una buena pedagogía, lo que hace es intensificar la reflexibilidad de los sujetos, de los estudiantes sobre ciertos elementos vinculados a su propia vida, en este caso, sobre la sexualidad, el género, etc. En cambio, lo que hace el sector salud en esta materia, fundamentalmente, es instalar normas, normas que pueden estar basadas en salud, pero normas en términos generales. Entonces, lo que hace salud cuando entra es decir “si haces esto hay que usar condón, si haces esto, así se hace, esto es lo correcto, esto es lo incorrecto esta es una edad que puedes, esta es una edad que no puedes, etc”. En mi opinión, son ejercicios “complementarios”, una buena política de educación sexual no solo puede estar basada en lo que hacen las escuelas, porque, y este es otro tema que en realidad daría para largo, la educación sexual, por muy buena que sea, no resuelve problemas que tienen que ver con la sexualidad de los sujetos. ¿Qué quiero decir con esto? Es falso que la educación sexual, por ejemplo, reduzca de forma importante los embarazos adolescentes, o el VIH, o el abuso sexual. Tenemos algunos indicios de que muy buenos programas de educación sexual, muy intensos en el tiempo desde que los muchachos son pequeños, puede producir un impacto, pero un impacto muy tímido, por ejemplo, en el embarazo adolescente. Este es un impacto muy tímido que se da en ciertas poblaciones que no tienen acceso a otro tipo de intervenciones, por ejemplo, no tienen acceso a servicios juveniles, por ejemplo, y cuando se retiran los programas, desaparece su impacto. Las nociones de que la educación sexual tiene que estar orientada a reducir embarazos, reducir VIH, eliminar la violencia sexual y de género, etc, son cuestiones que operan sobre una lógica de sentido común, de que eso debiera suceder, pero no es así. Los organismos internacionales insisten que la educación sexual sirve para esto, pero sabemos perfectamente que no es tan así. Las últimas orientaciones, del 2018, tuvieron que exponer que se seguía diciendo que los programas de educación sexual servían para, sin embargo, que no sirven tanto. La educación sexual es para que los estudiantes aumenten su reflexibilidad frente a fenómenos que tienen que ver con sus propias vidas y con la cultura, sin embargo, se necesitan otros elementos adicionales que no son propiamente pedagógicas, que se hagan cargo de los riesgos vinculados a la sexualidad. Estas son iniciativas del orden de la salud, lo que hacen muy bien las matronas en Chile, que, por ejemplo, les ponen los anticonceptivos que duran varios meses a las estudiantes, reparten condones, etc, que ha hecho que en Chile disminuya tanto en embarazo adolescente. Estas son las intervenciones que son útiles para reducir los riesgos de la vida sexual, pero son independientes de lo que haga la escuela. La escuela tiene que potenciar la reflexibilidad de los sujetos en materia vinculada a la sexualidad y el género,

mientras que el sector salud tiene que, complementariamente, hacer las intervenciones que pueda hacer para disminuir riesgos, que se use condón y lo que resulte necesario. Estos son temas complementarios y, en mi opinión, la educación por sí sola no puede resolver estos temas.

TO: Pasando a los programas de educación sexual ¿Cómo se definen cuáles serán los contenidos que va a tener un programa de educación sexual?

DR: Esto tiene mucho que ver con lo que te decía antes, como creo yo que debiera definirse, nosotros tenemos una institucionalidad para definir lo que tienen que aprender los niños y lo que no tienen que aprender. Esta se llama Consejo Nacional de Educación, esta lo hace para todos los temas, por ejemplo, en educación cívica, lenguaje, matemáticas, etc. Ellos definen cuáles serán los objetivos de aprendizaje y funciona como un “consejo de sabios”. En mi opinión, esta entidad debiera hacer lo mismo con los contenidos de educación sexual. Ahora, igual cómo funciona con otras materias, hay que darles un margen a las escuelas y, en este tema, se le podría dar un margen más amplio. Esto significa que el Consejo Nacional de Educación desarrolle objetivos, el Ministerio haga planes y programas, pero las escuelas puedan sumar y restar puntos según sus propios principios institucionales. Por ejemplo, si una escuela es altamente religiosa, teniendo todo el derecho de serlo, tendrán que definir un contenido, por ejemplo, el embarazo, explicarlo y, al terminar, poder decir “nosotros como escuela consideramos muy importante transmitirles que ustedes no tienen que tener sexo hasta el matrimonio, porque esos son los principios que sus familias nos han pedido que nosotros les transfiramos”. Así funciona en todo el mundo, se les da márgenes para que incorporen sus propios principios, sin embargo, no significa que puedan censurar elementos que son básicos, ya que son derechos de los estudiantes. La educación sexual es un derecho de los y las estudiantes y, como todo derecho, no puede quedar al arbitrio de una persona, tiene que ser transferida. Entonces, me parece que es un tema que está relativamente resuelto, en mi opinión, el Ministerio se tendría que hacer cargo de hacer esa definición. En mi opinión, debiera hacerlo el Consejo Nacional de Educación, este podría tomar estos estándares curriculares, yo hice investigación de los estándares curriculares, ellos podrían tomarlos. De hecho, hicimos una propuesta específica para Chile, tomamos todos los estándares curriculares internacionales y dijimos Chile necesita esto, porque ya tiene este 34%, entonces nos tenemos que hacer cargo de esto. Eso lo podría hacer perfectamente el Consejo Nacional de Educación y después, en la didáctica, darle ese grado de autonomía a las escuelas. Cuando digo didáctica me refiero que una cosa es diseñar el objetivo y otra cosa es transformar este en una especie de actividad o ejercicio a desarrollar con los estudiantes, esa es la didáctica, como tú lo bajas a una clase. Ahí se le puede decir, esto es lo importante que usted le enseñe, sin embargo, aquí tiene un espacio para que plantee cuales son los principios institucionales de la escuela, los suyos o los de la familia.

TO: Muchas gracias. ¿Cómo se implementan los programas dentro de los establecimientos educacionales?

DR: Esto se hace de distintas formas, en la mayoría de los casos no se implementan. Lo que han hecho, y cada vez más, debido a la exigencia de la superintendencia, es que los colegios están teniendo sus planes, dentro de los muchos documentos de gestión que tienen los colegios. Lo que han hecho la mayoría de las escuelas en las que me ha tocado trabajar es

que, teniendo el documento de sexualidad y género, lo han ido desarrollando, pero es un documento con las mejores intenciones, pero de ahí a que se implemente es un gran trecho. En mi experiencia, en general, se implementa poco.

TO: Si bien se implementa poco ¿Quiénes los implementan? Además ¿Qué actividad o instrumentos se utilizan para implementar y evaluar estos programas?

DR: Lo implementan los profesores, en general con apoyo de los orientadores, o con alguna ayuda de un psicólogo o psicóloga de la escuela. Estos implementan dinámicas que son diseñadas de forma muy artesanal, eso es un problema importante. Entonces, por el hecho de no tener diseños hechos centralizadamente, la escuela les pide a los profesores que diseñen a su propia manera y eso se hace de forma muy artesanal. Más en particular, lo que descubrimos es que los que hacen los profesores es tomar un video de YouTube, mostrárselo a los estudiantes y decirles que tengan una conversación con respecto a este. En general, son los profesores más motivados, con apoyo de algún orientador u orientadora y desarrollado de forma artesanal. En Chile no tenemos un problema muy importante en cuanto a la cobertura de la educación sexual, sino que tenemos un problema muy importante de la calidad de las prácticas de la educación sexual, son prácticas de menor calidad, artesanales.

TO: Última pregunta y solo si hay ¿Cómo se apoyan la utilización de estos instrumentos?

DR: Se apoyan centralmente de YouTube y tenemos una investigación al respecto. Los profesores toman lo primero que encuentran en YouTube y se lo muestran a sus estudiantes, algo muy artesanal. Por otro lado, generalizando, se debiera hacer un desarrollo centralizado, transversal que se les entregue a todas las escuelas de Chile. Para eso, no hay que hacer mucho ejercicio, por ejemplo, el último trabajo que hice en UNESCO fue diseñar actividades para todos los niveles y temas que nos parecen centrales a trabajar en Chile. Por ejemplo, que debiera hacer un profesor, en vez de ir a YouTube, debería ir a portales especializados en esta materia, por ejemplo, podría ir a UNESCO, donde hay una sección donde se encuentran materiales que están probados por escuelas, por lo que sabemos que funcionan bien y están bien justificados, pero los profesores no tienen hábito de diseño, lo cual fue un tema muy evidente, no tienen un hábito de diseño de sus propias planificaciones. Esto es porque nunca lo han hecho, en sus propias materias lo hacen en base a los planes y programas, lo cual es un problema de la docencia en Chile, en particular de la formación de los docentes y la operación en las escuelas. Finalizando, se necesitaría agencias especializadas haciendo este trabajo y no esta lógica de externalización mercantilizada que tenemos en la actualidad en donde si un colegio tiene recursos, contrata un programa de educación sexual, ya que condiciona la buena o mala educación sexual a los recursos que tiene un establecimiento, lo cual es una locura que solo pasa en Chile.

TO: Muchas gracias por todo, no te quito más tiempo, tus respuestas son muy útiles para mi investigación.

Anexo I.5: Respuestas (APROFA)

Ocupación: DIRECTORA EJECUTIVA APROFA

Cargo actual:

Experiencia en políticas y/o programas de educación sexual que le gustaría compartir:

Por favor, responda las siguientes preguntas:

P1. ¿Podría definir, bajo su criterio, qué es la educación sexual?

Corresponde al ejercicio didáctico de desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje en sexualidad con diferentes miembros de la sociedad. Existen diversas formas y enfoques de aproximarnos a la educación sexual; hay modelos preventivos, biologicistas, moralistas e integrales. También, hay quienes educan en sexualidad con herramientas para ello, y quienes lo hacen desde la omisión o miradas reduccionistas. Toda educación es sexual.

P2. ¿Qué problemas deberían solucionar las políticas de educación sexual?

La educación sexual, cuando es integral, promueve el desarrollo de habilidades, actitudes, conocimiento y valores, para la toma de decisiones informadas, reducir el riesgo de violencias, abusos, reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos, entre otros beneficios.

Asimismo, la Educación Integral de la Sexualidad (EIS), como derecho humano, permite el acceso a otros derechos sexuales y reproductivos.

P3. Bajo estos problemas a solucionar ¿qué objetivos debiesen cumplir estas políticas?

Estas políticas debiesen apuntar a la garantía, promoción y protección de la EIS como derecho humano en sí mismo, para que niñas, niños y jóvenes se empoderen para la concreción en plenitud de su salud, bienestar y dignidad. El acceso a Educación Integral de la Sexualidad garantiza información para que las personas tomen decisiones, cuando se trata de niños, niñas y jóvenes esta información es vital para prevenir situaciones no deseadas y para garantizar placer en sus relaciones.

P4. ¿Qué elementos debiese tener una política de educación sexual efectiva?

Una política pública en EIS debiese contemplar financiamiento específico, capacitación docente continua e inicial, monitoreo y evaluación de planeación y programas. Debiese,

además, contar con lineamientos generales que garanticen el enfoque de derechos humanos, perspectiva de género y laicidad.

P5. ¿Por qué estos elementos la harían efectiva?

Porque son los pisos mínimos para que niñas, niños y jóvenes puedan acceder a una EIS de calidad.

P6. ¿Qué actores participan de los debates y discusiones que formulan las políticas de educación?

Las personas que participan de los debates y discusiones que plantean la agenda en materia de política pública en educación son organizaciones de la sociedad civil, sectores opositores y tomadores/as de decisiones.

P7. ¿Qué rol tiene la Iglesia Católica dentro de la formulación de políticas de educación y salud sexuales? ¿Y dentro de la confección de programas de educación sexual?

La Iglesia Católica ha sido un agente detractor a las iniciativas en materia de educación sexual, desde una óptica de derechos humanos. Actualmente, la mirada moralista forma parte de muchos programas de educación sexual que se imparten en las escuelas. Cabe señalar que Chile es un estado laico y por lo mismo, la participación de las iglesias no debería ser determinante en la implementación de políticas públicas.

P8. ¿Qué actores tienen un rol más protagónico en las discusiones de políticas educacionales? ¿Y en las de salud?

P9. ¿Qué contenidos debiese abarcar un programa de educación sexual?

Un programa exitoso en EIS debiese incorporar contenidos relativos a las dimensiones de la sexualidad, tales como género, diversidades, placer, ciudadanía sexual, relaciones interpersonales, prevención de violencia, salud sexual y reproductiva.

P10. ¿Cómo se definen cuáles serán los contenidos incluidos dentro de un programa de educación sexual?

En la actualidad, los programas de sexualidad presentan discrecionalidad en esta materia. Se genera en base a los proyectos educativos institucionales de los centros educativos. La ley 20.418 solo indica como contenido obligatorio la orientación e información en materia de fertilidad.

P11. ¿Qué objetivos buscan los programas de educación sexual actuales en Chile?

→ Esto se responde con la pregunta anterior.

P12. ¿Cómo se implementan estos programas en los establecimientos educacionales chilenos?

Mediante diferentes estrategias, tales como impartir clases de orientación planificadas en sexualidad, en instancias de jefatura de curso, o clases de Ciencias Naturales o Biología.

P13. ¿En qué se diferencian los procesos de formulación de políticas en educación y salud?

En relación a la política actual en materia de educación sexual, podemos indicar que esta se encuentra formulada desde el área de salud, no pensada desde la lógica educativa.

P14. ¿En qué se diferencia una política de salud sexual con una de educación sexual?

Las políticas de educación sexual se focalizan en reconocer este ámbito desde la particularidad del área de la educación. En un escenario donde la EIS forma parte de la política pública, el área de salud actúa como aliada estratégica para el funcionamiento de la política educativa.

P15. ¿Qué actividades o instrumentos se utilizan para implementar y evaluar programas de educación sexual en los establecimientos educacionales?

Esto varía dependiendo del establecimiento. Hoy, como país, no contamos con estrategias de monitoreo y evaluación de los planes y programas en educación sexual.

P16. ¿Cómo se apoya la utilización de estos instrumentos o la realización de las actividades?

Desde APROFA brindamos respaldo y formación a diferentes actores de la comunidad educativa, promoviendo procesos en EIS críticos y reflexivos, además de generar materiales y recursos educativos que respalden las gestiones en educación sexual de las diferentes comunidades.

Anexo I.6: Transcripción Entrevista (Teen Star)

TO: En primer lugar, me gustaría si me pudiera decir su nombre, la ocupación, el cargo actual y la experiencia en políticas y/o programas de educación sexual que a usted le gustaría compartir.

PV: Soy médico ginecóloga, tengo un doctorado en ciencias fisiológicas. Actualmente soy la presidenta internacional de Teen Star y llevamos trabajando en esto como 30 años o más, 30-35, desde que era alumna de medicina, ahí empecé las primeras cosas y después ya comencé en el programa Teen Star a fines de los 80-90, por ahí. Nos ha tocado con todos los gobiernos, con todas las cosas y en la generación del programa también.

TO: Y en términos de discusiones en el Congreso ¿ha participado en algunas?

PV: Sí, antes, durante, varias veces.

TO: ¿En cuáles específicamente? en términos de educación sexual.

PV: De las primeras no me voy a acordar, pero la primera reunión en serio que se hizo fue del gobierno de Bachelet, no se me va a olvidar nunca, esa fue una reunión que se hizo en el centro, en un hotel en el centro. Ahí, la presidenta convocó a los directores de los programas, fue la primera vez que nos juntaron, yo diría que esa fue la primera iniciativa seria, de ahí se empezó la ley. Después, en el Congreso, he ido a comisiones dos o tres veces. En comisiones en la cámara de diputados y senadores y hartas otras reuniones que se han hecho gubernamentales. Pero me acuerdo de la primera, porque yo expuse y mientras expuse me robaron la cartera. No se me va a olvidar nunca, por eso es que eso me quedó muy grabado, porque mientras yo estaba exponiendo, y dejé la cartera ahí adelante, y cuando terminé de exponer, no estaba mi cartera. No me importó tanto, pero por eso es que me acuerdo exactamente del lugar y todo, y además de que fue la primera y eso ahí se hizo un CD, quedó grabado. Esa sería la iniciativa más seria de las que yo recuerdo.

TO: ¿Y en comisión de educación ha participado?

PV: También he participado en comisión de educación. De todos los gobiernos, cuando nos han llamado. Nunca he tenido un cargo político, lo que han hecho es llamarnos.

TO: Entiendo, es para preguntarle, no solo acerca de una comisión en particular o una sola área, sino que ver términos de educación y salud que están relacionadas en esta temática. Entonces, en primer lugar, me gustaría si me pudiera definir, bajo su criterio, qué es la educación sexual.

PV: Para mí, la educación sexual es darles identidad a las personas, porque la sexualidad es parte constitutiva del ser humano. Entonces, educar en la sexualidad y el mundo de los afectos es que tengamos identidad, que sepamos quienes somos. Es sacar de cada uno lo mejor de sí, eso es para mí y nuestro programa una buena educación sexual.

TO: En base a que deberían ser, usted que siente respecto a cuáles son los problemas que deberían solucionar las políticas de educación sexual.

PV: Mira, es que sabemos con tantos años de experiencia que hay un problema práctico que uno se encuentra. Nosotros pensamos que la educación sexual tiene que ser transversal con distintos agentes, o sea, en la educación sexual tiene que participar los padres, los profesores, los amigos, toda la comunidad. No puede ser una persona la encargada de la educación sexual desde los niñitos, los jóvenes, los adolescentes, las niñas, etc. Entonces, ¿cuál es siempre el problema? Que los profesores nos dicen “yo no me atrevo a hacerlo” y entonces hay que capacitarlos. Ahora, nosotros llevamos 30 años capacitándolos, y luego, están capacitados y viene el siguiente gran problema, no hay espacio en el currículum. Entonces, hay algunas instituciones públicas, subvencionadas o privadas que se dan el espacio, pero la gran mayoría no se da el espacio para esto. Yo creo que es LA educación que hay que dar y está demostrado, no es solamente que yo lo piense, es totalmente relevante para la vida de la persona. Sin embargo, no se le da el espacio suficiente, no se le da espacio y, entonces, esto ha sido, desde que tengo memoria, un problema importante en los colegios es “bueno y donde metemos esto”.

TO: Entiendo, analizando estos problemas que debería solucionar una posible política ¿Cuáles son los objetivos que debería plantearse?

PV: Es que yo creo que las políticas están Tomás. Están las políticas, están los fondos, por ejemplo, con la ley CEF, toda la ley de convivencia escolar, las instituciones que lo quieren hacer, lo hacen. Entonces, yo creo que es mucho más de fondo, que nos pongamos de acuerdo con tu primera pregunta, qué entendemos por educación en la sexualidad. ¿Qué queremos? ¿qué queremos de las personas? ¿queremos que sean robots o queremos que cada uno sea quien está llamado a ser? Yo creo que aquí, en el futuro, lo miro con esperanza. Nosotros tenemos muchas comunidades, como ya tenemos 30 años. Hemos formado comunidades en que la comunidad entera se formaba, luego salían los alumnos que se habían formado y muchos de ellos quedaban de profesores en esta comunidad, ponen a sus niños en estas comunidades y se va haciendo una manera de mirar la educación, la vida y las personas que es maravillosa, pero eso, hay que tener la voluntad de hacerlo, porque no es un problema, yo creo, ni de ley, porque en Chile la ley está, como te digo, están los recursos, pero la gente tiene que querer acceder a los recursos. La comunidad educativa tiene que querer destinar recursos para esto, pero el principal recurso se lo dan y ese recurso no se da por ley.

TO: Entonces, como estamos hablando de los recursos y apoyo que debería dar ¿Qué elementos sienten que podrían apoyar la política existente de ahora, para que las instituciones efectivamente brinden educación sexual eficiente en sus establecimientos?

PV: Primero, yo creo que es muy importante que las instituciones puedan elegir. Creo que no puede haber una educación sexual, así como tienen que participar distintos agentes, tienen que haber distintas opciones. Eso a mí me parece muy relevante, así como, no sé, tiene que haber colegio o instituciones que enseñan más esto y otras tienen otra manera de enseñar, y que exista la diversidad. Como yo soy médico también trabajé en una facultad de ciencias mucho tiempo y en ecología, se sabe que la supervivencia de las especies la da la diversidad. Entonces, cuando tratamos de que todo sea igual, atentamos contra la supervivencia de la especie, y contra la felicidad de las personas. Entonces, primero, que haya diversidad, que haya alternativas y estimularlo. Lo que hemos hecho, que han sido iniciativas que han funcionado, por ejemplo, los municipios hicieron una feria, llamada la feria de la educación

sexual, tenemos exposiciones para que la comunidad de acerque a este espacio y se pueda entusiasmar. Yo creo que se puede entusiasmar a la comunidad. Lo otro que creo que sería super bueno, comunidades que han sido exitosas, invitarlas a comunidades que no lo han sido. Lo otro que nosotros hacemos mucho, es la promoción con los mismos jóvenes, que vayan a otras comunidades y les vayan entusiasmando, los jóvenes les gustan y son buenos promotores. Entonces, yo creo que tiene que ser un entusiasmar en conjunto para aprender de nosotros mismos.

TO: Pasando de la política en sí y hablando del Congreso. ¿Cuáles son los actores, por lo menos los que ha identificado, que participan en los debates y discusiones dentro de la formulación de políticas, tanto como de salud como de educación?

PV: Están las comisiones, pero encuentro que los manuscritos y los proyectos que se hacen en las comisiones no pueden tener la complejidad que requiere. Entonces, lo que yo he visto, han sido lineamientos básicos, te diría, y, nuevamente, yo creo que muchas veces se ponen ideologías, en el sentido que lo que importa es encasillar a las personas, por sobre que cada persona encuentre su ser. Muchas veces, las comisiones, tanto la cámara de diputados y el senado, están muy permeadas o influenciadas por ciertas premisas que tienen que poner y entonces yo no veo que se avance mucho. Nuestra experiencia ahí ha sido que no es un lugar donde se avance en esto, que pena decirlo, pero, desde mi experiencia nunca he ido a una en la que ni siquiera se te venga en mente de qué es en lo que se quiere avanzar.

TO: Entiendo, eso es en el sentido de la discusión misma, o sea, como se produce la discusión.

PV: Mira, es que nuevamente te pongo el ejemplo de lo que se hizo durante el gobierno de la Michelle Bachelet, la primera vez, cuando junto esta cosa en el hotel que te digo. Eso se avanzó, estuvimos dos días, se pusieron todos los programas, se hizo un CD, pero se hizo en serio, o sea, bonito, con todos los programas, con las opciones que daban los programas, como se implantaban y todo. Después, no me acuerdo cual gobierno, fue el primero que hizo una página web, creo que el primero de Piñera, que hicieron una página web también muy bonita en el Ministerio de Educación, en donde estaban también los distintos programas. Con esto que pasaba, que los directores de colegio se podían meter, lo que pasó antes con este CD que se repartió en todas partes, y muchos ahí se entusiasmaron, pero era un material muy bueno. Ahora, llegó a la comunidad, que eso yo creo que es importante, a quién debemos llegar, a los actores relevantes. ¿Quiénes son los actores relevantes? En este caso, los directores de los colegios, las comisiones de los colegios que dirigen, ese actor es super relevante, y entonces, hacer ese aterrizaje en la comunidad es lo que me parece importante. ¿Y la ley qué es lo que debería hacer? Darle recursos y opción de que esto se haga, pero yo no veo posible que una comisión sea la responsable de elaborar un programa de educación sexual, me parece totalmente, es como, no sé, tú eres ingeniero, como que en esas comisiones vayan a decir vas a construir o no construir, no sé qué cosa vas a hacer tú. Que, en una comisión, en una hora, se ponga de acuerdo, que además no tienen los especialistas, entonces, no funciona, porque es un tema muy complejo, se requieren de muchas habilidades y formación, por lo tanto, yo creo que el rol de la legislación tiene que ser dar los recursos, para que esto se haga, poner el tema, entusiasmar a la gente y creo que eso debería ser.

TO: Me gusta que toque el tema de los especialistas, porque, en particular, cuando se discutió la ley 20.418, creo que esa era, y cuando se hizo la discusión de la última, del ESI, la composición de la comisión no tenía muchos especialistas en pedagogías y en educación sexual.

PV: Un especialista en estos temas no se hace de la noche a la mañana, entonces, pretender que cualquier comisión desarrolle el programa me parece totalmente inadecuado. Yo creo que el programa lo tiene que desarrollar los especialistas, en Chile tenemos buenas universidades, tenemos buenos especialistas, entonces, a ellos les corresponde el desarrollo del programa. Igual que yo no me puedo hacer experta, no sé, me gustaría tener más habilidades en computación, por ejemplo, pero no soy especialista. Entonces, yo creo que los seres humanos tenemos limitaciones en cuanto a nuestras especializaciones, lo cual nos hace increíbles también porque nos permite ir especializándonos, pero yo creo que son esas las personas encargadas de elaborar los programas, no una comisión. Yo creo que ahí, mi experiencia con las cámaras del senado/diputados, es que se habla de cosas muy generales, por gente no especialista, entonces me parece poco probable que se llegue a un buen programa y, además, a mi entender, no debe haber un buen programa, debe haber muchos.

TO: Avanzando ¿Cuál es el rol que tienen las iglesias dentro de estas discusiones que se dan en el Congreso y en la confección de los programas de educación sexual?

PV: La iglesia puede ser uno de los actores, pero no sería adecuado pensar que ninguna iglesia elabore el programa. Es distinto pensar que una iglesia tiene una comunidad educativa y esos alumnos van a recibir parte de su educación de eso. Pero de nuevo, la educación sexual no puede estar restringida a una iglesia, a ninguna, tienen que ser distintos actores y la iglesia puede ser uno. Ahora, si una iglesia tiene un programa, bien, que sea un programa más, pero la gente que pueda elegir. Sobre eso, sería ilógico que a alguien lo obligaran a estar en una iglesia, así como es ilógico que a alguien no lo dejen estar en una iglesia, esa es la libertad de culto que a mí me parece muy importante.

TO: Ya hablando de los programas en particular ¿Usted qué siente que son los contenidos que debiese abarcar un programa de educación sexual efectivo?

PV: Hay que abarcar desde lo básico. Los contenidos son en 5 áreas, física, social, intelectual, emocional y espiritual. Con respecto a los contenidos, bueno, están los contenidos de Teen Star, que son lo que yo creo son el desde, que son muchos, no sé si lo revisaste. (**TO:** Si los revisé) Bueno tu ahí los tienes, que son hartas cosas, entonces, todos esos contenidos van en espiral relacionados con esos 5 contenidos básicos.

(Pausa de la grabación)

PV: Mira, los contenidos, que yo te decía eran de esos 5 ámbitos generales, ahora, todo lo humano es difícil de dividir. Cómo se pasan esos contenidos, se pasan en unidades. Ahora, Teen Star tiene unidades para básico, prebásico y media. Entonces, las unidades, obviamente, los contenidos van de acuerdo con la edad, pero al final ¿Qué son los tres factores importantes en la identidad de las personas? Los factores fisiológicos, nosotros los vemos en las unidades de todo lo que es el sistema reproductor, todo lo que son las hormonas, los signos de salud en la mujer y en el hombre, después, la parte biológica, también vemos muchos todo lo que es

concepto de amistad, dignidad, del yo, acuérdate que el programa está enfocado en la identidad. Canalizamos también todo lo que es el ciclo menstrual en la mujer, la espermatogénesis en el hombre, después, los métodos de planificación familiar, vemos los artificiales, los naturales, después vemos todo lo que son las enfermedades de transmisión sexual, como se previenen, también tenemos talleres de manipulación, de asertividad, talleres de abuso sexual, talleres de consejería, de acompañamiento y entonces, ahora, todo este contenido se va pasando, a lo largo de los años. Como te decía son tres factores, los fisiológicos, las experiencias y el entorno social, entonces siempre vemos esos tres factores, de acuerdo a la edad.

TO: ¿Cómo ustedes definen y definieron cuales iban a ser los contenidos que iba a abarcar su programa?

PV: Mira, Teen Star es un programa internacional, entonces nosotros trabajamos con especialistas, super especialistas de todos los temas y de muchos países. Entonces, cómo se definen los contenidos, hay un núcleo pedagógico, tenemos gente super buena en todo lo que es educación, facultades de educación, tenemos gente muy buena en todo lo que es psicología. Por ejemplo, toda la parte de psicología la trabajamos mucho con los expertos de la Universidad Milán, el departamento de psicología de la Universidad Católica en Milán, que es un departamento muy bueno que me gusta mucho, ellos han influido mucho. La parte biológica, bueno, la parte biológica es como mi gran cariño, yo soy profesora en la facultad de ciencias biológicas muchos años. Entonces, para mí la ciencia, la biología me fascina, entonces, todo lo que es la parte biológica me meto ahí mucho. Después, la parte neurobiológica, trabajamos mucho con el instituto Cajal en Madrid. La parte, también, pedagógica, puedo decirte lo que llamamos los “gadgets” porque usamos muchas obras de teatro, por ejemplo, tenemos actores especialistas en pedagogía teatral, entonces, ellos se hacen cargo de hacer todas las obras de teatro que después vamos a ir trabajando con los niños, tenemos un grupo como de siete actores. Entonces, es un equipo muy interdisciplinario en que cada uno aporta de su ámbito de experiencia, o sea, yo jamás le voy a decir a un actor que esta obra, a ver, claro, digo me gustó o no me gustó tu obra, pero son el equipo de actores los que nos proponen las obras y eso, para niño y por ejemplo tenemos actores, porque los actores también son especialista, entonces hay actores que toman la parte infantil y otros que toman la parte adolescencia. Entonces, el programa, nosotros tenemos un equipo de planta en Teen Star que va uniendo los aporte de cada uno de estos especialistas del programa. Los especialistas son tanto nacionales como internacionales y eso es porque trabajamos mucho en ámbitos universitarios que se da mucho este diálogo interdisciplinario. Entonces, cuando el programa empezó, lo hicimos entre una profesora muy especialista en currículum, muy especialista en trabajos grupales, en todas esas cosas, éramos dos médicos, una psicóloga, un actor también, siempre tuvimos actor, primero el equipo era más chico. Después, se hizo el currículum inicial hace treinta años y de ahí se fue fomentando, y el currículum se va siempre perfeccionando.

TO: Entiendo, suena un proceso bastante entretenido.

PV: Sí, es fascinante porque, ponte tú y quienes aportan mucho si tú me haces recordar cuando partimos. Cuando partimos el manual de teen Star era un manual y ahora son tres libros. Cuando partimos era para 3ero y 4to medio, tengo un archivador celeste de eso, pero

ahora está todo en la web. Quienes nos van dando también la pauta, son los alumnos. Los chiquillos, las chiquillas, los niños durante todos estos años nos han ido enseñando porque nos hemos pegado caídas. Por ejemplo, infecciones de transmisión sexual, recuerdo la primera vez que lo hicimos, hace muchos años, nosotros médicos que hicimos “enseñemos las enfermedades de transmisión sexual” y, además, mostrábamos, la bacteria con las complicaciones, como se adquiere, lo típico que yo había asistido con mis profes de clases de enfermedades de transmisión sexual. Fracaso total, aprendieron de esas clases que las enfermedades de transmisión sexual se adquirirían en hospitales por gente que estaba super enferma y que tenía como estas ampollas o secreciones, porque era lo que nosotros mostrábamos, entonces los jóvenes les llegó el mensaje de “jamás me voy a pescar una porque se va a notar”. Ahí captamos que para enseñar ETS tienes que mostrar puras imágenes maravillosas, gente en la playa, en una discoteca, gente bailando, gente sana, gente feliz. Ahí hay que hacer los sketches y las cosas y ahí la gente aprende a través de la emocionalidad. Te cuento un detalle, quiénes me enseñaron eso, la evaluación de lo que ocurría con nuestra clase, o sea, los jóvenes y ahora se sabe en pedagogía que no es recomendable cuando uno hace una clase de ETS, mostrar, por ejemplo, una secreción que te puede dar una gonorrea.

TO: Con esta experiencia en aula, me gustaría preguntarte ¿Cómo se implementa su programa en los establecimientos educacionales?

PV: Primero, se forman a los profesores o monitores, quienes pueden ser monitor, el que el colegio decida. Tenemos monitores, profesor, profesor jefe, distintos profesores, pero tenemos monitores, por ejemplo, los papás pueden ser monitores, el psicólogo puede ser, la persona del establecimiento que se decida. Por ejemplo, quien resultó ser un monitor increíble fue el señor encargado de los audiovisuales de un colegio donde estábamos formando profesores. Él escuchó todo y fue uno de los mejores monitores, a él le estaban pagando por hacerse cargo de los audiovisuales y terminó a cargo del curso de su hijo. Ahora, cómo se forma, en un seminario, que antes era presencial, de lunes a viernes y nosotros íbamos o las personas venían a la universidad. Ahora, con la pandemia, es on-line y yo creo que nos vamos a quedar en el futuro con este seminario que es, a través de plataformas web y una parte live, una parte viva y una parte presencial. Cuando la pandemia lo permita, hay que retomar algo de presencialidad. Entonces, se hace este seminario y ahí se forma el monitor, tiene una evaluación y se forma. Después, sea que sea el número de monitores que se hayan formado, lo hace con los estudiantes del curso para cual se forma, porque es diferente formar parvularios que formar profes de enseñanza media, entonces tiene manuales distintos. Ahora también, hay veces que los colegios deciden tener un equipo que se hace cargo de la formación y eso también funciona mucho. Entonces, se forma el monitor, también puede ser un papá o una mamá, y este monitor va a trabajar con los estudiantes durante el año más o menos 10-15 sesiones que generalmente se hacen semana por medio durante un tiempo con los alumnos. El monitor, entonces, se forma cuando ha asistido al seminario y ha podido dar el seminario a un grupo, ahí tú tienes a un monitor formado. Después, esos monitores siguen formándose mediante cursos de formación continuada, ese es el recurso humano que es super valioso.

TO: Tiene hartas actividades que apoyan la implementación de su programa ¿Qué otras herramientas tienen y, en general, como apoyan la realización de estas actividades y el uso de las herramientas que tienen?

PV: Lo otro que tenemos que es muy bueno es el acompañamiento, que se llama. Es un programa, que también tienen algunos colegios, que dura 3 años durante los cuales los asesoramos. Entonces, durante 3 años trabajan los profesores con los alumnos en su colegio, pero nosotros en este asesoramiento vamos al colegio mismo, vemos las clases. Pero, nosotros no tomamos el lugar del monitor, eso nunca y se sabe también. Lo que pasaba antes era que nos decían “el super experto, viene a dar la charla y se va” y eso no sirve, esta educación tiene que ser dada por esta formación por alguien que este con los chiquillos, con las chiquillas, con los alumnos. Entonces, nosotros podemos ir, que también lo hacemos mucho, se hace una conferencia importante de algún tema en particular, pero siempre a cargo y en conjunto con los monitores de la comunidad educativa. Entonces las asesorías son 3 años después que los estamos acompañando. Eso también se sabe, mira, si me preguntas a mí yo creo que son muy claves. Hay personas que tú las formas en el seminario y quedan bien, pero son las menos. Las asesorías han sido una herramienta muy buena para que el programa siga funcionando y los monitores se sientan seguros, tengan a quien preguntarle, no sientan esa inseguridad de “qué voy a hacer yo”.

TO: Volviendo al tema político, de una manera más comparativa, me podría decir ¿En qué se diferencia una política de salud sexual con una de educación sexual?

PV: Yo creo que las políticas tienen que ser las intervenciones del Estado o del legislador para permitir la mejor formación de las personas y dar los recursos. La educación, yo creo, que es lo que decíamos que corresponde a los especialistas, entonces, la educación tiene que tener los programas, las herramientas, los manuales y los libros, que no le corresponden a quien hace la política. Entonces, la educación es el hacer que esta política, en este caso política de educación sexual se haga, son los agentes encargados de la ejecución.

TO: ¿Y la política de salud sexual?

PV: Mira la política de salud sexual me parece muy importante, pero yo creo que tenemos que definir qué es salud sexual y aquí que es lo que yo creo que a veces se reduce mucho, porque se ha reducido la salud sexual, por ejemplo, a evitar el embarazo, a prevenir infecciones de transmisión sexual, que también me parece que es muy relevante y por eso que el programa de nosotros es el que tiene el mejor rendimiento en esos dos ámbitos, pero no es lo único. Entonces, salud sexual, como la sexualidad abarca todo nuestro ser, a veces, no a veces, en muchos lugares se ha hecho un reduccionismo de la salud sexual, por ejemplo, se ha dejado de lado todo lo que es salud mental, que es fundamental, sobre todo ahora con los chiquillos. Nosotros, como programa, nos hacemos cargo de toda la situación de salud mental, de hecho, al final, este que está ahora en curso es de herramientas de resiliencia post pandemia, o sea, cómo vamos nosotros a apoyar a nuestros alumnos en la vuelta a clases. Los chiquillos, las niñas, los chiquillos, las chiquillas están sufridos, les han pasado muchas cosas y eso es sexualidad, soy yo, o sea, mi ser, obvio que seré golpeado por eso. Entonces, cuando nosotros restringimos todo esto al área reproductiva, yo creo que es un reduccionismo, son ámbitos super importantes, pero no hay que reducirlos, porque ahí, a veces, nos olvidamos de toda la relevancia y cómo las hormonas influyen en el ánimo, el ánimo de los hombres y en el ánimo de las mujeres. Nosotros tratamos mucho eso en el seminario, por ejemplo, la pandemia, han engordado en promedio 6 kilos las mujeres. Eso ya es una serie de consecuencias, tanto físicas como emocionales y eso es la salud integral de uno. La salud sexual, no me gusta

llamarlo salud sexual, me gusta salud reproductiva o salud casi de los órganos reproductivos, pero eso es una partecita de la persona y a nosotros nos gusta ver a la persona en su totalidad, incluyendo los órganos reproductivos.

TO: Para finalizar, me gustaría si me pudiera contar un poco de cómo se diferencian los procesos de formulación de una política en educación, en contraste con una política en salud.

PV: Políticas en salud, y aquí uno tiene que entender, políticas en salud requieren de indicadores rápidos, por ejemplo, bajemos infección por virus papiloma, qué tenemos que hacer, medir en índice. Entonces, la política de salud va a estar muy enfocada en solucionar un problema en particular, que es esta infección tal o cual que se nos está disparando. Entonces, tienen que ser medidores rápidos que de alguna manera solucionen problemas. La educación, yo creo que debe estar enfocada en la persona y no en solucionar problemas, sino que en formar personas. Entonces, tenemos que tener un diálogo para que no caigamos en el reduccionismo de obligar a la persona por solucionar los problemas, porque eso es lo que a la larga, que cuando nosotros nos enfocamos en solucionar un problema y no en acompañar a una persona, olvidamos la realidad de las personas y a la larga, claro, puede llegar a solucionar un problema puntual, pero a la larga, no genero alternativas sociales y yo creo que eso es lo que ha pasado en Chile y otros países, que no hemos generado las alternativas sociales creativas. Entonces, qué hemos generado, gran división, falta de oportunidades porque tenemos que enfocarnos en las personas, no en un problema en particular, además, no hay una solución única. Cuando tú te enfocas en un problema, uno tiene una solución única para solucionar un problema, en cambio, cuando nos enfocamos en las personas, no hay una solución única, solo hay alternativas creativas, porque todas las comunidades son distintas. Entonces, las políticas educacionales tienen que ser variadas por eso, porque yo tengo que tener políticas educacionales flexibles en las que me pueda adaptar a la realidad de las distintas comunidades, dar espacios seguros y adaptarme a la realidad sociocultural. Por ejemplo, nosotros trabajamos en distintos países, trabajamos en Chile, en África, en otros países y tenemos que ser flexibles y adaptarnos a la realidad que encontramos en cada uno de esos países. También nos pasa en Chile, nosotros recorremos Chile de norte a sur y tenemos que adaptarnos a la realidad, lo cual no quiere decir que mi concepto de persona cambie, pero yo tengo que usar lo que se llama la inculturación, o sea, no puedo venir a mandar ni a hacerme cargo de la cultura, sino que, al revés, tengo que potenciar esa cultura y con esa cultura, generar las alternativas creativas para que esas personas den lo máximo en sí. Entonces, aquí no se trata de imponer cosas, se trata de proponer y muchas veces en salud, hay que darle un tratamiento y hay que dárselo nomás, lo que tenemos ahora con las vacunas. Por ejemplo, “nuestra comunidad es antivacunas”, ya pero ahí empezamos con “si tu comunidad es antivacunas quédate adentro de tu comunidad”, “pero yo no me quiero quedar dentro de mi comunidad, quiero salir”, “si sales vas a contagiar a los otros”, ahí es mucho más enfocado en un indicador, en cambio en educación hay que enfocarse en la persona. Por eso, salud no debiera hacerse cargo nunca de la educación de las personas, que es lo que pasó durante un tiempo. ¿Qué es lo que pasó? Ahí se redujo, se enfocaron nomás en los problemas y dejaron de lado a las personas.

Anexo I.7: Transcripción Entrevista PASA

TO: En primer lugar, para que quede en la grabación, me podrías decir tu nombre, tu ocupación, el cargo actual que desempeñas y tu experiencia en políticas y/o programas de educación sexual que te gustaría compartir.

IP: Soy profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, soy psicóloga de formación y he trabajado en asuntos vinculados a sexualidad, género y sociedad desde los años 80' en adelante. Comencé a trabajar en los asuntos vinculados a la sexualidad a partir de un interés político más que técnico en ese momento. Era la dictadura, había fenómenos que empezaban a emerger en los debate científicos e internacionales, en términos de políticas públicas, y que, dado la perspectiva cultura, política, institucional de la dictadura, no estaban siendo tratados, porque la dictadura tuvo, básicamente, un enfoque familista, tuvo una política pro natalista y generalmente en el mundo no hay políticas ni antinatalistas ni pro natalistas, más bien, recae en los individuos la decisión reproductiva. Sin embargo, había en el mundo políticas antinatalistas, como en China, y había políticas pro natalistas, pero no era lo habitual. Por razones geopolíticas, si tuvo una política pro natalista (la dictadura) y eso tuvo un impacto en la política de planificación familiar de los 60'. Entonces, la dictadura fue generando grandes rezagos en las políticas en el campo que yo trabajaba. Estaba el embarazo en la adolescencia, en esta época se redujeron los programas de anticoncepción, sin embargo, las mujeres habían adoptado estrategias para usar la anticoncepción, lo que, en ese sentido, había comenzado a reducir el embarazo en las mujeres mayores de edad, pero, el segmento adolescente bajaba muy reducidamente, a pesar de que en este se esperaba que no hubiera maternidad. En los 80', junto a otras personas trabajé en la creación de un programa para incorporar aquellos que se llamaba psicosocial dentro de un programa de control prenatal y posterior. Por otro lado, ya surgía la epidemia del VIH en Chile, el primer caso es del 84', en una población muy focalizada, pero además proscrita en la dictadura. Entonces, había esos dos grandes fenómenos para la salud pública y, por otro lado, había en América Latina un desarrollo de un movimiento sobre educación sexual (CRESALC), donde hice mi formación en esas materias. Era un movimiento muy vinculado a la educación popular en América Latina, entonces era muy fascinante su propuesta metodológica. Posteriormente, después del programa adolescente en los 90', el nuevo gobierno crea el programa nacional de VIH, en el que hubo colaboración internacional, y se crearon Organizaciones No Gubernamentales que apoyaron la acción del Estado y ahí, junto a otras personas, creamos un programa de trabajo VIH, que trabaja en prevención, acompañamiento, colaboración en la política pública y, de las cosas más interesantes para mí, el trabajo con familias que tenían miembro(s) con VIH. Además, había toma de exámenes para personas, fundamentalmente hombres que tenían sexo con hombres. Fue en todos los planos muy emocionantes, acompañar a las familias en el duelo, acompañar a quienes iban a morir. El 92' había empezado a trabajar en la Universidad de Chile como profesora invitada y continué trabajando en políticas públicas en todos esos ámbitos hasta el año 2010, donde fui parte del equipo de la DIPRES de evaluación del programa de SIDA en Chile, el que me parecía muy interesante como diseño. En el año 2001, con un equipo de la universidad presentamos un proyecto al fondo FONDEF sobre educación sexual y que continuaba el diseño de implementado en Chile a partir del 95', llamado Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad, que ha sido de los diseños más interesantes que ha habido. Fui parte del equipo evaluador de ese junto a Manuel Canales, como uno de varios equipos evaluadores, por lo que me permitió conocerlo bastante durante la primera etapa. De esta manera, en 2001, como equipo profundizamos en el diseño de las JOCAS. Las JOCAS habían sido ampliamente rechazadas por la jerarquía católica, fuertemente. Entonces, trabajamos en ese proyecto entre

2001-2003 y en 2005 nos reunimos con el ministro, que era Sergio Bitar, y había sido sobre la base de una crisis, porque la educación sexual en Chile, por un lado, lleva diseños, pero, por otro lado, en el debate público aparece en el escándalo, sistemáticamente va en una deriva pública de escándalo. Entonces, hubo un escándalo en ese periodo y nos reunimos con el ministro, donde ocurrieron 2 cosas. Primero, se mostró un momento en que era necesaria una inflexión, en el sentido que había unos lineamientos políticos del año 93', que había experiencia de JOCAS, que había sido reformulada, pero en gran medida interrumpida, en el primer periodo del gobierno del presidente Lagos, pero había un diseño para 2000-2006 que era muy malo y que no había pasado nada en ese periodo en términos de implementación de educación sexual. Entonces, ahí se genera el plan, pero, sobre la base de un proceso en que se generó una gran comisión, encabezada por la ministra Bilbao (SERNAM) y el ministerio de educación, para renovar la nueva política y definir plan de acción. Ese tuvo la característica de ser un trabajo de expertos de la coalición de gobierno y, fuera de esa, se operó por audiencias, donde vinieron muchos actores de fuera del Estado y de fuera la coalición. Pero, esto no permitió dar el salto, de hecho, fue tan complejo el debate político ideológico dentro de la coalición que no hubo ninguna referencia en materia de derechos humanos que no estuviera vinculada a la convención de derechos del niño. No hubo nada que tuviera que ver con el campo en los derechos reproductivos ni de los derechos de las mujeres. Entonces, ahí hubo un proceso que terminó con el plan y que me pareció que el equipo que trabajó tuvo la gracia de desprenderse de lo que habían sido las conclusiones de ese proceso, del cual renuncié porque no estaba dispuesta a suscribir un documento que no avanzaba. El ministerio solicitó al equipo que conducía dentro de la universidad implementar parte de las estrategias de ese plan y, una de las estrategias, era la capacitación de los docentes en el país para implementar educación sexual. Además, ayudar en el diseño de como insertar eso que se llama programas de educación sexual pero que nadie ha resuelto como tal. Para eso, diseñamos una propuesta posible que concursaba entre muchas propuestas posibles, pero que no logra constituir una propuesta de Estado, creo yo. En ese proceso, generamos una propuesta teórico-pedagógica de cómo entender la educación sexual, con objetivos y diseño metodológicos. En los objetivos, nosotros pensábamos que no hay unos objetivos anteriores a la historia, que son objetivos históricamente muy situados. Por ejemplo, para mí las JOCAS tenían el objetivo, en términos no solo del campo educativo sino en la sociedad, de abrir la conversación social después de la dictadura. En la propuesta que trabajamos nosotros, era que el aprendizaje, el desafío era aprendizaje sobre las decisiones, la capacidad de decidir, en un contexto de mayor autonomía, social-cultural de los individuos, en un contexto de pensar que la sexualidad es situacional, que iba a ser menos institucional, o sea, que la institución iba a gobernar menos la vida sexual y con una demanda por autonomía de los individuos. El desafío era que los individuos aprendieran a tomar decisiones y ahí es que hicimos una propuesta metodológica de como tomar decisiones y desarrollamos un método. Ese programa es el Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad, que después pasó a llamarse también en género (PASA/PASAGE). En ese programa, Daniel Reyes fue un actor clave en el diseño y en la transferencia de esto, como transferir este modelo a las escuelas, a los/as docentes y así hicimos un diseño para que fuera en línea, pero que al mismo tiempo tuviera unas partes presenciales. Trabajamos en eso hasta el 2010, donde luego viene la política del portafolio, para una oferta amplia, donde nosotros colaboramos en parte con eso, como una oferta dentro de un conjunto de ofertas. Trabajamos en esto hasta el 2015, donde ya no teníamos capacidad de sostener el programa, por muchas razones, incluyendo la precariedad institucional de mi facultad para sostenerlo. Eso implicaba que creciera la planta académica, que se incorporaran estos profesionales jóvenes que habían ido haciendo formación de doctorado en esta materia. Después de eso, he continuado participando en los debates sobre esto.

TO: Para tener una primera concepción me gustaría que me pudieras definir qué es la educación sexual.

IP: La educación sexual es un proceso de socialización, en mi opinión, muy específica sobre sexualidad y asuntos relacionados y que, para mí, la educación sexual es institucional. Ahí hay una discusión, y que se ha activado mucho ahora con los grupos ultraconservadores en este campo, que es la tensión entre la educación en el hogar y la educación institucional escolar. Eso traduce al máximo esa tensión, para mí, siempre los procesos de educación sexual han sido institucionales, lo que no implica que haya procesos en la sociedad institucionales en otros campos, por ejemplo, educación popular, modelos alternativos, políticas que requieren de procesos de formación, como VIH o estrategias más comunitarias, pero yo lo tiendo a pensar como ese proceso institucional. No es que no haya formación en las personas o que no haya diseños intencionales, solo que yo lo entiendo como procesos institucionales en las instituciones de educación y que tienen por objeto la sexualidad y los asuntos relacionados con ella, porque hay orden de sexualidad, pero hay orden de género, de la familia, etc, y que tiene propósitos que son sociohistóricos. Además, me parece que la educación sexual, definida hoy día, es la generación de procesos de aprendizaje que son institucionales y que se orientan a que los individuos, en etapas tempranas, aprendan procesos decisionales en la vida y que tenga en el centro autonomía, reflexibilidad, responsabilidad y conocimiento. Por otro lado, la educación sexual tiene que operar como diseño metodológico, teniendo capacidad de producir eso y esos son diseños específicos que proponen e integran en ciertos modos de aprendizajes de los individuos y ciertas competencias definidas a partir de no solo de elementos instrumentales. Además, el proceso de aprendizaje lo concebimos como tres elementos. El primero es que, las personas, al aprender metodológicamente hacen una estructuración de estos elementos, para luego desestructurarlos y reestructurarlos. El proceso pedagógico opera en esos planos y nosotros propusimos un método de lo que llamamos caso de aprendizaje que en dos sentidos opera muy similarmente a las JOCAS. Estas hacen un proceso de estructuración en primer momento, un proceso de desestructuración cuando entran profesionales a la conversación y, posteriormente, un proceso de reestructuración cuando el grupo retoma su propia conversación, incluyendo esos elementos de reflexibilidad y conocimiento que han provisto los profesionales. A diferencia de la JOCAS, nosotros generamos un modelo que podría ser llamado más “dramatúrgico” en el que un personaje en una situación tomó una decisión, en un segundo momento hay un proceso de cambio que hay que interpretar y en la misma situación toma otra decisión. El grupo y cada individuo está frente a eso, eso es su primer momento, de cómo se ubica frente a ese caso, como se estructura para entender ese caso y hay un momento de desestructuración. El proceso de desestructuración opera sobre preguntas del momento inicial ¿Por qué el personaje decide esto en esa situación, en primer momento? ¿Por qué decide, en esa misma situación en un momento posterior, otra decisión? ¿Cuál fue el cambio o qué elementos hubo para que se pudiera cambiar? En el momento de desestructuración uno trabaja con un mapa conceptual donde tiene distintas secciones donde se vuelve sobre ese personaje y su situación y sus decisiones, qué conocimiento tenía, qué creencias tenía, qué valoraciones hacían relación a eso, qué herramientas tenía para actuar y qué emociones se ponen en juego allí. En un segundo momento, un profesor, profesora, profesional, monitor, monitora, trabaja con el grupo para comprender a ese personaje y sus decisiones. Ya en el tercer momento el grupo vuelve, vuelve para generar una respuesta al proceso de cambio, para volver a generar una decisión distinta, una tercera decisión posible, etc. Entonces, operamos con un modelo, generamos un modelo y eso es lo que aplicamos. Ahora, un alegato, en general, en la educación sexual es

cuánto la educación sexual responde a una comunidad educativa, en términos del conjunto de valores dentro de la comunidad educativa. En Chile se expresa en el proyecto educativo institucional, donde se ponen los valores de una comunidad y que, la verdad, son más de sus dueños que de las comunidades, las que tienden a adherir en ciertas partes. Entonces, el modelo de la derecha en 2011 fue que era necesario que cada comunidad orientara su proceso educativo según los valores compartidos por esa comunidad y que, en la medida que esto ocurriera en miles de escuelas, se iba a producir pluralismo en la sociedad, que eso iba a ser un modelo pluralista de educación sexual. Sin embargo, ocurre que cuando haces que una comunidad se cierre sobre sus propias valoraciones, no se produce el aprendizaje de vivir en una sociedad plural, no hay la experiencia de aprender a vivir en una sociedad plural, a que hay muchos modelos disponibles de sexualidad y que uno va a operar decisiones dentro de ese marco. Entonces, me sorprendió mucho que hubiese quienes, desde la izquierda, pero además de diseños más integrales o más comprensivos, se sintieran más atraídos/as por ese diseño. En mi opinión, esto mostró la precariedad del debate sobre educación sexual, más todavía cuando se trataba de un Estado proponiendo a la sociedad una educación sexual, lo cual fue una crítica muy central que hicimos en un artículo. Esto es como un diseño tiene que aprender a operar los individuos en una sociedad plural donde hay más de una posibilidad de decidir que tienen marcos valóricos u otros, distintos. Hoy se carece, incluso, de debate, por ejemplo, el proyecto de ley presentado en el parlamento como una moción de parlamentarios/as del, en su mayoría, Frente Amplio no resuelven bien el desafío de una propuesta desde el Estado, en mi opinión. Escribí un par de cosas sobre eso porque fui dos veces a la comisión de educación, también fue Daniel Reyes, además de otra colega del programa, y no resuelve. Por ejemplo, el proyecto tenía y tiene, porque se va a proponer de nuevo, entre sus principios una educación laica sin sesgo religioso. Entonces, les preguntaba como entendían la laicidad si el sistema educacional permite que haya escuelas que tienen sus fundamentos en lo religioso, como es pensable así, si habían conocido el desarrollo sobre la escuela laica en Francia. Desde el inicio de la república en Francia, se asumió que la escuela era el lugar como el cimiento básico para que la sociedad fuera laica. Entonces, les preguntaba “cómo lo conciben” porque era parte fundamental del debate, por lo que sacaron la parte de sin sesgo religioso. Además, les preguntaba cómo era pensable que una comunidad no pueda incorporar en la educación sexual sus propias visiones de la sexualidad y el mundo, no se puede pedir eso, es negar algo que es muy fundamental. También discutimos, por ejemplo, cosas respecto al género y al feminismo, en una primera instancia no había nada referido al sexismo, no estaba considerado, entonces, les preguntaba cómo, si política y culturalmente se juzgaba una propuesta no sexista sin mencionarla explícitamente. Esto se resolvía en el proyecto mediante los contenidos, lo cual, como les decía, era parte del corazón, del enfoque, esos principios, objetivos, etc, además eso tendría que ser un cimiento de la propuesta de un Estado laico. Pero, yo creo que el estado del debate es muy precario, no hubo resonancia para eso, en mi opinión, que propusimos con nuestros colegas.

TO: En base a esta misma discusión que dice que es precaria ¿Cuál es el conjunto de actores que participaban de la discusión? Mencionabas al Frente Amplio y estaba usted, pero ¿Qué otros actores interpelaban o participaban de estas discusiones que se daban en el Congreso?

IP: No me pongas en esa centralidad. Antes de eso, en este caso, son en su mayoría actores institucionales, no son actores individuales. Tú tienes actores institucionales haciendo diseños y propuestas al Estado y al sistema educacional y tienes otros actores de la sociedad civil que hacen diseño y que proponen a la sociedad, con mayores límites. Estos actores se ubican en tres grandes perspectivas en el mundo y que tienen conexiones. Se habla en el mundo de 2

grandes, pero creo que hay una tercera que se mueve entre medio. Una, los modelos abstencionistas y, otra, los modelos comprensivos, que acá se nombran como Educación Sexual Integral (ESI). Los comprensivos se desarrollan fundamentalmente en el norte de Europa, mientras que los abstencionistas lo hacen en Inglaterra y Estados Unidos. Los abstencionistas se caracterizan por una propuesta de un modelo de sexualidad que recoge la continuidad de un modelo tradicional de sexualidad y que la traduce en proceso pedagógico. Además, es abstencionista porque la propuesta de la educación sexual, su objetivo, es que la entrada a la sexualidad activa, no solo se retrase, o sea, que pase la adolescencia y parta en la juventud, sino que también, encuentre en ese modelo el lugar natural que sería el matrimonio y que, del punto de vista que es central para otros diseños, la abstinencia vincule cuando la sexualidad se ejerza en la vida marital, que asuman una anticoncepción más natural, por lo que genera una resistencia a la propuesta moderna de tecnología anticonceptiva médica. Además, busca que la sexualidad se ubique en una lógica cristiana de procreación hacia familiar que la biología permita. Por otro lado, la educación más comprensiva se abre a la modernidad a trayectorias más individualizadas, a trayectorias educacionales y profesionales de las mujeres, a normas reproductivas de una reproducción más tardía, más reducida del tamaño de las familias, a una concepción de sexualidad cuyo fin no sea netamente reproductivo, sino que esté relacionado a los placeres, vínculos, etc. Esta se abre a una sexualidad más plástica en muchos sentidos, se abre a las otras sexualidades más identitarias de la modernidad. Esto último que digo no sucede enteramente así, pero digo como enfoque cultura, político, está más cerca de eso, porque uno podría decir que tienen en el centro los procesos de entrada a la sexualidad, pero lo hacen en una lógica más autonomizada y menos tradicional de los individuos. Pero, entre medio, están los enfoques más sanitaristas, donde lo central es el riesgo para la salud sexual y reproductiva, por lo que hay que actuar sobre eso. Acá hay mucha enseñanza de métodos preventivos y les aparece con mucha fuerza, entre los años 80'-90', el embarazo adolescente, el VIH y las ITS, y luego se les agrega a estos la violencia de género como riesgos de la vida sexual. Esa vertiente está ahí y opera siempre en la urgencia, hay que actuar, y el modelo de la urgencia lo encuentro en los más abstencionistas y en los más sanitaristas. En los abstencionistas porque siempre está el peligro de la crisis moral, la pérdida de un modelo tradicional de vida sexual, y en lo sanitarista, el riesgo del debacle en materias de salud sexual y reproductiva, por ejemplo, el aumento del SIDA, el aumento de las ITS, el aumento de la violencia sexual y el aumento del embarazo en la adolescencia y se mueve ahí. Yo creo que el Chile tenemos propuestas que se mueven en esos tres enfoques. Esos actores son, por un lado, universitarios y son actores institucionales que son instituciones de la sociedad civil con larga trayectoria. Estos actores son super reconocidos en Chile, que son la Universidad Católica, la Universidad de Chile y APROFA. Yo diría que estos tres son las propuestas institucionales más centrales.

TO: Al mencionar la abstinencia me es difícil no pensar en la iglesia en general, entonces ¿Qué rol tiene la iglesia dentro de las discusiones políticas?

IP: Los modelos abstencionistas están muy cerca del mundo religioso en su desarrollo. El mundo protestante, evangélico que ha ido, ciertos sectores, acercándose más a eso tiene una matriz propiamente religiosa. Esta es una matriz religiosa, ciertamente católica, que se encuentra, especialmente, en Estados Unidos con modelos no católicos, pero para nosotros en Chile es una matriz católica. Esa matriz la desarrolló en Chile la Universidad Católica, y la desarrolló, no en su facultad de educación, sino que, en su facultad de medicina, la cual la desarrolló, básicamente, en la biología. Esta ha sido respaldada por la Iglesia Católica, pero esta estuvo mucho más en la lucha contra los gobiernos de la concertación y esas coaliciones,

porque es gobierno y parlamento. La mayor capacidad de influir de la Iglesia Católica, en términos de educación sexual, fue en los 90' con la lucha en las campañas públicas para generar alerta social sobre la existencia del VIH y ahí con el condón. El tercer elemento fue la anticoncepción de emergencia entre 2006 y 2008. Su mayor fuerza fue en los 90', la mayor legitimidad en eso, todavía en Chile no había aparecido públicamente la violencia sexual de sacerdotes sobre niños, niñas y adolescentes y tampoco había aparecido la protección que la jerarquía había dado para que eso fuera posible. Sorprendentemente, el obispo que representó a la Iglesia Católica en ese debate con el gobierno era uno que estaba abusando de niños, el obispo Cox de La Serena, y que la Iglesia, posteriormente, lo hace huir a Alemania y no ser juzgado en Chile por eso. Él estaba en una comisión creada por el gobierno, de los tres ministerios, y decía que había dos críticas, una, operacional, que cómo era posible que los equipos de salud participaran en este proceso de educación, cuando no tenían ni la moral ni la pedagogía de hacerlo, entonces, los equipos de salud iban a pervertir, desde el punto de vista sanitario, las mentes de los niños y las niñas. Por otro lado, el otro argumento que daba era que el objetivo era la reproducción de una sociedad tradicional, un "orden natural" de la sexualidad. Ese actor estaba en ese mismo momento y la educación sexual venía a que los niños y las niñas se formaran en la capacidad de prevenir y denunciar lo que, justamente, había sacerdotes haciéndoles. En el caso del VIH, tiene influencia, fundamentalmente, en borigerar las propuestas del gobierno e impedir que los canales católicos pudieran difundir esas propuestas. En la anticoncepción de emergencia lo hizo fundamentalmente en alianza con la Universidad Católica, en la cual perdió enteramente, porque las normas de fertilidad incluyeron, por un lado, la educación sexual y permitían que las adolescentes mayores de 14 años pudieran pedir anticoncepción de emergencia y que las menores de esa edad se hacía una comunicación posterior con las familias, lo que no está mal en mi opinión. Pero, la iglesia, a partir del 2010, fue perdiendo legitimidad en Chile y eso, a partir de las primeras denuncias que hubo de un sacerdote de clase alta que abusó de unas hermanas o de una parroquia pobre, pero que ya se habían formado los dos grandes informes en el mundo de Irlanda y Estados Unidos sobre la violencia y comunicación de una violencia institucional, que se daba de individuos a individuos, pero que era propiamente institucional porque había sido, no solo masiva, sino que protegida por las jerarquías. Yo hablo de sexualidad institucional, que la iglesia tuvo un modelo de sexualidad institucional, al modo de una institución total a pesar de que no había convento, los conventos fueron al modo de una sexualidad institucional como en los psiquiátricos y las cárceles. No se trataba de individuos que fueran con una sexualidad particular a la institución. La iglesia fue entrando en descrédito y hoy nadie la escucharía, pero, sectores católicos ultraconservadores produjeron sociedad civil, ONG's de matriz católica ultraconservadora, lo cual comenzó en los 80' muy poco, pero se desarrolla fundamentalmente en 2010 en adelante, pero crece con mayor fuerza del 2014 en adelante, con la incorporación en el programa de gobierno de ese año de un proyecto de ley de aborto por causales. Ahí tiene su mayor despliegue, entonces es una suerte de sociedad civil católica. Su segunda gran presencia fue en el proyecto de educación sexual, en que uno de los adversarios fue el actual ministro de Secretaría General de Gobierno Bellolio, el cual fue hasta amenazado de muerte, él y su familia, por el sector ultraconservador.

TO: Viendo la implementación misma de los programas ¿Cómo se implementan los programas de educación sexual en los establecimientos educacionales?

IP: Yo creo que ha habido ensayos diversos en el mundo. Francia no lo hace al modo de la propuesta de Argentina, que es muy interesante, pero que no se implementó, o al menos no en su magnitud. Hay diseños donde los procesos de educación sexual se articulan con

servicios de modo particular, si hay, no sé en este minuto, porque no estoy en educación sexual en este minuto. En Francia, tenías la figura de una enfermera en cada escuela, y esa enfermera hacía, o hace, la conexión con los aspectos más sanitarios, entonces opera como una consejera y una referencia a los servicios. Ese es un elemento bien central, creo yo, y en otros lugares son asignaturas, en otros lugares son inserciones curriculares transversales (una asignatura más otra cosa), en otros hay programas muy focalizados que ocurren transversalmente, que son como momentos o actividades, hay escuelas privadas que tienen un modelo de ese tipo, como hay fijadas durante el transcurso del periodo lectivo actividades como talleres. La propuesta nuestra ha sido que fijas un currículo formativo y lo defines en cómo se inserta en la estructura curricular, entonces, tu puede tener una parte en el curso de biología, otra parte en otro y que el método es el mismo, el tema es cuándo, el qué, cómo es pertinente y si estas produciendo aprendizaje sobre pubertad. Una línea de aprendizaje que está como parte del método lo usas ahí y el método es exactamente el mismo, mientras otra unidad la usaras en un taller que haces el algún momento determinado. Entonces, no tienes ni la distinción currículo formal informal, aprendizajes formales-informales, no tienes la distinción entre un método u otro. El diseño nuestro operaba como un mismo método que circulaba por distintos pasos, pero, además, era un método en el que podías operar con estudiantes como también con los adultos, como los padres y madres. Entonces, el Estado tiene que tener la inserción, tiene que tenerlo, pero los modos específicos vez como lo haces. Hay propuestas, como la de UNESCO, de ciertas unidades temporales, ahora tienen más de desarrollo, pero se ha probado que entre 8 y 12 sesiones en un año qué tiene que hacerse y que ahí tu cubres cierta necesidad de conocimiento y formación. Lo que yo creo es que no es posible armar una asignatura permanente, en primer lugar, porque el currículo se vuelve un árbol de pascua con aquello que tienes que ir trabajando más allá de las disciplinas de la formación disciplinaria de las asignaturas específicas. Se incorporó una asignatura en ciudadanía y, absurdamente, no tienen nada sobre género, cero formaciones en género. Entonces, se podría haber creado una asignatura conteniendo muchos campos de aprendizaje que no son propiamente disciplinarios, tu podías haber puesto ciudadanía, relación con drogas, salud más en general, donde consideras desarrollos como deporte, peso, etc, se podría haber creado una asignatura comprensiva de muchos asuntos de la vida personal y social, pero no es así. Entonces, esa discusión sobre programas es una discusión no resuelta.

TO: Para finalizar ¿Qué actividades o herramientas se utilizan acá en Chile, para complementar la educación sexual, si es que hay?

IP: Yo creo que Daniel sabe mucho más que yo sobre eso, porque trabajó en producir más desarrollo en la propuesta de UNESCO. La educación sexual en las escuelas, que lo seguimos durante 10 años, es muy difícil, por muchas razones. Entre otros, una de las razones es una tensión entre una propuesta pedagógica, que supone, además, la posibilidad de debatir lo que es una sociedad plural, entonces es aprender a entender esto que es una sociedad plural en estas materias. Esto no es fácil para nadie y ese es un proceso de aprendizaje para profesores, pero, además, poder entrar en metodologías distintas y entrar, en caso nuestro, una propuesta decisional, cuando, justamente, lo que se promueve más, desde una cierta visión conservadora, que es la sugestión de los individuos a los modelos institucionales de sexualidad familia. Además, las condiciones para hacer educación sexual también son muy difíciles, no es lo mismo en las escuelas públicas pobres a las escuelas privadas ricas, donde tienes en estas últimas equipos de orientación que son quienes trabajan esto, que tiene que ver con esta formación para la vida personal y social y que tiene harta capacidad de formación en metodologías, de acoplar a ciertas metodologías, de producir reflexión sobre sexualidad y con

otros contextos donde todo es urgencia, pero, además, donde la sexualidad se presenta de una manera particular. Recuerdo una escuela en Rinconada, Maipú, en que los profesores/as, vivían la vida escolar de una manera muy dura. De lunes a viernes tratamos de producir orden, el fin de semana, los estudiantes vuelven a una selva, se comportan como animalitos en un mundo familiar y poblacional caótico y volvemos el lunes a volver a ordenar a estos niños/as que vuelven de una selva. Eso es super duro, pero, efectivamente, los niños/as viven en un mundo donde hay drogas, están expuestos a precariedades de la alimentación, todo. Claro eso no es selva, pero hay algo de eso, en producir orden sistemáticamente y que decir desde diciembre a marzo. Entonces ahí hay una representación de la sexualidad de la familia y que tiene puntos que son complejos, donde puede haber madres que ejerzan algo de comercio sexual, donde haya una entrada a la sexualidad activa más temprana, donde haya padres en las cárceles, etc. Hay sexualidad en estos casos, no es todo eso, pero hay, a partir de ciertos elementos hay representaciones de lo que es la sexualidad de esa comunidad donde viven esos niños/as. También tiene una base real, la violencia de género es una violencia que está presente en todos los grupos y estratos sociales, pero no comparto para nada que la violencia sea la misma, la violencia situada, el femicidio es mayoritariamente de mujeres pobres. Como no se estudia el tipo de violencia, no sabemos si es más dura en unos grupos que en otros. La medición de la violencia en Chile es muy rara, cuando se dice física, psicológica, económica, etc, no se dimensiona la gravedad de cada una, se mapea como los tipos, donde se ubican, pero no se mapea la gravedad de esta. Entonces, hay una representación, pero al mismo tiempo que tienes esa, tienes otra en Quilpué, donde ingresa por primera vez a la escuela una niña transgénero, donde en diciembre se fue como Víctor y vuelve en marzo como Victoria. Esa escuela toma la decisión de hacer de eso una buena experiencia para esa niña y, a la vez, para la escuela y hacen un proceso maravilloso de eso, muy interesante. Entonces así es de complejo y diverso, entender eso es clave para llevar adelante la educación sexual.

Anexo I.8: Respuestas Entrevista MINEDUC

Ocupación: Profesor

Cargo actual: Jefe División Educación General Mineduc

Por favor, responda las siguientes preguntas:

P1. ¿Podría definir, bajo su criterio, qué es la educación sexual?

La educación sexual es un aspecto fundamental de la formación de los estudiantes y refiere no solo a información sobre los aspectos biológicos de la sexualidad, sino que contribuye a la construcción de la identidad, en las relaciones afectivas que se desarrollen, en la toma de decisiones y en la construcción de un proyecto de vida en los jóvenes.

P2. ¿Qué problemas deberían solucionar las políticas de educación sexual?

Estas políticas deben contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y, por tanto, colaborar con el desarrollo de su identidad y proyecto de vida. De este modo, nuestros jóvenes estarán capacitados para tomar decisiones responsables sobre su vida y así evitar situaciones problemáticas tales como: inicio de la vida sexual precoz (con las consecuencias que ello tiene), embarazos no deseados, relaciones afectivas dañinas, violencia en el pololeo, transmisión de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH, entre otros.

P3. Bajo estos problemas a solucionar ¿qué objetivos debiesen cumplir estas políticas?

En términos generales las políticas de educación sexual debieran tributar a tres grandes objetivos: relaciones interpersonales o vínculos de calidad, toma de decisiones responsables y autoconocimiento y gestión de sí mismos.

P4. ¿Qué elementos debiese tener una política de educación sexual efectiva?

Debiera tener:

- Un marco conceptual contundente y con una mirada antropológica clara.
- Consideraciones interdisciplinarias, de manera que se aborde este desafío transversal e integralmente.
- Respeto al marco normativo vigente (ley general de educación, ley de inclusión, de violencia escolar entre otras).
- Vinculación clara entre sexualidad y afectividad.
- Relación permanente con conceptos de intimidad personal
- Contenidos relevantes ordenados según el ciclo de vida o estadio de desarrollo desde la primera infancia hasta el último año de educación escolar.
- Metodologías de aprendizaje dinámicas y significativas.
- Vinculación permanente con los padres y familias de los estudiantes.
- Respeto profundo a cada persona en su singularidad.

P5. ¿Por qué estos elementos la harían efectiva?

Porque nos permiten asegurar un abordaje integral y constructivo de la sexualidad, entendiendo que es parte esencial de la vida de las personas.

P6. ¿Qué actores participan de los debates y discusiones que formulan las políticas de educación?

- Comité de Formación Integral y Convivencia Escolar de la División de Educación General del Ministerio de Educación.
- Especialistas en educación.
- Fundaciones y ONG expertas en estas temáticas.

P7. ¿Qué rol tiene la Iglesia Católica dentro de la formulación de políticas de educación y salud sexuales? ¿Y dentro de la confección de programas de educación sexual?

La iglesia católica, como cualquier otro sostenedor de instituciones educativas, tiene la libertad de elaborar planes de educación sexual y afectividad alineados y acorde a sus proyectos educativos institucionales.

P8. ¿Qué actores tienen un rol más protagónico en las discusiones de políticas educacionales? ¿Y en las de salud?

Todos aquellos expertos en las distintas temáticas educativas, del mundo público y privado, que estén interesados en participar de aquellas discusiones.

P9. ¿Qué contenidos debiese abarcar un programa de educación sexual?

Los contenidos varían según la edad, pero en general podemos hablar de algunas áreas de contenidos claves:

- **Biológico-corporal**
- **Emociones y sentimientos.**
- **Relaciones y vínculos.**
- **Cultural (refiere a los derechos fundamentales de niños y adolescentes).**

P10. ¿Cómo se definen cuáles serán los contenidos incluidos dentro de un programa de educación sexual?

Se definen según algunos criterios como:

- **Planes y programas de estudio del Mineduc.**
- **Proyectos educativos institucionales de cada establecimiento.**

P11. ¿Qué objetivos buscan los programas de educación sexual actuales en Chile?

Abordar integralmente la formación de los estudiantes, preparándolos para su autogestión en la vida adulta.

P12. ¿Cómo se implementan estos programas en los establecimientos educacionales chilenos?

Todos los establecimientos educativos deben contar, actualmente, con un plan de educación en sexualidad y afectividad de I a IV medio. Estos se implementan a través del currículum y, muchas veces, del currículum de orientación, específicamente.

P13. ¿En qué se diferencian los procesos de formulación de políticas en educación y salud?

En educación se abordan desde la perspectiva de la formación de los individuos como futuros miembros de una comunidad mayor. En salud se abordan desde la salud pública (prevención de enfermedades).

P14. ¿En qué se diferencia una política de salud sexual con una de educación sexual?

En que, desde la salud pública, se busca prevenir enfermedades o situaciones de salud específicas y desde educación, se busca entregar habilidades y competencias para que niños y jóvenes puedan tener un proyecto de vida y habilidades que les permitan tomar las mejores decisiones y ser mejores ciudadanos.

P15. ¿Qué actividades o instrumentos se utilizan para implementar y evaluar programas de educación sexual en los establecimientos educacionales?

La evaluación es formativa y permanente y las actividades se busca que sean dinámicas y significativas.

P16. ¿Cómo se apoya la utilización de estos instrumentos o la realización de las actividades?

Mineduc entrega orientaciones y patrocina alternativas de programas para que los mismos establecimientos educativos decidan si implementar algún programa externo alineado con su proyecto educativo o elaborar su propio plan de afectividad y sexualidad.

Anexo I.9: Respuestas Entrevista Ramiro Molina

TO: En primer lugar, me gustaría si me pudiera decir su nombre, la ocupación que tiene, el cargo actual y su experiencia en políticas y/o programas de educación sexual que a usted le gustaría compartir.

RM: Hola, mi actividad profesional es ser médico cirujano y me recibí en el año 1961. Cursé la especialidad en obstetricia y ginecología, en conjunto con salud pública en una beca mixta de la Universidad de Chile. Posteriormente, hice un magister en dinámica de población en la Universidad de Johns Hopkins y desde ese momento he mantenido mi participación en la Universidad de Chile. Actualmente, soy profesor titular y en el año 2013 la Universidad de Chile me dio el título de profesor emérito. En el año 1980 cree el Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente y que actualmente es el único centro que existe en las facultades de medicina de este país de este tipo. Además, he mantenido la relación estrecha con la universidad, trabajo en el hospital clínico de la Universidad de Chile, en el Departamento de Obstetricia y Ginecología y desarrollo mi subespecialidad, que es la ginecología pediátrica y adolescente en la cual soy uno de los que la formó. En el año 1980-1981 la educación sexual era catastrófico, por lo que dentro del programa de la atención de la adolescente embarazada era indispensable comenzar a desarrollar la educación sexual. Por otro lado, desde 1985 hasta la época actual nos hemos dado cuenta de que, por más que desarrollábamos cursos de educación sexual, hay una resistencia política y académica tremenda en el Ministerio de Educación para aceptar la educación sexual. Esto se pudo ver con el rechazo del proyecto de ley de Educación Sexual Integral, el cual fue trabajado con datos nuestros, que fue rechazado en el Congreso el año 2020. El año 2015 construí un curso on-line de autoaprendizaje de educación sexual, el cual fue aprobado en octubre del año 2019 por el CPIP, por lo que tiene un decreto formal, lo que me permitió inscribirlo en el Ministerio a nombre, prácticamente, de la Universidad de Chile. Este curso tiene 2 áreas, una orientada fundamentalmente a la formación de profesores y para la otra, que es para el área abierta, para el público en general, creamos el CESOLAA. También contribuí en la creación del CESOMED, con el mismo objetivo del programa mencionado anteriormente, pero enfocado a los/as estudiantes de medicina. Finalmente, hoy somos el único país en Latinoamérica que no tenemos educación sexual escolar.

TO: Muchas gracias. Podría definirme, bajo sus palabras, qué es la educación sexual y qué problemas debiera solucionar una política de educación sexual en Chile.

RM: En primer lugar, la educación sexual tiene muchas definiciones, en la cual te diría que la definición más amplia es la que plantea UNESCO. Esta plantea que la educación de la sexualidad es un proceso permanente de aprendizaje de sí mismo y de la vida de relación de un ser humano en las diferentes etapas en su crecimiento y desarrollo, terminando con la muerte. Hay muchas otras definiciones, pero estas las puedes encontrar en el libro que te compartí, en la página 18. La sexualidad humana, en el fondo, nace con la fusión del material genético, pero resulta que eso no basta, porque están todos los problemas de la intersexualidad, que tiene que ver con los elementos culturales, hablando ya de género. Las personas no nacen con el género, algunas nacen con el género femenino o masculino, pero otros no nacen con esto claro, hay toda una gama que ha ido aumentando el ámbito, entonces ya no son clasificables en el momento del nacimiento, desde ese punto de vista. Lo que ha influido en esto es la cultura, la moda, la forma, la educación, el desarrollo, las experiencias, lo que ha impactado en la personalidad y en la estructura del ser humano, que significa la

sexualidad. Por lo tanto, hay muchas aproximaciones al tema de la educación en la sexualidad, y estas diferentes visiones que se tienen va a depender del origen de la concepción. En la mayoría, los que tienen los conceptos más amplios, son los primeros países que tuvieron cursos de educación sexual. Hay una historia muy interesante de lo que ocurrió en Suecia, este fue, prácticamente, el primer país en introducir la educación sexual en el mundo y parte a fines del 1800, entre 1890 y 1895. En estos años se dio una discusión entre el Congreso sueco y dos docentes que buscaban integrar este tipo de educación, donde ya a principios del 1900 implementarla. En cambio, en Latinoamérica, los primeros países en introducir la educación sexual fueron México y Costa Rica. Por otro lado, Chile es el único país en la región que no la ha implementado.

TO: Muchas gracias, por otro lado ¿Cuáles son los problemas que una política de educación sexual debiera solucionar y que objetivos debiera plantear?

RM: Nosotros realizamos una comparativa entre estudiantes escolares que recibieron educación sexual y que no recibieron. En primer lugar, se obtuvo que aquellos/as que recibieron hubo un retraso en el inicio de las relaciones sexuales, una disminución de las parejas sexuales, una disminución en el riesgo de contraer ITS, un aumento del uso del condón, el aumento de anticonceptivos y nos dimos cuenta que, al comparar la actividad sexual entre quienes tuvieron educación sexual y no, no hubo ninguna información que demostrara que hubiera un aumento de las relaciones sexuales en los que habían tenido educación sexual. Además, no había un aumento en las conductas de riesgo de adquirir una ITS o un virus de inmunodeficiencia humana. Nada de lo que está publicado hoy, tanto nacional como internacionalmente, puede demostrar que la educación sexual entregada precozmente, y de manera correcta, en los establecimientos educacionales tenga efectos negativos en el desarrollo del ser humano. Por otro lado, las tremendas resistencias son filosóficas y religiosas, de diferentes religiones muy tradicionales con conceptos muy duros en el tema. El desafío que se tiene para cuando se apruebe una ley de educación sexual es cómo capacitamos a los/as profesores/as, sobre todo porque Chile es un país largo, entonces es más difícil llegar a los extremos y a aquellos que se dedican a la educación en el sector rural.

TO: Pasando a la parte política ¿Cuáles son los actores que participan dentro de estos debates y discusiones en las políticas de sexualidad, tanto en educación como en salud?

RM: En la preparación de la reforma de la ley 20.418, la comisión de educación me invitó para hacer exposiciones del tema, en conjunto con otros/as profesionales. En esta me di cuenta de que los representantes de los partidos políticos de derecha y ultraderecha y que se expresan a través de ser religiosos o ultra religiosos, tienen una resistencia cultural al tema de la educación sexual. Además, como ellos tampoco tienen educación sexual, tienen prejuicios y dirigen las preguntas en cuanto a cuán dañina es la educación sexual en los jóvenes y adultos. Por otro lado, las preguntas de este grupo iban orientadas a si la educación sexual llevaba a conductas anormales, sin embargo, y sobre todo en esta época, lo normal no es fácilmente identificable. Las personas que más me preguntaban en esta temática eran los diputados de derecha y extrema derecha, siendo los riesgos de la educación sexual la duda que más se repetía. En conjunto con esto, algunos planteaban que la familia es fundamental y la única para enseñar en esta materia, a lo que yo les preguntaba, quién le enseñaba a la familia. Por lo tanto, les preguntaba si había una sola familia chilena y qué hacemos con la diversidad de formación, sociocultura y de educación. En conjunto a esto les dije que sería bueno que aquellas familias tradicionales, que ellos definían, y no tradicionales recibieran unos mismos contenidos

universales de sexualidad. Si eso no se entrega de los inicios, en relación a su relación de familia, va a ser mucho más difícil para aquellos que no tienen en comparación con quienes si la tienen. En la cámara de diputados, la fuerza más importante para votar en contra de la propuesta que se estaba haciendo fueron padres y apoderados, ante el ejercicio de su religión y educación más tradicional.

TO: Muchas gracias por su experiencia. Para finalizar, ¿Cómo se implementan y evalúan los contenidos de educación sexual en los establecimientos educacionales en Chile? Y ¿Cómo se apoya a los docentes o al establecimiento educacional la implementación de los contenidos?

RM: No hay una respuesta única al cómo se entrega. Creo que cualquier método que se entregue en educación sexual integral, tomando los 17 temas planteados por UNESCO integrados a la cultura del país, es adecuado. Hay áreas que no se pueden dejar abandonadas y hay que enseñarlas de alguna manera. En segundo lugar, en el método, lo primero es enseñar a los educadores. Cuando se hace esto, hay que tener un concepto claro, el cual consiste en que son los educadores quienes transmiten a sus estudiantes, por lo que no es lo mismo los de enseñanza básica, media o preescolar. Dicho esto, la formación de la gente parvularia y de enseñanza básica son aquellas que deben tener la mayor capacitación pedagógica de educación sexual, ya que es la parte más compleja. En la enseñanza media también se necesita la misma enseñanza, pero se trata con conceptos diferentes. En tercer lugar, es importante que la educación sexual sea hecha directamente desde el nivel escolar y, ojalá, lo más inicial posible. Además, es indispensable considerar en todos ellos a padres, madres, apoderadas y apoderados. El núcleo más resistente en esta capacitación y en esta participación son los padres y los apoderados, mientras que las madres y las apoderadas son las más participativas. Otro elemento importante radica en que los métodos son adecuados cuando se aplican bien y están metodológicamente aprobados. Por otro lado, es importante hacer un diagnóstico de cuanto saben aquellas personas que tienen que enseñar en la educación superior. Después, es necesario que el CPIP del ministerio tenga una fuerte capacitación y participación. Luego, es necesario enseñar e incluir el desarrollo psicosexual normal, en otras palabras, que todos los profesores tengan el conocimiento de cuál es el desarrollo psicosexual. Por ejemplo, entender el desarrollo de la pubertad es necesario no solo para la salud, sino que, para todos, y entender la diversidad sexual.