



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

La pedagogía de la sexualidad

Procesos de planificación e implementación
didáctica realizados por docentes en Chile





Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

La pedagogía de la sexualidad

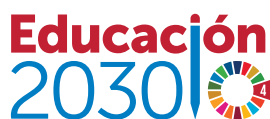
Procesos de planificación e implementación
didáctica realizados por docentes en Chile

El Sector de Educación de la UNESCO La educación es la prioridad principal de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y es la base para consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible. La UNESCO es la organización de las Naciones Unidas especializada en educación y su Sector de Educación proporciona un liderazgo mundial y regional en la materia, fortalece los sistemas educativos nacionales y responde a los desafíos mundiales de nuestra época mediante la educación, con un enfoque especial en la igualdad de género y África.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago

© UNESCO 2019



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Fotografía de cubierta: Liceo Experimental Artístico, Santiago. © UNESCO/Carolina Jerez Henríquez. Otras imágenes en esta publicación: © UNESCO/Carolina Jerez Henríquez
Diagramación: José Antonio Miranda
Revisión de estilo: Luis Alberto Ceballos
Impresión: Editora e Imprenta Maval SpA

Impreso en Chile

Presentación

Han pasado 10 años desde que se publicó la primera edición de las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. Desde entonces, este documento, cuya actualización se presentó en 2018, ha servido como punto de referencia para continuar el desarrollo conceptual de la educación integral en sexualidad, para la elaboración de contenidos curriculares y la implementación de programas.

La edición revisada de las Orientaciones presenta la sexualidad desde un enfoque positivo, y reconoce que la educación integral en sexualidad va más allá de enseñar sobre la reproducción, los riesgos y las enfermedades. Asimismo, reafirma la posición de la educación sexual en un marco de derechos humanos e igualdad de género al delinear las características y los componentes esenciales que deben tener los programas eficaces de educación en sexualidad. Sin embargo, su implementación en las escuelas aún constituye un gran desafío en muchos contextos educativos de América Latina y el Caribe.

El compromiso de la UNESCO con la educación para la salud y el bienestar, que incluye la educación integral en sexualidad, nos ha llevado a orientar nuestro trabajo a la identificación de los desafíos de implementación de programas efectivos y de calidad. Entre esos esfuerzos se encuentra este estudio sobre pedagogía en sexualidad. Su propósito central ha sido evaluar hasta qué punto y de qué manera las Orientaciones pueden ser un instrumento que facilita la didáctica. Para averiguarlo se acompañó y documentó el diseño e implementación que realizó un grupo de profesoras y profesores chilenos usando las Orientaciones como referencia. Los resultados son producto de la revisión y análisis de sus planificaciones, la observación de clases y la información entregada por los propios docentes a través de entrevistas.

Agradecemos el trabajo de Daniel Reyes Pace, autor principal del estudio, quien contó con el importante apoyo de Claudia Moreno Standen. También queremos dar las gracias a las y los docentes que participaron activamente de este estudio, así como a las y los directores que generosamente nos abrieron las puertas de sus establecimientos educacionales.

Hemos avanzado mucho en la noción de la educación integral de la sexualidad como un derecho y en la definición de los elementos mínimos que deben enseñarse a las y los estudiantes. El desafío ahora es apoyar la implementación de las Orientaciones en el contexto educativo, y esperamos que las conclusiones y recomendaciones que se desprenden de este estudio sirvan para fortalecer precisamente la práctica pedagógica en educación en sexualidad en los países de nuestra región.



Claudia Uribe Salazar

Directora

Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Índice

| | |
|--|----|
| I. Introducción | 7 |
| II. Metodología | 8 |
| III. Contexto en el que se desarrollaron las observaciones | 9 |
| IV. Resultados | 10 |
| 1. Planificación de una clase | 10 |
| a. El diseño de la planificación | 10 |
| b. Selección de los objetivos | 12 |
| c. De los objetivos a las actividades | 14 |
| d. Planificación como <i>accountability</i> | 16 |
| e. La escala del diseño | 16 |
| f. Una solicitud de las y los docentes a las Orientaciones | 17 |
| 2. Pedagogía para la educación sexual | 17 |
| a. Acceso y uso de información fundada | 18 |
| b. Ausencia de trabajo en habilidades interpersonales | 20 |
| c. La naturaleza de la participación | 20 |
| d. La transferencia de la norma | 23 |
| V. Conclusiones | 25 |
| 1. La gestión institucional | 25 |
| 2. La planificación | 25 |
| 3. La didáctica | 25 |
| 4. El papel de las Orientaciones | 25 |
| VI. Recomendaciones | 27 |
| 1. Para las escuelas | 27 |
| 2. Para las instituciones formadoras de docentes | 27 |
| 3. Para el Ministerio de Educación de Chile | 27 |
| 4. Para la UNESCO | 28 |
| VII. Anexos | 29 |
| Anexo 1. Entrevista con los profesores participantes | 29 |
| Anexo 2. Rúbrica de planificaciones | 30 |
| Anexo 3. Rúbrica de observación de aula | 31 |
| VIII. Bibliografía | 33 |

Lista de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Encuentro con docentes | 8 |
| Figura 2: Diseño de la planificación | 10 |

I. Introducción

Las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*, publicadas por la UNESCO en 2009 y revisadas en 2018 (en adelante, las Orientaciones), se han posicionado como un documento de referencia de nivel global que destaca la relevancia de incorporar procesos de formación integral sobre sexualidad en los sistemas de educación formal. Además de realizar una exhaustiva argumentación sobre la necesidad de que los países desarrollen políticas y programas de educación sexual integral, la UNESCO propone un conjunto de objetivos de aprendizaje y contenidos que deberían transferirse a estudiantes de entre 5 y 18 años.

Las Orientaciones fueron elaboradas para públicos diversos y para “asistir a las autoridades educativas, de salud y otras que sean relevantes en el desarrollo e implementación de programas y materiales de educación integral en sexualidad” (UNESCO, 2018, p.12). Asimismo, están dirigidas a personas encargadas de diseñar currículos, a directores escolares y a docentes, así como a organizaciones no gubernamentales, trabajadores de la juventud y personas jóvenes en general.

El propósito central para la elaboración de este trabajo ha sido evaluar hasta qué punto y de qué manera las Orientaciones son un instrumento que facilita la didáctica, y analizar los usos que los docentes y las comunidades educativas pueden darles. Para ello se acompañó y documentó el proceso de diseño e implementación que realizó un grupo de profesoras y profesores chilenos usando las Orientaciones como referencia. Los resultados son producto de la revisión y examen de sus planificaciones, la observación de sus clases y la información entregada por los propios educadores a través de entrevistas.

Los resultados están organizados en dos secciones. La primera, titulada “Planificación de una clase”, analiza los procesos de diseño de las y los docentes y destaca su recurrencia generalizada a las Orientaciones. La segunda sección, denominada “Pedagogía para la educación sexual”, describe e interpreta lo sucedido en las dinámicas en el aula. Se trata de un capítulo que devela la complejidad de hacer pedagogía en sexualidad, particularmente cuando se trata de una experiencia nueva, tanto para docentes como para

estudiantes. Además, con el objetivo de ofrecer un marco comprensivo, y pensando especialmente en lectores que no conozcan el sistema educacional chileno, se ha incluido un capítulo de contexto sobre la política de educación sexual en Chile.

Este estudio se desarrolló con el propósito de producir información para apoyar a quienes diseñan políticas públicas, a las instituciones de formación docente (incluyendo formación inicial y continua) y a escuelas, profesoras y profesores. En particular, se espera que este último grupo vea en este documento un reflejo de su propia experiencia escolar y que encuentre una orientación para mejorar sus prácticas pedagógicas sobre sexualidad.

En el marco del proceso de actualización que la UNESCO ha desarrollado con las Orientaciones, se pretende que los resultados de este estudio permitan idear adecuaciones y/o complementos a su propuesta. Habiéndose avanzado ya en la noción de la educación integral de la sexualidad como derecho, y en la definición de elementos mínimos que deben transferirse a las y los estudiantes, corresponde ahora hacer un esfuerzo para mejorar los mecanismos en la implementación de las Orientaciones. Esta publicación aspira a iniciar un camino en esa dirección.

II. Metodología

Se optó por trabajar con un método de estudio de casos. La característica flexible de esta aproximación permitió incorporar técnicas diversas: análisis de textos (planificaciones) a través de rúbricas, observación de clases –posteriormente también se utilizaron rúbricas y notas de campo para su análisis– y entrevistas semiestructuradas.

Se convocó a un grupo de profesoras y profesores a participar de un estudio sobre educación integral en sexualidad. Durante el proceso de investigación cada docente debía diseñar e implementar una clase de educación en sexualidad con base en las recomendaciones que proveen las Orientaciones. Estas podían ser usadas como única fuente, o bien, ser consideradas como un insumo más, entre otros, para elaborar la clase. El tema elegido y la manera de implementarlo era responsabilidad de cada participante.

Se efectuaron cuatro encuentros con cada docente. La descripción de cada uno puede leerse en la **Figura 1**:

Todas las actividades se desarrollaron entre septiembre y noviembre de 2017.

Participaron en el estudio 19 docentes de tres establecimientos educacionales de Santiago¹. Se privilegió contar con profesoras y profesores de todos los niveles educativos, los cuales se distribuyeron de la siguiente forma:

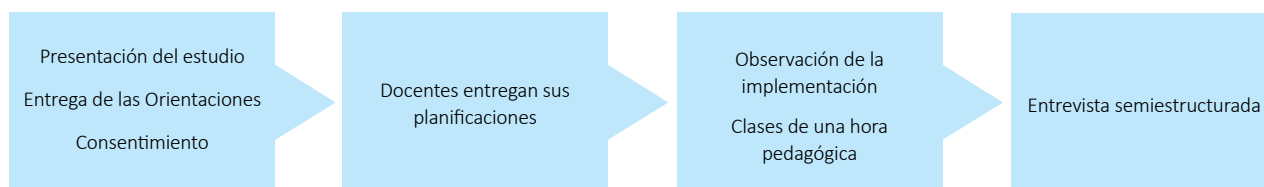
- Prebásica (entre 4 y 6 años): 3 docentes
- Primer ciclo (entre 7 y 10 años): 5 docentes
- Segundo ciclo (entre 11 y 14 años): 6 docentes
- Tercer ciclo (entre 15 y 18 años): 5 docentes

Para el estudio se recibieron 17 planificaciones, se observaron 18 clases y se realizaron 17 entrevistas. Además, se tuvo acceso a documentos institucionales de cada establecimiento educativo. El análisis de estos documentos no estaba considerado en el diseño de investigación original; sin embargo, su revisión permitió complementar información.

Para el análisis de las planificaciones y observaciones de aula se elaboraron pautas o rúbricas de evaluación que permitieron sistematizar la información en relación con categorías previamente definidas (ver anexos 2 y 3). La entrevista semiestructurada (anexo 1) se desarrolló una vez terminadas las etapas de planificación e implementación, y tuvo como objetivo recoger la experiencia por medio del relato de los propios docentes.

La información obtenida a través de las planificaciones y entrevistas se examinó mediante análisis de contenidos. En el caso de la observación de aula, el análisis se efectuó en un proceso integrado con la recolección de datos. No se trató de una actividad posterior, sino que formó parte del diseño de investigación y de la recopilación de datos.

Figura 1: Encuentro con docentes



Fuente: *Elaboración propia*

1. De los 19 participantes, 18 son mujeres. Para tener una referencia, la presencia de docentes hombres en el sistema escolar chileno es de un 27 %. En el caso de este estudio, el único profesor corresponde al 5,3 % del total.

III. Contexto en el que se desarrollaron las observaciones

Chile tiene una política de educación sexual en extremo descentralizada. Cada escuela cuenta con gran autonomía para desarrollar el tipo de actividades más cercano a su proyecto ideológico. Desde 1993, año en que se crea la “Política de Educación en Sexualidad para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación”, el Ministerio de Educación estableció diversas exigencias orientadas a fomentar prácticas de educación en sexualidad. Sin embargo, el organismo no definió los contenidos de la enseñanza ni los métodos que se utilizarían. Esto redundó en que cada escuela se vio en la necesidad de desarrollar diseños sobre la base de sus propios intereses y recursos, lo que supuso una alta complejidad para su gestión.

En 2010, la Ley 20.418² incorporó un nuevo elemento que exige a los establecimientos que impartan educación media contar con un programa de educación sexual entre sus instrumentos de gestión. El programa debe poseer elementos mínimos, como enseñar sobre anticoncepción y prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS). Sin embargo, la Ley señala explícitamente que el abordaje de estos contenidos se tiene que efectuar según el “Proyecto Educativo Institucional” (PEI)³ de cada establecimiento. Se trata, nuevamente, de una exigencia sobre la cual cada escuela posee amplios márgenes de decisión, y obliga transversalmente a la elaboración de definiciones institucionales, y con ello, a la formalización de objetivos y acciones futuras.

Esta política de 1993, en conjunto con la Ley 20.418, ha sido criticada por ser laxa, por contar con objetivos muy generales y amplios, y tener poca capacidad para fomentar

estrategias y acciones concretas en las escuelas. A su vez, se ha señalado que antepone la libertad de enseñanza al derecho a la educación en sexualidad de las y los estudiantes (PNUD, 2010; Palma, Reyes y Moreno, 2013).

Aunque su implementación ha sido insuficientemente estudiada, se cuenta con información que indica que un bajo número de escuelas ha desarrollado programas institucionales y que su implementación está condicionada por la dependencia administrativa de los establecimientos; es decir, las escuelas privadas presentan planes o programas en una proporción mayor que sus pares públicos (Reyes, 2016). Una situación similar ocurre en relación con la contratación de asesoría especializada y otros indicadores vinculados a la gestión de la educación sexual (*ibídem*).

La estrategia descentralizadora de la educación sexual ha aspirado a que todos los tipos de establecimientos produzcan sus propios proyectos formativos sobre sexualidad, los financien y los implementen. Se trata de una apuesta que pone gran énfasis en las capacidades locales, con independencia de las condiciones de cada centro educativo y de las necesidades específicas de las y los estudiantes que atiende. Este diseño político deriva en una demanda para la gestión de los establecimientos, los cuales tienen el deber de articular una serie de elementos pedagógicos, de administración y normativos, que no siempre tienen coherencia entre sí, con el fin de producir prácticas pedagógicas en sexualidad con cierto grado de sistematización (UNESCO, 2017).

Las observaciones realizadas se enmarcan en este contexto, las escuelas han sido convocadas a institucionalizar prácticas de educación sexual con pocas condiciones para hacerlas efectivas. A su vez, las y los docentes cuentan con insuficiente apoyo de los equipos directivos y son obligados a diseñar y ejecutar sus clases sobre sexualidad de manera autónoma, sin tener criterios establecidos por los establecimientos.

2. La Ley 20.418 fija normas sobre las prestaciones e información que entrega el sector de la salud en materia de regulación de la fertilidad. En su primer artículo, esta ley señala: “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 con el proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional, en conjunto con los centros de padres y apoderados”.

3. El “Proyecto Educativo Institucional” es el instrumento de gestión más relevante para los establecimientos educacionales. Define cuáles son las particularidades y el sello que caracterizan a cada escuela, pero, además, enuncia las acciones con las cuales la institución pretende llevar a cabo su misión educativa.



Liceo Alcalde Jorge Iñdo, Quilicura, Chile. © UNESCO/Carolina Jerez-Henríquez

IV. Resultados

1. Planificación de una clase

La planificación corresponde al trazado general de los aprendizajes que se espera lograr en un lapso de tiempo. Puede referirse a un rango de tiempo largo –por ejemplo, la planificación anual–, o bien, a una sola clase. En este caso, también se le llama diseño o preparación de la enseñanza y alude al desarrollo particular de la clase. Se toman en cuenta el saber disciplinario y pedagógico del docente y las características de las y los estudiantes.

a. El diseño de la planificación

El diseño de la planificación para una clase se realiza a través de una combinación de elementos (ver **Figura 2**). Carrion y Jensen (2014), tras estudiar los procesos de toma de decisiones en el diseño curricular sobre sexualidad, señalaron que cada docente desarrolla un acomodo simultáneo de argumentos morales, sociales y científicos. A su vez, advirtieron que las y los estudiantes rara vez tienen acceso a información estandarizada, e identificaron una gran distancia entre la intención declarada por profesoras y profesores y aquello que las y los escolares efectivamente reciben. Estos elementos coinciden con lo observado en el estudio.

En el proceso de diseño de las planificaciones analizadas, las y los docentes tienden a amalgamar la realidad particular de sus estudiantes, el PEI del establecimiento y las propuestas

de las bases curriculares. En este caso, además, se suman las recomendaciones de las Orientaciones.

Se observa, en primer lugar, un diagnóstico hecho por las y los educadores para su curso. Se trata de una evaluación sobre sus estudiantes que, en general, han efectuado con anterioridad al diseño de la clase; por lo cual, los objetivos de las y los docentes en sus planificaciones son concebidos como remediales a ese diagnóstico.

Figura 2: Diseño de la planificación



Fuente: Elaboración propia

El diagnóstico es una producción personal del profesor o profesora, específica para sus estudiantes, y no siempre estará vinculado con las características generales del establecimiento ni con las realidades de los otros cursos. Las y los docentes dicen conocer de forma profunda a sus estudiantes y manifiestan que pueden utilizar esa información para desarrollar mejor su labor. De hecho, estas apreciaciones se basan en aquello que perciben como una necesidad de aprendizaje de sus estudiantes. El ejercicio diagnóstico, así como el desarrollo de planificaciones útiles contra los déficits identificados, le dan una exclusividad a la práctica y un sentido propio a su clase.

Estas evaluaciones pueden estar vinculadas a la dinámica grupal del curso. Se trata de situaciones de convivencia que la o el docente observa y sobre las cuales siente la responsabilidad de buscar una solución.

[Utilicé] el concepto “amigos” por la realidad del curso. Porque se dan muchas rivalidades. Hay peloteros, hay otros más inmaduros y está el grupo de las niñas. (Entrevista a docente de 3.º básico).

El diagnóstico también puede referirse a conflictos personales de las y los estudiantes o de su contexto. En estos casos, profesoras y profesores aspiran a que la clase tenga la capacidad de compensar la desinformación o las vulnerabilidades que sus estudiantes traerían del hogar.

Me interesaba mostrarles a los chicos cómo el VIH había aumentado. Sabía que alguno me iba a decir que tenía que ver con la migración, y por eso pensé que tenía que hablar sobre el estigma y la discriminación. (Entrevista a docente de 4.º medio).

En segundo lugar, las y los docentes hacen una lectura institucional, en la cual el PEI del establecimiento se concibe como proscriptivo; es decir, fija los límites de lo que debe ser dicho o enseñado. Las y los educadores pueden operar con diversos grados de “rebeldía” ante el PEI, puesto que declaran repetidamente un choque valórico con el discurso institucional. Esto se asume como algo habitual y cotidiano. La o el docente se concibe habitualmente más progresista y observa a la institución (representada por sostenedores y directivos) como conservadora y desconectada de la realidad de las y los estudiantes.

Antes vimos otros casos de bioética. Por ejemplo, casos de la inseminación artificial, la clonación, los transgénicos, el aborto, transexuales, etcétera. Al ser un colegio católico, no se toman siempre esos temas, pero yo los hablo igual. (Entrevista a docente de 4º medio).

En tercer lugar, así como el PEI aparece como proscriptivo, su contrapunto son las bases curriculares. Estas se utilizan como un elemento de referencia y son un eje en el cual se centran las planificaciones. De hecho, en la gran mayoría de las planificaciones analizadas, los objetivos se extraen de las bases curriculares –fundamentalmente de la asignatura de Orientación, y, en forma más limitada, de Ciencias de la Naturaleza y Filosofía–. Estas se interpretan por las y los docentes como un elemento que prescribe lo que tiene que ser dicho. Se utilizan como apoyo, fundamentalmente para establecer una idea central de lo que se va a trabajar (el objetivo general de la clase).

Yo sabía que me tocaba autocuidado en las redes sociales, que es el objetivo 4 en los planes y programas. Revisé las Orientaciones fundamentalmente para encontrar eso. (Entrevista a docente de 6.º básico).

Se observa, en cuarto lugar, las recomendaciones que ofrecen las Orientaciones. En específico, su enfoque sobre conceptos clave y objetivos de aprendizaje, que evalúan y utilizan las y los docentes como un instrumento que organiza y expande las posibilidades de lo permitido.



Disponible en:
<https://on.unesco.org/2LHZacp>



Disponible en:
<https://on.unesco.org/2Pf3CMH>

Las Orientaciones tienen un carácter organizador, puesto que la estructura curricular ofrecida y la exhaustividad de sus contenidos (“ahí está todo lo que se debe decir”) no se encuentran en otros documentos de referencia para las y los docentes.

Además, las Orientaciones brindan una visión panorámica que ordena la planificación. En este sentido, el cuadro general de conceptos y temas clave es de especial ayuda para profesoras y profesores.

Las Orientaciones me parecieron bastante buenas; en general, uno no sabe en qué están basadas las planificaciones. Acá, en cambio, me permitió adecuarlas a mi realidad curso. Hay otros objetivos bien interesantes, pero no están abordados ni en el currículum ni en los documentos que entregan las ATE.⁴ (Entrevista a docente de 1.º básico).

A su vez, la propuesta de contenidos de las Orientaciones ayudaría a expandir las nociones sobre lo que puede trabajarse en el marco de la educación sexual. Esto es particularmente notorio en los cursos menores. En esos niveles, las y los docentes consideran que hay ciertas

4. Las Asesorías Técnicas Educativas (ATE) son personas o entidades registradas por el Ministerio de Educación que pueden prestar asesorías o servicios de apoyo a establecimientos educacionales, para la elaboración, implementación y/o monitoreo del Plan de Mejoramiento Educativo.

temáticas clausuradas para las y los estudiantes. Las Orientaciones, por el contrario, ofrecen una idea de cómo abordar contenidos complejos a temprana edad.

A mí lo que más me gustó es que los objetivos se plantean por edades. De acuerdo con la edad. Eso de que se considere por niveles es muy útil. El grupo etario es un gran aporte. Porque es lo que más les cuesta a los colegios, ver cómo trabajar, por ejemplo, con los más chicos. (Entrevista a docente de 6.º básico).

En sus entrevistas, las y los profesores señalan repetidamente que las Orientaciones les permitieron proyectar nuevas prácticas y explorar contenidos que antes ni siquiera habían imaginado. A su vez, el respaldo institucional de la UNESCO se percibe como un argumento de autoridad para el caso hipotético de que hubiera críticas o reclamos a la actividad, tanto por parte del personal de la escuela como de los apoderados.

b. Selección de los objetivos

Las y los docentes declaran que las Orientaciones les fueron útiles para abordar contenidos novedosos, alejados de sus prácticas tradicionales. No obstante, en términos generales, no se observaron planificaciones ni ejercicios pedagógicos que se alejaran de manera considerable de lo que plantean las bases curriculares. Por el contrario, prácticamente todas las planificaciones analizadas extrajeron sus objetivos de los planes y programas.

Debe considerarse que el currículum chileno aborda de forma restringida los contenidos propuestos por las Orientaciones. De hecho, en el informe Política de Estado, desarrollado por la UNESCO en 2017, se concluye que el currículum incorpora apenas el 34 % de los contenidos que recomiendan instrumentos de referencia internacional sobre educación sexual, entre los que se encuentran las Orientaciones.

Esto es un problema, puesto que las y los docentes seleccionan aquellos contenidos en los que encuentran coincidencia entre las bases curriculares y las Orientaciones, dejando de lado algunos de especial relevancia. En el siguiente cuadro se observan los contenidos centrales de las planificaciones analizadas.⁵

5. Se usan como referencia las Orientaciones en su versión de 2009.

| Nivel | Contenido central por cada planificación |
|--|--|
| Prebásica (4 a 6 años) ⁶ | Imagen corporal |
| Primer ciclo (6 a 10 años) ⁷ | Estructura de familias Amistad, relaciones, amor Roles familiares Desarrollo corporal |
| Segundo ciclo (9 a 12 años) | Embarazo y anticoncepción Autocuidado en redes sociales Imagen corporal Comunicación de la sexualidad |
| Tercer ciclo (14 a 18 años) | Embarazo y anticoncepción Violencia de género Conocimiento de ITS Comunicación de la sexualidad Estigma en VIH |

Se observa que en los cursos de prebásica solo se desarrollaron clases que corresponden al concepto clave desarrollo humano de las Orientaciones. Más específicamente, en los tres casos analizados se trabajó el mismo tema: la imagen corporal. Podría sorprender que, aun cuando las Orientaciones proponen 23 temas u objetivos de trabajo para todos los grupos etarios (27 en el caso de la versión de 2018), los tres docentes de aquel ciclo optaron por la misma temática. Esto puede estar relacionado con lo que se planteó anteriormente acerca de que el currículum chileno propone como parte de los aprendizajes esperados de prebásica el reconocimiento y aceptación de la imagen corporal como parte de un objetivo mayor, que es el fortalecimiento de la identidad de las y los estudiantes. Así, las y los profesores optan por abordar un contenido en el que no necesitan innovar, lo cual les da la tranquilidad de que podrán manejar bien la clase y, adicionalmente, la seguridad de que no habrá conflicto con otros estamentos de la escuela.

Al examinar lo ocurrido con el primer ciclo básico, se observa que la mayoría de las y los docentes se inclina por trabajar temáticas que las Orientaciones categorizan en el concepto clave Relaciones. Nuevamente se trata de una materia propuesta en las bases curriculares chilenas, específicamente en la asignatura de Orientación. Sin embargo, las mismas bases, para las y los estudiantes de tercer y cuarto básico, proponen objetivos orientados

6. En las Orientaciones corresponde a contenidos para el grupo de 5 a 8 años.

7. En las Orientaciones corresponde a contenidos para los grupos de 5 a 8 años y de 9 a 12 años.

a “integrar las dimensiones de afectividad y sexualidad [...], así como los cambios que van experimentando las personas en sus vidas, en relación con ellas, reconociendo y respetando los diferentes ritmos de desarrollo”. Este objetivo, a pesar de encontrarse en las bases curriculares, fue enteramente omitido por las y los educadores observados en este ciclo. De este modo, sumando las clases analizadas en prebásica y básica, las y los profesores solo han abordado dos de los conceptos clave: relaciones y desarrollo humano.

La poca heterogeneidad en la elección temática continúa en los cursos más altos. Puede verse cómo en el segundo ciclo se abordaron los siguientes conceptos clave: “salud sexual y reproductiva; desarrollo humano”, y “valores, actitudes y habilidades”. Asimismo, una única profesora optó por desarrollar una clase sobre autocuidado en redes sociales, contenido que no se encuentra especificado en las Orientaciones en su versión de 2009, pero que fue incorporado en la versión de 2018. En el tercer ciclo se observa una predominancia del concepto clave “salud sexual y reproductiva”, aunque también se trabaja “valores, actitudes y habilidades”, y, en un único caso, “cultura, sociedad y derechos humanos”, en particular, la violencia de género. En este ciclo, el currículum de Biología y Ciencias Naturales también incorpora contenidos de salud sexual y reproductiva, lo que podría explicar su presencia en las clases observadas.

Al revisar la selección de contenidos hecha por las y los docentes se puede inferir:

- Que las y los docentes –en general– van a optar por trabajar contenidos que estén incluidos en las bases curriculares. Esto puede deberse a varios factores. Por ejemplo, porque ya han abordado dichas temáticas previamente, lo que les da más seguridad; también porque van a encontrar sugerencias de actividades en los planes y programas del Ministerio de Educación, facilitando la planificación; y porque, al tratarse de elementos propuestos (prescritos) por el ministerio, evitan potenciales conflictos con otros agentes de la comunidad escolar.
- Que las y los docentes tienen preferencia por determinados temas. Esto puede estar relacionado a su presencia/ausencia en las bases curriculares, pero también a un interés personal o institucional. En este caso, los conceptos “desarrollo humano y salud sexual y reproductiva” se encontrarían “sobrerrepresentados”, mientras que los conceptos

“cultura, sociedad y derechos humanos” y “comportamiento sexual” prácticamente no fueron abordados. Esto último revela una situación particularmente preocupante, y que podría interpretarse como una preferencia por trabajar aquellos elementos de la sexualidad que están menos sujetos al conflicto (la imagen del cuerpo en el caso de los cursos menores y el sexo protegido en el caso de los mayores). En la práctica, vemos que las y los docentes evitaron hablar de género, placer sexual, diversidad, y violencia sexual, aun cuando se trata de contenidos que se han tomado la agenda nacional y que son considerados asuntos prioritarios en estándares internacionales sobre educación en sexualidad.

- La elección temática muestra cómo la preferencia de contenidos está asociada a los grupos etarios. Esto contrasta con la propuesta de las Orientaciones, en las cuales cada concepto y tema clave ha sido diseñado para trabajarse en todos los grupos etarios. Las y los profesores hacen calzar conceptos y temas clave con determinados ciclos. Como se vio, niños y niñas participaron de clases sobre el cuerpo y la familia, mientras a adolescentes y jóvenes se les enseñó sobre autocuidado y prevención del embarazo e ITS.

c. De los objetivos a las actividades

Las planificaciones analizadas suelen centrarse en objetivos muy generales, desglosados en muchos objetivos específicos, que sobrepasan las posibilidades reales de lo que puede abarcar una hora pedagógica.⁸ Esta brecha entre lo planificado y su concreción complica la elaboración una propuesta de ejercicios o de métodos que consiga los propósitos trazados para la clase. En este sentido, se observaron dificultades para articular el objetivo del curso con actividades pedagógicas. Aunque estas son afines y tratan sobre las temáticas de la clase, no sirven directamente al objetivo de aprendizaje propuesto.

En el siguiente cuadro se presenta un ejemplo de la planificación para una clase:

8. Una hora pedagógica corresponde a 45 minutos cronológicos. Durante este lapso, las y los docentes utilizan mucho tiempo –y energías– en mantener la disciplina, lo que reduce de forma importante las posibilidades de alcanzar los objetivos previstos.

Objetivos de la clase

- Identificar formas específicas de reducir el riesgo de contraer o transmitir el VIH y otras ITS incluyendo el uso correcto del condón.
- Explicar cómo la cultura y el género pueden afectar las decisiones personales sobre las relaciones sexuales.
- Demostrar habilidades de negociación con relación a practicar el acto sexual en forma más segura y a rechazar las prácticas sexuales no seguras.

Aprendizajes esperados

- Aprecian la abstinencia como forma de prevenir enfermedades y embarazos no deseados en la etapa de adolescencia que ellas y ellos viven.
- Reconocen que las enfermedades de transmisión sexual pueden ser prevenidas.
- Identifican el uso de otras prácticas para reducir el riesgo.
- Reconocen a su familia como principal orientadora respecto del cuidado de sus conductas sexuales.
- Identifican los diversos centros de salud a los que pueden recurrir para ser tratados en caso de cualquier enfermedad de este tipo.

Actividad metodológica

Inicio

La experimentación es una parte normal del desarrollo adolescente. Las relaciones sexuales entre adolescentes frecuentemente no son planificadas, son esporádicas y, algunas veces, son resultado de la presión o la fuerza.

La relación sexual ocurre antes de que la o el adolescente adquiera experiencia y habilidad en la autoprotección, antes de que obtenga una adecuada información acerca de los riesgos de contraer ITS o embarazos no deseados y de que pueda tener acceso a los servicios de salud. Es por eso que surge la necesidad de realizar este trabajo de orientación en un espacio de confianza y protección para las y los alumnos. La profesora retoma el trabajo de la sesión anterior preguntando: ¿Qué son las ITS? ¿Cómo se contraen? ¿Cómo evitarlas?

Desarrollo

Después de la lluvia de ideas, la docente muestra un video sobre las diversas enfermedades y las vías de transmisión (contagio, signos y síntomas). Luego trabajan en grupo sobre los temas propuestos.

Cierre

Como cierre y síntesis, la profesora retoma el objetivo de la clase.

La docente formula preguntas metacognitivas con la intención de que las y los estudiantes tomen conciencia de su propio aprendizaje: ¿Qué aprendimos hoy? ¿De qué forma y con qué estrategias se logró el aprendizaje? ¿Se cumplió el objetivo de la clase? ¿Las estrategias utilizadas fueron las correctas? ¿Qué otras estrategias se pudieron usar?

Una vez finalizada la reflexión, la educadora pide a las y los estudiantes que expresen sus reflexiones respecto del tema para socializar con sus compañeros y compañeras. (Planificación de una clase para 2.º medio).

En el ejemplo del cuadro anterior, la docente se ha propuesto tres objetivos para la clase, los cuales no solo se restringen a entregar información respecto del VIH y de las ITS, sino que buscan la comprensión de los factores sociales y culturales que inciden en las percepciones de riesgo sexual y en el desarrollo de habilidades para la negociación sexual.

Estos objetivos son pertinentes y coherentes con las Orientaciones, no obstante, ambiciosos para desarrollarse en una sesión de 45 minutos. Los aprendizajes esperados, en tanto, no están en consonancia con los propósitos. Los tres primeros se reducen al reconocimiento de mecanismos de prevención de las ITS, con especial énfasis en la valoración de la abstinencia, y los dos últimos buscan que las y los estudiantes identifiquen en la familia y los centros de salud recursos para la prevención y el tratamiento, respectivamente. Si bien estos aprendizajes pueden relacionarse con el primer objetivo proyectado, no tienen relación alguna con los otros dos. Respecto de las actividades propuestas, la profesora ha planificado una lluvia de ideas para conectar saberes previos de las y los estudiantes –al parecer, en una sesión anterior ya habían abordado las ITS y su prevención–, y luego, la presentación de un video que insiste en los aspectos biológicos de las ITS (vías de transmisión, signos y síntomas). Por último, organiza un trabajo en grupo cuya finalidad no está establecida. ¿Cómo podrían estas actividades aportar a los objetivos segundo y tercero, los cuales son fundamentales para trabajar en las percepciones de riesgo de las y los jóvenes y en sus habilidades interpersonales para el autocuidado?

Es probable que la ausencia de una planificación a largo plazo que organice los temas en una secuencia lógica, y que permita segmentar y estructurar progresivamente los objetivos específicos, induzca a las y los docentes a actuar con un sentido de urgencia y oportunidad, incluyendo muchos objetivos específicos en una sola sesión.

Respecto de las actividades proyectadas por las y los profesores, en general, estas contemplan la presentación de un material audiovisual acompañado de un ejercicio de definiciones, preguntas y respuestas relacionadas.

En el siguiente cuadro, se expone un ejemplo de la sección de actividades de una planificación para una clase sobre comunicación de la sexualidad:

Inicio

Se empieza con una introducción, la cual incentiva a la participación y el interés por medio de un video que aborda la sexualidad como un tema familiar.

Desarrollo

Se plantean tipos de relaciones, el conocimiento previo, la familia, la amistad, la tolerancia, la moral y el respeto como temas para el diálogo y el debate en grupos, con motivación de videos introductorios.

Cierre

Síntesis de la clase. El docente les recuerda el inicio y el objetivo de la clase. Luego realiza algunas preguntas metacognitivas con la intención de que las y los estudiantes tomen conciencia de su propio aprendizaje: ¿Qué aprendimos hoy? (Planificación de una clase para 3.º medio)

Como se observa, se aborda de forma superficial la información que el docente pretende entregar a sus estudiantes, aun cuando desliza la idea de lo que se tratará (tipos de relaciones). Es una descripción de acciones que difícilmente permite imaginar cómo se desarrollará la clase y, menos aún, cuál será el papel del docente en ella. Estas actividades son, en general, una combinación de diversos materiales y propuestas de ejercicios que el profesor o profesora recopila e intenta amalgamar para producir una clase coherente. Se trata, por tanto, de clases “de autor”, que tienen como insumos un conjunto de materiales que no son originales. En este contexto, Google cumple un papel protagónico. Las y los docentes declaran no saber adónde acudir para encontrar actividades que

puedan realizar con sus estudiantes. No buscan en portales especializados sobre docencia o educación en sexualidad. La selección del material se limita a las primeras entradas que ofrece Google y los resultados no garantizan la calidad pedagógica esperada.

d. Planificación como *accountability*

La planificación de una clase tiende a una estructura común y generalizada. Aun así, cada establecimiento ofrece habitualmente una pauta a sus docentes. La planificación de una clase, como mínimo, implica definir un objetivo, preparar cuidadosamente los procesos didácticos que se pretenden implementar (considerando los recursos y el tiempo destinado) y establecer un mecanismo de evaluación.

En las planificaciones entregadas por las y los docentes se observa que normalmente se cumple con cada uno de estos requisitos. Usualmente se especifican objetivos, métodos y sistemas de evaluación, pero se realiza como una solución administrativa. No se observa que en ellas se detalle el proceso pedagógico que se busca producir, sino que se presenta en términos muy generales lo que se pretende desarrollar en la clase.⁹

Es posible atribuir los déficits observados en las planificaciones a la falta de hábito por parte de las y los docentes de desarrollarlas como instrumento para la implementación de la clase. Las y los educadores planifican para cumplir con un requisito formal, lo que no garantiza la organización de una didáctica.¹⁰ No se trata de un problema individual, sino de un sistema que ha instalado la planificación como un ejercicio para la rendición de cuentas. A su vez, en el quehacer cotidiano, las y los docentes no requieren planificar con detalle, puesto que parte importante de la organización de las clases descansa sobre los textos de estudio o en las planificaciones desarrolladas por otros agentes de la escuela. Esto último es particularmente válido para la clase de Orientación.

9. El hecho de que las clases observadas fueran un evento “extraordinario” dentro de la planificación regular –hay que recordar que las clases fueron planificadas y ejecutadas a partir de la invitación a participar de este estudio, y que no estaban dentro de un diseño lógico secuencial de objetivos– no permitió analizar algunas características relevantes del diseño pedagógico, que tienen relación con cómo está pensada la continuidad de la clase o si se proponen instancias de consolidación de los contenidos, por ejemplo.

10. La planificación diaria ha sido objeto de controversias en el mundo escolar. Su ejecución estaba asociada a un gasto de tiempo excesivo por parte de las y los docentes; sin embargo, el propio Ministerio de Educación zanjó el conflicto en marzo de 2016, al redactar un oficio que señala la no obligatoriedad de que profesores y profesoras entreguen planificaciones clase a clase.

e. La escala del diseño

Como se ha mencionado, la política de educación sexual señala que cada establecimiento decida de manera autónoma qué tipo de educación sexual entregara a sus estudiantes. Esto se confronta con el hecho de que existen definiciones sobre la sexualidad que el Ministerio de Educación prescribe a través del currículum, en particular en las asignaturas de Orientación y Ciencias Naturales. La estrategia no explicita la combinación de autonomía escolar y dependencia del currículum. Por eso ha sido caracterizada como una política desacoplada (Reyes, 2016).

Las y los docentes revivieron esta tensión en sus entrevistas. Por un lado, indican que cada clase debe ser diseñada para un público específico; es decir, para las características particulares de sus cursos. Por otro lado, hay una demanda para que se entregue material educativo diseñado por otros agentes, es decir, material estandarizado. Se enfrentan, entonces, una escala reducida (curso) con una de nivel mayor, que puede ser la escuela, o bien, el ámbito nacional (en el caso de las Orientaciones puede incluso ser global). Las y los educadores no perciben esta tensión como una contradicción. Su trabajo es siempre concebido como personal y creativo, aun cuando declaren usar exclusivamente recursos externos. Las y los profesores son siempre replicadores, si no del currículum nacional o del diseño producido por agentes externos, al menos de una estructura elaborada por otros agentes de la propia escuela, por ejemplo, los equipos psicosociales. Pero, a la vez que las y los docentes replican elementos que les son externos, sus clases son también una producción propia. Y es que la originalidad se juega en cambios sutiles que se efectúan en las planificaciones, o bien, a través de dinámicas, preguntas y comentarios que se incorporan en la implementación de la clase.

Revisábamos la actividad, veíamos si estaba bien realizada. Y cambiamos algunas cosas que considerábamos que no estaban en línea con la realidad de este grupo.
(Entrevista a docente de 6.º básico).

Se puede concluir que la autonomía de las y los docentes para el diseño de sus clases se manifiesta en tres momentos. Primero, al seleccionar los temas que les parecen más apropiados para trabajar con sus cursos. Como se ha dicho, lo harán sobre la base de diagnósticos informales producidos a lo largo del tiempo, reflexión que conjugarán con las directrices institucionales y las

oportunidades curriculares. En segundo lugar, al realizar modificaciones (a veces sutiles, otras, más contundentes) en los objetivos y las actividades, así como en los mecanismos de evaluación. Esto les permite contar con una planificación original. Asimismo, en caso de ser necesario, recurrirán a Google para encontrar ejercicios que les parezcan apropiados. Y tercero, durante la clase misma, en la interacción con sus estudiantes, dinámica que siempre sorprende y se distancia de lo previamente concebido.

f. Una solicitud de las y los docentes a las Orientaciones

La falta de orientación para el diseño de la planificación se asume por los docentes como un problema. De hecho, en este punto encontramos una autocrítica de su parte –en tanto reconocen que no se han dado el tiempo para buscar mejores materiales y no tener práctica para ello–, pero también una demanda a las bases curriculares y a las Orientaciones, que no resuelven el diseño pedagógico. La totalidad de las y los docentes solicita que un material como este entregue, junto con su propuesta de conceptos y temas clave, actividades para desarrollar en el aula. O, en su defecto, que se proponga para cada tema una fuente confiable desde donde extraer actividades.

El siguiente cuadro presenta ejemplos de sugerencias hechas por profesoras y profesores acerca de las Orientaciones:

“Hubiera ayudado si hubiera tenido las planificaciones en sí. Cómo llegar a los niños en todos los temas que se tratan. Las preguntas que uno puede realizar, la actividad en sí”
(Entrevista a docente de prekinder).

“El libro me pareció súper bueno, pero debiera tener una guía más práctica, desde el punto de vista didáctico o pedagógico. Que sea más facilitador. Una propuesta metodológica. Eso facilita más al profe, para hacer una clase exitosa”
(Entrevista a docente de 1.º medio).

“Pero evidentemente lo que falta es material de apoyo. Yo pensé que nos iban a entregar la planificación hecha, no nos alcanza el tiempo para hacerlas”
(Entrevista a docente de 2.º medio).

“Más que los objetivos, a mí me gustaría que ahí mismo [en las Orientaciones] se plantearan formas de abordarlos, ejemplos de actividades que uno pueda adaptarlas a su realidad curso. Porque a lo mejor no todos los docentes van a tener la motivación de buscar material para armar un cuento, sino que van a tomar distintas cosas, sin relación entre sí. Como un pegoteo. No hay, en el pregrado, una formación sobre cómo hacer la bajada para con los niños” (Entrevista a docente de 1.º básico).

“Sería bueno que hubiera actividades, con un recurso, un CD, un video o juegos o material concreto, láminas o planificaciones ya listas”
(Entrevista a docente de 7.º básico).

“Creo que faltan sugerencias de actividades. De sesiones con los niños, especialmente de los de 5 a 8 años. Se dan ideas, conceptos, pero no todos los colegas tienen la facilidad para poder organizar una clase con los niños, en especial con los más chicos”
(Entrevista a docente de 6.º básico).

“Debería traer, al igual que los planes, actividades adecuadas y atingentes. Sería ideal que fuera un pack, del tipo CONACE.¹¹ Que fuera adecuado a la edad y la época, que el trabajo sea guiado con actividades secuencializadas y con hartos de material audiovisual” (Entrevista a docente de 6.º básico).

La solicitud de apoyo es diversa. Hay quienes demandan la entrega de planificaciones diseñadas y otros sugieren actividades o ejemplos de materiales específicos para trabajar con sus estudiantes. Esto no debe interpretarse como una demanda de externalización total del diseño de sus clases. Por el contrario, el material se concibe como un recurso orientador, que dé certezas respecto de los temas que se tratarán y las formas en que se abordarán.

2. Pedagogía para la educación sexual

La educación sexual es un ejercicio pedagógico. Tal como la pedagogía de las matemáticas o de la historia, la educación sexual requiere de un objetivo, método y sistema de evaluación definido (Vera, 2013). No se trata exclusivamente de transmitir información veraz. Tanto la psicología social como la educación en salud han demostrado que la entrega de información en sexualidad es insuficiente por sí sola para conseguir cambios en las creencias, actitudes y prácticas de las personas. Las



campañas de prevención en VIH son una demostración de esto (Moreno, 2008). En este sentido, la información fundada debe ponerse a disposición de los niños, niñas y jóvenes a través de dispositivos didácticos que promuevan espacios de participación y reflexión, así como el fortalecimiento de competencias para la toma de decisiones y habilidades interpersonales.

a. Acceso y uso de información fundada

Aun cuando en el pasado se han desarrollado políticas masivas de capacitación para la educación sexual en Chile, la mayoría de las y los docentes no cuenta con una formación suficiente en esta materia (Reyes, 2016). A su vez, el abordaje de la sexualidad no corresponde a una práctica habitual en las salas de clases. Esto podría explicar la falta de preparación técnica observada entre las y los profesores para abordar ciertos temas. A medida que los objetivos se van haciendo más complejos, su tratamiento impone mayores desafíos a los educadores y educadoras, tanto por el manejo conceptual como por los aspectos valóricos que muchos de estos temas entrañan.

Una base técnica deficiente se traduce en imprecisiones conceptuales, entrega de información desactualizada, reforzamiento de estereotipos de género y de creencias tradicionales respecto de la sexualidad y de la legitimidad

de la sexualidad juvenil, entre otras. En general, se pone énfasis en los aspectos de riesgo de la sexualidad, lo que conlleva asumir una perspectiva sanitaria y moralista de la educación sexual. El siguiente cuadro presenta un ejemplo de lo anterior:

La experimentación es una parte normal del desarrollo del adolescente. Las relaciones sexuales entre adolescentes frecuentemente no son planificadas, son esporádicas y, algunas veces, el resultado de la presión o la fuerza.

La relación sexual ocurre antes de que la o el adolescente haya ganado experiencia y habilidad en la autoprotección, adquiera una adecuada información acerca de los riesgos de contraer ITS o embarazos no deseados y de que pueda tener acceso a los servicios de salud. Es por eso que surge la necesidad de realizar este trabajo de orientación en un espacio de confianza y protección para las y los alumnos. (Introducción a la clase, 2.º medio).

Como se observa en el siguiente cuadro y en consonancia con esa concepción de la sexualidad adolescente centrada en el riesgo, se impone una pedagogía del terror:

El video hace definiciones sobre la adolescencia. Entre otras cosas, dice que no son objetivos y que no pueden tomar decisiones claras. Indica que los medios de comunicación incitan a tener sexo casual. Es un video extraordinariamente excesivo, con música de alarma y crisis e imágenes de sexualidad juvenil. Ahora personas enfermas. Es un video muy alarmista: “Algunas de estas enfermedades solo necesitan roce de la piel”. Una imagen de Superman enfermo que dice: “Nadie escapa de las ETS”. (Observación de aula, 2.º medio).

La falta de conocimiento puede traducirse también en que las y los profesores se abstengan de contestar preguntas de sus estudiantes. En una materia que no es propia de la disciplina que imparten, la o el docente debería reconocer los límites de su conocimiento, señalando, por ejemplo, que no está seguro de la información y que la verificará con otras fuentes antes de contestar, pero esta actitud no es frecuente. La otra alternativa, el silencio, no es pedagógicamente adecuada y puede identificarse en el siguiente cuadro:

Una clase de 5.º básico que debía tratar sobre métodos anticonceptivos incluye un video que aborda el proceso de reproducción humana, con hitos de la fecundación, el desarrollo embrionario y fetal. El video no tiene explicación, solo audio con una música épica. Cuando termina, la docente pregunta: “¿Les quedó más claro después del video?”. Las y los estudiantes comienzan a hacer muchas preguntas sobre la ecografía, el cordón umbilical, la posición para el nacimiento, etcétera, que no tienen relación con el objetivo de la clase. Luego se efectúa una presentación sobre ITS (de autoría de una reconocida médica), pero que no ha sido elaborada para una clase de enseñanza básica. En la primera lámina aparecen tres conceptos: enfermedades venéreas, enfermedades de transmisión sexual e infecciones de transmisión sexual. La profesora explica a sus estudiantes que se trata de tres tipos de enfermedades, sin entender que la lámina plantea las distintas denominaciones con las que históricamente se ha designado a estas enfermedades. Un niño pregunta: “¿Qué es penetrar? ¿Qué es un roce?”. La docente no le responde. En la segunda y la tercera lámina se muestran datos sobre magnitud de las ITS en Chile y factores de riesgo. La educadora los muestra y pregunta: “¿Se hacen ustedes estas preguntas?”. Después un estudiante pregunta: “Señorita, ¿cómo se pone bien el preservativo?”. “Eso lo verán cuando sean más grandes”, responde ella. (Observación de aula, 5.º básico).

La naturaleza de las actividades genera que las y los docentes se vean enfrentados durante el desarrollo de la

sesión a situaciones que no tenían previstas y que exceden su capacidad de respuesta. Durante las entrevistas, las y los profesores hacen hincapié en que no cuentan con la formación apropiada para proporcionar educación sexual y que, ante la ausencia de una enseñanza mínima en el pregrado, han debido autoformarse. Solo dos educadores indicaron haber tenido una capacitación formal en temas de género y/o educación sexual.

En estos dos aspectos las y los docentes afirman tener dificultades. En primer lugar, señalan la falta de un lenguaje que se pueda entender, más allá del uso de un vocabulario políticamente correcto, y la necesidad de incorporar conceptos que provean una comprensión amplia sobre procesos y fenómenos sociales que son de alta complejidad; por ejemplo, la violencia sexual. Lo anterior puede identificarse a continuación:

Entrevistador: ¿Cómo te sentiste haciendo la clase?

Profesora: En general, bien. Me había preparado y conozco bien a mis niños, pero me pasó que cuando la alumna me preguntó qué era una violación me quedé en shock, en blanco... ¿Cómo le explico eso a una niña? ¡¿Cómo lo digo para no traumarla tampoco?! ¿Cuál es el lenguaje adecuado que tengo que usar? No sé, siento que me faltan herramientas para eso...

Entrevistador: Pero, pudiste salir del paso...

Profesora: Sí, tú viste, me agarré de lo que dijo la otra niña (una estudiante intervino contando que le preguntó a su mamá qué era una violación y que ella le contestó que era cuando le hacían algo a tu cuerpo que tú no quieres, como caricias, por ejemplo. La profesora retomó esa definición). (Entrevista a docente de 3.º básico).

En segundo lugar, demandan orientación sobre los temas relacionados con las etapas del desarrollo. Así se expresa la tradicional inquietud adulta respecto de cuándo es apropiado o pertinente tocar ciertos tópicos con los niños, niñas y jóvenes, sin correr el riesgo de adelantarse y, por lo tanto, que “se traumen”, “se salten etapas”, “pierdan la inocencia”, “abran los ojos antes de tiempo”, o, por el contrario, de llegar demasiado tarde. Esta es, como ya se vio, una de las contribuciones más valoradas de las Orientaciones, pues este material es capaz de vincular sus ejes temáticos a objetivos e ideas clave para distintas etapas del desarrollo.

Más que la capacitación en contenidos específicos, parece urgente la necesidad de reflexionar en torno a los fundamentos de una educación sexual que reconoce los derechos de las personas. La ausencia de esta reflexión

se traduce, como se verá más adelante, en la repetición acrítica de normas.

b. Ausencia de trabajo en habilidades interpersonales

Una de las tareas de la educación sexual debiera ser el fortalecimiento de las habilidades interpersonales. El fortalecimiento de la capacidad para tomar decisiones, la asertividad, la comunicación, la negociación y el rechazo se plantean explícitamente en las Orientaciones como componentes de aprendizaje. Coincidentemente, algunas de estas dimensiones son parte del currículum de la asignatura de Orientación, especialmente en lo que se refiere a los recursos para la convivencia (resolución de conflictos). Sin embargo, el desarrollo de habilidades interpersonales se encuentra escasamente incluido en los objetivos planificados, y en los casos en que están presentes, no se observan actividades específicas.

Temas como el uso de métodos de prevención del embarazo y el VIH y las ITS, así como la violencia de género y sexual, tienden a abordarse desde una perspectiva descriptiva, que busca que las y los estudiantes conozcan los distintos tipos de métodos preventivos, o bien, que puedan reconocer diversas formas de ejercer violencia. Se pierde así la oportunidad de indagar en las propias percepciones de riesgo de las y los estudiantes, así como de orientar la clase hacia el fortalecimiento de habilidades interpersonales respecto de, por ejemplo, la negociación sexual o la identificación de recursos propios para evitar vínculos abusivos. Incluso, en un tema como la comunicación con la familia, el abordaje se hace desde una dimensión meramente normativa: la importancia del rol familiar como orientador de la conducta personal, y no desde una perspectiva que les permita, por ejemplo, identificar las fortalezas y obstáculos que cada estudiante percibe en la relación con sus padres, como lo describe el siguiente relato:

“Bien, ese era el tema. Ahora necesito saber si alguno de ustedes quiere aportar u opinar sobre lo que les comenté”. Es una pregunta abierta, nadie responde; los niños, paralizados. Una niña dice: “Mi hermana vive en un depto. y la vecina consume drogas y el esposo le pega. Llamaron a Carabineros y cuando llegaron ella dice que no pasó nada”. La profesora responde: “Ella está actuando por temor. Él está enfermo y ella también. Hay que tratarlos psicológicamente. Y lógicamente hay que tratar de salvar a los pequeños”. Otro joven le plantea (personalmente) que en su casa ve violencia y que a veces él actúa como mediador. La profesora pregunta cómo ha actuado y si terminó su relato. El diálogo se clausura. (Observación de aula, 1.º medio).

A pesar de que no hay un ambiente demasiado seguro para confidencias, una estudiante ofrece su testimonio como testigo de la violencia que vive una conocida. La profesora se siente interpelada a dar sentido al relato, haciendo una interpretación psicológica de la dinámica de la pareja y siendo prescriptiva respecto de “salvar a los pequeños”. No les pide a los estudiantes que intenten un ejercicio de interpretación de las conductas de la pareja, ni lo usa como un caso para mostrar recursos posibles o habilidades. Del mismo modo clausura la conversación cuando un joven le plantea la situación en que vive y ella le pregunta si ya terminó.

c. La naturaleza de la participación

Como señalan las Orientaciones, una característica importante para la implementación de un currículum de calidad en materia de educación sexual es la utilización de métodos pedagógicos basados en la activa participación de las y los estudiantes, que sirva a la internalización e integración de los contenidos ofrecidos. En congruencia con esta recomendación, la necesidad de incorporar a los estudiantes a la clase y de asegurar una participación lo más activa posible es una preocupación transversal de las y los docentes en las clases observadas. Hay interés por proponer ejercicios que sean dinámicos, y casi no se han observado clases puramente expositivas. Como estímulo para la clase, el uso de material audiovisual es transversal, en especial el uso de videos, acompañados de presentaciones en PowerPoint que recogen conceptos o ideas principales. Aparece como muy valorado por los docentes el tiempo de atención y silencio que se produce cuando los estudiantes atienden exclusivamente a un video.

| Nivel | Tipo de actividades desarrolladas |
|------------------------------|--|
| Prebásica | Lluvia de ideas Dibujo Canciones |
| Primer ciclo (1º a 4º) | Dibujos Llenado de guías Videos Presentaciones PPT |
| Segundo ciclo (5º a 8º) | Videos Presentaciones PPT Trabajos en grupo Mapa conceptual |
| Tercer ciclo (1º a 4º Medio) | Videos Presentaciones PPT |



Como es posible observar en el cuadro anterior, no hay mucha diversidad en las actividades desarrolladas. Por el contrario, es notoria la estrechez del repertorio de métodos que se despliegan con ese fin. En este sentido, parece ausente el conocimiento de métodos o didácticas específicas para cada temática. Los docentes acusan que la formación recibida en la universidad tiende a especializarlos en las materias que deberán impartir, pero que las cuestiones de didáctica solo las desarrollan en la práctica, cuando ya están ejerciendo. Técnicas más específicas como estudios de caso, debates, ejercicios de simulación o de roles, están ausentes en las propuestas revisadas.

En general, se busca la participación activa a través de la pregunta abierta y dirigida al conjunto de la clase. Sin embargo, los estudiantes tienden a repetir el discurso social normativo y aceptado respecto del tema que estén tratando. En ninguno de los casos observados la respuesta o comentario de algún estudiante obtuvo una réplica de algún compañero. La conversación queda ocluida cuando los sentidos que circulan son los del *mainstream*, no hay problematización y no hay cabida para las experiencias personales o conocidas.

Profesora: ¿Por qué le pasó esto a Andrea? (adolescente protagonista de un video que, junto con tener padres ausentes, va a una fiesta, toma alcohol, es abusada sexualmente y queda embarazada) [nadie responde]

Profesora: Tú, Juan

Estudiante: Sí, lo que pasa es que la juventud está cada día más desbocada, toman y toman y al día siguiente no se acuerdan de nada...

Profesora: Exactamente...
(Observación de aula, 4º medio).

La docente comienza con una pregunta abierta que podría producir múltiples respuestas, dirigida a toda la clase. Al no

tener resonancia en las y los estudiantes la dirige a uno de sus alumnos. El resultado es que el joven responde desde un marco de referencia tradicional: la juventud es así. La profesora no pide otra opinión. Una vez que obtiene la respuesta deseada, cierra el tema.

A pesar del interés por promover la participación de los alumnos y alumnas, llama la atención que muy pocas veces se recurra a la actividad grupal. Es posible que el trabajo entre grupos se perciba por las y los profesores como una instancia en la que las y los estudiantes no logran centrarse adecuadamente en la tarea, sino que más bien los distrae y los activa en conversaciones que no son las que demanda la o el educador.

Los pocos casos en que se pudo observar un trabajo grupal, mostraron resultados dispares. En uno de ellos, la tarea, a pesar de ser simple (discutir unas preguntas), no fue comprendida claramente por todos los grupos, por lo que necesitaron frecuentemente refuerzos por parte del profesor. Luego, la consigna del docente sobre llegar a un consenso respecto de la discusión –en un tema que era muy subjetivo, sobre la identificación personal y corporal– homogeneizó las opiniones de los estudiantes, quienes tendieron a dar respuestas normativas. La conclusión de la clase se puede observar en el siguiente cuadro:

Profesora: ¿Es importante la apariencia física?

Estudiantes: ¡Nooooooo! [responden al unísono]
(Observación de aula, 6.º básico).

El resultado es que las visiones disidentes no pudieron expresarse ni discutirse y, por ende, se perdió la oportunidad de realizar un ejercicio crítico respecto de ellas.

En otro caso, una sesión estructurada en torno al trabajo grupal resultó ser más fructífera, puesto que la tarea estaba

muy bien descrita y los grupos se pudieron organizar rápidamente en torno a la actividad. Esto permitió que se ajustaran a los tiempos de trabajo y que, finalmente, cada grupo pudiera compartir. Esto prueba que era una forma de trabajo conocida por las y los estudiantes, que estaba altamente incorporada como estrategia de aprendizaje.

Más allá de la metodología de trabajo propuesta, el éxito de una clase dependerá, en buena parte, de las habilidades que tenga el profesor o profesora para facilitar la conexión de los temas abordados con conocimientos previos, de proponer preguntas estimulantes y de conectarlas con las experiencias de las y los alumnos, de modo de promover la reflexividad y la internalización crítica de los contenidos. Sin embargo, la capacidad para manejar las distintas aristas de una clase, una tarea altamente desafiante, se relacionará también con la apropiación que tengan las y los educadores de los objetivos y de las ideas clave.

Como ya se ha discutido, el bajo dominio de las y los docentes sobre los temas tratados se traduce en que propongan preguntas que se orientan más bien a la evaluación formativa –una suerte de lista para comprobar que los conceptos fueron comprendidos– y que raramente logran conectar los contenidos vistos con la experiencia de los niños, niñas y jóvenes. Cuando lo hacen, muchas veces transfieren un discurso normativo, curiosamente a contrapelo con el planteamiento general que se habían propuesto en sus planificaciones, lo que es posible identificar en el siguiente cuadro:

“Cuando se ejerce tanta violencia se llega a extremos. Por ejemplo, ayer un hombre mató a su pareja. Eso es un femicidio”. Señala que eso se debe a que las mujeres son más débiles que los hombres. Y que en Chile aún hay hombres que sienten que sus parejas son de su propiedad.

En un Powerpoint, la profesora va pasando definiciones: “¿Qué se entiende por violencia física?”, y muestra la escala de violencia física. “Y ¿qué es la violencia psicológica?”. Se muestra otra definición. Por ahora, solo hay definiciones. Al presentar la de violencia sexual, las y los jóvenes están en silencio. Luego, la de violencia económica. La docente explica que, por defecto, en los matrimonios es el hombre quien administra los bienes. Ahora está la definición de acoso sexual. Se presenta una de hostigamiento en los espacios públicos. “Yo pienso que algunas de ustedes, las chiquillas, se han sentido mal. El hecho de que anden con ropa apretada no significa que lo tengan que aceptar”, plantea la profesora. Por primera vez pregunta: “¿Les ha pasado?”. Ninguna respuesta. Las estudiantes parecen muy inhibidas. “Esto incluso nos ha pasado entre los cursos más pequeñitos, con compañeros que nos tocan las piernas. Esto tiene que ser denunciado”, agrega. (Observación de aula, 1.º medio).

Probablemente, que la profesora comenzara la clase con el tema del femicidio dificultó que las y los estudiantes percibieran la violencia como un hecho cercano. A su vez,



el acoso sexual callejero, una experiencia cotidiana para las jóvenes, se presentó desde el estereotipo de la mujer provocadora, lo que tampoco ayudó a que se involucraran en el tema. La pregunta “¿les ha pasado?” solo estimula dos respuestas: sí o no, y no promueve su problematización.

Se evidencia una alta motivación por producir participación, junto con la ausencia de las competencias necesarias para hacerla efectiva por parte de las y los docentes. Las intervenciones de las y los estudiantes – cuando las hay– no son completamente recogidas por las profesoras y profesores, quienes pierden valiosas oportunidades de conectar las temáticas con sus experiencias y contextos.

d. La transferencia de la norma

Aun cuando uno de los objetivos de la educación sexual debiera ser fortalecer la autonomía de las y los estudiantes, en el sentido de adquirir la capacidad de actuar y decidir desde la construcción personal de valores, la mayoría de las veces prevalece la enseñanza de una heteronorma. Muchos docentes reconocen que no se abstienen, al menos no completamente, de sus propios marcos valóricos y de creencias cuando realizan una clase de educación sexual. Esta falta de prescindencia se interpreta desde la idea de que las y los docentes tienen un lugar y juegan un rol como transmisores de ciertos valores frente a sus estudiantes. Ejemplos de lo anterior se presentan en el siguiente cuadro:

Yo creo que hubo parte de mi cosecha en eso de que vivieran etapas y en la sexualidad entre hombre y mujer. Para mí no existe la sexualidad entre dos hombres o dos mujeres. Siempre les digo a los chiquillos que puedo respetar la diferencia de opinión, pero no voy a dejar que dos amigos homosexuales se den besos frente a mí. (Entrevista a docente de 5.º básico).

Profesora: ¿Qué recuerdan y qué saben de la sexualidad? ¿Es normal?

Estudiantes: ¡Síííí!

Profesora: Siempre y cuando sea a la edad que corresponda. (Observación de aula, 7.º básico).

Profesora: Hacer el amor no es lo mismo que tener relaciones sexuales. Cuando uno hace el amor uno siente con todo, porque usted puede tener relaciones sexuales, pero se va a sentir vacío.

Estudiantes: ¡Yiiiiaaaaa! [se ríen].

Profesora: No es tan placentero. Eso es lo importante: el amor. (Observación de aula, 2.º medio).

Profesora: ¿Qué otros métodos anticonceptivos conocen?

Estudiante: El aborto...

Profesora: No, porque el aborto lo que hace es matar al feto.

Estudiante: Es que mi mamá se operó para no tener más hijos.

Profesora: Sí, ese también es un método. En el aborto les meten una pinza para ir sacando pedacitos de guagua. (Observación de aula, 5.º básico).

Los dictámenes institucionales acerca de la educación sexual cobran especial relevancia para las y los docentes, en particular cuando se trata de establecimientos con orientación confesional definida. La agenda valórica institucional puede representar para las profesoras y profesores una tensión entre las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes y sus marcos valóricos personales. En la mayoría de los temas no se ha explicitado un acuerdo. En este caso, las y los educadores infieren una norma; por ejemplo, al enseñar el correcto uso del condón, como se presenta a continuación:

Yo preferí enfocarlo a la prevención. Porque este es un colegio católico. (...) Por el hecho de ser católicos, tenemos limitantes. Hay que tener el criterio para eso. Tengo que ceñirme a los cánones. Por ejemplo, a mí me gustaría traer a una matrona, por el tema del preservativo, pero no sé si podría. (Entrevista a docente de 2.º medio).

En otros temas, y aunque se trata de casos excepcionales (probablemente motivados por la contingencia nacional), sí se producen directrices institucionales:

“Cuando fue lo de la ley del aborto, nos reunieron a todos los profesores en una sala y nos mostraron un video terrible, en que se veían fetos destrozados, sangre... unas colegas se afectaron tanto que salieron llorando de la sala... y nos dejaron muy claro cuál era la posición del colegio y lo que debíamos transmitirles a los estudiantes: no al aborto. Yo tampoco soy partidaria del aborto, estoy en contra, pero esto me pareció excesivo, violento... y si ahora hay una ley que lo permite ¿qué le voy a decir a los chicos?” (Entrevista a docente de 4.º medio).

La perspectiva de género en la educación se ha limitado al uso gramatical del “ellos y ellas”, y a eliminar estereotipos sexistas de los textos de estudio. Sin embargo, una comprensión profunda de las condiciones que posibilitan la construcción social y cultural de la diferencia sexual, que reproduce la desigualdad entre hombres y mujeres, ha estado menos presente en la discusión educativa. Es por ello que no debiera sorprender la dificultad de las y los docentes, más allá del análisis diferenciado de roles familiares, por incorporar una mirada de género crítica en los distintos tópicos abordados. Por el contrario, se asumen como naturales una serie de estereotipos de género, y no se cuestiona, por ejemplo, aquel del joven incontrolable y despreocupado, y el de la mujer provocadora, como lo describe el siguiente relato:

Profesora: ¿Por qué creen ustedes que hay tanto contagio?

Estudiante 1: Porque están experimentando.

Estudiante 2: Por el descontrol.

Profesora: Un joven, si tiene la oportunidad con una niña en una fiesta, ¿se preocupa?

Estudiantes: ¡Nooooo! (Observación de aula, 2.º medio).

La necesidad de transferir una normativa fuerte acerca de la sexualidad puede comprenderse por la falta de un espacio para reflexionar sobre los objetivos de un

programa de educación sexual a nivel local, y se agrava por la inexistencia de un debate cultural y una discusión política a nivel nacional respecto de este tema.¹¹ Si bien es posible decir que desde hace tiempo existe un relativo consenso en la sociedad chilena con respecto a que la educación en sexualidad y afectividad se imparta en las escuelas, la discusión respecto de sus fundamentos, objetivos, alcances y contenidos no se ha producido.

La ausencia de un marco normativo amplio que reconozca la sexualidad desde el punto de vista de los derechos de las personas¹² tampoco favorece que la educación sexual sea abordada con total legitimidad y desde una perspectiva que trascienda la emergencia sanitaria o el pánico moral (Weeks, 1998).

11. La historia de la educación sexual en Chile ha mostrado ser, en muchas ocasiones, reactiva a la contingencia de los acontecimientos, urgencias, etcétera, en un contexto donde hasta hace una década la discusión estuvo signada por la sobrerrepresentación en el debate de la Iglesia católica (Araujo, 2005; Shepard, 2009). No ha habido un diseño a largo plazo desde el Plan Nacional de Sexualidad y Afectividad de 2005-2010, el cual tampoco fue evaluado suficientemente como para conocer su eficiencia e impacto.

12. En efecto, en Chile no hay una ley marco de derechos sexuales y reproductivos; sin embargo, se deben reconocer los cambios culturales en temas ligados a la sexualidad, que en los últimos 20 años se han traducido en normas legales. Por ejemplo, legislación sobre violencia de género, violencia sexual, normas y orientaciones de fertilidad –que incluye el derecho de las y los estudiantes de educación media a recibir educación sexual–, ley sobre no discriminación, el acuerdo de vida en pareja y el aborto por tres causales. Hoy se discute el proyecto de ley de identidad de género y existe un compromiso del Gobierno de presentar un proyecto que legalice el matrimonio homosexual. En el ámbito ministerial, además de las normas que promueven la retención escolar para las mujeres embarazadas y madres, en el último tiempo se han distribuido circulares que orientan a las escuelas sobre la gestión y el respeto de la diversidad sexual y de género en el marco de la convivencia escolar.



V. Conclusiones

1. La gestión institucional

La apuesta política descentralizada significa una complejidad en la gestión que las escuelas difícilmente logran resolver por sus propios medios. Esto redundaría en planes específicos de educación sexual con definiciones laxas, que no disponen de mecanismos para la implementación de actividades y que difícilmente se constituyen en una guía para la docencia.

A su vez, la falta de definiciones institucionales tiene como consecuencia que los profesores y profesoras deduzcan los objetivos y límites de la escuela respecto de la educación sexual y que transfieran sus propias normas al aula. Así, la ideología no se formaliza en los proyectos o en los planes, sino en las prácticas educativas de las y los docentes.

Se puede inferir una conexión entre la ausencia de planes institucionales de educación sexual y el desempeño de las y los educadores. En tanto el establecimiento no provea una estructura que organice contenidos, objetivos y actividades, que otorgue progresión y secuencialidad a los aprendizajes de las y los estudiantes, y que, especialmente, explicita el marco conceptual y valórico sobre la sexualidad, la tarea de las y los docentes aparecerá muchas veces como un acto improvisado.

2. La planificación

El diseño de una clase sobre sexualidad es una actividad compleja, que muchas veces supera las competencias docentes. La profesora o profesor debe recoger y articular diversos elementos, entre los cuales pueden existir discursos contradictorios.

Las planificaciones observadas no parecen ser un recurso útil para la didáctica, sino que representan una solución administrativa. El punto donde se observa mayor debilidad es en la descripción de actividades propuestas a las y los estudiantes y en la selección de materiales de baja factura y sin respaldo técnico, buscados abiertamente en Google. Al mismo tiempo, se observa amplitud y exceso de objetivos, los cuales sobrepasan las posibilidades de ser abordados en los tiempos de cada clase.

En relación con las temáticas seleccionadas, se omitieron algunas de especial relevancia. En concreto, las y los docentes evitaron los contenidos de las Orientaciones que corresponden a los conceptos clave de “cultura, sociedad y derechos humanos y comportamiento sexual”. Prácticamente no se habló de género, placer sexual, diversidad o violencia sexual.

3. La didáctica

Las y los educadores se encuentran comprometidos con la participación de las y los estudiantes como elemento clave de sus procesos de aprendizaje. En todas las clases observadas destaca una preocupación por hacer que niños, niñas y jóvenes expresen su opinión y planteen inquietudes. Sin embargo, no siempre cuentan con las competencias para producir intervenciones que se traduzcan en reflexión y diálogos constructivos.

La participación se reduce a preguntas abiertas dirigidas a la clase. Su foco está muchas veces orientado a la obtención de respuestas correctas por parte de las y los estudiantes, quienes, en consonancia, reproducen respuestas normalizadoras.

Junto con ello, las y los docentes tienden a transmitir una normativa fuerte respecto de la sexualidad, muchas veces a contrapelo de lo propuesto en sus propias planificaciones. La ausencia transversal de una perspectiva de género y de derechos, y sus ansiedades acerca de la sexualidad infantil y adolescente, se traducen en un enfoque de pánico moral y/o de riesgo sanitario.

4. El papel de las Orientaciones

En un contexto ideal, las Orientaciones operarían como garantes de prácticas pedagógicas de calidad. Sin embargo, la situación de las escuelas chilenas no provee las condiciones para que esto sea posible.

Las Orientaciones son una guía que organiza y expande las nociones que las profesoras y profesores tienen de la educación sexual. En particular, el cuadro panorámico de conceptos y temas clave les permite reconocer elementos

que pueden abordarse con sus estudiantes, en cada nivel, fomentando conversaciones sobre la sexualidad que, de otro modo, serían omitidas o censuradas (particularmente relevante en los primeros niveles escolares). Sin embargo, las prácticas observadas mostraron precariedad en el diseño, errores conceptuales, entrega de información incorrecta y poca capacidad para producir reflexividad en las y los estudiantes.

Enfrentadas al déficit sistémico que se ha descrito en el documento, las Orientaciones no logran revertir el problema de la calidad de las prácticas pedagógicas en sexualidad.



VI. Recomendaciones¹³

1. Para las escuelas

Abordar el diseño e implementación de su plan de educación sexual como una tarea institucional. Más allá de que su gestión esté bajo la responsabilidad de los equipos psicosociales o de orientación, es recomendable que en el proceso de diseño participen otros agentes de la comunidad escolar. Así se asegura un diálogo respecto de sus fundamentos y objetivo general, y se le provee de legitimidad. Al mismo tiempo, debe garantizarse que el resultado de los planes se haga efectivo. Para ello, estos deben ser coherentes con la tarea, reconociendo funciones, responsabilidades, con un cronograma anual por nivel, y señalando el detalle de los espacios escolares en que se implementaría la educación en sexualidad.

Por otro lado, y con independencia de los principios que se derivan del Proyecto Educativo Institucional, las escuelas deben instalar la perspectiva de género y de derechos como un componente transversal en sus planes.

2. Para las instituciones formadoras de docentes

Fortalecer la transferencia de métodos de enseñanza participativos a las y los docentes en formación. Como se planteó, profesores y profesoras acusan tener poca preparación en cuanto a metodologías y una casi exclusiva presencia de contenidos sobre sus asignaturas específicas. En este sentido, se recomienda agregar en las mallas curriculares de la formación inicial y continua cursos para que las y los educadores aprendan a diseñar e implementar ejercicios didácticos que otorguen protagonismo a las y los estudiantes y que sean útiles para la enseñanza de diversas temáticas, especialmente para aquellas consideradas como transversales, como la educación para la ciudadanía, la educación ambiental, la educación para la salud y la educación en sexualidad.

13. Las recomendaciones que aquí se presentan se limitan a los análisis de las experiencias vistas en este estudio. Anteriormente, la UNESCO (2017) elaboró un documento de recomendaciones para la política de educación sexual en Chile, al que se sugiere dirigirse para un pronunciamiento más contundente al respecto.

Junto con el aprendizaje de dinámicas participativas y motivantes, las y los docentes deben fortalecer su capacidad de producir y liderar conversaciones que estimulen la reflexividad y la autonomía de sus estudiantes. Para ello se sugiere a universidades y otros organismos de formación que se adiestre a profesoras y profesores en técnicas de conversación que permitan la libre exposición de ideas y opiniones en los grupos¹⁴.

3. Para el Ministerio de Educación de Chile

Actualizar el documento *Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*.¹⁵ En lo fundamental se debe proponer un marco lógico para la construcción de un plan institucional que indique etapas y metodología de forma clara. A pesar de que el documento actual señala algunos aspectos, estos no se encuentran articulados, por lo que no facilitan el proceso.

Fijar estándares para los planes institucionales de educación sexual que indiquen los elementos mínimos que estos deben incluir. Por ejemplo, contener actividades para cada uno de los niveles, integrar a todos los miembros de la comunidad educativa, realizar una planificación detallada de las sesiones, ya sean curriculares o extracurriculares. El Ministerio de Educación tiene que proporcionar los recursos para que esto se haga efectivo.

Promover la investigación sobre los planes de educación en sexualidad que están implementando las escuelas. Además de realizar una debida fiscalización al cumplimiento de la ley, los planes de educación en sexualidad deben estudiarse conceptualmente, y se necesita conocer sus aplicaciones en prácticas pedagógicas.

14. Una referencia metodológica para la producción de conversaciones sobre sexualidad se encuentra en la iniciativa Jornadas de Conversación en Afectividad y Sexualidad (Jocas). El modelo Jocas definió como centro de su estrategia la conversación abierta, promoviendo el encuentro entre distintos estamentos de la comunidad escolar. Su apuesta es que la dinámica conversacional fomenta la autorreflexividad en materia de sexualidad. La metodología se describe en www.jocas.cl.

15. <https://on.unesco.org/2VGfYAj>

4. Para la UNESCO

Desarrollar material complementario a los temas y objetivos de aprendizaje propuestos en las Orientaciones. Tal como lo demandan los propios profesores y profesoras, se requiere una propuesta de actividades específicas para cada objetivo de aprendizaje por nivel. Esto facilitaría la

tarea a docentes que no cuentan con recursos adicionales para el diseño e implementación de actividades y, por extensión, se constituiría en un insumo para mejorar la calidad de las prácticas.



VII. Anexos

Anexo 1: Entrevista con los profesores participantes

1. ¿Cómo evalúa el documento de Orientaciones de la UNESCO?
2. ¿Las Orientaciones fueron un insumo para la planificación? Precise qué elementos del documento le resultaron de mayor utilidad (fundamentos, objetivos, conceptos clave) y qué le agregaría o modificaría.
3. ¿Por qué decidió abordar esta unidad para esta clase?
4. ¿Cómo se sintió haciendo la clase?
5. ¿Qué dificultades percibió? ¿Cómo las pudo superar?
6. Si tuviera que hacer nuevamente esta clase, ¿qué elementos repetiría? ¿Qué modificaría?
7. ¿Piensa que la formación en pedagogía entrega las herramientas para abordar la educación sexual?
8. ¿Cómo cree que sus propias creencias y valores respecto de la sexualidad influyen en la manera en que conduce la clase?

Anexo 2: Rúbrica de planificaciones

1. Organización de los contenidos de aprendizaje

| Componentes | Sí / No | Observaciones |
|---|---------|---------------|
| Plantea un objetivo de aprendizaje general para la unidad (bases curriculares, Ministerio de Educación) | | |
| Incorpora los objetivos de la UNESCO | | |
| Incorpora los temas clave de la UNESCO | | |
| Organiza de forma coherente los conceptos propuestos | | |

2. Definiciones de evaluación para el aprendizaje

| Componentes | Sí / No | Observaciones |
|---|---------|---------------|
| Define instrumentos de evaluación | | |
| Propone evaluaciones desafiantes para las y los estudiantes | | |
| Considera una herramienta de diagnóstico de conocimientos previos | | |

3. Preparación de procesos de enseñanza para el aprendizaje

| Componentes | Sí / No | Observaciones |
|--|---------|---------------|
| Plantea una secuencia y temporalización efectiva | | |
| Explicita procesos didácticos y metodologías activas que se adapten a la motivación de las y los estudiantes | | |
| Describe los recursos y medios didácticos requeridos para el desarrollo de las actividades | | |

Anexo 3: Rúbrica de observación de aula

1. Aspectos formales

| Componentes | Sí / No | Observaciones |
|---|---------|---------------|
| Tiempo destinado y su manejo | | |
| Asignatura en que se desarrolla | | |
| Integración del marco curricular de ese nivel | | |
| Metodología propuesta (materiales utilizados) | | |

2. Respeto de los contenidos

| Componentes | Sí / No | Observaciones |
|---|---------|---------------|
| Transfiere información (científicamente fundada, claridad) | | |
| Incorpora una perspectiva de género y de derechos, tolerancia y respeto entre los géneros | | |
| Promueve habilidades interpersonales | | |
| Promueve responsabilidad | | |
| La unidad se ajusta a las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes | | |
| Sensible al contexto local: estructuras familiares, religión, etnia, nivel de desarrollo social y/o cultural, orientación sexual, expresión de género | | |
| Los contenidos de la unidad son coherentes con los objetivos de la planificación | | |

3. Aspectos pedagógicos

| Componentes | Sí / No | Observaciones |
|---|---------|---------------|
| Estilo: directivo, democrático, permisivo | - | |
| Crea un ambiente amable y respetuoso (¿se hace un encuadre?) | | |
| Recoge y responde las preguntas de las y los estudiantes; hace uso de sus aciertos y errores para alentar el aprendizaje | | |
| Reconoce los límites de su propio conocimiento | | |
| Identifica y atiende la ansiedad, vergüenza o incomodidad que pudieran sentir las y los estudiantes frente a determinados temas | | |
| Respeto la privacidad de las y los estudiantes | | |
| Aborda las percepciones de riesgo de las y los estudiantes | | |
| Aborda valores y normas personales de las y los estudiantes | | |
| Componentes | Sí / No | Observaciones |
| Propone preguntas estimulantes que promuevan aprendizajes de orden superior (reflexividad) | | |
| Se abstiene de transferir como norma su propio marco valórico | | |
| Promueve la participación y colaboración entre las y los estudiantes | | |
| Facilita que sus estudiantes establezcan conexiones entre lo que saben y lo que aprenderán | | |
| Realiza un cierre que permita la identificación de los aprendizajes logrados | | |
| Propone instancias para consolidar los aprendizajes trabajados | | |
| Fomenta la participación y/o el contacto con los padres y las madres | | |

IX. Bibliografía

Araujo, K. (2005). "Sobre ruidos y nueces: debates chilenos en torno a la sexualidad". *Iberoamericana*, 5(18), 109-125.

Carrion, M. Jensen, R. (2014). "Curricular decision-making among public sex educators". *Sex Education: Sexuality Society & Learning*, 14(6), 623-634.

Ministerio de Educación (2015). "Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en afectividad, sexualidad y género". Recuperado de: <https://bit.ly/2z9gVb8>

Moreno, C. (2008). "El concepto de riesgo sexual al interior de las Ciencias Sociales: una clave interpretativa en VIH/SIDA". *Nomadías*, (8)103-117.

Palma, I., Reyes, D. y Moreno, C. (2013). "Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora". *Docencia*, vol.49.

PNUD (2010). "Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad". Recuperado de: <https://on.unesco.org/2JlQwhD>

Reyes, D. (2016). "La gestión de la educación sexual en el marco de una política desacoplada". Tesis para optar al grado de doctor en Psicología. Universidad de Chile, Chile.

Shepard, B. (2009). "La salud sexual y reproductiva. Una carrera de obstáculos". Santiago: Catalonia.

UNESCO (2017). "Educación sexual en Chile como política de Estado". Recuperado de:

UNESCO (2009). "Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad". Recuperado de: <https://on.unesco.org/2LHZacp>

UNESCO (2018). "Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad". Recuperado de: <https://on.unesco.org/2Pf3CMH>

Vera, R. (2013). "Se requiere un Estado que asuma como un objetivo nacional de calidad el desafío pedagógico que plantea la educación en sexualidad y afectividad". *Docencia*, 49, 4-13.

Weeks, J. (1998). "Sexualidad". Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género. México: Paidós.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

La pedagogía de la sexualidad

A pesar de los avances en las últimas décadas, en el mundo aún hay muchos niños, niñas y jóvenes que en su tránsito de la niñez a la adultez reciben información incorrecta o incompleta en educación en sexualidad. Esta circunstancia afecta sus posibilidades de desarrollo físico, social y emocional.

Con el fin de atender esta situación, la UNESCO, en colaboración de otros organismos, publicó en el año 2018 el documento *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. Este material ha servido como punto de referencia para el desarrollo conceptual de la educación integral en sexualidad, para la elaboración de contenidos curriculares y la implementación de programas. Sin embargo, la aplicación de estos contenidos en las escuelas por parte de las y los docentes de América Latina y el Caribe aún sigue siendo un gran desafío.

Para apoyar la implementación de las Orientaciones, la UNESCO ha elaborado este documento, material que consolida los resultados de una investigación que permitió identificar la manera en que las Orientaciones pueden convertirse en un instrumento que apoye a las y los docentes mediante la facilitación de la didáctica dentro del aula.