

La educación sexual para la diversidad sexual y de género en la educación científica chilena. Tensiones desde la legislación a la práctica docente

Sex education for sexual and gender diversity in Chilean Science education.
From legislation to teaching science

José Venegas Inostroza¹
Johanna Camacho González²

Resumen

Ante el rechazo del proyecto de Ley por una Educación Sexual Integral en Chile en octubre del 2020, este estudio busca comprender cómo se visibilizan las disidencias sexuales y de género en el marco legislativo, en el currículo de ciencias y en el discurso de una docente de Biología; respectivos a Educación Sexual. De ello se extrae que el discurso docente y el estado se sitúan desde una perspectiva de derechos con características universales como código para definir a las disidencias, reconociendo a ciertos grupos por sobre otros, pero no realzando las desigualdades y violencias que vive cada uno. Finalmente, surgen como factores decisionales para su visibilización en aula: los contenidos de sexualidad, el Proyecto Educativo Institucional, las creencias y las necesidades de los estudiantes; identificando que existen desafíos para la formación docente y para las limitaciones normativas e institucionales.

Palabras clave: Educación sexual; Diversidad sexual; Política Educativa; Inclusión.

Abstract

Given the rejection of the bill for comprehensive sexuality education in Chile in 2020, this study seeks to understand how sexual and gender dissidence are made visible in the legislative framework, in the science curriculum and in the discourse of a biology teacher; respective to Sex Education. From this it is extracted that the teaching discourse and the state are situated from a rights-based perspective with universal characteristics as a code to define dissidence, recognizing certain groups over others, but not highlighting the inequalities and violence that each one experiences. Finally, emerge as decisive factors for their visibility in the classroom: sexuality contents, the Institutional Educational Project, personal beliefs, and the needs of the students; identifying that there are challenges for teacher training, and for regulatory and institutional limitations.

Keywords: Sex Education; Sexual diversity; Educational Legislation; Inclusion.

¹ Estudiante de Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile. Profesor de Educación Media en Biología y Química. Universidad de Chile. E mail: jose.venegas.i@ug.uchile.cl

² Doctora en Ciencias de La Educación. Académica Asociada Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile. E mail: jpcamacho@uchile.cl

1 Introducción

Los planteamientos mayormente visibilizados por el movimiento feminista desde el 2018 en Chile, han tomado una trascendental relevancia que ha permitido promover una cultura crítica en diversos escenarios de nuestra sociedad. Esto ha implicado la reconsideración de diversas construcciones sociales que han estado naturalizadas a lo largo de la historia, como lo ha sido la necesidad de replantear los estándares por los que se producen las desigualdades entre los distintos grupos que conforman la sociedad. Este marco supone grandes desafíos para la educación, puesto que se reconoce a la escuela como un espacio que reproduce ciertas estructuras de poder, constituyendo un espacio institucional opresivo para muchos sujetos (ABETT DE LA TORRE, 2014; CORNEJO, 2017), pero también como un potencial espacio reformador que permite trabajar en entender y vivir las relaciones sociales de otra manera (ABETT DE LA TORRE, 2014). Este reconocimiento, que incluso se hereda de grupos sociales y feministas desde los 90', insta a repensar las maneras en que se construye el conocimiento en la educación, las prácticas pedagógicas mediante las cuales se realiza y las representaciones sociales heredadas bajo las que se toman decisiones didácticas de manera explícita o que subyacen a estas prácticas (currículo oculto) (CAMACHO, 2018), considerando que la intervención educativa “genera los mecanismos por los cuales se reproducen conocimientos sobre (y para) las vidas de las poblaciones” (GALAZ, TRONCOSO, MORRISON, 2016, p.97).

El debate por la promulgación de una Ley de *Educación Sexual Integral* (ESI) que, en septiembre del 2019, entró como proyecto de Ley a la Cámara de Diputadas y Diputados chilena bajo el nombre de “*Establece normas generales en materia de educación sobre afectividad, sexualidad y género para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado*” (12955-04, 2020), comenzaba definiéndose, desde su fundamentación, como una extensión de este mismo planteamiento feminista. Sin embargo, este proyecto terminó siendo rechazado y ha sido archivado a partir del mes de octubre del 2020.

El rechazo del proyecto de Ley por una ESI instala la inquietud por la perpetuidad y reproducción de desigualdades en la *Educación Sexual* (ES) actual entre la diversidad de identidades sexuales y de género en la educación científica y que se demuestran en las percepciones de los grupos sociales y políticos, que fueron parte de las comisiones del proyecto, y del profesorado. Es relevante de considerar esta situación problema, puesto que se reconoce que la ES se ubica en un campo de disputa política, donde se releva como un dispositivo que establece los límites entre lo que es aceptable para la sociedad y lo que no (GALAZ, POBLETE, 2019) y que, en Chile, aún a la luz de la Ley de inclusión (2015), no reconoce específicamente a los grupos disidentes y excluidos por las instituciones educacionales (CORNEJO, 2017). En el caso contrario que sí los reconozca, no han significado transformaciones profundas que impliquen la problematización de cómo se construye la norma que sustenta el sistema sexo/género o cambios en la enseñanza (ROJAS et al., 2019). Estos antecedentes demandan una intervención educativa crítica e inclusiva para las disidencias (ROJAS et al., 2019) que no se satisface con la normativa actual.

Este marco crítico nos permite poner en perspectiva la mantención de la legislación actual respectiva a ES. Las apreciaciones de los diversos grupos sociales y políticos que alberga

el proyecto de Ley es sin duda un debate que pone en jaque las diversas concepciones de estos sectores y que tiñen la ES con afirmaciones que pueden no definirla en su totalidad. Estas mismas percepciones o tradiciones respecto a la ES (con enfoque biomédico, psicosocial, etc. (REYES, s.f.) son las que podemos encontrar en las decisiones pedagógicas que toman los docentes a la hora de enseñarla (RIVERA, SEPÚLVEDA, CAMACHO, 2015) y los establecimientos por normarla, considerando a las intervenciones educativas del profesorado como un mecanismo de reproducción de visiones (GALAZ et al., 2016) y que podrían desembocar en una apreciación estudiantil de la ES actual en particular, tal como lo representan aquellos discursos.

2 Antecedentes

Al contrario de la tendencia internacional en donde se promueve la implementación de programas de ESI como, por ejemplo, la UNESCO (2018), Chile no posee en la actualidad una legislación relacionada a una perspectiva integral. Solo se ha promulgado al respecto, en el año 2010, la Ley 20.418 (2010) que *Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*, la cual es proveniente desde el Ministerio de Salud y entre otras cosas, promulga la obligatoriedad de que todo establecimiento reconocido por el Estado debe implementar un programa de ES. Podría ser considerada la única Ley que se enuncia directamente temas relacionados con ES.

Posterior a ello, en el 2011, se inició una nueva experiencia en ES nacional con el financiamiento de fondos centralizados y de 7 programas elegidos e inscritos en esa cartera, los que fueron elegidos entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Ministerio de la Mujer en conjunto, y que son ofrecidos a los establecimientos escolares para que puedan optar cuál implementar (MOLINA, JARA, 2019).

En este sentido, según Rivera et al. (2015), la proposición de los programas de ES “tuvo en consideración las orientaciones de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2006) y UNESCO (2010) y fue elaborada en varias universidades del país” (p.134). Con ello, se dejó a libre elección de los establecimientos el programa a utilizar de acuerdo con su misión, visión y Proyecto Educativo Institucional (PEI). Siendo relevante el hecho de que, a pesar de su base integral y capacidad de progresión en el tiempo, “no se evidencian antecedentes que den cuenta sobre su cobertura en los establecimientos educativos nacionales” (p.136). Respecto a esto, Reyes (2016) afirma que se habría optado por diseños descentralizados como una manera de evitar definiciones que pusieran al Estado en tensión con los grupos conservadores. Sin embargo, este diseño descentralizado convive con un currículo centralizado, sobre todo en las asignaturas de Orientación y Biología respectivas a ES, donde este último está operando intensamente en comparación con propuestas contextualizadas a cada establecimiento, sobre todo en la implementación de contenidos de sexualidad del currículum de Biología (REYES, 2016).

Puesto que no existe una Ley de ESI en Chile, es reconocido en el sector público la necesidad de un marco normativo que permita solventar los grandes problemas que han tenido las políticas públicas de ES propuestas en los últimos años. Lo anterior, considerando que Chile se ha ubicado como el país con menor avance en materia de derechos sexuales y reproductivos en América Latina al año 2015 para la generación de estrategias de abordaje para una implementación de la ESI (MELLA, REBOLLEDO, 2020; HUNT et al., 2015), lo que ha significado poco avance en agendas que promuevan una ESI a carácter estatal y que cumpla con criterios de respeto a la diversidad y no discriminación (GALAZ, TRONCOSO, BRAVO, 2021). Tal como se menciona en el proyecto de Ley, actualmente se aborda la ES “desde una arista valórica y no social, cuya óptica se reduce a una responsabilidad exclusiva que se impone a las familias desde el conservadurismo, la morbosidad y criminalización” (12955-04, 2020, p.3), lo que se traduce en un aula moralizante de la sexualidad. De la misma manera, la ES “se realiza desde el ámbito de la salud, especialmente enfocado en fertilidad, sin entender la sexualidad y afectividad como una cuestión integral propia de las personas” (12955-04, 2020, p.3), estando supeditado a los principios y valores de cada establecimiento educacional y sin entender que la dimensión sexual del ser humano no se reduce solamente a cuestiones reproductivas o de cuidado de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS).

De esta manera, es válido preguntarse respecto a las consecuencias de las decisiones didácticas en torno al contenido de Sexualidad, la omisión de representaciones de *ser* distintas a las cis-heterosexuales y la visión de la Sexualidad como un aspecto meramente biológico y determinista con alcances de desarrollo biológico y sanitario (reproducción, fertilidad, prevención de contagios de ITS, etc.); respecto de la visión que tendrán estudiantes de lo que es la Sexualidad, su propia sexualidad y cómo se manifiesta la diversidad en su entorno, considerando que “la escuela es un lugar privilegiado de socialización, donde toman lugar diferentes procesos de identificación, subjetivación y participación, pero también de violencia, exclusión y discriminación, aspectos que tienen impacto en la experiencia individual” (ROJAS et al., 2019, p.3).

Estos antecedentes demandan una intervención educativa adecuada e inclusiva por y para las disidencias sexuales y de género, que potencie y promueva un diálogo crítico en torno al tratamiento de estas identidades en el marco normativo en el cual se están gestando sus desigualdades (ROJAS et al., 2019), para lograr una inclusión efectiva y crítica. Tal como expone Galaz et al. (2016) respecto de Morgade (2006), estos antecedentes son situaciones que se asocian a la ausencia de una mirada crítica de género y de perspectivas feministas para repensar la ES lo que facilita la reproducción de visiones particularmente reduccionistas de una sexualidad natural, limitadas a dimensiones biológicas, sin considerar la dimensión histórica por la que se configuran los cuerpos sexuados (influencias sociales, de género, económicas, religiosas, generacionales, de capacidad y étnicas); que darán forma a la manera en que se viven las sexualidades.

En el caso de Chile, tal como detallaba Cornejo (2017) respecto a la poca especificidad en el reconocimiento de identidades disidentes, sumando a agentes educativos poco preparados y desinformados que agravan el descuido de las autoridades educacionales, esta falta de

representación y visibilidad dentro de estos contextos normativos como la escuela, es el que Galaz et al. (2016), respecto de lo que propone GLSEN (2014), relaciona con el fomento de discursos homofóbicos y transfóbicos, bullying y acoso escolar; generado por una reproducción de la heteronormatividad que sustenta espacios de inseguridad en estudiantes LGTBI. A pesar de lo anterior, en esta misma línea, GLSEN (2020) concluye que la inclusión LGBTQ y las prácticas docentes de apoyo pueden crear ambientes seguros para este grupo de estudiantes. Aun así, también explicita que cualquier profesor que implemente este tipo de prácticas puede enfrentarse a reacciones y resistencias de su administración familias de sus estudiantes y de la comunidad en general.

Considerando lo anterior, en el marco de la mantención de la legislación actual, este trabajo tiene como objetivo comprender la visibilización de las disidencias sexuales y de género en la política pública, el currículo y en las percepciones de una docente de Biología de un colegio católico de Chillán sobre ES. De esta forma, se espera que esto nos permita reflexionar la ES como un recurso potencial para la reivindicación de relaciones de desigualdad entre identidades heteronormadas y disidentes, considerando la influencia de los discursos que estos contenidos sustentan; esperando nutrir la ya caracterizada necesidad que propuso el proyecto de Ley y los estudios internacionales del carácter integral en ES, involucrando aspectos como la perspectiva de género y una educación inclusiva efectiva y crítica para con las disidencias no heteronormadas. De la misma manera, retomar la relevancia del rol del profesorado de Ciencias, al ser el encargado de la ES en Chile, en la reproducción y crítica de las construcciones de ser heteronormadas y binarias.

3 Metodología

Se realizó un estudio cualitativo de carácter comprensivo (BARTOLOMÉ, 1992). Este fue realizado a través de tres etapas: a) *exploración de los conceptos* que clasifican a la diversidad sexual y de género en los documentos legislativos y curriculares del gobierno de Chile relacionados directamente a ES en el área de educación científica (Cuadro 1), así como en los discursos de una docente de Biología respecto a la visibilización de estas identidades en la implementación de la ES. b) *Análisis de contenido* (PORTA, SILVA, 2003) y c) *triangulación* de los hallazgos producidos en los tres ejes en estudio (política, currículo y experiencia docente).

Cuadro 1. Documentos gubernamentales relacionados a ES analizados.

Año	Tipo	Nombre del documento
2010	Ley 20.418	Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad.

2018	Programa curricular	Programa de estudio Ciencias Naturales 6to básico. Unidad 2.
2016	Programa curricular	Programa de estudio Ciencias Naturales 7mo básico. Unidad 4.
2016	Programa curricular	Programa de estudio Ciencias Naturales 2do Medio. Unidad 2.
2016	Orientaciones	Orientaciones para el diseño y la implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género.
2018	Orientaciones	Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género.

Para la producción de los datos de la experiencia docente se realizó una entrevista semiestructurada a una docente de Biología, permitiendo rescatar características del estudio de caso (MARTÍNEZ, 2006). La docente es profesora de educación media en Ciencias Naturales mención Biología, con 10 años de experiencia docente y que hace parte de un colegio católico de Chillán. La institución escolar es particular subvencionada, polivalente, de carácter mixto y con una enseñanza clasificada como “constructivista pedagógico” y “humanista cristiano”; que, además, declara sellos educativos como la enseñanza en valores cristianos-católicos diocesanos y la integración e inclusión por la diversidad. Para efectos de esta investigación, se le presentó un Consentimiento informado a la profesora entrevistada para su participación anónima y confidencial.

4 Resultados y discusión

A) Construcción de la disidencia sexual y de género en la legislación e implementación educativa de la Educación Sexual.

En la legislación y el currículum de Ciencias

En tanto se reconoce desde la perspectiva crítica que el reconocimiento de las disidencias implica términos que van desde lógicas heteronormativas, como “diversidad sexual” hasta códigos que representan las diferencias particulares de cada identidad, la omisión también se reconoce como un factor a considerar en la manera en cómo se construyen los imaginarios o subjetividades de estas identidades.

Sea en la Ley 20.418 (2010) o la Unidad 2 del Programa de Estudio de 6to básico (MINEDUC, 2018) existe una omisión respecto a códigos y temas relacionados a la diversidad sexual y de género. Por el contrario, los programas de estudio de 7mo básico y 2do medio, así como ambas orientaciones del Ministerio de Educación (MINEDUC) para la implementación

de la ES, explicitan a lo menos uno de estos códigos relacionados a diversidad sexual y de género.

Respecto a esto, Cornejo (2017) afirma que la consecuencia del silenciamiento u omisión del reconocimiento de las minorías o disidencias a través de mecanismos de exclusión y deslegitimación provoca que se refuercen oposiciones binarias (masculino/femenino, hombre/mujer, heterosexual/homosexual) con una consecuente noción de negación a aspectos relacionados al placer, deseo y ausencia de referentes de sujetos; por lo que los estudiantes se vuelven objetos de información sobre sexualidad, pero no sujetos de sexualidades. En tanto, la omisión de las disidencias se vuelve una manera más de validar y promover (y por tanto condicionar) cierto tipo de sexualidad, mientras otras son silenciadas, invisibilizadas o descalificadas, dejando para la adultez (o en este caso para cursos o niveles mayores) el ejercicio y configuración de sus identidades.

Legislación: Ley 20.418

La Ley expone discursos relacionados a características biológicas y del desarrollo del ser humano en la pubertad, asociando características biológicas y fisiológicas de manera determinista y concomitante de una categoría binaria de lo que es ser hombre o mujer. Esta Ley legisla el acceso a la información y libre elección de métodos de regulación de fertilidad, femeninos y masculinos, que responden al modo de acción en que se basan los métodos anticonceptivos y de barrera asociados a aparatos reproductores, por lo que la lógica tras ello se relaciona netamente a aspectos biológicos.

Programas de Estudio

En el caso del Programa de Estudio de 6to básico (MINEDUC, 2018), este revela categorizaciones binarias (género) en torno a características biológicas específicas que surgen del desarrollo humano (sexo), suponiendo al género indistintamente del sexo, construyéndole desde la Biología y asociada a características propias de los sexos biológicos. Esto se demuestra en los títulos de actividades propuestas como: “Función de los testículos en el hombre” (p.98) y “Función de los ovarios en las mujeres” (p.99). Este hecho también se encuentra en 7mo básico (MINEDUC, 2016), pero no así en 2do medio (MINEDUC, 2016), donde se caracteriza el desarrollo humano indistintamente de categorías como hombre o mujer.

Desde 7mo básico se incluyen códigos referentes a diversidad sexual y de género, orientación sexual e identidad sexual como contenidos a discutir durante el desarrollo de la unidad, tal como se demuestra en el extracto: “(...) espera que integren conocimientos relativos a la diversidad sexual, que les permitan comprender desde un punto de vista crítico que el ejercicio de la sexualidad está definido por factores sociales y culturales más que por factores biológicos” (MINEDUC, 2016, p.258). De la misma forma, se reconoce a la “homosexualidad” como manera de vivir la sexualidad y afectividad.

En el caso de 2do medio, el reconocimiento anterior se mantiene, de la mano de una discusión crítica en torno a las formas de ser mujer y hombre, estereotipos de género y la influencia de la cultura en la aceptación de los modos de vivir la sexualidad.

Respecto de este código general de “diversidad sexual”, Galaz y Poblete (2019) lo problematizan, puesto que contiene en su construcción implicancias problemáticas, “ya que reproduce una idea de ‘otredad’ en tanto diferencia, rectificando un ideal heteronormativo de normalidad” (p.257), lo que rescata que, a pesar de que ya no se considera tabú hablar de sexualidad, si se ha convertido en una tecnología de gobierno que actúa como aparato ideológico respecto de establecer buenas y correctas sexualidades. Con ello, entendiendo esta opacidad en reconocer identidades bajo este concepto y construirlo como un todo unificado indiferenciado, asumiendo en ello una supuesta igualdad de condiciones entre todas las identidades.

Orientaciones y oportunidades curriculares

En las “*Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*” (MINEDUC, 2016) se enuncia “*diversidad sexual*” en el marco de la inclusión (como intervención inclusiva) y el respeto por las maneras de vivenciar la sexualidad y la no discriminación. En este caso, en contraposición con lo que se releva de los programas de estudio anteriores, si se mencionan otro tipo de identidades disidentes, mayormente las hipervisibilizadas a través de la sigla LGBT.

En estas orientaciones, por primera vez, se reconoce el silenciamiento en torno a la existencia de la diversidad sexual y problematiza la dificultad para abordarlo en el ámbito educativo, por estar teñido de silencio, prejuicios y estereotipos. De la misma manera, se realiza en la labor docente la necesidad de considerar y visionar a nuestros estudiantes sin recaer en la hegemonía heteronormada, es decir, no considerarlos hetero-cis-sexuales por defecto.

En el caso de las “*Oportunidades curriculares para la implementación en sexualidad, afectividad y género*” (MINEDUC, 2018), se suma a las orientaciones anteriores, a pesar de seguir utilizando códigos del tipo “*diversidad sexual y cultural*” o “*de género*”, realizando un acercamiento a las identidades disidentes sexuales y de género desde la heteronorma. Pone en jaque el silenciamiento y la construcción de poder, a través de la cultura, y que se realiza en índices concretos de discriminación y violencia sufridos por estas identidades, marcando distancia de las experiencias de vida heteronormadas. Es decir, ya no solo enuncia o visibiliza a través del contenido, sino que discute su pertinencia en torno a la perspectiva de género. Además de ello, introduce nuevos conceptos clave como *heteronormatividad*, *colectivos LGBTI* e *intersexualidad*.

Este cambio en los programas y las orientaciones, que se vuelven cada vez más específicos para nombrar las posibilidades de sexualidades y géneros, Galaz y Poblete (2019) lo reconocen como un cambio estructural que sobreviene de la gran connotación pública de la muerte de Daniel Zamudio y la creación de la Ley antidiscriminación, que trajo consigo saturaciones identitarias respecto del reconocimiento de los sujetos, teniendo como punto máximo a las comunidades trans a través de la circular 0768 para el reconocimiento e inclusión de personas trans en ámbitos escolares. Sin embargo, esto ha significado una evidencia de la lógica heteronormativa de la escuela chilena, “ya que la sola presencia de sujetos no binarios

desafía los elementos de integración estandarizados concebidos como la inclusión de la “diversidad”” (GALAZ, POBLETE, p.261).

Construcción de la disidencia en la experiencia docente

Respecto del discurso de la docente, este se enmarca en dos perspectivas: la primera guarda relación con la vivencia de la diversidad en aula que realza ciertos factores en el cómo lo visibiliza y, en segundo lugar, sus percepciones y convicciones en torno a cómo visiona las disidencias para su reconocimiento en aula.

En el discurso docente, la construcción de la diversidad se detalla desde los contenidos de ES (biológicos, sanitarios, etc.) y hacia la inclusión de las necesidades de los estudiantes. En consideración de ello, la construcción de lo diverso se presenta a través de los mismos códigos de *diversidad y orientación sexual* de los programas curriculares y orientaciones, enunciando también a la homosexualidad (gays y lesbianas) y el reconocimiento de identidades no binarias. Elementos apreciables en el siguiente extracto del discurso de la profesora entrevistada:

Todavía se sigue pasando lo que es el tema de los métodos anticonceptivos, del cuidado, pero no hay una conversación más abierta referente a los géneros, a que no todo va a ser hombre o mujer, y eso todavía se marca mucho, sobre todo en el colegio donde yo trabajo.

Mediante el relato de sus experiencias, concibe el reconocimiento de las identidades no heteronormadas relacionada a la aceptación, la inclusión y la no discriminación. De la misma forma, tensiona el hecho de omitir la diversidad sexual, orientación sexual e identidad de género bajo el concepto de inclusión que opera selectivamente en el establecimiento. En consideración de esto, la docente reconoce su influencia en la percepción estudiantil respecto de los temas que trabaja en el aula, como un ejemplo que detalló respecto a promover la igualdad de género entre los estudiantes. Esto ejemplifica muy bien lo que retoma Ocampo (2019) respecto a la condición performativa de la educación inclusiva; performatividad que Butler (2001) retoma para hablar de lo ilocucionario del lenguaje en el género sobre lo planteado por Austin (1982), donde se reconoce la capacidad que posee la inclusión y el lenguaje (en la búsqueda de la justicia e igualdad a través de la intervención educativa) de activar un conjunto de proposiciones inimaginables. La fuerza enunciativa de su concepto moviliza un conjunto de cambios enmarcados en mecanismos de imaginación epistémicos y políticos. Cambios que toman sentido de transformación social que pueden considerarse para entender y trabajar la visibilización en búsqueda del reconocimiento (y por ende reivindicación) de grupos marginados por la norma hegemónica.

Ahora, respecto a la visibilización disidente, si bien se presenta una visibilización en el discurso, ligado a contenidos y creencias particulares de la docente, ella misma detalla que no necesariamente se refleja en sus didácticas o en el aula de ES.

B) Factores que inciden en la implementación de la ES por la visibilización de las identidades disidentes.

Contenidos

Del discurso docente resalta que, en la medida que se enuncian contenidos respecto de las disidencias, se realiza de manera problematizada, donde se aprecia que la construcción de lo disidente se realiza en torno a los mismos contenidos y en cómo la concepción que trae el currículo y las orientaciones al docente están realmente encausadas a una lógica heteronormada. Por lo tanto, la manera en que el discurso caracteriza la visibilización gestada desde la perspectiva crítica de cómo se produce y reproduce el conocimiento, se asocia también a la visión que se tiene de ES, donde lo afectivo, emocional y social, queda relegado. A lo que la profesora entrevistada detalla:

La educación sexual es super biologicista, es enseñar la estructura genital del hombre, la estructura genital de la mujer, que por aquí llegan los espermatozoides, por aquí sale, aquí ocurre la fecundación; eso es la educación sexual que hay. (...) para ellos el sexo es la copulación misma, pero ninguna otra forma de acercamiento con otra persona, para ellos no es una relación sexual, cuando en realidad la relación sexual involucra la afectividad y el hecho de que desde un abrazo que se puede dar con otra persona ya es parte de lo mismo.

Proyecto educativo Institucional (PEI)

El PEI propio del colegio se releva como un factor en la medida que las decisiones directivas no se relacionan con las necesidades y realidades no heteronormadas de los estudiantes y que terminan normando la manera en que se realiza la inclusión o se omite a estas identidades en las instituciones, así como la ES general (no científica) en el colegio. Tal como detalla la docente entrevistada en este extracto:

Sus lineamientos son súper claros; (...) para el colegio todavía sigue siendo “hombre y mujer” o “femenino y masculino”, no hay intermedio entre eso. Eso parte de la cabeza, de lo que son las directrices del colegio, pero en el trasfondo, en los pasillos del colegio y en las salas de clases, uno no ve eso, uno no ve ese binarismo donde solo puede haber hombre y mujer, sino que, hay un sinnúmero de los chiquillos que está en búsqueda de su identidad. (...) Me daría vergüenza que sepan que su colegio los quiere limitar en su educación bajo la mirada justamente de lo que impone los lineamientos de la diócesis.

Esta situación encuentra su razón de ser en la libertad de enseñanza que la Ley 20.418 (2010) propone para la enseñanza de los programas de ES acorde al PEI de cada establecimiento, tal como evidencia este extracto de la Ley:

Sin perjuicio de lo anterior, los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados. (p.1)

Tal como mencionan Galaz, Troncoso y Bravo (2021), la libertad de enseñanza está consagrada por la Constitución chilena, y es gracias a ello que muchas directrices generales educativas que buscan tener un carácter universalista, en su práctica encuentran un límite en los

PEI de algunas escuelas, puesto que estas disponen de sus orientaciones valóricas el modo en que se realizará la praxis de la ES en sus establecimientos. En este sentido, de manera independiente de los intereses valóricos de los gobiernos de turno sobre un desarrollo de una ES más justa e integral o no, las escuelas presentan a su vez sus propias disputas morales que podrían estar contribuyendo “a la mantención de una educación hetero y cisnormativa que invisibiliza las necesidades y demandas de las disidencias sexuales” (p.11). Disputas morales que se articulan con lógicas adultocéntricas que impondrán límites por edad para cierta práctica y visión de la ES y la sexualidad, sea por razones e intereses políticos o morales, tal como sucede y se evidencia en la visibilización de la diversidad sexual y de género en los currículos de ciencia sobre ES o en la dificultad de acción que posee la profesora entrevistada para su trabajo docente en su contexto educativo con un PEI que se resiste a sus motivaciones y creencias y a las demandas sociales de su contexto.

Creencias

Las creencias toman un papel fundamental en la decisión pedagógica de la profesora entrevistada por adecuar la enseñanza y las directrices que provienen del PEI, en virtud de una inclusión auténtica y el respeto por las necesidades de sus estudiantes. Este hecho puede ser interpretado a la luz de lo que propone González del Cerro (2017), donde en una política desarticulada en ES, en su caso de Argentina, queda a consideración de cada nivel decisional la perspectiva por la cual la enseñanza de la ES ocurre. En este sentido, los documentos gubernamentales de Chile no ofrecen normativas respecto a la fiscalización e implementación y deja a la libertad de enseñanza la elección de un programa de ES. Esto puede provocar que no se reconozcan las disidencias a nivel legislativo, se promueva en orientaciones voluntarias, se merme en programas de ES acordes a los PEI y que quede a consideración del profesorado el realizar este reconocimiento u omitirlos.

Estudiantes

En la percepción de la docente entrevistada, el estudiante es un eje central por el que decide visibilizar las disidencias sexuales y de género y problematizar el conocimiento en la ES. De esta manera, lo relaciona con dimensiones propias de la sexualidad que involucran la vida afectiva, la autoconcepción y la vida en diversidad, con el fin de relevar la importancia de visibilizar para que el estudiante comprenda la existencia de otras dimensiones que no conoce y que no se tiñan de apreciaciones poco técnicas en el caso de dimensiones más biológicas o de apreciaciones sobre su propia sexualidad y la de los demás, respecto de lo que promueve la institución escolar y la misma sociedad.

Con esto se entiende que, tal como menciona Morgade (2011), “en términos de relaciones de género y sexualidades, la educación formal, en forma contradictoria, silencia pero a la vez es un espacio de performance de los cuerpos sexuados” (p.28), lo que constituye a la institución escolar de un espacio donde se limita lo considerado normal y se intuyen posibilidades de construcción de subjetividades que se fugan de estos parámetro normativos (GALAZ, POBLETE, 2019).

C) Desafíos formativos e institucionales en la implementación de las normativas de ES en la visibilización de las disidencias.

Desde el discurso docente se enuncian tres tipos de desafíos que se diferencian de los factores que inciden en la implementación de la ES, puesto que se realzan como acciones e interrogantes que implican o llaman a una transformación del estado actual del proceso de enseñanza aprendizaje mediado, en su contexto particular.

Formación docente

La formación docente como desafío se fragmenta en dos perspectivas: la primera, relacionada a la formación en ESI, que promueva el trabajo por una auténtica integralidad y no supeditada a los PEI. La segunda, por otro lado, tiene que ver con la formación en ES para la visibilización y reconocimiento de las identidades disidentes, puesto que la profesora entrevistada reconoce que los alcances sociales tensionan el poco avance en las instituciones y queda como desafío la formación en la inclusión, en la terminología y en comprender estas identidades. Esta necesidad es la que releva Cornejo (2017) de la escuela chilena, donde en los programas de ES la omisión de las disidencias es tal que ni en la formación docente ni en la escuela se habla, por ende, reconoce este hecho como una de las mayores falencias del profesorado en Chile, puesto que no se encuentran preparados para abordar temas de sexualidad y lidiar con adolescentes y jóvenes disidentes sexuales.

Limitaciones institucionales

La docente realza las limitaciones institucionales que se reconocen como desafíos, relevando la manera en que el colegio practica la inclusión bajo un nombre genérico, pero solo integra a las identidades (integración por sobre inclusión) y visibiliza solo a aquellos estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales). De la misma manera, las decisiones directivas se tensionan con la realidad estudiantil, donde la ES que provee el colegio (tanto a través de Orientación, Biología y a través de formación continua del profesorado) se encuentre influenciada por los lineamientos del colegio, lo que provoca que las asignaturas, en el marco de oportunidades curriculares de la implementación de la ES, no sigan un mismo rumbo y merme, en este caso, la visibilización de identidades disidentes.

Limitaciones normativas

Por último, la docente entrevistada realza cierta limitación normativa, puesto que la legislación actual no ofrece una base para la acción inclusiva de las disidencias sexuales y de género, en la medida que se encuentra estática frente a los cambios que suceden a nivel de aula y sociedad y que, finalmente hoy en día, se tensiona toda orientación integral por las disidencias con el PEI del establecimiento.

5 Conclusiones

Con el paso del tiempo, el Estado se ha enfocado cada vez más a una visibilización de las disidencias sexuales y de género desde y con una epistemología crítica, que se evidenció por el cambio de una omisión del término de *diversidad* hacia una clasificación de diversidad homogeneizadora y enunciación de ciertos grupos disidentes (como la homosexualidad), a través de nociones como “*diversidad sexual*” y “*de género*” que igualan las experiencias particulares que vive cada disidencia, homogeneizándolas en un solo grupo, en vez de enunciar las particularidades de cada una. Asimismo, se ha transitado un cambio hacia una hipervisibilización o saturación de reconocimiento de ciertos grupos disidentes (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersexuales) acompañada de una perspectiva crítica que pone en jaque las estructuras de poder por las cuales se construyen estas nociones en las orientaciones más actuales para la implementación de la ES.

En este sentido, el discurso docente revela aspectos similares a lo que se ha presentado en estos documentos legislativos y curriculares y que la docente reconoce como cambios relacionados a las necesidades actuales de la sociedad y sus estudiantes, revelando, desde la literatura, que el Estado se ha situado desde una perspectiva de derechos con características universales como código para definir a las disidencias, pero que ha ido cambiando en una saturación que busca atenuar desigualdades, pero desdibujando sus específicas desigualdades y violencias (GALAZ, POBLETE, 2019). Ahora bien, a pesar que la docente reconoce como importante la visibilización de las disidencias y reconoce a ciertas identidades disidentes, da a entender que no necesariamente se refleja en sus decisiones didácticas o en prácticas de aula.

El discurso docente revela cuatro factores que influyen o inciden en la implementación de la Educación Sexual para la visibilización de identidades disidentes: los *contenidos*, el *proyecto educativo institucional (PEI)*, los *estudiantes y sus necesidades* y las *creencias* de la profesora en torno a la importancia de la visibilización y la manera de hacerlo. Además, se realzan aspectos transversales a su implementación, que comprenden entender que la ES está enmarcada en una estructura de niveles de decisión (Legislación, currículo, PEI, docentes), revelando una gestión desacoplada que, finalmente, involucra aspectos como las creencias y convicciones en el trabajo con la diversidad sexual y de género en el área de Ciencias Naturales. Junto a ello, el marcado determinismo biológico que prima en todos estos niveles y que se vuelve una tradición a sobrellevar y, por último, el planteamiento de la ES como una educación inclusiva que medie por el reconocimiento de las identidades que han sido silenciadas, utilizando la intervención docente en ES como recurso performativo para la potencial reivindicación de las identidades disidentes.

De la percepción docente se realza la necesidad de una mayor formación en una perspectiva integral auténtica de la ESI, así como en ES para las disidencias, de lo cual hasta el momento solo lo hace por motivación propia. Los límites institucionales se plantean como desafíos para una mayor articulación de las distintas oportunidades curriculares que existen para la ES entre Orientación, Ciencias, Historia, Formación ciudadana, etc.; que permitan una verdadera educación inclusiva y que reconozca las identidades disidentes para su reivindicación. De la misma manera, desde el discurso de la docente se visiona que el trabajo en Ciencias provee oportunidades para la reivindicación de las disidencias sexuales y de género

a nivel ministerial y percepción docente, sin embargo, la actual legislación no ofrece garantías para su trabajo, considerando estas limitaciones normativas un desafío para este fin.

Concluyendo, con este estudio se pudo caracterizar cómo se articulaban estos ejes normativos, curriculares y prácticos en la visibilización de las disidencias sexuales y de género en la ES en el área de Ciencias en un caso a nivel particular de una docente y contextualizado a un colegio del extremo sur de Chile. La perspectiva y proyecciones que nos otorga esta realidad llama a considerar las potencialidades que poseen las oportunidades de la implementación de la ES actual, pero también otorga un marco desde donde evidenciar las grandes falencias que tiene el sistema educativo en esta área. De esta manera, y mientras no exista una política educativa que solvete los hallazgos caracterizados en esta investigación, como profesorado de ciencias deberemos hacernos cargo de las deficiencias y convertir las experiencias de nuestros estudiantes en oportunidades de aprendizaje con un enfoque que permita que se reconozcan y se sientan validados en la vivencia de sus propias sexualidades.

Agradecimientos

Proyecto FONDECYT 1201229

Referencias

ABETT DE LA TORRE, P. Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 13 (16), 35-47, 2014.

AUSTIN, J. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.

BARTOLOMÉ, M. Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?. *Revista Investigación Educativa*, (20), 7-36, 1992.

BUTLER, J. *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

CAMACHO, J. Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. *Revista Nomadías*, (25), 101-120, 2018.

CHILE. Ley N°20.418, 28 de enero del 2010. *Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. Diario Oficial de la República de Chile, Chile, Santiago, 2010.

CHILE. Proyecto de Ley - Boletín N°12955-04, 07 de septiembre del 2020. *Establece normas generales en materia de educación sobre afectividad, sexualidad y género para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado*. Valparaíso, 368 Cong., 89 Sess, 2020.

CORNEJO, J. Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educ. Pesqui.*, Sao Paulo, 43 (3), 879-898, 2017.

GALAZ, C.; POBLETE, R. Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilitys de sujetos LGTBI. *Educar em Revista*, 35 (74), 251-269, 2019.

GALAZ, C.; TRONCOSO, L.; BRAVO, S. Resistir la heterosexualización en el Educación Secundaria: Tensiones relativas a la inclusión LGTB+ en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (145), 1-23, 2021.

GALAZ, C., TRONCOSO, L.; MORRISON, R. Miradas críticas sobre la intervención educativa en Diversidad Sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), 93-111, 2016.

GLSEN. *Supporting LGBTQ Studentes by Protecting LGBTQ Teachers (Research Brief)*. New York: GLSEN, 2020.

GONZÁLEZ DEL CERRO, C. La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género*, (8), 55-77, 2017.

MARTÍNEZ, P. El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193, 2006.

MELLA, E.; REBOLLEDO, E. Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: casos de Chile y Costa Rica. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 11(1), 10-35, 2020.

MINEDUC (2016). *Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/489/MONO-411.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 12 de agosto del 2022.

MINEDUC. (2016). *Programa de estudio Ciencias Naturales 7mo básico*. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20720_programa.pdf. Acceso en: 12 de agosto del 2022.

MINEDUC. (2016). *Programa de estudio Ciencias Naturales 2do medio*. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34453_programa.pdf. Acceso en: 12 de agosto del 2022.

MINEDUC. (2018). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2121/mono-941.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 12 de agosto del 2022.

MINEDUC. (2018). *Programa de estudio Ciencias Naturales 6to básico*. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20719_programa.pdf. Acceso en: 12 de agosto del 2022.

MOLINA, R.; JARA, G. (2019). Capítulo 1. La Educación Sexual con especial referencia en Chile. En: MOLINA, R. (ed.), *CESOLAA Curso de Educación Sexual On Line de Auto*

Aprendizaje, pp.12-27, 2019. Disponible en: <https://educacionsexual.uchile.cl/libro>. Acceso en: 12 de agosto del 2022.

MORGADE, G. Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184, 40-44, 2006.

MORGADE, G. *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

OCAMPO, A. La condición performativa de la Educación Inclusiva: un discurso provocativo y alterativo. En: OCAMPO, A. *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III. Repensando la justicia social y la educación inclusiva*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I, 2019.

PORTA, L.; SILVA, M. La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), 388-406, 2003.

REYES, D. La gestión de la educación sexual en el marco de una política desacoplada. Tesis doctoral. Universidad de Chile, Santiago, 2016. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152826>. Acceso en: 12 de agosto del 2022.

REYES, D. (s.f.). Educación sexual en Chile: de lo macro a lo micro. Disponible en: https://www.academia.edu/2252896/Educaci%C3%B3n_Sexual_en_Chile. Acceso en: 12 de agosto del 2022.

RIVERA, M.; SEPÚLVEDA, P.; CAMACHO, J. Educación Sexual más allá de lo Biológico. Biografía. *Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 8 (16), 131-146, 2015.

ROJAS, M.; FERNÁNDEZ, M.; ASTUDILLO, P.; STEFONI, C.; SALINA, P.; VALDEBENITO, M. La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56 (1), 1-14, 2019.

UNESCO. *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia*. Francia: UNESCO, 2018.