



**COLECCIÓN
EDUCACIÓN**

Política y debates en educación sexual

Articulaciones, sujetos y objetos emergentes

Editores

Pablo Astudillo Lizama

Daniel Reyes Pace

Nicola Ríos González

POLÍTICA Y DEBATES EN EDUCACIÓN SEXUAL

Articulaciones, sujetos y objetos emergentes

Política y debates en educación sexual
Articulaciones, sujetos y objetos emergentes

Pablo Astudillo Lizama, Daniel Reyes Pace y Nicola Ríos González
Editores

Ediciones Universidad Alberto Hurtado
Alameda 1869 · Santiago de Chile
mgarciam@uahurtado.cl · 56-228897726
www.uahurtado.cl

Diagramación digital: ebooks Patagonia
www.ebookspatagonia.com
info@ebookspatagonia.com

Los libros de Ediciones UAH poseen tres instancias de evaluación: comité científico de la colección, comité editorial multidisciplinario y sistema de referato ciego. Este libro fue sometido a las tres instancias de evaluación.

ISBN libro impreso: 978-956-357-393-0
ISBN libro digital: 978-956-357-394-7

Coordinadora Colección Educación
María Teresa Rojas

Dirección editorial
Alejandra Stevenson Valdés

Editora ejecutiva
Beatriz García-Huidobro

Diseño interior y de portada
Alejandra Norambuena

Portada
beastfromeast, iStock



Con las debidas licencias. Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamos públicos.

POLÍTICA Y DEBATES EN EDUCACIÓN SEXUAL

Articulaciones, sujetos y objetos emergentes

PABLO ASTUDILLO LIZAMA
DANIEL REYES PACE
NICOLA RÍOS GONZÁLEZ
EDITORES

uah/Ediciones
Universidad Alberto Hurtado

NOTA DE LOS EDITORES

Para efectos de este manuscrito, se ha sugerido el empleo de un lenguaje inclusivo de género, que evite una perspectiva androcéntrica, de acuerdo con los siguientes criterios: 1. privilegiando la utilización de sustantivos y adjetivos genéricamente neutros en la redacción, evitando en lo posible el desdoblamiento de género masculino y femenino para efectos de economía del lenguaje; 2. utilizando la letra “e” como expresión de neutralidad genérica y descartando el uso de la x y del @ por las dificultades fonéticas que supone su empleo, y 3. empleando la letra x o el signo @ como expresión de género neutro o el desdoblamiento de género solo en aquellos casos en los que los capítulos citan textos de terceras personas que hayan empleado previamente este recurso escritural.

ÍNDICE

Introducción

Política y debates en educación sexual.

Articulaciones, objetos y sujetos emergentes

Pablo Astudillo Lizama, Daniel Reyes Pace y Nicola Ríos González

PRIMERA PARTE

ARTICULACIONES POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

Educación sexual en el Chile de la posdictadura: historia de una política desacoplada

Daniel Reyes Pace

Bloqueo conservador: del intento fallido para hacer obligatoria desde la primera infancia la educación sexual en Chile

Camila Rojas Valderrama y Danitza Pérez Cáceres

Bordes y desbordes en el despliegue de la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina.

Articulaciones políticas entre militancia, academia y gobierno

Graciela Morgade

SEGUNDA PARTE

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

Tejiendo historias:

Rocío Henríquez Cerda y Rosario Olivares Saavedra

“Atentar contra la infancia” (sin derecho a voz) y la violencia sexual a través de la educación sexual integral

Lucha Venegas

Identidades trans*, género y educación. Una lectura desde el no-lugar

de la experiencia docente trans* en Chile

Débora Fernández

TERCERA PARTE

OBJETOS EMERGENTES EN LA EDUCACIÓN SEXUAL

El VIH y la educación sexual integral: desafíos para alcanzar un 2030 sin sida

Leonardo Arenas Obando

Pensar la educación sexual desde una perspectiva de inclusión escolar.

Un desafío pendiente

Pablo Astudillo Lizama

Pedagogías deserotizadas: notas sobre lo pornográfico y la educación sexual en Chile

Nicola Ríos González

Epílogo

El papel de la educación sexual en la formación del sujeto contemporáneo

Pablo Astudillo Lizama

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

POLÍTICA Y DEBATES EN EDUCACIÓN SEXUAL. ARTICULACIONES, OBJETOS Y SUJETOS EMERGENTES

*Pablo Astudillo Lizama, Daniel Reyes Pace y Nicola Ríos
González*

La actividad sexual a través de las culturas y las historias ha planteado profundas cuestiones acerca de cómo vivir la vida del deseo. Algunas sociedades han considerado el erotismo como secundario, subordinado a otras cuestiones. Otras —como la tradición cristiana— han atribuido a la sexualidad una importancia moral fundamental, acarreando consigo un peso de prescripción sobre cómo la gente debe actuar y pensar, de manera tal que pueda concretar una vida correcta o moral. La sexualidad sigue planteando inquietudes acerca del deber y del deseo, la moralidad y la inmoralidad, el bien y el mal, lo verdadero y lo falso.

(Jeffrey Weeks, *Lenguajes de la sexualidad*, 2012, p. 87)

Tal como lo plantea la cita precedente, para abordar la educación sexual, es preciso siempre mirar más allá de la que se manifiesta en las escuelas. La educación sexual alude a una cuestión ética, a un modo de responder a preguntas generales sobre la sexualidad y a la consecuencia que tiene para el posicionamiento moral de los individuos. Es la dimensión ética de la sexualidad la que convierte a la educación sexual en un campo político, en un espacio de tensión permanente que refleja valores y concepciones sobre lo humano y en un territorio en disputa cuando se trata de organizar y transmitir las prescripciones que recaen sobre la sexualidad.

Ahora bien, siguiendo el razonamiento de Weeks, los encuentros sexuales, las expresiones del deseo humano y cualquier otra situación de la vida social que permita distinguir lo bueno y lo malo, lo deseable y lo indeseable, lo verdadero y lo falso en materia de sexualidad formarían parte de los mecanismos de reproducción de esa ética sobre la sexualidad. Desde este punto de vista, la educación sexual —como forma de pensar y reproducir un proyecto social sobre un individuo sexuado— es algo que va mucho más allá de una mera dimensión instructiva pues alude más bien a cómo se organiza un determinado discurso en relación con la sexualidad y la posición que dicha dimensión de lo humano ocupa en la vida social.

La representación social dominante de la educación como un proceso institucionalizado de algún modo nos invita a mirar qué es lo que ocurre en los espacios educativos más formales, pues en ellos se sintetizan una serie de tensiones respecto a cómo se reproduce ese proyecto ético de la sexualidad. El caso de las sociedades occidentales es ilustrativo a este respecto. Aquí, el peso de la tradición cristiana otorga a la sexualidad un lugar fundamental para la comprensión de los individuos, algo que Michel Foucault detalla con lucidez en sus tres volúmenes de *Historia de la sexualidad*. Seguidamente, las escuelas como institucionalización de un régimen biopolítico irán adquiriendo centralidad como espacios formales de educación de la sexualidad en la medida que sean instituciones que busquen reproducir una concepción de sujeto.

Esto implica sostener una posición atenta y crítica a cómo se definen los límites de dicha subjetividad, a cómo a lo largo de la historia se transforma el proyecto de individuo que se debe educar, a cómo se incorporan nuevos conocimientos sobre la sexualidad humana y a cómo varían, en consecuencia, los valores en torno a aquella, los valores que han ido redefiniendo el cómo se aborda y se educa la

sexualidad. Por esto, no se entiende la educación sexual actual (como una parte del currículo escolar) con independencia de algunos fenómenos sociales ocurridos sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Estos incluyen la emergencia de políticas de planificación familiar en los años 60; el desarrollo de la epidemia del VIH/sida en los 80 y, en las décadas más recientes, las iniciativas de prevención del abuso sexual y el desarrollo de posturas críticas hacia el sexismo, la homofobia y la violencia relacionada con el género y la sexualidad. Tampoco se entiende sin mirar cómo se ha transformado la idea de educando: a la par de cambios normativos internacionales, los niños, niñas y jóvenes son vistos crecientemente como sujetos de aprendizaje sexual. Primero, en un sentido estrechamente sanitario, moral y preventivo y, más recientemente, como sujetos de derechos sexuales y reproductivos¹.

Como consecuencia, la manera de responder a las preguntas éticas sobre la sexualidad se complejiza. Mientras los programas tradicionales, sostenidos en perspectivas biologicistas o biomédicas de la sexualidad, siguen focalizados en la preparación de los y las estudiantes para enfrentar la vida sexual activa (reproduciendo de algún modo las nociones biopolíticas detrás de la sexología que identifica Foucault), otras iniciativas actuales tienden a incorporar una comprensión de la sexualidad que reconoce su organización política y sociocultural, especialmente de la mano del concepto de “integralidad” y su circulación entre la academia, diversas formas de activismo e incluso proyectos legislativos, como los casos de Argentina y recientemente Chile.

La integralidad, si bien tiene un origen conservador en sus primeros usos para la educación sexual², continúa siendo un concepto gravitante que opera como un enfoque desde el cual se demanda superar las miradas biologicistas, biomédicas y moralizantes en este campo, recogiendo el

marco de referencia de los derechos sexuales y reproductivos y buscando avanzar en la consolidación de la democracia sexual³. Al mismo tiempo, se trata de un concepto que, a modo de un significante abierto a diversos usos e interpretaciones, es abrazado igualmente por propuestas conservadoras en educación sexual. Esto refuerza la importancia de continuar examinando la educación sexual en su dimensión ética, materializada en prácticas situadas de orden pedagógico y didáctico, en las que se juegan determinados órdenes políticos y educativos de la sexualidad, relaciones sociosexuales y modelos de subjetividad.

De este modo, más allá de comprender los pormenores de un currículo de educación sexual en un momento dado de la historia, lo relevante es analizar las condiciones que permiten la emergencia de una determinada manera de entender y organizar la ética sexual y la educación sexual resultante. Es en virtud de aquello que los editores de este libro quisimos interrogar el momento presente buscando comprender cómo la política educativa, los cambios en las experiencias escolares, la organización de determinados actores políticos y las transformaciones normativas sobre la sexualidad impactan en la organización de discursos y prácticas en torno a la educación sexual, haciendo emerger de paso nuevas interrogantes respecto a de qué manera organizar la ética sexual. Las inquietudes acerca del deber, del deseo, del reconocimiento y de la justicia en materia de sexualidad siguen siendo materias que requieren constante reflexión.

Para atender a este propósito, convocamos a un conjunto de voces críticas para pensar los recorridos, desafíos actuales y proyecciones de la educación sexual en Chile. En medio de la agitación política y la revuelta ciudadana de octubre de 2019, y tras haber realizado un seminario que inspiró las discusiones compiladas en este libro⁴, se invitó a diferentes personas involucradas en el campo del

activismo, la investigación y la acción política de la educación sexual y se les solicitó abordar tanto las complejidades institucionales, organizacionales y pedagógicas de la educación sexual como algunos elementos que expanden los contenidos y desafían las acciones educativas en sexualidad. Esta diversidad de perfiles, pensamos, ayuda también a mirar diferentes experiencias y, sobre todo, distintas maneras de posicionarse políticamente en relación con la educación sexual.

De esta forma, el libro se inicia con una sección en la que se entregan tres perspectivas sobre el diseño institucional de la educación sexual escolar. En el primer capítulo, Daniel Reyes, consultor especializado en educación sexual, se focaliza en el impacto que las diversas estrategias nacionales sobre educación sexual han producido en las escuelas. Seguidamente, Camila Rojas y Danitza Pérez, diputada y abogada feminista, respectivamente, nos ofrecen un segundo capítulo en que se ilustra el fracaso del proyecto de educación sexual integral chileno, narrado en este caso precisamente por quienes lo impulsaron en el Congreso Nacional. Por último, Graciela Morgade, académica y activista política, describe de primera fuente la destacable experiencia argentina en la construcción de un marco legal y pedagógico para la educación sexual integral, con el cual se nos brinda un contrapunto con la experiencia chilena.

La segunda sección continúa con tres capítulos en los que se muestra cómo determinados sujetos son interpelados y emplazados por la práctica de la educación sexual contemporánea. De este modo, Rocío Henríquez y Rosario Olivares, docentes feministas, nos ilustrarán sobre la participación del profesorado en la construcción de una educación con perspectiva feminista. En paralelo, Lucha Venegas, activista de derechos humanos, nos presentará un ensayo en el que nos muestra cómo la ausencia de una

educación sexual integral atenta contra derechos fundamentales de la infancia. A continuación, Débora Fernández, docente y académica, nos planteará una reflexión a partir de su propia experiencia en el sistema escolar, poniendo atención al no-lugar que ocupan las identidades trans* dentro de él. En todos estos capítulos se ofrecen reflexiones sobre las relaciones entre sexualidad y educación en diálogo con las perspectivas de derechos humanos y los feminismos actuales.

La última sección reúne contribuciones que plantean temáticas específicas sobre la sexualidad que han emergido como “desafíos” que experimentan las escuelas. En un primer caso, Leonardo Arenas, activista e historiador, argumentará a favor del protagonismo que debe adquirir la escuela como protectora ante el VIH/sida. Luego, Pablo Astudillo, académico, nos formulará una interrogante sobre cómo pensar la relación entre educación sexual y perspectivas de inclusión desde la complejidad de la construcción de la identidad individual contemporánea. Finalmente, Nicola Ríos, académico, nos presentará algunas discusiones sobre la pornografía y los medios sexualmente explícitos en relación con las pedagogías eróticas de la educación sexual.

A partir de esta diversidad de enfoques, esperamos que las y los lectores de este libro puedan acompañarnos en esta necesaria problematización del campo de la educación sexual, hoy expandida como bandera de lucha, territorio de activismo y ámbito de ensayo teórico-pedagógico. Cuestiones como los derechos sexuales, los derechos reproductivos, la justicia erótica y los procesos de ciudadanización de la sexualidad siguen entrelazadas con temas como la planificación familiar o el cuidado de la salud sexual y reproductiva. Al mismo tiempo, hablar de sexualidad, buscar “educarla”, se hace en el entendido que aquella es crecientemente una dimensión gravitante de la democracia en la medida en que, tal como señalan Mary

Lou Rasmussen y otros, allí se juega una comprensión igualitaria del género, el deseo, la agencia personal y la participación individual en la definición de normas colectivas⁵.

Por ello, el libro no está orientado a definir qué “es” la educación sexual ni qué “debe” ser. Tampoco se busca sumar antecedentes a la compilación de investigaciones sobre la historia política y la construcción del currículo de educación sexual en Chile con sus constantes avances y retrocesos⁶. Ni siquiera se persigue ofrecer una cartografía sobre la educación sexual internacional, ya que los cambios en las prácticas pedagógicas en sexualidad, la complejización de los objetivos educacionales propiciada por distintos organismos y la diversidad de enfoques, discursos y prácticas sobre la educación sexual —a nuestro juicio— escapan a los alcances de este libro⁷.

Por el contrario, la diversidad de objetos, sujetos y escenarios vistos en este libro mostrarán las articulaciones complejas de la educación sexual con distintos fenómenos sociales y desde diferentes posicionamientos políticos. Academia y activismo comparten intereses, pero ofrecen sus ideas a partir de metodologías diferentes: el contraste entre ambas posiciones enriquecerá, creemos, este manuscrito. De este modo, los aportes reunidos en este libro no se compilan con el propósito de configurar definiciones cerradas ni de crear un decálogo de reglas o una guía didáctica para la educación sexual. Más bien en ellos se encuentran reflexiones sobre algunos de los elementos que hoy hacen de la educación sexual un campo en tensión y, como se anuncia en el título, de articulaciones, sujetos y objetos emergentes.

PRIMERA PARTE
**ARTICULACIONES POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN
SEXUAL**

EDUCACIÓN SEXUAL EN EL CHILE DE LA POSDICTADURA: HISTORIA DE UNA POLÍTICA DESACOPLADA

Daniel Reyes Pace [⁸](#)

INTRODUCCIÓN

La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo 1994, acuerdo suscrito por Chile, establece para el Estado el compromiso de “proteger, garantizar y promover el ejercicio de derechos en materia de salud sexual y reproductiva de las y los jóvenes. En este contexto, la educación sexual asume como uno de los pilares básicos que sustentan el ejercicio de dichos derechos”⁹. En Chile se entiende, de cualquier manera, que el rol de las escuelas es secundario —o complementario— pues serían las familias las llamadas a educar a los niños, niñas y adolescentes en un tema que se considera de especial sensibilidad debido a la pluralidad de visiones que conviven en la sociedad. Así, por ejemplo, en el informe de la comisión convocada por el Mineduc para el diseño del programa de educación sexual 2005-2010 se expresa que son los padres y madres los llamados a otorgar a sus hijos los valores y la orientación necesarios acerca de la sexualidad, mientras que al Estado, de acuerdo al principio de subsidiariedad, le cabe la responsabilidad de garantizar el derecho que niños y niñas poseen de recibir esta formación y “hacerla posible y efectiva en consonancia con las necesidades de los educandos”¹⁰.

Desde el retorno de la democracia ha existido una preocupación irregular por parte de las administraciones

respecto del desarrollo de políticas públicas vinculadas a la educación sexual. Cada acción ha mantenido ciertas constantes que se van fortaleciendo, aunque cambian de apariencia. Estas tienen relación con el rol que le cabe al Estado en el desarrollo y la regulación de la formación en sexualidad. Anclado en el principio de subsidiariedad del Estado, se han desarrollado constantemente planes descentralizados que otorgan gran autonomía a las escuelas en la conducción de la formación en sexualidad. La decisión del Estado ha sido otorgar una aparente libertad a las escuelas para que desarrollen o apliquen programas de educación sexual que sean concordantes con sus proyectos educativos y las necesidades específicas de todos los miembros de la comunidad escolar. La descentralización no es un fenómeno exclusivo de la educación sexual, por el contrario, en relación con el currículo, es una tendencia llevada adelante por democracias modernas¹¹, sin embargo, en el caso de la educación sexual, se habría optado por diseños descentralizados no por un criterio técnico educacional, sino para evitar definiciones que pusieran al Estado en tensión con los grupos conservadores¹².

Mediante esta lógica descentralizante, el Estado se desmarca —o parece hacerlo— de la toma de decisiones ideológicas y valora la libertad de elección y enseñanza por sobre el derecho a la educación de las y los estudiantes. Esto, pese a que organismos internacionales han señalado que en el campo de la sexualidad no es recomendable dar autonomía completa al nivel local por ser una materia que produce resistencias institucionales y porque no siempre existen las competencias en el personal docente¹³.

Sin embargo, la apuesta por la descentralización en el diseño y aplicación de planes de apoyo convive con una política centralizada de desarrollo del currículum vertical, que en la actualidad incluye contenidos de sexualidad y afectividad tanto en la asignatura de Orientación (1º básico

a 2º medio) como en la de Ciencias Naturales (7º básico) y Biología (2º medio). Mientras los programas de apoyo son considerados “valóricos” o “ideológicos” y, por tanto, sus principios deben ser tomados como responsabilidad de cada escuela en el marco de su programa institucional, los contenidos del currículum son asumidos como ideológicamente neutrales, a pesar de que, como se verá, se hacen definiciones sobre la sexualidad que se sostienen sobre determinados marcos normativos.

El diseño de la educación sexual, por tanto, opera con un doble discurso. Por un lado, se afirma que las definiciones sobre la sexualidad deben ser ejecutadas por las escuelas en coherencia con sus principios (a los que adhiere cada familia), pero, por otro, el Ministerio de Educación produce e instala discursos sobre la sexualidad centralizados que se transmiten a estudiantes de todo el país.

Las diversas estrategias o políticas seguidas en la materia no dan cuenta ni se hacen cargo de estos mecanismos que corren a través de rieles paralelos bajo principios contradictorios. Siguiendo a Ball¹⁴, quien ha propuesto el concepto de “acoplamiento suelto” para explicar cuándo las organizaciones educacionales operan con escasa coordinación en cuanto a sus actividades y metas o revelan existencia de múltiples ámbitos de interés, la política de educación sexual en Chile —en particular la desconexión entre planes de apoyo y currículum— podría ser catalogada como una política de carácter desacoplado.

REGRESO A LA DEMOCRACIA: EDUCACIÓN SEXUAL COMO PROBLEMA PÚBLICO

Los primeros antecedentes sobre medidas adoptadas por el Estado chileno en favor de la entrega de información en sexualidad datan del siglo XX. En aquella época se

documentaba en Europa un incremento importante de las entonces llamadas “enfermedades venéreas”, particularmente la sífilis. Para 1935, la situación era crítica también en Chile: la sífilis era ya la sexta causa de muerte en el país. El Estado decidió intervenir e informar mediante cursos, planes en escuelas y manuales. En específico, entre 1927 y 1938 se elaboraron siete manuales de prevención, cuyo público objetivo eran los jóvenes, grupo de edad más afectado por las enfermedades venéreas. Estos planes, no obstante, no tuvieron la efectividad esperada y la crisis de la sífilis solo fue controlada mediante la llegada de la penicilina al país.

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

Con el regreso a la democracia, diversas instituciones hicieron notar la necesidad de desarrollar políticas públicas y propuestas de educación sexual. En 1991, y tras una importante presión institucional, se convocó a una amplia variedad de organizaciones para la creación de un Comité Consultivo ad-hoc que formulara una política pública en materia de educación sexual. Pese a la heterogeneidad de visiones presentes en el comité, se lograron aunar valores comunes, “como el respeto por la dignidad y los derechos humanos, la responsabilidad política frente a los demás, la autoestima y el respeto por sí mismo, la promoción de actitudes de solidaridad, aceptación y amor a los demás”¹⁵. En 1993, se publicó el documento “Política de educación en sexualidad para el mejoramiento de la calidad de la educación”, en el que se establecían criterios para la

reincorporación de la sexualidad en el sistema educativo nacional.

Sin embargo, y como consecuencia de la diversidad del equipo formulador y de las condiciones políticas propias de la recién recuperada democracia, se estableció una educación en sexualidad no obligatoria y que no implicaba la aplicación de un plan estandarizado. El comité propuso un mecanismo descentralizado que responsabilizaba de la toma de decisiones a los propios establecimientos. De esta manera “se estableció la primacía de la libertad de enseñanza por sobre el derecho de los sujetos a obtener información relevante en materia de sexualidad, una tensión que se observa permanentemente en las políticas educacionales del período”¹⁶. La transición a la democracia, al intentar apaciguar los quiebres sociales que amenazaban constantemente por hacerse evidentes, construyó sus estructuras sobre la base de un supuesto consenso. Este y la retórica de la reconciliación se consolidaron como los elementos que unían a la sociedad nacional, y nada debía ponerlos en cuestión.

El concepto de educación sexual delineado por el Comité fue también amplio y estuvo inspirado en la intención de que esta cumpliera una función preventiva estratégica ante “problemas sociales”, como el abuso y la violencia sexual. De igual manera, se estableció que fenómenos tan diversos y de distinta naturaleza, como “la prostitución infantil, las enfermedades de transmisión sexual, particularmente el sida, el aborto inducido y los embarazos no deseados, pueden ser afrontados mediante una educación adecuada”¹⁷. La educación sexual, de acuerdo con el Mineduc, no podía ser entendida solo desde una perspectiva biológica o científica, sino que debía ser abordada con una visión integral que incorporase valores, actitudes y habilidades de orden psicobiológicos, éticos y sociológicos y, a su vez, quedara concebida como un derecho de los y las estudiantes. De cualquier forma, el

diseño y la aplicación del plan, como veremos a continuación, no siempre aseguró que este derecho fuese correctamente ejercido.

Para la formación en educación sexual, el Comité expresó la necesidad de respetar la diversidad de visiones presentes en la sociedad y, por extensión, en las escuelas. El énfasis, de acuerdo con el Mineduc, no debía estar puesto en los contenidos pues “no existe una orientación coherente y sistemática que unifique propósitos comunes para la educación en sexualidad”¹⁸, sino en “una pedagogía interactiva y centrada en la persona que respete la gradualidad de estos aprendizajes y la diversidad de creencias de los alumnos, a la vez que facilite la participación de los diversos actores involucrados en este proceso”¹⁹. Debido a lo anterior, fue imposible establecer un programa único para todo el sistema educativo nacional.

Ante el escenario de una política consistente solo en la definición de criterios y procedimientos, el rol del Estado quedaba asociado a espacios más reducidos. Por un lado, el Estado se obligaba a favorecer que las escuelas desarrollaran y ejecutaran planes y programas de educación sexual que fueran en coherencia con las orientaciones presentadas por la política pública. Por otro, mediante el Mineduc, quedaba encargado de ser un “animador social”.

Como respuesta a los principios regidores de la política pública de 1993, con los que se buscaba reincorporar la educación sexual al sistema educativo nacional, en 1995 el Mineduc se dispuso a implementar un proyecto piloto. Se trataba del inicio de las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (Jocas), que fueron aplicadas en más de 600 liceos secundarios —casi la mitad del país— entre 1996 y 2001. El programa tuvo una cobertura importante, considerando que su realización era un acto voluntario de las escuelas. Estas jornadas se llevaban a cabo mediante una metodología participativa, bajo el

formato de una conversación que se daba entre los distintos miembros de la comunidad escolar en una relación horizontal. La idea era que al finalizar la actividad, la comunidad escolar hubiese identificado sus necesidades y las formas de integrar la sexualidad al currículum escolar.

Desde sus inicios, las Jocas tuvieron una buena recepción por parte de las comunidades escolares. De acuerdo con datos de satisfacción²⁰, un 85 % de los estudiantes sintieron que las jornadas fueron beneficiosas y valoraron el espacio abierto para discutir sobre sexualidad, mientras que un 75 % de los profesores afirmaron que las Jocas fortalecieron sus relaciones con los estudiantes. Otros datos indican que “los resultados más claros y favorables de las Jocas están en el ámbito de más y mejores conversaciones sobre sexualidad”²¹.

Se ha dicho que la metodología de las Jocas invistió a los adolescentes como sujetos de derecho dentro de una instancia democrática que no tenía precedente para el Chile de los 90, concibiéndolos como sujetos “con capacidad para decidir y consentir informadamente acerca de la forma en que querían experimentar su vida sexual”²². Aun cuando fueron percibidas como un espacio democrático y apropiado para el desarrollo de los estudiantes, las Jocas también fueron criticadas. Preocupaba que se las interpretara como una serie de “eventos” sin continuidad ni seguimiento en el aprendizaje de los y las jóvenes. Además, al tratarse de un modelo de autogestión no obligatorio, necesitaba el compromiso claro y expreso del colegio. Según Olavarría, la política pública que dio origen a las Jocas tenía varias debilidades, entre las cuales se puede mencionar la falta de un diagnóstico certero sobre el estado de la educación sexual al interior de las escuelas, la ausencia de recursos financieros para lograr sus objetivos y de una institucionalidad con personas responsables y financiamiento permanente²³.

En la práctica, las Jocas son un ejemplo de cómo el