

Dialogando sobre sexualidad: Talleres con estudiantes de enseñanza media¹

Dialogue about sexuality: Workshops with high school students

Patricia Guerrero*

Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago, Chile)

Marcelo Balboa**

Universidad de Chile (Santiago, Chile)

Manuel Cuevas***

Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago, Chile)

Resumen

El siguiente artículo presenta los resultados de una intervención en temáticas de sexualidad realizada durante el año 2017 con estudiantes de enseñanza media en un Liceo Municipal de Santiago de Chile.

Se presenta una propuesta metodológica para trabajar la temática en la particularidad de la población escolar, así como las temáticas que aparecieron en la intervención agrupados en cuatro ejes: estereotipos de género, relaciones sexuales y relaciones afectivas, el cuerpo en la sexualidad y diversidad sexual. Se presenta una perspectiva crítica respecto a la sexualidad, siendo el objetivo general de los talleres construir nuevas representaciones en relación a la educación sexual y afectiva en los estudiantes adolescentes con el fin de poder realizar un proceso de diálogo. En los talleres se propicia un espacio de diálogo entre los estudiantes, tomando distancia de la idea misma de “enseñar” la sexualidad al mismo tiempo que se releva el discurso grupal de los jóvenes y se pone entre paréntesis el lugar de la coordinación del dispositivo. Se incluye una breve revisión acerca de las políticas públicas en sexualidad en Chile.

Palabras clave: sexualidad, educación secundaria, talleres.

Abstract

This paper presents the results of a intervention on sexuality during 2017 with students of high school in a public school in Santiago de Chile.

It proposes a methodology to work on sexuality with high school population and shows the subjects appeared in four axes: gender stereotypes, sexual and affective relations, the body in sexuality and sexual diversity. We present a critic perspective of sexuality, being the general objective of the workshops to build new representations of sexual and affective education in teenager students with the goal of making a dialogue process. In the workshops a space of dialogue between the students is fostered, taking distance from the idea of "teaching the sexuality". The group discourse of the youth is revealed and the place of the workshop coordination is in a secondary place. A brief review of public policies on sexuality in Chile is included.

Keywords: sexuality, High School, Workshop.

¹ Este artículo es una creación conjunta entre profesora/es y estudiantes del curso “Investigación Aplicada”. Participaron los/las siguientes estudiantes de Antropología de la Universidad Católica de Chile: Catalina Vera Bringas, María José Vargas, Francisca Moraga, Caleb Yunis, Iniley Iturriaga, Isadora Aguirre, Irina Aceituno, Camila Albornoz, Macarena Moya, Gabriela Herrera y Ana Hormázabal.

* Licenciada y Magíster en Psicología, Universidad Católica de Chile. Master y Doctora en Sociología. Universidad París 7, Denis Diderot, Francia. Santiago, Chile. Correo electrónico: pguerrem@uc.cl

** Licenciado y Magíster en Psicología. Universidad de Chile. Docente Universidad de Chile y Consultor Centre UC, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Correo electrónico: marcelobalboa.psi@gmail.com

*** Psicólogo Organizacional, Consultor Centre UC, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Correo electrónico: manuelcuevasmail@gmail.com

Introducción

El siguiente artículo propone una metodología para la investigación social sobre educación en sexualidad en población estudiantil de enseñanza media², tema que reviste particular complejidad por estar asociado a tabúes sociales de raigambre histórica y cultural.

Esta metodología consiste en la realización de “talleres” que promueven el abordaje de un ámbito de realidad mediante el diálogo en el grupo (Guerrero, 2017; Guerrero, Aguirre, Besser, Salinas, Zamora, & Morales, 2017) bajo un enfoque de investigación-acción, recurriendo a fundamentos grupalistas (Foladori, 2000, 2005; Kaës, 1995; Pichon-Rivière, 1985), según el cual son los miembros del grupo quienes poseen la palabra, siendo el rol del investigador-coordinador promover, acompañar y resguardar el encuadre y las condiciones de confianza y seguridad psicológica básicas para la producción del diálogo entre los participantes.

En Latinoamérica, la educación sexual es una temática que presenta dificultades debido a cuestiones de orden cultural y la hegemonía de un pensamiento conservador y moralista: se trata de sociedades marcadas por la fuerte influencia del pensamiento de la iglesia católica. Como consecuencia, la sexualidad se trabaja, en general, desde su dimensión biológica, desplazando y a veces omitiendo aspectos emocionales, sociales, culturales, entre otros.

La labor educativa sexual enfrenta una situación dilemática, desde donde surge la pregunta: ¿Cómo educar en temáticas de sexualidad de una forma que respete las diversas perspectivas valóricas propias de su multiculturalidad e ideología?

Como investigadores, proponemos una estrategia de formación y aprendizaje en la temática de la sexualidad centrada en la inclusión y el protagonismo de los mismos estudiantes en su proceso educativo, en una dinámica dialógica y productora de subjetividad.

En este sentido, y desde un enfoque de investigación-acción, presentamos una experiencia realizada en un liceo de la zona norte de Santiago de Chile, el cual presenta altos niveles de vulnerabilidad social.

El proyecto contempló la implementación de talleres de sexualidad que propiciaron el diálogo entre los estudiantes acerca de sus vivencias, creencias e inquietudes en torno a la sexualidad. El principal objetivo de los talleres fue ampliar la visión sobre las prácticas sexuales, más allá de la comprensión “cientificista” sostenida en el discurso de lo biológico sobre lo sexual, el cual involucra ciertas ideas de normalidad ancladas en prejuicios asociados a la raza, la clase social, el género, entre otros. Al mismo tiempo, los talleres tuvieron un fin investigativo que nos permitió conocer representaciones e imaginarios de los y las estudiantes.

De esta manera, el taller operó como un medio para crear instancias reflexivas y dialógicas, en el que los estudiantes pudieron problematizar y evaluar categorías, ideologías y conflictos sociales, cuestión que permitió una aproximación a problemáticas e inquietudes que no siempre son abordadas en el espacio educacional, situación sostenida y reforzada en la prescripción formativa del docente: mantener sus afectos “separados” del conocimiento “objetivo” que debe transmitir (Villa, 2007). El taller logró generar, de un modo no tradicional, una forma efectiva de aprendizaje, proporcionando espacios de confianza y cooperación que permitieron a los estudiantes ser partícipes y actores principales en la forma de producir grupalmente su conocimiento.

² La educación en Chile contempla cuatro etapas (parvularia, básica, media y superior) de los cuales las dos primeras son obligatorias, y se cursan entre los 4 y los 13 años de edad, totalizando 10 años de formación. La enseñanza media contempla una formación que otorga

grados de especialización durante 4 años, cursada entre los 14 y los 18 años de edad, para luego acceder a la enseñanza superior en universidades o centros de formación técnica.

El artículo comienza con una breve contextualización del lugar donde la metodología fue aplicada; en segundo lugar, expone un marco teórico del concepto de sexualidad y un marco metodológico; luego presenta los principales hallazgos en términos de la metodología y de los contenidos, para finalizar con algunas de las conclusiones de este trabajo.

¿Qué van a decir si se enteran?: Atreverse a construir la sexualidad desde la subjetividad juvenil

El liceo en el cual se realizó la investigación se encuentra ubicado en el sector norte de la comuna de Santiago. Es el único establecimiento que cuenta con la modalidad Media Técnico Profesional de la comuna, ofreciendo las especialidades de Servicio de Alimentación Colectiva, Atención de párvulos y Secretariado.

Con respecto a la conformación de los hogares de los estudiantes, un 90% de los alumnos del establecimiento provienen de familias matriarcales o con ausencia de ambos padres. Lo anterior se debe principalmente a los problemas de drogadicción y la situación de cárcel en la que se encuentran algunos jefes de hogar. Esto genera que un alto número de alumnos estén expuestos a situaciones de violencia, recibiendo maltratos físicos, psicológicos e incluso en algunos casos abusos sexuales. Además, existen antecedentes de que un gran número de las estudiantes del liceo se encuentran a cargo de familiares, cuidadores o viven en centros de retención de adolescentes (Riquelme, 2015).

Como una estrategia para abordar las condiciones de vulnerabilidad de sus estudiantes, el establecimiento cuenta con un programa que busca alternativas de intervención que contemplen a toda la comunidad educativa, especialmente a sus familias, promoviendo la salud, el bienestar, la convivencia y el desarrollo de las niñas, niños y jóvenes. Los profesores jefes se vinculan con sus estudiantes teniendo el 70% de su jornada laboral dedicada a la atención de las dificultades

sociales, psicológicas y educativas de sus educandos. Sólo el 30% restante corresponde a trabajo lectivo en aula.

En este contexto socioeducativo, con este marco de estrecha relación entre profesores y estudiantes, es que se lleva a cabo la investigación-acción, orientada a favorecer la restitución de la palabra a los jóvenes, permitiéndoles hablar de sexualidad desde su propia subjetividad.

¿Qué es la sexualidad?: Una pelea por la hegemonía ideológica

La sexualidad como concepto se ha tratado desde diferentes paradigmas a lo largo de la historia. Corresponde a un constructo social que surge en el siglo XVIII, y que desde entonces ha encarnado una serie de debates que tratan de problematizarla (Amar, 2005).

La Organización Mundial de la Salud (WHO, 2006) realiza una distinción entre sexo y sexualidad. Sexo corresponde a las características biológicas que definen a los humanos y se usa generalmente para referirse a la “actividad sexual”. Sexualidad, en cambio, apunta a un aspecto del ser humano que incluye al sexo, la identidad de género, la orientación sexual, el erotismo, la intimidad y la reproducción. La OMS agrega que “[l]a sexualidad es expresada en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones [...] es influenciada por la interacción biológica, psicológica, social, económica, política, cultural, ética, legal, histórica, y por factores religiosos y espirituales” (WHO, 2006, p.4). La sexualidad es una problemática que nos toca a todos, pero que tiene un importante componente cultural.

Judith Butler (2002) plantea que las concepciones de género y sexualidad se sustentan por medio de una dimensión performativa, en la cual estas categorías van adquiriendo validez por medio de un sistema de repeticiones. De esta manera, un género no es una actuación que un sujeto anterior elija, sino que es performativo, puesto que se constituye como un efecto al sujeto que parece expresarlo.

Es una actuación coercitiva ya que jugar fuera de la ley con las normas heterosexuales genera ostracismo, castigos y violencia (Butler, 2002).

Otra noción de sexualidad es la que plantea Ramos (2011), quien destaca que se construye socioculturalmente, manifestándose de manera personal y en las relaciones con los/as demás. Para esta autora, la sexualidad no se puede ver sólo desde la genitalidad o las relaciones sexuales, sino que también en cuestiones como el placer sexual y el erotismo, los cuales se relacionan con el deseo, la afectividad y la autoestima. Propone enfatizar que se le debe considerar como una “dimensión constitutiva del ser humano, presente a lo largo de todo el ciclo vital y varios aspectos de la personalidad” (Ramos, 2011, p.10). Por último, argumenta que “es positivo insistir en que la sexualidad es dinámica: se crea y se recrea constantemente en función de los diferentes momentos de la vida, espacios y lugares” (p. 12).

Por su parte, las posturas posmodernas en las ciencias sociales reconocen que la cultura es una construcción social e histórica sujeta a relaciones de poder. Esto ha permitido problematizar el rol de la educación como una institución que busca transmitir —como formas racionales y objetivas— conocimientos, valores y prácticas sociales a manera de una guía a seguir por parte de los estudiantes. La pedagogía no sólo imparte conocimientos, sino que a través de éstos genera sujetos sociales en concordancia con modelos culturales (Villa, 2007), los cuales son transmitidos en un contexto de estratificación y asimetrías.

Según Villa (2007), la sexualidad ha sido entendida en educación de acuerdo con un modelo cuyo objetivo central es el que “los jóvenes conozcan su cuerpo y la sexualidad, prevengan enfermedades, embarazos y violencia sexual” (p. 225). Este modelo entiende la sexualidad como una forma de conocimiento objetivo al igual que el resto de los contenidos enseñados en el colegio, logrando así su legitimación en tanto se presenta la sexualidad como un conjunto de conocimientos específicos, principalmente relacionados con el

área de la salud sexual (Villa, 2007). Por ende, este énfasis se encuentra restringido al ámbito del cuerpo biológico y reproductivo, lo cual clasifica la sexualidad como una actividad homogénea entre hombres y mujeres, ignorando la presencia del placer y restringiendo a los sujetos a un solo sexo y forma de vivir la sexualidad (Foucault, 1987). Por ende, temas como la inclusión de la diversidad sexual, se encuentran fuera del currículum escolar.

Siguiendo con el argumento de Villa (2007), la educación, en general, implica una relación de dar y recibir, en tanto que hay un sujeto adulto (profesor) que entrega a un sujeto que recibe conocimiento (estudiante). Sin embargo, es importante reconocer que la sexualidad no es algo que comienza a ser poseído al momento en que es entregado a alguien como contenido, sino que es experimentada por los jóvenes en el proceso escolar de diferentes maneras y, necesariamente, de manera previa a la escolarización. El reconocimiento de que la sexualidad existe independiente de que se enseñe, lleva a cuestionar la autoridad del docente que otorga conocimientos científicos en forma de prácticas de cuidado y prevención. La existencia de la sexualidad más allá de lo enseñado permite quebrar con el modelo asimétrico de traspaso de información propio de la educación formal (Villa, 2007).

¿Dejar a todos contentos?: Las políticas de sexualidad en Chile

Hace casi ya medio siglo se formuló la primera política de educación sexual y vida familiar desde el Ministerio de Educación. Es con el Gobierno de Eduardo Frei Montalva, a finales de los sesenta, que se dio inicio al programa Vida Familiar y Educación Sexual, el cual buscó incorporar la educación sexual en los colegios públicos, actividad que fue continuada bajo el gobierno de Salvador Allende. Sin embargo, este programa se vio interrumpido y sus materiales quemados bajo la dictadura, siendo retirada esta iniciativa del currículum escolar. Todo lo referente a la sexualidad quedó restringido a la

biología reproductiva bajo el régimen de Pinochet (Arenas, 2016).

En los últimos treinta años, se ha pasado por momentos de silencio y se han implementado políticas públicas sobre educación sexual en jóvenes y adolescentes, existiendo dos polos: uno más “conservador” ligado a la problemática de la reproductividad; y otro más “progresista” que incorpora una perspectiva más amplia, que incluye los temas de afectividad y sexualidad.

Desde el año 1993 en Chile hay una *Política de Educación en Sexualidad* del Ministerio de Educación. En su momento esta política pública fue ampliamente publicitada y se esperaba que tuviese consecuencias en los comportamientos de los/as alumnos en relación al cuidado de su cuerpo, el de sus pares y parejas, su vida afectiva, los comportamientos sexuales, y la salud sexual y reproductiva. El primer programa en post-dictadura fueron las JOCAS, *Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad* (1995 -1999). Basados en la pedagogía social estuvieron destinadas a estimular, en una misma comunidad escolar, la reflexión sobre temas ligados a la afectividad y sexualidad mediante conversaciones. Se trataba de un evento autogestionado por el establecimiento educativo, en el que participan estudiantes, madres, padres, apoderados y docentes. Se desarrollaba en tres días, organizándose pequeños grupos de conversación. De acuerdo al folleto informativo de aquel entonces, “esta estrategia se sustenta en un enfoque pedagógico centrado en los sujetos [...] a partir de vivencias y saberes que son portadores los

participantes [...] se promueve la problematización, la búsqueda de información para la reflexión y el discernimiento informado” (Arenas, 2009, s/p). Las JOCAS estaban centradas en una educación de la sexualidad sobre la base de fortalecer la “auto-reflexividad”, asumiendo que las conversaciones son una fuente de aprendizaje informal para que las personas tomen decisiones libres y responsables sobre su afectividad y sexualidad. Estas iniciativas fueron controversiales para los sectores conservadores, quedando estigmatizadas de provocadoras e influenciar en los jóvenes al inicio sexual, dejándose de realizar a finales del milenio. Desde esa época, nos encontramos con programas de educación sexual tensionados por las legislaciones del Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación, quedando finalmente sujetos a los estándares del proyecto educativo de cada establecimiento.

El Ministerio de Educación (MINEDUC) ha funcionado como proveedor de programas experimentales sobre educación sexual a los establecimientos, dejando que estos últimos puedan elegir el proyecto que se ajuste a su propio currículum escolar. Es así como en el año 2010, luego de algunas polémicas³, el MINEDUC y el Servicio Nacionales de Menores (SERNAM) convocaron a universidades y ONG a presentar propuestas pedagógicas sobre Educación Sexual, que permitiesen modificaciones a los Programas de Educación Sexual, dando lugar al Portafolio de Siete Programas de Educación Sexual (2011). Lo anterior en el marco de lo estipulado en la Ley 20.418 (2010) que fija normas sobre información, orientación y

³ El subsecretario de Educación de la administración de Sebastián Piñera, Fernando Rojas, responsabilizó al gobierno de Michelle Bachelet por distribuir un material “altamente erótico”, inadecuado para los estudiantes: “José Miguel Ossa, gerente de la Corporación de Educación de ese municipio, dijo a Canal 13 que la Enciclopedia, que es editada en España, “tiene un alto contenido erótico y tendiente a lo erótico, con ilustraciones y fotografías explícitas”. Agregó que “los textos también son fuertes, incluso más que las fotos e ilustraciones”, en alusión a párrafos sobre la prostitución y la zoofilia, además de consejos sexuales para adolescentes contenidos en los

textos, cuyo uso era voluntario para los colegios. “Creo que no es la forma de enseñar educación sexual, que principalmente debe estar reducida a temas biológicos y genitales”, sostuvo Ossa (El Mostrador, 13 de agosto de 2010). En una actividad en la ciudad de La Serena, a tres días de haberse tomado la decisión del retiro de la denominada “Enciclopedia del Sexo”, el Ministro de Educación declaró que propondría que fuesen los propios establecimientos quienes escogieran la opción de educación sexual “según su forma de pensar” (Arenas, 2016).

prestaciones en materia de regulación de la fertilidad y que estipula: “toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial”, determinando que la educación sexual es un derecho para todos.

El Ministro de Educación, Joaquín Lavín, y la Ministra del SERNAM, María Carolina Schmidt, presentaron siete programas⁴ de Educación Sexual que se incorporarían como planes en las asignaturas de Orientación dentro de los establecimientos educativos, a raíz del revuelo que generó la “Enciclopedia del Sexo”, documento que se encontraba vía internet en la red Enlaces.

Los programas fueron previamente seleccionados por un consejo asesor compuesto por tres expertos⁵, elaborados e implementados por entidades privadas, quienes ofertaron distintos contenidos y metodologías de enseñanza, algunas con planteamientos totalmente contrapuestos, de distintos costos (Figueroa, 2012). Estos programas debían ser costeados por los propios establecimientos que lo soliciten para capacitar a sus profesores, quedando abierta la decisión de incorporar estas temáticas en la malla curricular. En este período, el MINEDUC entregó como material complementario orientaciones para el diseño e implementación en “Formación en Sexualidad, Afectividad y Género” (Ministerio de Educación, 2013), con el propósito de colaborar en el trabajo de estas temáticas y que sea la propia comunidad educativa la que decida qué

estrategias implementará en coherencia con su proyecto educativo institucional.

Según el documento producido por el MINEDUC:

La sexualidad se suele reducir exclusivamente a lo que respecta a las relaciones sexuales, sin embargo, la sexualidad trasciende con creces esta reducción. En la definición de la Organización Mundial de la Salud, la sexualidad integra elementos físicos, emocionales, intelectuales, culturales y sociales, que deben ser desarrollados a través de medios que sean positivamente enriquecedores y que potencien en las personas la comunicación y el amor”. (Ministerio de Educación 2013, p. 6)

Las temáticas sobre Sexualidad, Afectividad y Género fueron ubicadas en el área de Convivencia Escolar, en la que se establece que la sexualidad es una parte esencial de la vida de todos los seres humanos, la que se vive a través de lo que pensamos, sentimos y actuamos.

Desde otra perspectiva, el programa “Santiago Sano” de la Municipalidad de Santiago, publicó en 2016 el libro “100 Preguntas sobre Sexualidad Adolescente”, buscando dar respuesta a las preguntas más frecuentes de los adolescentes (Municipalidad de Santiago, 2016). El libro se distribuyó gratuitamente para diferentes instituciones, pero fue bastante controversial en algunos círculos sociales y establecimientos educacionales.

¿Investigar o intervenir?: Investigar desde el hacer

Esta investigación contempló la realización de una serie de talleres de sexualidad que principalmente hicieran dialogar a los

⁴ Los programas seleccionados por la Comisión de Expertos fueron: (1) “Adolescencia: Tiempo de decisiones” del Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral de la Adolescencia, Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (CEMERA); (2) “Aprendiendo a Querer”, de la Universidad de la Santísima Concepción; (3) “Curso de Educación Sexual Integral” (CESI) de Ricardo Capponi Martínez; (4) “Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad” (PASA) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile; (5) “Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad” (PAS) del Centro de

Estudios de la Familia Universidad San Sebastián; (6) “TennSTAR” de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile; y (7) “Sexualidad, Autoestima y Prevención del Embarazo en la Adolescencia” de la Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA).

⁵ Dr. Sergio Canals, psiquiatra infanto-juvenil; Dra. Paula Bedregal, PhD en psicología y especialista en medicina familiar de niños y salud pública; y Benito Baranda, director del programa iniciativa América del Hogar de Cristo.

estudiantes sobre prácticas, paradigmas y dudas en torno a la sexualidad, con el objetivo de ampliar la visión acerca de ésta. El espacio del taller fue un medio para crear instancias recreativas, reflexivas y dialógicas, en donde los propios estudiantes pudieran problematizar y evaluar categorías, ideologías y conflictos sociales. Se abordaron las temáticas de sexualidad desde una perspectiva que se alejara de las formas convencionales de enseñanza, con el fin de generar conocimientos más cercanos y amenos para los estudiantes, proporcionando espacios de confianza en los que los alumnos se sintieran partícipes y con el poder de intervenir en las dinámicas.

La estrategia metodológica que se utilizó para la realización de la investigación corresponde a la Investigación-Acción-Participativa (IAP). La IAP se entiende como una metodología que emerge de la necesidad de implicar a las comunidades y grupos en el proceso de investigación: esto se explica por la conciencia de los investigadores de la no neutralidad del conocimiento y el proceso del conocer. En este sentido, se asume que los conocimientos son situados e históricos, así como políticos e ideológicos. Con un fuerte contenido político —como participación ciudadana— aborda problemáticas de inequidad, justicia social y discriminación, en ámbitos de educación, pobreza y desigualdad (Torre, Fine, Stoudt, & Fox, 2009). Esta estrategia permite la generación de conocimiento a la luz de propuestas que contribuyan a la construcción de la justicia social. Estas propuestas no logran sentido si no es desde la propia participación e implicación de las/los sujetos participantes, así como la activa participación y también implicación del equipo que investiga (Tuck, 2009).

De esta manera, la Investigación-Acción-Participativa permite una aproximación de primera fuente a las nociones sobre sexualidad que poseen los adolescentes del liceo, ya que se enfoca en la generación del debate, la reflexividad, e ideas comunes en torno a temas complejos; por lo que, con su participación activa y reflexiva, contribuirán a la acción y comprensión crítica del tema (Kemmis &

McTaggart., 1988). En consonancia con los objetivos del presente proyecto de investigación, la IAP permite relevar el conocimiento en pos de la construcción de justicia social. De los seis talleres que se realizaron, de tres sesiones, daremos cuenta de dos de ellos.

¿Cómo lo hacemos?: Un programa concreto en la clase de orientación

Para diseñar el taller se trabajó con los fundamentos de la teoría de grupo operativo de Enrique Pichon-Rivière (1985), quien establece que el grupo se define necesariamente en relación a una tarea manifiesta, en este caso, el aprendizaje grupal sobre sexualidad. El trabajo grupal permite elaborar los pensamientos, sentimientos en torno a la tarea o temas específicos, como la sexualidad, y comprender de mejor forma los distintos roles que van adoptando los participantes mientras se va desarrollando el taller. Por ello, los grupos operativos —los talleres de sexualidad— son instancias útiles en el campo de la investigación-acción, donde se comprende y construye de forma conjunta. Esto se basa en un paradigma constructivista, donde la participación es esencial para la conformación del sujeto.

Según Pichon-Rivière, (1985) en los grupos operativos opera una dimensión vertical y una dimensión horizontal. La primera refiere a la historia personal de cada miembro del grupo. La segunda se desarrolla en la instancia grupal, el aquí y el ahora de los miembros reunidos. Se deben considerar ambas dimensiones, en cuyo cruce surgirá el emergente grupal, es decir lo nuevo, aquel saber construido en común y que constituye el saber producido por el grupo a partir de la interacción, de la resolución de las situaciones dilemáticas y de la elaboración de las ansiedades que surgen en el grupo en relación con la sexualidad y su aprendizaje (Pichon-Rivière, 1985).

Munive, Vásquez y Gálvez (2004) dan cuenta del aprendizaje que se genera en lo colectivo, ya que el diálogo y el consenso son esenciales para

el cambio social. Por medio de esta actividad, se intenta demostrar que las comunidades pueden contribuir de forma positiva a la producción de conocimiento a través del trabajo en conjunto. Esto permite destacar el aporte que generan los enfoques participativos como una herramienta de investigación e intervención.

Descripción del Taller “Diálogos sobre sexualidad”

El objetivo general del taller fue construir nuevas representaciones en relación a la educación sexual y afectiva en los alumnos adolescentes con el fin de realizar un proceso de diálogo.

Los objetivos específicos fueron: identificar los conocimientos, inquietudes y dudas de los jóvenes con respecto a la sexualidad; cuestionar los roles hegemónicos de género y, por último, reflexionar en torno a temáticas de sexualidad, orientación sexual e identidad de género.

Actividades realizadas en el taller

La intervención fue realizada con dos cursos diferentes: un primero medio mixto y un cuarto medio de educación de párvulos, sólo de mujeres.⁶ Los talleres se realizaron en salas de clases, sin mezclar a los dos cursos. Se realizaron de forma simultánea, estando cada curso a cargo de un equipo de trabajo diferente. Cada equipo de trabajo estuvo compuesto de tres personas. Con ambos cursos se realizó en una primera sesión un diagnóstico, donde recogimos las principales temáticas y dudas sobre sexualidad que tenían los estudiantes. A partir de esto se organizaron las actividades de los talleres, buscando generar instancias donde las inquietudes de los estudiantes pudieran ser trabajadas.

La intervención se realizó en tres sesiones, definiendo un objetivo y una actividad diferente para cada una. En el inicio de cada sesión se organizó el grupo-curso en dos grupos más pequeños de 6 estudiantes cada uno,

aproximadamente. La participación en uno u otro grupo fue de carácter libre sesión a sesión; sin embargo, la conformación inicial no varió mayormente durante las tres sesiones. El tiempo de trabajo acordado para la realización fue durante la hora de “Orientación”, alrededor de 45 minutos para cada sesión.

La primera actividad consistió en un trabajo grupal de tipo conversacional, organizada a partir de una consigna planteada por los coordinadores. Luego del trabajo grupal, correspondió una exposición en plenario acerca del proceso y la producción reflexivo-conversacional de cada grupo, abriendo finalmente un espacio para la discusión entre todos los participantes. El rol de las moderadoras en este punto consistió en proponer preguntas o señalar temáticas que favorecieran la profundización en los temas. Esta función sigue los principios grupalistas operativos de Pichon-Rivière (1985), quien sostiene que el grupo enfrenta ciertas ansiedades en la medida que desarrolla su tarea, lo cual genera resistencias grupales que pueden obstaculizar y paralizar la tarea grupal. Los coordinadores, entonces, operan como copensores grupales, realizando preguntas que permitan observar esta obstaculización, asociarlos con aspectos afectivos que se movilizan y que interfieren el proceso de aprendizaje, volviendo de este modo a la tarea.

La división en grupos pequeños tiene por objetivo anonimizar el trabajo individual, a fin de que cada estudiante tenga el espacio y la contención necesaria que le permita pueda abordar la tarea de acuerdo a su propio proceso de aprendizaje, asegurando así la mayor heterogeneidad en el abordaje, aportando al grupo con sus planteamientos y dinámica, la cual se articula en un Esquema Conceptual, Referencial-Operativo grupal (ECRO grupal), que permite avanzar sobre la tarea. Al momento del plenario, es el grupo el que habla sobre su tarea, eludiendo el ejercicio de identificar y/o atribuir

⁶ En primero medio los estudiantes tienen 14 años en promedio. En cuarto año medio los estudiantes tiene 18

años en promedio, pudiendo cursar la educación media hasta los 20 años.

las opiniones a una persona específica, relevando el carácter grupal del trabajo realizado. De esta manera, cada estudiante queda resguardado de la exposición directa en el plenario, pudiendo al mismo tiempo regular la exposición de su opinión —y posición— respecto a las temáticas planteadas.

A continuación, se describen las actividades realizadas y sus objetivos:

a) Primera sesión: Dado que los participantes son compañeros de curso, la presentación de las coordinadoras/es, del encuadre y los objetivos de la sesión marcan el inicio, no haciéndose necesaria una presentación personal de los estudiantes. Para comenzar, la consigna les solicitó escribir en un papel qué temas sobre sexualidad les gustaría trabajar y además agregar alguna de sus canciones favoritas en esos momentos, para poder conocerlos y al mismo tiempo tener insumos de trabajo. Cuando terminaron de escribir, se recogieron y se pusieron todos los papeles en una bolsa pequeña, para luego leer en voz alta las temáticas propuestas. Luego de recoger los comentarios sobre lo leído, se pasó a la instancia de plenario, solicitándoles que nos contaran sus nombres y algo que les gustara hacer (escuchar música, salir con amigos, u otros), agregando un gesto para contar cómo se habían sentido en esta sesión, el cual era repetido por todos, estudiantes y coordinadoras. Se termina la sesión explicando que los temas y las canciones elegidas serán usados para organizar las actividades de las próximas dos sesiones.

b) Segunda sesión: En esta sesión se buscó indagar en las relaciones de género y en los estereotipos presentes que compartieron los alumnos y alumnas. El trabajo se organizó a partir de las canciones propuestas en la primera sesión. Divididos en dos grupos, se les dio la tarea de elegir la letra de alguna de las canciones propuestas. Los grupos eligieron “Felices los Cuatro” de *Maluma* y “Tu foto” de *Ozuna*⁷,

canciones que hablan de relaciones de pareja, sexualidad y afectividad. La consigna de trabajo fue: leer la letra, discutir su contenido y pensar cómo son las relaciones que se dan entre los distintos personajes que se presentan. Algunas preguntas guía fueron: ¿Cómo tendrían una relación los personajes de la letra?; ¿Cómo sería una cita entre ellos? ¿Cómo se sentirían si les dedicaran esta canción?

Se propuso conversar en grupos pequeños, para luego pasar a un dispositivo plenario, donde ambos grupos expusieron lo que habían comentado, resumiendo el contenido de la letra, para luego discutir sus respuestas. Cada estudiante que lo quisiera podía exponer su posición en torno a las opiniones que fueron surgiendo. La sesión se termina resumiendo las posiciones en torno a las relaciones de género y los estereotipos, señalando brevemente las definiciones de ambos conceptos. Se cierra recogiendo opiniones del trabajo realizado.

c) Tercera sesión: Esta sesión tuvo por objetivo reflexionar en torno a la construcción social del cuerpo. Para esto, se les pidió a cada grupo dibujar una silueta femenina para luego comentar sobre lo que se dice o piensa socialmente de ellos. Se les entregó a cada uno pliego de papel (papel kraft) y plumones de colores, entregando la consigna de trabajo: “dibujar y solo dibujar, sin escribir, la silueta de una mujer con todas las partes que ustedes crean que tienen que ver con la sexualidad”. Luego de haber dibujado, se les indicó: “coloreen las partes del cuerpo que provocan más placer, indicando con colores diferentes las zonas de más y menos placer”. Luego de coloreado, se les indicó: “ahora escriban todos los nombres que conocen para cada una de las partes del cuerpo, aunque no fuesen los nombres científicos o biológicos, sino también como se les llama cotidianamente”. Es interesante señalar que ambos grupos tuvieron

⁷ *Maluma* es un cantante y compositor colombiano de reggaetón y género urbano latino. *Ozuna* es un cantante de trap y de reggaetón puertorriqueño.

la iniciativa de dibujar también uno masculino para poder comparar.

Una vez terminado el trabajo en grupo, se pegaron los dibujos en la pizarra, abriendo el espacio a la discusión. Cada grupo presentó su trabajo, comentando el proceso de trabajo, acuerdos y diferencias en torno a lo producido, reflexionando sobre lo agresivo/cariñoso de las palabras utilizadas para referirse a las diferentes partes del cuerpo y el cómo se integran al ejercicio diario de su sexualidad. Se observaron así las diferencias y similitudes entre los dibujos y se hicieron comentarios sobre la percepción que tenían de los cuerpos masculinos y las preguntas que surgen respecto a la sexualidad de lo masculino y la relación con el cuerpo femenino.

Se cierra esta sesión con una evaluación del trabajo realizado mediante una pauta individual y una estrategia que tomó poco tiempo: “Dinos en una frase o palabra, lo que aprendiste en el taller”.

¿Cómo pensar los datos?: Un análisis de contenido

La información producida en las sesiones de taller fue registrada en notas de campo, las cuales posteriormente se unificaron, sistematizaron y analizaron a través de una metodología de análisis de contenido. Éste se caracteriza por consistir en un conjunto de “técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos” (Abela, 2002, p.6). Lo que une es un contenido que, interpretado apropiadamente, nos permite comprender y entender diversos aspectos y fenómenos sociales (Abela, 2002).

A partir de la información reunida en las notas de campo, se crearon diferentes tipos de ‘familias’ (grupos semánticos), las cuales agrupaban distintas categorías que aparecían de manera recurrente en la información ya sistematizada. Estas familias se crearon con la finalidad de analizar e interpretar los datos, para así producir ciertos hallazgos y reflexiones en torno a las diversas situaciones originadas por medio de las intervenciones.

Nuestro trabajo está situado en una visión crítica de la enseñanza de la sexualidad y de las representaciones sociales que se han construido sobre el género y la vivencia de la sexualidad. De esta forma, desde el inicio de los talleres buscamos generar una dinámica tendiente a lo horizontal, que se diferenciara del modelo de educación formal basada en la asimetría de la educación bancaria (Freire, 1970) y la sola verticalidad, buscando la participación y co-construcción del conocimiento a partir de las reflexiones grupales. Nuestro rol en estas dinámicas fue, como adultos, constituir una coordinación co-pensadora que pudiese mediar las reflexiones y la discusión. Por su parte, el contenido de las conversaciones de los estudiantes estuvo centrado en los temas de diversidad sexual, el machismo, los estereotipos, entre otros, los que fueron abordados críticamente.

Al respecto, Pichon-Rivière (1985) plantea que el aprendizaje es un proceso de apropiación instrumental de la realidad, en el cual las conductas del sujeto se modifican a partir de la elaboración grupal de sus experiencias. Por otro lado, al hablar de “proceso grupal de aprendizaje” entendemos el aprendizaje como una situación nueva, que emerge como resultado de una práctica y de la reflexión e interacción con otros, por lo que realizar talleres grupales conlleva necesariamente un cambio a nivel psicosocial de los miembros que participen de estos talleres.

En cada sesión se realizó la transcripción de las notas de campo obtenidas en las diferentes partes de taller, complementando con la visión de las tres integrantes del equipo. Este proceso de retroalimentación de las observaciones de los talleres se realizó después de finalizar cada sesión. De esta forma, se generó una visión que incluyera las distintas perspectivas del desarrollo de los talleres, buscando alcanzar una *descripción densa* (Geertz, 1992), incluyendo no sólo los hechos ocurridos, sino también el contexto en el que se desarrollan, considerando por ejemplo la forma en que se dicen las cosas, la disposición de las personas en el espacio, entre otras. Por otro lado, la perspectiva bajo la

cual se ha situado el taller y la producción de información de éste se encuentra inspirada en la epistemología de producir *conocimientos situados* (Haraway, 1991); esto es una forma de producir conocimiento que se encuentra en la misma línea de la IAP. Supone una reflexividad en la que quienes son parte de la investigación son considerados sujetos de conocimiento, donde hay ideas o discursos que deben ser escuchados. Además, esto presupone que elementos como el género de quienes son parte de la investigación son resultado del contexto histórico y social en el cual se encuentran inmersos.

¿Qué podemos aprender?: Desafíos para la intervención

La metodología de investigación-acción-participativa, implementada a través de la intervención en modalidad de talleres de sexualidad, produjo distintos hallazgos relevantes e importantes para destacar.

Para comenzar, es pertinente recalcar que las temáticas abordadas en el taller surgieron desde las propias dudas e inquietudes de los estudiantes, ya que se esperaba que las intervenciones fueran creadas en conjunto. Esta modalidad se mantuvo hasta el cierre del taller, en donde los alumnos pudieron opinar y evaluar las dinámicas realizadas, lo cual nos permitió recibir las percepciones de los sujetos sobre éstas.

La construcción participativa del taller en conjunto generó un espacio donde los jóvenes se sintieron cómodos, contenidos y en confianza para hablar sobre sus inquietudes, dudas y experiencias. Por lo que a través de esta modalidad se logró hacer, frente a la complejidad del tema, un espacio ameno y seguro para tratar temáticas que no son comúnmente abordadas, debido a las resistencias socioculturales ya aludidas que existen sobre la sexualidad. Esto conlleva, en consecuencia, a que la juventud carezca del conocimiento necesario para enfrentarse a los temas relacionados con la sexualidad.

En este sentido, fue posible ver cómo estos espacios permitieron que los alumnos compartieran dudas y experiencias a pesar de las diferencias de vivencias que tuvieran cada uno respecto de la sexualidad, en donde los coordinadores de las intervenciones jugaron un rol fundamental, mediando y favoreciendo al diálogo, lo cual posibilitó la confluencia de conocimientos y reflexiones en torno a las temáticas abordadas. De esta forma, los estudiantes, se presentan como agentes claves para la realización del taller, ya que, por medio del levantamiento de temáticas e inquietudes, fueron los propios alumnos quienes direccionaron el proceso de aprendizaje. Siguiendo esta metodología, se logró quebrar con las lógicas jerárquicas de enseñanza, concediéndole así a los jóvenes la facultad de enseñar y aprender en conjunto con los monitores.

La presencia de los profesores tutores en la realización de nuestros talleres fue una de las condiciones que solicitó la dirección del colegio para que pudiésemos hacer esta investigación; esto se relaciona con el objetivo estratégico de favorecer el fortalecimiento del lazo socioafectivo entre profesores tutores y sus alumnos. Esta estrategia fue evaluada como beneficiosa y perjudicial para la realización de los talleres. Por una parte, ayudaron a mantener el orden en el aula al exigir a los alumnos que no se gritaran entre sí para discutir, que tomaran turnos para hablar y se respetasen mutuamente. También adoptaron el papel de cuidar y contener a los alumnos que se veían afectados personalmente por alguno de los temas que se discutieron en los talleres, permitiendo que las discusiones realizadas pudieran seguir fluyendo.

Al mismo tiempo, se convirtieron en un factor de resistencia para el proceso grupal, ya que en muchas ocasiones los profesores censuraron a los alumnos diciéndoles cuáles eran las definiciones, nociones y conceptos “correctos” al momento de hablar de la sexualidad. Por ejemplo, al referirse a los genitales del hombre y la mujer, los alumnos utilizaban el concepto de “panocha”, pero la profesora que estaba

presente les llamó la atención, diciéndoles que pusieran el nombre correcto: vagina o pene. También, desde su papel de educadores, interrumpían la discusión de los alumnos al delimitar las definiciones de la sexualidad según sus propias perspectivas, provocando que las conversaciones se acabaran y obligándonos a cambiar de tema de conversación, sin haber podido profundizar en el anterior.

Por otra parte, a lo largo de las intervenciones se pudo observar que un número significativo de alumnos no participaron de las dinámicas planificadas, por lo que la inclusión de éstos se transformó en un desafío a lo largo del taller. Nos dimos cuenta que una forma de incorporarlos era invitándolos a participar de manera libre, respetando su tiempo y espacio, dándoles la posibilidad de intervenir desde su propia comodidad. De esta forma, gracias a la metodología implementada, se pudieron crear y reinventar nuevos medios para lograr un mayor grado de participación, ya que nos dimos cuenta que los estudiantes que se quedaban fuera de las dinámicas se integraban opinando, escuchando y dialogando de forma alternativa en conjunto a sus compañeros cercanos. Esto muestra lo necesario de dar un protagonismo diferenciado a aquellos que se niegan a participar, puesto que detrás del silencio o la negación se esconden múltiples factores que inducen a que éstos se queden en su escritorio o en su banco, el cual representa un espacio de seguridad y comodidad para los estudiantes. Por medio de la flexibilidad de la metodología, se logra captar la opinión y la visión que tienen los alumnos que no participan de una forma alternativa.

¿Qué temáticas aparecieron?: Los temas que emergen

Tras el análisis de las intervenciones y las notas de campo, encontramos que las temáticas transversales de cada experiencia en los dos cursos giraron en torno a cuatro dimensiones de la sexualidad: los estereotipos de género, las relaciones sexuales y afectivas, las representaciones del cuerpo y la diversidad sexual.

a) Los estereotipos de género

Un tema que surgió transversalmente en ambos grupos fue el de los estereotipos de género sobre la sexualidad y el deseo sexual. Por un lado, la “sexualidad masculina” se valida, se considera normal e intrínseca al hombre en sí mismo. Dicha percepción se pudo reconocer a partir de opiniones que atribuían al hombre un deseo sexual más potente que el de las mujeres, el cual incluso es pensado a veces como incontrolable. El deseo sexual atribuido al hombre se refleja en su actuar, como por ejemplo en la cantidad de parejas sexuales que tiene, lo que en algunos casos es valorado socialmente de manera más positiva a medida que el número aumenta.

Por el contrario, se reconoce el estereotipo que la mujer debe tener una sexualidad y un deseo sexual menor al hombre, ya que dicho comportamiento es el correcto para “una señorita”. A partir de este ideal surgen opiniones negativas con respecto a la mujer que expresa y vive su sexualidad de manera activa, ya que ésta no se estaría respetando a sí misma, y dejaría la posibilidad de que los hombres la utilizaran a su propio gusto. Este punto de vista se pudo reconocer en las denominaciones de “suelta”, “prostituta” y “fácil”, las que rechazan la posibilidad del deseo en la mujer, mientras que en el caso de los hombres es todo lo contrario. Ambos estereotipos restringen las posibilidades de ejercer de manera libre el deseo sexual de las personas, incitando a percibir de forma negativa maneras de vivir la sexualidad que no corresponden a los estereotipos del hombre sexual y la mujer no sexual.

Resulta interesante que se reconozca el rol de la mujer como “señorita”, ya que creemos que éste entra en conflicto con la manera en que las estudiantes se expresan:

Notamos que tienen muy mentalizado que tienen que ser señoritas, que no pueden andar con muchos hombres, que no pueden decir a viva voz que se sienten objetos sexuales, pero aun así dicen constantemente bromas sexuales (*Notas de campo*).

Pero también ocurre una restricción de sí mismas:

Quando preguntamos si estarían con más de una persona en pareja, casi todas dijeron que no, principalmente porque es mal visto que una mujer esté con más de un hombre. Es “suelta” o “promiscua” (*Notas de campo*).

En el caso del primero medio, un curso en donde los(as) jóvenes tenían un nivel reflexivo acerca de dichos estereotipos de manera previa a los talleres, al momento de discutir estos estereotipos fueron cuestionados; en dicha discusión se reconoció que las mujeres pueden tener el mismo deseo sexual que los hombres: “Las mujeres también tienen deseos como los hombres y les gusta” (*Notas de campo*).

Dentro del mismo curso, también surgieron otras críticas a los estereotipos de roles de género, como son la mujer femenina, madre y dueña de casa. Dentro de este rechazo, se puede destacar la figura positivamente valorada de la “mujer chora”, la cual no depende del cuidado físico ni económico de un hombre, ni cumple con un ideal de mujer débil que puede ser pasada a llevar. Sin embargo, también es de relevancia destacar que a pesar de valorar la “mujer chora”, igualmente se reconoce que si existe la posibilidad de que un hombre cuide de una mujer en la calle, es mejor. Igualmente se destaca el reconocimiento dentro del mismo curso de que las mujeres tienen derechos reproductivos y sexuales que dependen únicamente de ellas.

Es mejor que haya un hombre porque tienen más fuerza y pueden cuidar en la calle. Sin embargo, dicen que las mujeres también pueden cuidar a los hombres, dándoles atención y cariño, igual que el hombre lo mismo a la mujer. Una de ellas decía “yo me cuido sola, pero si hay un hombre que me cuide, mejor” (*Notas de Campo*).

b) Relaciones sexuales y relaciones afectivas

Vinculado a los temas anteriores, aparece la pregunta por la relación de pareja, pensada desde el hombre que tiene permitido socialmente salir con muchas mujeres y desde la mujer que debe ser una “señorita”. Al respecto:

Muchas consideran que una relación de pareja debe ser de un hombre con una mujer (no se discutió sobre diversidad sexual), y que no puede ser como la canción de *Maluma* donde hay cuatro personas involucradas en una relación. Hacen comentarios como “no me gustaría que estuviera conmigo y con otra”, “no me gustaría que me tuviera para solo tener sexo” (*Notas de Campo*).

De esta forma, uno de los cursos plantea que la relación de pareja debe ser monogámica y frente a la idea del “amor libre” se plantean contrarias en su mayoría, aunque hay un par de estudiantes que se manifiestan a favor, argumentando que mientras exista un acuerdo entre los involucrados no habría problema.

Se suma a la idea de relación amorosa el hecho de no ser una relación puramente sexual, por lo que “preferían mil veces un hombre que las quisiera antes que las traten como un objeto sexual o que sólo les regalasen cosas” (*Notas de campo*).

Son ellas mismas las que diferencian entre estos dos tipos de relaciones: uno poco serio (la relación solamente sexual) y uno más comprometido (la relación amorosa o de pareja).

c) El cuerpo en la sexualidad

El grupo de cuarto medio, por un lado, reflexionó en torno a una sexualidad enfocada en la genitalidad, enfatizando partes corporales específicas —pene, vagina y senos— las que se consideran universales a toda relación sexual, dejando de lado la faceta erótica y afectiva. A pesar de que las jóvenes de este curso realizaron una hipersexualización de las partes del cuerpo masculino que asocian a la sexualidad como los ojos, la boca, las manos, el pene y los músculos, reconocen que dicha imagen masculina corresponde a un estereotipo que no siempre se cumple, lo cual no debiese ser un problema, permitiendo la posibilidad de la diversidad del cuerpo sexual.

Vinculando el cuerpo y los estereotipos, surge una discusión en torno a “la colombiana” y la “chilena”. A partir de una actividad en que tenían que dibujar un cuerpo femenino con

todas sus partes involucradas en la sexualidad, se generaron dos dibujos diferentes: uno con senos más grandes y con “más curvas”, a diferencia de otro que era un cuerpo más delgado y senos pequeños:

Ser colombiana o ser chilena te permite imaginar cuerpos (en tanto voluptuosidad) distintos, según las estudiantes (*Notas de Campo*).

Las estudiantes identificaron a la más voluptuosa como la colombiana y a la chilena como la más delgada. Con esto hacen notar que la vivencia del cuerpo en la sexualidad también está marcada por estereotipos raciales, donde hay cuerpos más sexuales por cómo se ven, siendo asociados a un país específico. Es destacable que frente a estos estereotipos las estudiantes se logran manifestar críticamente, reconociendo que son estereotipos y que “no todas se ven como la del dibujo” (*Notas de Campo*).

Por otro lado, al momento de reflexionar sobre el cuerpo junto a los estudiantes, si bien existía entre ellos una apertura a la idea de sentir placer de diversas maneras no heteronormadas, los estudiantes no las tenían interiorizadas, y tampoco había un conocimiento del cuerpo del sexo opuesto. Además de esto, se observó que las estudiantes consideraban que la belleza también se podía encontrar en cuerpos que muestran una imagen individualizada a través de tatuajes, o el uso de cierta ropa o marcas; sin embargo, en este aspecto había diversos puntos de vista y apreciaciones que en momentos podían parecer opuestas, aunque siempre se conservó el respeto y la tolerancia:

El grupo fue reflexivo y respetuoso respecto a las formas de pensar más conservadoras, tal fue el caso de un grupo de compañeras que dibujaron a una mujer con ropa y una de las representantes señaló que ella creía que dibujarla con ropa era una forma más respetuosa de presentarlo para Dios, sus compañeros le preguntaron por qué, se generó una discusión en la que muchos querían opinar; sin embargo, entre el bullicio poco se podía escuchar (*Notas de Campo*).

d) Diversidad sexual

A diferencia del grupo cuarto medio de alumnas, el grupo primero medio tuvo una discusión en torno a la sexualidad enfocada en la diversidad. A pesar que se expresaron y se pudo reconocer la existencia de dudas en torno a la sexualidad biologicista, especialmente en torno a enfermedades de transmisión sexual y embarazo, la discusión se enfocó en una sexualidad no biologicista. Es importante destacar que la reflexión crítica en torno a la homofobia y la discriminación por parte de las(os) estudiantes de este curso existía previamente a los talleres, al igual que la aceptación de la sexualidad no heteronormada.

Consigna: “Los hombres homosexuales quieren ser mujeres” La mayoría dice que No. Algunos se quedan en el no sé, ya que dicen que hay que ser homosexual para saber esa respuesta (lo cual muestra que no está propenso a prejuicios u opiniones personales sobre los deseos o intenciones de otras personas). Una dice que en las parejas homosexuales siempre hay uno que hace de mujer y otro de hombre, otra dice que no siempre (*Notas de campo*).

A diferencia de esto, en el cuarto medio no se discutió sobre esta temática: no apareció en el diagnóstico cuando consultamos sus temas de interés, no surgió en el desarrollo del taller y tampoco existieron preguntas guiadas por parte nuestra como para trabajar la temática. Los intereses del curso estuvieron marcados en un comienzo por la maternidad, por las enfermedades de transmisión sexual y por la pregunta “¿qué pasa si tengo muchas relaciones sexuales?”, siendo éstos los temas que más se repitieron a partir de la sesión inicial.

A modo de conclusión: emergentes y aprendizajes grupales

En primer lugar, creemos importante hablar de la diversidad y heterogeneidad del contenido que emerge de resultados generados con la intervención en los dos cursos aquí mencionados. Estas diferencias se dieron en torno a la discusión sobre sexualidad, pues mientras el grupo primero medio se enfocó

sobre todo a la diversidad sexual, los intereses del grupo curso de cuarto medio estuvieron relacionados con la maternidad y enfermedades de transmisión sexual. Así también, otras diferencias observadas fueron a propósito del cuerpo en la sexualidad: el primero medio estuvo abierto a concebir el placer de otras maneras no heteronormadas y ver la belleza del cuerpo en formas más individualizadas, como se explica en los resultados. El cuarto medio, por su parte, enfocó la discusión sobre todo a la genitalidad, dejando de lado la afectividad con respecto al mismo cuerpo.

Estas diferencias entendemos que corresponden a características específicas de las personas que componen los respectivos cursos, pero también puede ser importante pensar en otras diferencias que podrían influenciar en las distintas opiniones y discusiones, ya que los estudiantes pertenecientes al primero medio dijeron ya haber tenido un trabajo anterior sobre temas de diversidad, homofobia y discriminación. Esto fue diferente en las estudiantes de cuarto medio, que no hicieron alusión a haber tocado anteriormente temas relacionados.

Otro punto que puede también influir en las diferentes opiniones e inquietudes desplegadas en los talleres puede corresponder a la mayor o menor heterogeneidad de los estudiantes en cada curso respecto a intereses laborales futuros. El curso de primero medio corresponde a un curso mixto, en el cual no hay una división por profesión; a diferencia del cuarto medio, el cual correspondía a un curso de estudiantes de párvulos, pudiendo asociar que el contenido de sus preguntas (frecuencia de relaciones sexuales e imagen corporal) y omisiones de temas (homosexualidad y otras respecto a diversidad) estuviera ligado a la idea del rol prescrito desde la heteronormatividad como educadora de párvulo, en tanto lo maternal y femenino respecto de su tarea, en línea además con las prescripciones respecto a la omisión de lo afectivo-sexual en el ejercicio de lo educativo.

Sin embargo, independiente de las diferencias generadas en los talleres, existieron discusiones

similares, por ejemplo, en torno a los estereotipos. Se criticó las relaciones de género socialmente normadas, gracias a las cuales surgen distintas características atribuidas a las mujeres y a los hombres. Pero al mismo tiempo, se generó discordancia cuando surgían comentarios negativos hacia la mujer con deseo sexual, diciendo que no eran socialmente respetadas.

En segundo lugar, creemos que para trabajar sobre sexualidad, como está descrito antes, es importante reconocer que ésta no es algo que comience en el momento que es entregado como conocimiento de forma vertical, como los otros contenidos que se encuentran en el currículum escolar, sino que es experimentada independiente de éste. Por ende, estos talleres que buscan generar dinámicas horizontales en pos de la participación y co-construcción del conocimiento mediante reflexiones grupales, permiten generar instancias enriquecedoras para todas las partes.

En este sentido, pudimos observar que sigue existiendo una necesidad de reproducir espacios de reflexión e ir profundizando y generando apertura en torno a la sexualidad, para seguir aprendiendo y cuestionando situaciones y realidades naturalizadas en el tiempo. Tenemos claro que las conclusiones generales sobre cómo tratar temas de sexualidad exceden los resultados mostrados en este trabajo, pero creemos necesario seguir potenciando este medio de investigación en instancias futuras, ya que un trabajo en conjunto con los alumnos, donde se cuestionan los roles de género, estereotipos y orientaciones sexuales, contribuye a entender la sexualidad más allá de lo práctico, biológico y preventivo.

De este modo, creemos que es importante disminuir la brecha que se genera por la diferencia de experiencia entre los estudiantes, lo cual se puede lograr a través de la realización de dinámicas que fomenten el diálogo entre los alumnos. Más que ofrecerles respuestas, proponemos que la confluencia de experiencias, guiadas por un profesor, puedan generar un conocimiento colectivo que además opere

como red de apoyo en caso de situaciones complejas. Lo importante entonces es generar una nueva dinámica en el aula, donde el profesor no sea el único que tenga la palabra, sino más bien que encarne un agente mediador que genere reflexividad, diálogo y debate sobre

las temáticas que los mismos alumnos deseen tratar, haciéndolos partícipes y responsables a la vez de su propio aprendizaje, permitiéndose a sí mismo escuchar lo que resuena en sus propios marcos de referencia en torno a lo humano de la sexualidad.

Referencias

- Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla, España: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Amar, M. (2005). *La construcción social de la sexualidad en Chile (1973-2005)*. Tesis para optar al Título de Sociólogo, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Arenas, L. (2016). *Aportes para una Historia de la Educación sexual en Chile (1990-2016)*. Santiago, Chile: Ediciones El Desconcierto,
- Arenas, L. (6 de febrero de 2009). Educación sexual: la mayor deuda de la Concertación. *El Mostrador*.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2010). Ley N° 20418. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010482>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Figueroa, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, 20, 105-131. <https://doi.org/10.5354/0717-8980.2012.25861>
- Foladori, H. (2000). *El grupo operativo De-formación*. Santiago, Chile: Editorial Universidad Bolivariana.
- Foladori, H. (2005). *Grupalidad: Teoría e Intervención*. Santiago, Chile: Editorial Espiral.
- Foucault, M. (1987). El verdadero sexo. *Revista Universidad de Antioquia*, 28, 40-49.
- Freire, P (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Guerrero, P. (2017). Cooperación y Sociología clínica: una propuesta de formación de profesores. En H. Foladori & N. Ruiz (Eds.), *Pensar en grupo: el trabajo de co-operar* (pp. 125-137). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Guerrero, P., Aguirre, C., Besser, C., Salinas, J., Zamora, M., & Morales, M. (2017). Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 249-265.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Kaës, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Editorial Laertes.

- Ministerio de Educación. (2013). *Formación en Sexualidad, Afectividad y Género*. Santiago de Chile.
- Municipalidad de Santiago. (2016). *100 preguntas sobre Sexualidad Adolescente*. Santiago, Chile: Municipalidad de Santiago. Disponible en: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/100-Preguntas-Sobre-Sexualidad-Adolescente.pdf>
- Munive, E. J., Vásquez, M. M., & Gálvez, R.O. (2004). Comunicación, participación y salud sexual y reproductiva de los adolescentes. Reflexiones metodológicas desde la perspectiva de comunicación para el cambio social. *Investigación & Desarrollo*, 12(1), 78-107.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Ramos, V. (2011). *Técnicas grupales para el trabajo en sexualidad con adolescentes y jóvenes*. Montevideo, Uruguay: UNFPA.
- Riquelme, N. (2015). *Propuesta metodológica para la construcción de un currículum educativo con un enfoque de perspectiva de derechos humanos y de respeto de la diversidad*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación Mención Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Torre, M. E., Fine, M., Stoudt, B. G., & Fox, M. (2012). Critical participatory action research as public science. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 171-184). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Tuck, E. (2009). Re-visioning action: Participatory action research and indigenous theories of change. *Urban Review*, 41(1), 47–65. <http://doi.org/10.1007/s11256-008-0094-x>
- Villa, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización: Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros.
- WHO (World Health Organization) (2006). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health. 28-31 January 2002*, Ginebra, Suiza: World Health Organization. Disponible en: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf?ua=1

Recepción: 01-mayo-2018

Aceptación: 22-julio-2018