

POTENCIALIDADES DEL USO DE METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: EL CASO DE FUNDACIÓN SEMILLA

POTENTIALITIES OF THE USE OF PARTICIPATORY METHODOLOGIES IN COMPREHENSIVE SEXUALITY EDUCATION: THE CASE OF FUNDACIÓN SEMILLA

Mayra Yamileth Cid Paredes*
Amanda Solari Fierro**
Javiera Verónica Yáñez Vargas***
Camila Paulette Migueletto Díaz****

Resumen

Más allá de las discusiones políticas sobre su existencia o funcionalidad, la Educación Sexual Integral es un tópico de contingencia nacional que se enfrenta a un escenario educativo adultocentrista, patriarcal y mercantil que pone en tensión su efectividad e implementación, y que evidencia la necesidad de metodologías participativas capaces de incluir a actores sociales en proceso de desarrollo. El presente artículo comparte reflexiones sobre la potencialidad del uso de metodologías participativas para enfrentar los desafíos de la Educación Sexual Integral. Lo anterior a partir de la sistematización de experiencias de un programa impulsado por Fundación Semilla, organización no gubernamental que trabaja temas de convivencia escolar y educación sexual integral. En primer lugar, se describe el escenario educativo chileno y las miradas desde las Epistemologías del Sur sobre este contexto considerando el rol de las metodologías participativas. Luego, se aborda el proceso de sistematización y sus

* Licenciada en Sociología, Universidad de Chile; mayra.cid@ug.uchile.cl;
<https://orcid.org/0009-0003-4673-857X>

** Licenciada en Sociología, Universidad de Chile; amanda.solari@ug.uchile.cl
<https://orcid.org/0009-0003-8649-2228>

*** Licenciada en Sociología, Universidad de Chile; javiera.yanez-v@ug.uchile.cl
<https://orcid.org/0009-0000-1835-3451>

**** Licenciada en Sociología, Universidad de Chile; camila.migueletto@ug.uchile.cl
<https://orcid.org/0009-0006-8518-2270>

aprendizajes junto a Fundación Semilla. En este sentido, el proceso de sistematización de experiencias es un punto de partida para identificar claridades o aciertos que aportan a la construcción de un horizonte transformador desde la Educación Sexual Integral.

Palabras clave: adultocentrismo, Educación Sexual Integral, Epistemologías del Sur, metodologías participativas, sistematización de experiencias.

Abstract

Beyond the political discussions about its existence or functionality, Comprehensive Sexuality Education is a national contingency topic that faces an adultcentric, patriarchal and market-oriented educational scenario, which puts its effectiveness and implementation under strain, making evident the necessity of participatory methodologies capable of including social actors going through development processes. This article shares reflections on the potential of participatory methodologies to address the challenges of Comprehensive Sexuality Education. These reflections are based on the systematization of experiences from a program implemented by Fundación Semilla, a non-governmental organization that works on school coexistence and Comprehensive Sexuality Education. Firstly, it outlines the Chilean educational scenario and the perspectives from southern epistemologies in this context, regarding the role of participatory methodologies. Next, it discusses the process of systematization and its learnings alongside a Fundación Semilla. In this sense, the process of systematization of experiences is a starting point to identify insights or successes that contribute to the construction of a transformative horizon from Comprehensive Sexuality Education.

Keywords: adultcentrism, Comprehensive Sexuality Education, participatory methodologies, Southern Epistemologies, systematization of experiences.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Sexual Integral (en adelante ESI) es un método curricular de enseñanza y aprendizaje sobre la sexualidad centrado en aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales. Su objetivo es proporcionar a niños, niñas y jóvenes (en adelante NNJ) conocimientos, capacidades, actitudes y valores que les permitan vivir con buena salud, bienestar y dignidad, además de desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas, saludables y responsables, basadas en la empatía, durante las diferentes etapas de la vida (UNESCO, 2015, 2023).

El enfoque de la ESI busca desarrollar valores en NNJ desde la consideración de la relación con su entorno social, con el cuerpo y sus procesos biológicos, y teniendo en cuenta la variabilidad de creencias, prácticas e identidades implicadas en la construcción social de la sexualidad. De esta manera, su integralidad permite problematizar sistemáticamente temas referentes a la socioemocionalidad, la convivencia, el consentimiento y la sexualidad. Esto favorece procesos de transformación social a nivel individual y colectivo, por ejemplo, a través de la apertura a instancias interestamentales en comunidades educativas donde se pueda dialogar de manera respetuosa sobre este método (Arellano & Soto, 2023; UNESCO, 2023).

La implementación efectiva de la ESI también tiene como objetivo combatir la violencia de género que afecta desproporcionadamente a mujeres y diversidades sexogénéricas, para lo cual enseña habilidades necesarias para desarrollar relaciones sanas que ayuden a prevenirla, además de comportamientos para una buena salud sexual y reproductiva, más allá de los abordajes biologicistas (Goldfarb & Lieberman, 2021; Rollston et al., 2020; UNESCO, 2015). Actualmente, los países reconocen cada vez más la importancia de contribuir a estos aspectos educativos de la sexualidad, necesarios para el relacionamiento sano, la protección, el bienestar y la dignidad de la población joven (UNESCO, 2023).

En Chile, la implementación de la ESI enfrenta múltiples desafíos derivados de un modelo tradicional de enseñanza, influenciado de forma predominante por una visión adultocentrista y patriarcal basada en una educación bancaria, como la denominaría Freire (2005). Al mismo tiempo, este modelo se inserta en un marco de desarrollo neoliberal que fomenta una ideología individualista y privatizadora, lo cual se vincula tanto con los objetivos de la educación como con una perspectiva reacia que se levanta desde los sectores conservadores respecto a la ESI (Cisternas, 2023; Duarte & Álvarez, 2016; Slachevsky, 2015). De esta manera, las barreras estructurales y culturales del contexto educativo chileno dificultan su implementación y contribuyen de esa manera a la violencia de género y a la perpetuación de los sistemas de dominio a través de entornos educativos que no responden adecuadamente a las necesidades, los intereses y los derechos de NNJ (Abah-Sahada, 2022; Liebel, 2022; Lillo, 2019; Moreno, 2018).

En este contexto, las metodologías participativas, enmarcadas en la propuesta emancipatoria de las Epistemologías del Sur (Jara, 2012), emergen como un recurso prometedor para abordar estos desafíos. Estas metodologías promueven actividades colectivas para la inclusión y el intercambio horizontal entre

educadores y educandos en el proceso educativo, lo que fomenta aprendizajes democráticos y colaborativos (Freire, 2005). Estas propuestas representan una potencialidad para abordar la ESI en tanto propician espacios sensibles de escucha activa para dar a conocer experiencias y conocimientos sobre sexualidad, al mismo tiempo que involucran a la población joven en la construcción de su propio conocimiento, apoyándola en el desarrollo y el fortalecimiento de su agencia y protagonismo (Figueroa, 2020; Lay-Lisboa et al., 2022). En consecuencia, las metodologías participativas son esenciales para transformar colectivamente la educación y adaptarla a las necesidades y realidades de NNJ (Monsalves et al., 2021). Pese a esto, en la actualidad se reconoce una falta de implementación de metodologías participativas en el aula (Araya-Crisóstomo & Urrutia, 2022).

Considerando las necesidades y desafíos mencionados, el objetivo de este artículo es compartir reflexiones y aprendizajes resultantes de la implementación de metodologías participativas en programas de convivencia escolar y educación sexual en Chile. Esto se desarrolla mediante la sistematización de la experiencia de Fundación Semilla, organización no gubernamental (ONG) que trabaja temas de convivencia escolar y ESI. Se analizaron sus prácticas, sus estrategias efectivas y los desafíos presentados en la promoción de una ESI transformadora. La estructura de este documento comprende, en primer lugar, un marco teórico, en el que se aborda la contextualización del sistema educativo chileno; luego un apartado metodológico y de presentación de los resultados del caso, que releva el papel y el potencial de las metodologías participativas en la implementación de la ESI, y, por último, un apartado de discusión y conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA ESI

Desde la perspectiva de las Epistemologías del Sur, el análisis del sistema educativo predominante se conceptualiza a través de la educación bancaria, donde el proceso educativo comprende las mentes del estudiantado como un recipiente vacío en el cual se depositan contenidos (Freire, 2005). Esto cobra especial relevancia si se considera que las escuelas son los espacios en los que se generan los procesos formativos de las sociedades (Estrada-García, 2023). Así, estas se constituyen como lugares de reproducción del modelo occidental, colonial, patriarcal y capitalista predominante (Collado & Apolo, 2018; Jara, 2012). De esta manera, se entiende que la reproducción automatizada de tales discursos no se problematiza y que desplaza las particularidades culturales, de género y de clase mediante el monocultivo de la mente –que refiere a la homogeneidad y uniformidad cultural predominante en el sistema educativo (Shiva, 1993, cit. en Collado & Apolo, 2018)–, característico de la educación globalizada (Collado & Apolo, 2018). También este sistema educativo es funcional a los intereses de las clases dominantes, al no dar espacio a la creatividad, el cuestionamiento, la transformación ni el saber, sino a una absolutización de la ignorancia. Lo anterior favorece al modelo imperante, pues minimiza la búsqueda de transformaciones y el enfrentamiento a la realidad al fortalecer la acción mecanicista (Freire, 2005).

Duarte (2015) da cuenta de que la educación de mercado chilena es funcional a un modelo de desarrollo neoliberal que reproduce un sistema segmentado y desigual. Es así que la ESI se plantea como una propuesta que responde a necesidades propias de la desigualdad. Esta refiere a una perspectiva de la educación sexual que brinda a las niñas y juventudes información fundamentada sobre la salud sexual y reproductiva, así como también sobre la sexualidad en un sentido multidimensional. Los cuatro grandes temas que se abordan en ella son: las relaciones interpersonales, el consentimiento y autonomía corporal, los procesos biológicos del cuerpo humano y la promoción de cuidados para evitar infecciones de transmisión sexual (OMS, 2023). Considerando esta conceptualización, resulta imprescindible la implementación de una ESI de calidad que integre el aprendizaje socioemocional necesario para el bienestar y el desarrollo de una buena salud sexoafectiva en la población joven (Goldfarb & Lieberman, 2021). Al mismo tiempo, una ESI de calidad impulsa procesos de transformación social y cultural que consideran perspectivas críticas y de género, dirigidas a la construcción de una sociedad más equitativa (Tomasini, 2019).

Comprendiendo lo anterior, se reconoce la incompatibilidad entre el modelo educativo existente y la implementación de una ESI efectiva. Esto, dado que busca la transformación social y cultural de las lógicas de dominación reproducidas por la educación bancaria adultocentrista. Así, con una mirada a un horizonte transformador, la ESI debe desmarcarse de la reproducción del modelo de educación bancario que perpetúa la desigualdad –la cual se propone tratar con su implementación– mediante mecanismos que interpelen al sistema y sean coherentes con su propio con su propio propósito.

2.2. CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE

Para abordar el actual sistema educativo en Chile es necesario poner atención a su momento fundacional, correspondiente a las reformas realizadas en 1980 durante la dictadura civil-militar. Como parte de la mercantilización de los bienes y los servicios públicos, en este periodo se llevó a cabo una descentralización de la educación administrada por el Estado para pasar a una educación de administración municipal, con un Estado subsidiario cuyo propósito es fomentar la participación de privados. Esta transformación educativa tuvo como objetivo el establecimiento de un sistema orientado al mercado y la competencia (Villalobos & Quaresma, 2015).

El actual sistema educativo chileno responde a un modelo de desarrollo capitalista neoliberal, con características materiales y simbólicas que requieren no solo de la acumulación de capital para su existencia, sino también de la reproducción de la ideología, las estructuras y los vínculos que lo hacen posible. Esto ocurre a través del aprendizaje y la interiorización de una cultura y de relaciones sociales de producción que se llevan a cabo en instituciones socializadoras, como la escuela, mediante sus dispositivos de educación formal. Como producto de esta configuración de la educación, el sujeto colectivo pasa a ser uno individualizado en una sociedad diferenciada, donde se promueve una ideología que valora la competitividad, la meritocracia y los aprendizajes instrumentales (Lerena & Trejos, 2015).

En este contexto, se produjeron importantes movilizaciones estudiantiles entre los años 2001 y 2014, iniciadas con la conformación de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), como organización representante en el año 2000, y el mochilazo de 2001 como resultado de las primeras manifestaciones de malestar ante el sistema escolar municipalizado. Estas sentaron las bases organizativas y políticas para movilizaciones posteriores caracterizadas por el protagonismo de organismos asamblearios y no electivos (Borri, 2016). De esta manera, se comenzó a hacer evidente la urgencia de un cambio transversal en la lógica neoliberal, donde la educación juega un rol fundamental en la formación de sujetos críticos y autónomos (Freire, 2005; González, 2016). Asimismo cabe señalar que, desde el año 2010, se integran al movimiento estudiantil demandas asociadas a temáticas de género, violencia sexual y por la implementación transversal de la ESI en las aulas, lo cual se profundiza en los apartados siguientes.

2.3. APROXIMACIONES AL MODELO DE EDUCACIÓN ADULTOCENTRISTA

Entender de mejor manera los desafíos y limitaciones del sistema educativo chileno implica considerar su dimensión simbólica y los sistemas de dominio socioculturales que lo atraviesan. Un sistema de dominio corresponde a una red de relaciones de poder asimétricas y legitimadas que estructuran la sociedad y, por ende, su educación, y que perpetúan las desigualdades a través de distintas identidades y posiciones sociales (Duarte, 2015). En tal sentido, los sistemas de dominio que estructuran las sociedades modernas occidentales son el capitalismo, el patriarcado, el adultocentrismo y el colonialismo (Magistris & Morales, 2019). Estos regímenes de dominación y discriminación se cruzan y articulan entre sí en una sociedad de pluridominio (Duarte, 2015). Las relaciones de poder que proporcionan un orden social se construyen con la imposición de roles dentro de la estructura productiva, reproductiva e institucional, legitimadas mediante la edificación de imaginarios colectivos (Seca, 2020).

El adultocentrismo es un paradigma y sistema de dominio que opera en dos dimensiones: material y simbólica (Duarte, 2012). El plano material refiere al acceso o clausura, a partir del rango etario, a determinadas posiciones, tareas y bienes dentro de la estructura social, mientras que el plano simbólico corresponde al desarrollo de un imaginario social donde la adultez es un punto de referencia para NNJ (Duarte, 2012).

Cabe mencionar que en el contexto educativo se identifican dinámicas adultocentristas en distintas dimensiones. Así, se establecen estrategias de aprendizaje para las infancias que no consideran su participación ni sus demandas (Gómez, 2014). Esto tiene por consecuencia “asimetrías en la construcción del conocimiento, en el funcionamiento escolar y en las prácticas de la vida cotidiana” (Lay-Lisboa et al., 2022, p. 6) que producen un escenario educativo donde se invisibiliza a las niñeces, lo que disminuye su autonomía y organización como sujetos de derechos (Gómez, 2014). En este contexto, es posible identificar relaciones de poder articuladas mediante dispositivos de control de la expresión y el aprendizaje de la niñez en el aula, donde el espacio del habla es dominado por la adultez (Lay-Lisboa et al., 2022). Sumado a lo anterior, dentro de los establecimientos educacionales existe un proceso de toma

de decisiones –liderado únicamente por autoridades adultas– sobre la relevancia de contenidos y actividades curriculares. Esto suele excluir o dejar en segundo plano actividades que no se corresponden con las ideas de educación formal (Lay-Lisboa et al., 2022), es decir, que se desmarcan de la lógica de la productividad y en las que se desvaloriza, por ejemplo, instancias artístico-culturales.

2.4. ANTECEDENTES PARA UNA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

El adultocentrismo construye una imagen de la adultez que tiene como referencia simbólica lo masculino (Duarte, 2012). A su vez, el patriarcado representa un sistema de dominio que define y controla esferas como la económica, la política y la cultural. De esta manera, el adultocentrismo funciona como una extensión del dominio patriarcal, que encuentra igualmente su origen en distinciones sociales jerarquizadas, basadas en la significación de las diferencias biológicas o sexuales que operan en desmedro de las mujeres y las disidencias sexuales. En consecuencia, la subordinación de NNJ tiene características originadas en imaginarios patriarcales y adultocentristas (Duarte & Álvarez, 2016), materializados en el currículum formal y en el currículum oculto, donde prima una perspectiva androcentrista (Colectivo Mariposas Mirabal, 2019).

La educación sexual vigente en Latinoamérica está orientada desde una perspectiva hegemónica que reproduce un enfoque religioso y biologicista sobre NNJ (Colectivo Mariposas Mirabal, 2019). Esto releva la necesidad de construir contenidos y metodologías que se materialicen en prácticas efectivas dentro del aula para abordar las necesidades materiales y simbólicas de estudiantes, desafiando los paradigmas existentes (Araya-Crisóstomo & Urrutia, 2022). En Latinoamérica, se han intentado impulsar distintas políticas públicas que desafían esta mirada tradicional, pero sus resultados son limitados debido a una disputa ideológica. Existen sectores a favor de una ESI de carácter estatal, destinada a la sociedad en general, mientras otros consideran que educar a NNJ en cuanto a temas de sexualidad es algo que debe hacerse en la esfera privada, manteniendo así los límites existentes entre el Estado y la familia (Robles & Toro, 2023). Este último punto de vista, de carácter conservador, parece obviar que usualmente la información sobre la sexualidad proviene de fuentes poco formales, como los grupos de pares y la pornografía (Sanjuán, 2020). En tal sentido, el estudiantado, las amistades, e incluso personas que habitan en el mismo barrio, pueden jugar un rol en la visión que tienen NNJ sobre la sexualidad (Vargas et al., 2024).

En el caso particular de Chile, la Ley N° 20.418, promulgada en 2010, establece la obligatoriedad de la educación sexual en todos los establecimientos educacionales del país reconocidos por el Estado (Ministerio de Educación, 2017). Esta es guiada tanto por la propuesta de la UNESCO (2018) vigente desde 2009, como por los Estándares Curriculares Nacionales de Educación Sexual establecidos en 2015. Así se definieron objetivos, metodologías y contenidos para la enseñanza de la educación sexual en los diversos niveles educativos (Ministerio de Educación, 2017). Sin embargo, Vargas y colaboradores (2024) han evidenciado que los objetivos de aprendizaje en las bases curriculares no han sido aplicados de manera homogénea –teniendo en cuenta el rango etario, el

establecimiento, las asignaturas, entre otros—. Su estudio tuvo como meta analizar la ausencia de ESI en el currículum chileno de acuerdo con los principales criterios y temáticas relacionadas con ella planteadas por la UNESCO: afectividad y relaciones interpersonales; perspectiva de género y cultura; salud y derechos sexuales y reproductivos, y autocuidado y goce. En ese contexto, es relevante señalar que en Chile los estándares curriculares son flexibles, lo que delega a las escuelas la responsabilidad de establecer sus contenidos mínimos. Ello ha tenido como resultado una falta de ESI constante y sistemática en los objetivos de aprendizaje en las bases curriculares (Vargas et al., 2024).

A pesar de esto, con las demandas del movimiento feminista estudiantil entre 2011 y 2018 se visibilizó que los espacios educativos en Chile estaban marcados por lógicas discriminatorias y prácticas violentas hacia las mujeres y la comunidad LGBTQ+ (Lillo, 2019; Carvajal, 2021). Sin embargo, pese al anclaje y el alcance que el movimiento feminista y LGBTQ+ ha tenido en el movimiento estudiantil, en la agenda pública no ha logrado consolidarse un proyecto unificado sobre educación sexual, derechos sexuales y diversidad (Mella & Rebolledo, 2020). Al respecto, se ha señalado la necesidad de contar con una política pública efectiva de ESI puesto que los programas actuales de educación sexual son insuficientes y considerados biologicistas y carentes de un enfoque de derechos y de género. Esto se traduce en problemas de salud y de carácter cultural, como el bajo uso de métodos anticonceptivos, el aumento del embarazo adolescente, el aumento de las denuncias de violencia en la pareja, entre otros (Mella & Rebolledo, 2020).

En Chile, según la publicación de la Encuesta Nacional de Clima Escolar, realizada por la Fundación Todo Mejora (Infante et al., 2016), la mayoría de estudiantes LGBTQ+ han sido víctimas de violencia en su contexto escolar debido a, en primer lugar, su orientación sexual –62 % de manera verbal y 29 % de manera física–, y, en segundo lugar, su expresión de género –59 % de manera verbal y 28 % de manera física–. Igualmente, un tercio del total de estudiantes reportó haber sufrido acoso sexual (Infante et al., 2016). Por su parte, la Décima Encuesta Nacional de Juventudes, llevada a cabo por el Instituto Nacional de la Juventud (2022), señala resultados positivos respecto al autocuidado juvenil y las prácticas sexuales, con el porcentaje más bajo de iniciación sexual penetrativa en la historia de la encuesta y un reciente aumento en el uso de métodos de protección. Pese a esto, en cuanto a violencia, se aprecian los datos más altos de los últimos diez años. Desde 2018 en adelante, se registraron aumentos en torno a este aspecto en diferentes ámbitos: físico, psicológico, en relaciones de pareja, discriminación, ciberacoso y en espacios de socialización (Instituto Nacional de la Juventud, 2022).

Poblete-Inostroza (2024) concluye que en el sistema educativo chileno pueden encontrarse tres tipos de obstáculos para incluir la ESI dentro de la malla curricular: en primer lugar, las competencias del profesorado, ya que los equipos docentes no cuentan con la formación necesaria en instrumentos pedagógicos para trabajar en torno a la salud sexual, el bienestar emocional y la dignidad del estudiantado; en segundo lugar, hay una tendencia a relegar los espacios de educación sexual a la clase de biología, lo que implica una visión sesgada ya que no se profundizan aspectos relacionados a la convivencia y a las emociones; y, en

tercer lugar, aborda la dimensión mercantil del sistema educativo, ya que debido a la relación clientelar entre las escuelas y las familias, los padres, madres y tutores tienen gran influencia sobre los contenidos que se les enseña a NNJ.

2.5. METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Las metodologías participativas surgen en los procesos de transformación social ocurridos en Latinoamérica durante las décadas de 1960 y 1970, principalmente desde la disciplina de trabajo social. Esta buscó sistematizar las prácticas cotidianas de vinculación con las comunidades, entendiendo a las mismas como una fuente de conocimiento válida. Por consiguiente, se buscó fomentar el protagonismo y la participación de los sectores populares en procesos de transformación sociopolítica, donde las metodologías participativas tomaron un rol protagonista (Monsalves et al., 2021).

Jara (2012) señala que estas se enmarcan en las Epistemologías del Sur, iniciativa contrahegemónica que rescata las diversas formas de entender el mundo desde el reconocimiento y la valorización de los saberes generados en el denominado Sur global. Esto en pos de disputar y hacer frente al conocimiento occidental, considerado universalista, descontextualizado de la historia, al servicio del colonialismo y de la globalización capitalista. Es así como, desde esta perspectiva, se hace uso del concepto *sentipensar*, popularizado por Orlando Fals Borda. Este reconoce la relación dialéctica existente entre la toma racional de decisiones y el componente emocional como forma de orientarlas, es decir, una práctica que congrega a la mente y el corazón (Rincón, 2015). Ello implica un posicionamiento contrario a la pretensión de neutralidad del conocimiento hegemónico occidental al relevar los sentires como un componente fundamental en la subjetividad de los agentes sociales territorializados y la producción de saberes profundos, complejos e integrales (Escobar, 2014; Korol, 2015). Esta perspectiva epistemológica tiene, por lo tanto, un carácter emancipatorio que entiende a las personas como seres historizados y sentipensantes capaces de transformar su realidad colectivamente (Monsalves et al., 2021).

En las Epistemologías del Sur la interacción social pasa a constituirse como una instancia de co-construcción de saberes. Así cobra relevancia el concepto de *ecología de saberes*, que “es una ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía” (Santos, 2010, cit. en Estrada-García, 2023, p. 6). Ghiso (2004) complementa esto con la idea de la ecología investigativa, que implica “pasar de las plataformas teóricas como puntos de partida y de llegada, a ecologías en las que se construyan conocimientos en una dinámica sistémica, relacional, interdependiente e interactiva” (p. 15), es decir, llevar a la praxis “lógicas con las que los sujetos construyen, recrean, apropian y socializan el conocimiento” (p. 15).

En este sentido, la implementación de metodologías participativas con un enfoque hacia la ecología investigativa en los procesos de aprendizaje apunta hacia la regeneración del tejido social, pues promueven la participación, la democratización del conocimiento y la apropiación y reapropiación cultural

(Ghiso, 2004). Esto permite estudiar la realidad desde un prisma emancipador y transformador, en función de un objetivo común, construido a través de conocimientos críticos y situados en un contexto determinado.

Las metodologías participativas propician instancias comunes que fomentan el respeto, el consentimiento y consideran la incidencia del cuerpo en el proceso de aprendizaje. Por ello, poseen potencial para abordar la ESI, ya que conllevan un proceso de autorreflexión grupal y sistemática para construir aprendizajes colectivos. Pese a que las instancias participativas permiten adaptar los contenidos al contexto, Robles y Toro (2023) consideran que para levantar una propuesta de ESI se deben tomar en cuenta las siguientes recomendaciones: (1) crear un plan que vaya de la niñez a la adultez, adaptado a las distintas etapas del desarrollo; (2) que el contenido de dicho plan sea conformado cultural y territorialmente, pero manteniendo coherencia con los derechos de NNJ; (3) contar con medidas específicas en caso de abordar situaciones de vulnerabilidad; (4) que sea una estrategia inclusiva y que no genere estigmas; (5) debe ser de carácter integral; (6) que incorpore el género y los derechos humanos; (7) no debe abordar únicamente elementos anatómicos y fisiológicos; (8) que se justifique en evidencia científica, y (9) debe ir acompañada de una capacitación del profesorado y ser llevada a cabo con el apoyo de las familias. Esto en concordancia con las orientaciones elaboradas por la UNESCO en 2018 para implementar programas integrales en educación sexual, respaldadas por la Declaración Universal de Derechos Humanos y en sintonía con los derechos del niño emitidos por las Naciones Unidas en 1989. Tanto los valores, como los derechos, la cultura y la sexualidad se relacionan intrínsecamente con los derechos humanos, sexuales y reproductivos. En ese sentido, el estudiantado tiene el derecho a recibir una ESI que considere las dimensiones culturales y sociales referidas a los contextos en los cuales se encuentran inmersos (UNESCO, 2018; Vargas et al., 2024).

3. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

3.1. ACERCAMIENTO CON FUNDACIÓN SEMILLA

Durante el año 2023, en el marco del curso Sistematización de Experiencias I y II de la carrera de Sociología impartido por el Núcleo Sentipensante de la Universidad de Chile, se trabajó con la ONG Fundación Semilla, especializada en convivencia escolar y ESI. Esta organización ha diseñado programas y proyectos educativos con el fin de generar aprendizajes emocionales que pongan en valor las diversidades en función de generar una cultura escolar orientada a lo comunitario.

En la primera versión del curso, el equipo sistematizador estaba conformado por siete estudiantes, quienes se encargaron de vincularse con Fundación Semilla y planificar el plan de sistematización. En la segunda versión del curso, del total del equipo sistematizador quedaron cuatro personas, número que en el transcurso del ramo aumentó a nueve integrantes, siendo este el equipo que llevó a cabo el mencionado plan. Así, se sistematizó la experiencia de la implementación de un programa de ESI y convivencia escolar durante 2022 y 2023 en un establecimiento educacional municipal de la Región Metropolitana.

Esta experiencia se enmarcó en un contexto de convivencia escolar altamente conflictivo post pandemia COVID-19, donde el programa construido por la Fundación estaba orientado principalmente a estudiantes de quinto a octavo básico. Este, como parte de un proceso formativo de dieciséis semanas, buscaba otorgar herramientas a la comunidad educativa en materia de convivencia escolar, sexualidad y afectividad.

Fundación Semilla, como institución sin fines de lucro, tiene como propósito generar aprendizajes mediante metodologías participativas e innovadoras, impulsando con ello espacios de participación para NNJ. Para esto, trabaja con una herramienta pedagógica característica llamada Wayna, creada en colaboración con IDEMAX¹ y construida con el objetivo de “reducir los impactos negativos de la violencia para mejorar conductas en torno a temas de violencia escolar, de género y consumo de drogas, con el propósito de generar capital social y autoconfianza en los jóvenes” (Fundación Semilla, 2015, diapositiva 4). Por consiguiente, busca, mediante el juego como herramienta metodológica práctica, desarrollar habilidades sociales y conocimientos que apuesten por mejorar la convivencia. Dicha estrategia fue reconocida en 2019 como una de las cinco mejores prácticas pedagógicas a nivel mundial por APCEIU-UNESCO² en materia educativa (Fundación Semilla, 2020b).

Wayna contempla seis sesiones de trabajo de una hora y media cada una, con la participación de entre 20 y 24 estudiantes, donde se abordan tres ejes clave para la convivencia dentro de los establecimientos educacionales: la alfabetización emocional, el desarrollo de la empatía y poner en valor la diversidad; cada uno materializado en dos juegos de mesa. En primer lugar, en relación con las *emociones*, su expresión y reconocimiento, se encuentran los juegos “Dos ciudades” y “Actuemos”. El primero se desarrolla en seis sesiones que abarcan los tres ejes del programa, mientras que el segundo pone en práctica el lenguaje emocional y el reconocimiento de las emociones. En segundo lugar, en cuanto a la *empatía*, se encuentran los juegos “#Hashtag” y “Clones”. El primero busca una reflexión conjunta sobre las distintas conductas que promueven o mitigan la violencia, mientras que el segundo pretende que quienes estén jugando puedan entender diferentes conductas al ponerse en el lugar de otras personas. Por último, en cuanto a la *diversidad*, se encuentran los juegos “El experimento” y “Versus”. El primero tiene como objetivo reconocer el valor de trabajar con diversas personas, mientras que el segundo intenta que quienes participan puedan valorar nuevas opiniones, creencias y perspectivas diferentes a las propias (Fundación Semilla, 2015).

¹ Esta es una plataforma creativa que ayuda a diferentes organizaciones a diseñar y acelerar estrategias que favorezcan la creatividad creando proyectos y empresas que promueven la transformación y el comportamiento creativo (Fundación Semilla, 2020a).

² Entiéndase al APCEIU como el Centro de Asia y el Pacífico de Educación para el Entendimiento Internacional (por sus siglas en inglés). Este es un centro auspiciado por la UNESCO con sede en Seúl, República de Corea.

3.2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA APLICADA

El trabajo desarrollado tiene como marco metodológico la sistematización de experiencias (SE en adelante). Esta es una metodología participativa, enmarcada en las Epistemologías del Sur, donde se considera que tanto las experiencias individuales como colectivas son un aporte sustancial en la producción de saberes. De ahí que la SE tenga como fuente de información el relato colectivo construido a partir de las experiencias individuales de quienes se insertan en la comunidad con la que se trabaja. Por esto, el desarrollo del método que se expone a continuación no se construye desde una base teórico-conceptual. Diferentes autores (Ghiso, 2004; Jara, 2012; Monsalves et al., 2021; Palma, 1992) convergen en que esta producción de saberes implica la reflexión crítica de quienes son parte del proceso de sistematización, ya que deben llevar a cabo una revisión profunda de la experiencia. Lo anterior en pos de generar aprendizajes significativos de ella que puedan ser un aporte tanto para la organización que está llevando a cabo la SE como para otras agrupaciones que estén viviendo experiencias similares. Es así como el proceso contempla cinco momentos –todos llevados a cabo en conjunto–, inspirados en la propuesta de SE elaborada por Monsalves y colaboradores (2021): a) la reconstrucción de la memoria; b) la elaboración de dimensiones –que orientarán el proceso–; c) la producción de la información; d) el análisis de la información, y e) la elaboración de productos de difusión.

La SE está conformada por dos tipos de actores: en primer lugar, quienes vivieron la experiencia y la están reconstruyendo. Estas personas, desde la perspectiva epistemológica de la SE, se entienden como expertas vivenciales en tanto son quienes conocen de primera fuente la experiencia sistematizada y, por ende, tienen un rol central en torno a la producción de saberes frente a la experiencia. En segundo lugar, se encuentra el equipo sistematizador, el cual se sitúa como una figura externa a la organización que pretende ser un aporte para que las personas, en calidad de expertas vivenciales, puedan reapropiarse de su experiencia. Esto se lleva a cabo apoyando, orientando, sugiriendo y promoviendo la reflexión en dicha colectividad (Monsalves et al., 2021). Para esto, es fundamental generar climas de confianza que propicien el espacio para esta construcción crítica de conocimiento.

3.3. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para realizar la SE con la organización y consolidar las dimensiones con las cuales se trabajó, se realizó una reconstrucción de la memoria por medio de una línea de tiempo, debido a que lo experimentado, junto con una capacidad colectiva de reflexionar, permiten elaborar aprendizajes desde lo vivido. En suma, cuando se hace el ejercicio de recordar lo aprendido, se posibilita vislumbrar un posicionamiento político referido a la biografía de quienes son parte del proceso y, a la vez, afianzar vínculos identitarios entre quienes son parte de la misma experiencia. Se debe considerar que la construcción de conocimiento se plantea como instancia en la que quien facilita el proceso de aprendizaje y las personas involucradas en el integran, reconocen, reordenan y expresan los elementos constitutivos de un sistema comprensivo y explicativo (Ghiso, 2004). Por lo anterior, el equipo sistematizador se hizo parte íntegra de la reflexión conjunta,

aportando en la identificación de prioridades y poniendo a disposición distintos conceptos y herramientas para dicha instancia.

La línea del tiempo mostró las principales preocupaciones de la organización en relación con la ESI, las cuales fueron traducidas a tres dimensiones guías: i) *Legitimación*, ii) *Pedagogía-didáctica*, y iii) *Consolidación del equipo*. A grandes rasgos, el proceso de producción y análisis de información se orientó en función de estas tres dimensiones contemplando, en primer lugar: las objeciones, tensiones e impacto que tuvo en la convivencia escolar el trabajo de la Fundación; en segundo lugar: la performatividad, la flexibilidad y los vínculos afectivos formados entre la Fundación y la comunidad educativa; y, en tercer lugar: los vínculos afectivos, el posicionamiento ético y político, y la autonomía dentro del equipo.

Para cumplir con los objetivos de la sistematización se desarrollaron, junto a la Fundación, nueve talleres participativos y dos entrevistas semiestructuradas con parte del funcionariado docente y no docente procurando que las instancias de producción y análisis de la información fueran lo más participativas posibles. Esto, priorizando la relevancia del contenido y el contexto en el que fue generada la información más que la cantidad de la misma, puesto que son las personas expertas vivenciales de las experiencias –talleristas, docentes, estudiantes, etc.– quienes son las productoras de saberes dentro de sus propias realidades. Las principales técnicas empleadas fueron: la lluvia de ideas, la vinculación de ideas, los mapas mentales colectivos, el análisis de frases textuales, el diagrama de Venn y la técnica FODA³.

3.4. APRENDIZAJES

El análisis de la información producida y los aprendizajes elaborados al respecto fueron sistematizados en una tabla organizada en torno a dos columnas: *reconocimiento* y *proyecciones*, donde a cada una le correspondía una pregunta: *¿en qué estamos?* y *¿qué se puede hacer?*, respectivamente. En cuanto a la primera dimensión, denominada *Legitimación*, se reconoció la importancia de generar vínculos interestamentales dentro de los establecimientos educacionales para la instauración de confianza como una condición necesaria para el trabajo conjunto, más cuando este tiene relación con la ESI. Esto en el marco de un contexto crítico de convivencia escolar con el retorno a la presencialidad post pandemia del COVID-19, en el que a través de la intervención de la Fundación se evidenciaron diversas dificultades socioafectivas en el estudiantado. En ese sentido, la calidad del trabajo de esta fue clave para ser legitimada como una institución capacitada y comprometida dentro del colegio. En las entrevistas se identificó a esta ONG como una “institución seria” frente a la comunidad educativa (Comunicación personal, 2023) (Comunicación personal, 2023).

³ También se utilizaron plataformas virtuales de edición colaborativa, tanto por parte del equipo sistematizador como de la Fundación, para solventar la imposibilidad de encuentros presenciales.

Luego de analizar la información de las entrevistas mediante una técnica llamada “Análisis de frases textuales”, que consistió en la selección de frases relevantes de la transcripción de las mismas, se utilizó este material para realizar un diagrama de Venn. Este tuvo por fin evidenciar la relación entre las tres dimensiones, representadas por tres círculos superpuestos. Así, en cuanto a la segunda dimensión denominada *Pedagogía-didáctica* se reconoció que sus dinámicas se encontraban estrechamente relacionadas con la legitimidad que se le atribuye a ellas y a sus resultados. La metodología aplicada por la Fundación no fue homogéneamente aceptada por docentes, funcionarios y padres, madres y tutores. Así, la propuesta metodológica alternativa de Fundación Semilla es reconocida y legitimada parcialmente por la comunidad educativa.

Relacionado a lo anterior, en el análisis conjunto con la Fundación quedó a la vista la influencia de una perspectiva conceptualizada como tradicional, por ser antigua, tener rasgos conductistas y ser crítica ante el desorden. De esta forma, la propuesta puede parecer legítima desde los resultados perceptibles para la comunidad educativa. Sin embargo, desde el cuerpo docente, la efectividad de la pedagogía es concebida en la instrucción, la reproducción y la asimilación del saber escolar a través de un clima tradicional en el aula, lo que dificulta la total validación de un aprendizaje construido a partir de lógicas horizontales, críticas, reflexivas y colectivas (Mejía, 2011).

Por otro lado, se consideró como un hito el cambio en la disposición del estudiantado, sobre todo sobre todo teniendo en cuenta el contexto crítico de convivencia escolar, en el que se logró instalar lo que en las entrevistas realizadas se denominó como una “cultura de aceptación de las diferencias individuales” (Comunicación personal, 2023). Se reconoció que hubo un escaso trabajo con padres, madres y tutores durante la aplicación del programa, donde una mayor participación de estos actores podría mejorar significativamente su efectividad, debido a que la familia juega un rol crucial en el proceso de aprendizaje (Comunicación personal, 2023). En este sentido, se releva el rol que cumplen las metodologías participativas, ya que estas resultan clave para generar instancias que promuevan la democratización del conocimiento. Por lo anterior, se planteó la necesidad de construir espacios de trabajo interdisciplinarios e interestamentales donde se puedan desarrollar estrategias de legitimación de las intervenciones y de la ESI como tal.

En cuanto a la tercera dimensión denominada *Consolidación del equipo*, la técnica utilizada para analizar la información fue la de “Vinculación de ideas”. Esta consistió en que la Fundación estableciera vínculos entre tres conceptos previamente seleccionados por el equipo sistematizador referidos a las subdimensiones de esta dimensión: propósito, autonomía y emocionalidad. Así, se reconoció la relación entre la historia personal y el posicionamiento ético-político. Las experiencias personales del equipo de la Fundación se han mostrado afines a un proyecto político transformador, materializado, por ejemplo, en la implementación del programa de ESI. También se identificó que, mediante el proceso de implementación del programa, se construyó en el equipo de la Fundación un grupo de trabajo permeado por la confianza, la flexibilidad, la solidaridad y la reflexión conjunta. Esto cobra relevancia puesto que en un inicio el equipo carecía de cohesión grupal y fue durante el proceso de implementación

que logró conformarse como tal, lo que es vital tanto para la efectividad como para la legitimidad del programa.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se hace necesario reconocer la importancia que tiene la implementación de la ESI al ser una oportunidad para construir propuestas críticas sobre los contextos educacionales y las lógicas de dominación que en ellos se reproducen. Las tensiones políticas actuales representan un obstáculo para su implementación plena y efectiva en los establecimientos educacionales. Debido a esto, se plantea que la ESI debe tener un abordaje transversal a todas las etapas de la vida, ya que la capacidad de informar e involucrar a todas las personas adultas respecto a esta puede contribuir a superar los conflictos en torno a su aplicación. Asimismo, es importante para la adultez en tanto permite resolver problemas asociados a temas de convivencia y otras áreas del desarrollo personal e interpersonal que son fundamentales a lo largo de la vida.

En línea con lo anterior, también es primordial poder generar espacios de interacción lúdica entre NNJ y personas adultas en pos de crear espacios de reconocimiento mutuo e involucramiento sentipensante que permitan dar visibilidad a todas las voces y afrontar las lógicas adultocentristas que tradicionalmente han permeado la relación entre estos actores. De esta manera, la generación de espacios y ambientes lúdicos posibilitan el ejercicio de la horizontalidad a partir de la interacción entre personas adultas y NNJ bajo condiciones comunes. Al mismo tiempo, se posibilita el ejercicio sentipensante, donde el reconocimiento de los sentires resulta clave para la construcción de conocimientos significativos. Así, la dimensión sentipensante de la ESI resalta valores como la empatía, la confianza y el respeto, que en los espacios educativos no deben limitarse solo al estudiantado, sino que deben considerar a la comunidad educativa en general. También es relevante mencionar que su abordaje triestamental permite visibilizar sus metodologías ante un mayor número de personas y es relevante tanto para su legitimación y aprobación como para la co-construcción de saberes por parte de la comunidad educativa. Adicionalmente, en un sistema adultocentrista que desacredita a NNJ resulta importante explorar la percepción de la población joven sobre la ESI y la experiencia en torno a su implementación.

En relación con los objetivos de la ESI, son necesarios esfuerzos que permitan legitimar las metodologías participativas para generar procesos educativos horizontales e implicativos, principalmente en cuanto a la dimensión interpersonal del desarrollo de aprendizajes. El énfasis en su aspecto integral, orientado a la construcción de relaciones sanas que prevengan la violencia de género en todos los ámbitos, involucra necesariamente métodos capaces de poner en valor el intercambio de experiencias entre educadores y educandos. En tal sentido, se releva el componente sentipensante tanto como una respuesta alternativa a las aproximaciones racionalistas predominantes en la educación como una herramienta para asentar conocimientos complejos que requieren de un ejercicio reflexivo, sensible y racional a la vez.

Igualmente, es relevante destacar que la propuesta de un enfoque integral en la ESI trasciende a lo únicamente biológico, pues pone en valor las diferentes subjetividades y ámbitos de desarrollo de la vida de las personas. De esta manera, tiene una capacidad transformadora de la realidad al cuestionar los sistemas de dominio imperantes. Por esto, se plantea que las metodologías participativas, el involucramiento de distintos actores y el componente sentipensante deben ser permeados por convicciones ético-políticas orientadas a su capacidad transformadora y a la búsqueda de horizontes de cambio en las dinámicas de poder en la sociedad.

En consecuencia, se reconoce la urgencia de dar continuidad a esta reflexión entendiendo las limitaciones de analizar una única experiencia con relación a la problemática de la ESI a nivel nacional. Por tanto, este es un punto de partida para cuestionar el rol de la investigación social al estudiar temáticas atinentes a NNJ en un sistema adultocentrista. Al mismo tiempo, permite generar preguntas sobre los lineamientos de un horizonte transformador desde la ESI y las metodologías participativas.

Cabe cuestionar la compatibilidad entre su implementación y el uso de metodologías participativas por parte del Estado, por ser esta una institución reproductora de dinámicas de dominio que se contraponen a las transformaciones que proponen la ESI y las Epistemologías del Sur. Así, surge la inquietud sobre su lugar en la sociedad si se tiene en cuenta que usualmente la discusión y su implementación quedan relegadas a la esfera educativa y al rol estatal, descartando o desconociendo que estas pueden desarrollarse en distintas esferas, como lo son la territorial, el área de salud, lo artístico-cultural, entre otras. De esta manera, se plantea que la ESI es una responsabilidad social y como tal debe estar presente en las distintas instancias de reproducción social. Desde allí, se replantea una convicción apoyada en la SE y las Epistemologías del Sur, expresada por Jara (2015):

Tal vez las respuestas que aún no se han encontrado a la búsqueda de un paradigma de transformación ética de la política y de construcción efectiva de una democracia radical, no se vayan a encontrar en la mente ilustrada de nadie, sino que se encuentran en germen en las experiencias diversas que se realizan en los múltiples campos de la acción económica, social, política y cultural, y que requieren ser recogidas, ordenadas, reconstruidas e interpretadas críticamente para alimentar esos nuevos paradigmas (p. 63).

A partir de esto, la búsqueda de una transformación posibilitada por la ESI puede estar sujeta a una construcción colectiva de experiencias que, en su conjunto, den espacio a una propuesta de cambio para la sociedad. Así, su lugar encuentra espacio en los múltiples campos de acción expuestos por Jara (2015) como una forma de alimentar un nuevo paradigma de la sexualidad a partir de la implementación y la socialización de diversas experiencias para construir una propuesta unificada de ESI.

Finalmente, comprendemos que la apertura de estos cuestionamientos y otros permiten continuar la construcción de claridades hacia un horizonte transformador desde las metodologías participativas y la ESI. De esta manera, es

fundamental que las ciencias sociales tomen una senda en este camino guiado por la transformación social y la búsqueda por construir otro mundo. La adopción de estos paradigmas requiere que estas se avoquen a la tarea de asumir un rol tanto en la socialización de este tipo de prácticas –entendiendo que todas las personas pueden llevar a cabo procesos de SE– como en la sistematización de los aprendizajes en torno a las experiencias. A partir de aquello se puede responder a un *¿para qué?* de los conocimientos adquiridos y recopilados puesto que la SE, como metodología y forma de comprensión del conocimiento, posee un potencial movilizador y transformador que otorga esperanzas prefigurativas en la construcción colectiva de la sociedad⁴.

⁴ La distribución de tareas y roles para la construcción de este artículo se caracterizó por un trabajo colaborativo, equitativo y reflexivo. Cada una de las autoras de este trabajo fue crucial para su desarrollo.

REFERENCIAS

- Abah-Sahada, W. (2022). *Género, participación política y adultocentrismo en las biografías de adolescentes líderes del movimiento estudiantil chileno*. (Tesis de Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile). Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/184695>
- Araya-Crisóstomo, S. & Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento Educativo*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.9>
- Arellano, K. & Soto, M. (2023). Educación sexual integral y procesos anticapacitistas de transformación social. *Ruedes, Red Universitaria de Educación Especial*, 10, 2-14. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/ruedes/article/view/7241>
- Borri, C. (2016). El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014): La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. *Altre Modernità*, abril, 141-160. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/7057>
- Carvajal, R. (2021, octubre 7). *El legado de mayo feminista: promover políticas contra el acoso sexual es un requisito de acreditación para todas las instituciones de educación superior*. El Mostrador. <https://www.elmostrador.cl/braga/2021/10/07/el-legado-de-mayo-feminista-promover-politicas-contra-el-acoso-sexual-es-un-requisito-de-acreditacion-para-todas-las-instituciones-de-educacion-superior/>
- Cisternas, C. (2023). Educación sexual en Chile: Limitaciones normativas y posibilidades de abordaje integral desde el curriculum. *Boletín de Políticas y Gestión Educativa*, 9(9), 24-39. <http://revistas2.umce.cl/index.php/boletin/article/view/2893>
- Colectivo Mariposas Mirabal (2019). *Educación Sexual Integral: Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*. Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11196>
- Collado, J. & Apolo, D. (2018). Ética y valores: Una perspectiva transdisciplinar desde la Ecología de Saberes. En M. Rodríguez & W. García (Comps.), *Otra mirada desde la práctica educativa: educación, ética y valores* (pp. 61-78). Universidad Nacional de Educación. <https://www.calameo.com/books/004628483baf5c5cd8805>
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99-125. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362012000100005>
- Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio: Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. (Tesis doctoral en Sociología). Universidad Autónoma de Barcelona. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). <https://ddd.uab.cat/record/165708?ln=ca>
- Duarte, C. & Álvarez, C. (2016). *Juventudes en Chile: Miradas de jóvenes que investigan* (Vol. 1). Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/szmm-c937>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Estrada-García, A. (2023). Las Epistemologías del Sur para una educación emancipadora. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.23880>
- Figueroa, I. (2020). ¡Por una Educación No Sexista en la Patagonia!: Aprendizajes desde la agitación política protagonizada por estudiantes de Educación Media de la Región de Magallanes y la Antártica Chilena. *Trenzar, Revista de Educación Popular*,

- Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 2(4), 63-76.
<https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/75>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI.
- Fundación Semilla (2015). Wayna: Herramienta pedagógica para la convivencia.
<https://fundacionsemilla.cl/wp-content/uploads/2015/12/GUIA-PEDAGOGICA-WAYNA-CHILE-ABRIL-2019.pdf>
- Fundación Semilla (2020a). Se dispara interés de comunidades educativas para capacitarse en convivencia. Fundación Semilla, 24 junio.
<https://fundacionsemilla.cl/2020/06/se-dispara-interes-de-comunidades-educativas-para-capacitarse-en-convivencia/>
- Fundación Semilla (2020b). Juegos de mesa para la convivencia. Fundación Semilla, 25 agosto.
<https://fundacionsemilla.cl/2020/08/juegos-de-mesa-para-la-convivencia-2/>
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace: Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En *Sistematización de Experiencias: Propuestas y debates* (pp. 7-22). Dimensión Educativa.
<https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>
- Goldfarb, E. S. & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal Of Adolescent Health*, 68(1), 13-27.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Gómez, D. R. E. (2014). Una escuela “sentipensante” para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Rastros Rostros*, 16(30).
<https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.824>
- González, F. (2016). Educación y cambio social: Aportes desde la pedagogía crítica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 16(31), 137-150.
<http://revistas2.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1008>
- Infante, A., Berger, C., Cezar, J. & Sandoval, F. (2016). Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016: Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educacionales. Fundación Todo Mejora Chile.
<https://www.etsex.cl/wp-content/uploads/2021/05/Todo-Mejora.-2016.-Encuesta-Nacional-de-Clima-Escolar-en-Chile.pdf>
- Instituto Nacional de la Juventud (2022). Décima Encuesta Nacional de Juventudes 2022.
https://extranet.injuv.gob.cl/documentos_gestor_recursos/uploads/formatos/1c563ae615a8a29d7cb90df9bf9bec15.pdf
- Jara, Ó. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1, 56-70. <https://www.ecosad.org/laboratorio-virtual/phocadownloadpap/SIST-APRENDIZAJES/02a-jara-castellano.pdf>
- Jara, Ó. (2015). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Quimantú.
- Korol, C. (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación*, 7, 132-153
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J. & Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>

- Lerena, B., & Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 145-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504536>
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo: Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década*, 30(58), 4-36. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362022000100004>
- Lillo, D. (2019). Política, cuerpo y escuela: Expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, 59. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>
- Magistris, G. & Morales, S. (2019). *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación* (1ª ed.). Chirimbote.
- Ministerio de Educación República de Chile. (2017). Educación en sexualidad, afectividad y género: Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. En *Ministerio de Educación*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/Cartilla-Orientaciones-para-elaborar-Programa-en-ESAG.pdf>
- Mejía, M. (2011). *educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Mella, E. & Rebolledo, E. (2020). Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: Casos Chile y Costa Rica. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia política*, 11(1), 10-35.
- Monsalves, S., Díaz, N. & Duarte, K. (2021). La sistematización de experiencias como estrategia para la producción de conocimiento y la acción política. En Equipo DEI (Ed.), *Transformar sistematizando: Producción de conocimientos y luchas emancipatorias* (1ª ed., pp. 11-42). Departamento Ecuménico de Investigaciones. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2021/09/Version-final-LIBRO-Transformar-sistematizando.pdf>
- Moreno, A. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: Rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En M. Mendoza y A. Moreno (Eds.), *Infancia, juego y corporeidad* (pp. 13-30). Junta Nacional de Jardines Infantiles. <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2018/03/Infancia-juego-y-corporeidad.pdf>
- OMS (2023). Educación sexual integral. Organización Mundial de la Salud, 18 mayo. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>
- Palma, D. (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular: El estado de la cuestión en América Latina*. CEAAL.
- Poblete-Inostroza, R. N. (2024). Comprehensive sexual education in Chile: Barriers and opportunities implement educational programmes. *Qualitative Research in Education*, 13(1), 43-63. <https://doi.org/10.17583/qre.12524>
- Rincón, J. (2015). Pensamiento crítico en Fals Borda: Hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 36(112), 171-203.

- Robles, E. F. M. & Toro, E. M. R. (2023). Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: Casos Chile y Costa Rica. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 11(1), 10-35. <https://doi.org/10.7770/rchdcp-v11n1-art2200>
- Rollston, R., Wilkinson, E., Abouelazm, R., Mladenov, P., Horanieh, N. & Jabbarpour, Y. (2020). Comprehensive sexuality education to address gender-based violence. *The Lancet*, 396(10245), 148-150. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)31477-x](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)31477-x)
- Sanjuán, C. (2020). (Des)Información sexual: Pornografía y adolescencia. Save the Children. <https://www.savethechildren.es/informe-desinformacion-sexual-pornografia-y-adolescencia>
- Seca, M. V. (2020). El androcentrismo y el adultocentrismo en los estudios sobre lo juvenil en Argentina. *Desidades*, 28.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa: Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. *Educación, Formación e Investigación*, 5(8), 137-154. <http://hdl.handle.net/11336/126299>
- UNESCO (2015). *Emerging evidence, lessons and practice in comprehensive sexuality education: A global review*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/AOBI3783>
- UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- UNESCO (2023). Educación integral en sexualidad: Para educandos sanos, informados y empoderados. UNESCO, 27 septiembre. <https://www.unesco.org/es/health-education/cse>
- Vargas, M., Azúa, X. & Carrasco, A. (2024). La ausencia de la Educación Sexual Integral en el currículum chileno: Un análisis de los objetivos de aprendizaje en las bases curriculares. *Calidad en la Educación*, 60. <https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1453>
- Villalobos, C. & Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352015000300063&script=sci_arttext