

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN SEXUAL EN CHILE: ACTORES Y TENSIÓN ENTRE EL DERECHO A LA INFORMACIÓN VS. LA LIBERTAD DE ELECCIÓN

ESSAU FIGUEROA SILVA
Universidad de Concepción
efigueroas@udec.cl

En el trabajo se analiza cómo la implementación de una política pública de educación sexual en Chile se ha convertido en un conflicto de carácter histórico, determinado por la existencia de una tensión entre quienes defienden el derecho a la información y quienes reivindican la libertad de elección. Varios actores se han hecho parte de esta discusión circunscrita al campo de valores en la educación intentando legitimar sus puntos de vista respecto de diversos elementos asociados al tema, de modo que la puesta en marcha de una nueva política de educación sexual (2010) ha reflatado dicha tensión y de paso ha añadido nuevos elementos al debate. Se concluye que sólo dos actores tienden a definir asimétricamente el resultado del debate, lo que sería la causa probable del fracaso para las diferentes iniciativas y modelos de educación sexual implementados en Chile.

Palabras clave: Educación en valores; educación sexual; política pública; actores; conflicto.

SEX EDUCATION POLICY IN CHILE: ACTORS AND TENSIONS BETWEEN THE RIGHT TO INFORMATION VERSUS FREEDOM OF CHOICE

This paper analyzes how sex education public policy implementation in Chile has turned into a historic conflict, determined by the existence of tensions between those who defend right to information and those that claim freedom of choice. Several actors have been part of this discussion, limited to the field of values education, attempting to legitimize its points of view regarding the diverse elements associated to the subject, such that the launch of a new sex education policy (2010) has raised tensions and added new elements to the debate. We conclude that only two actors tend to define asymmetrically the debate's result; and this would be the probable cause of the failure of different initiatives and models of sex education implemented in Chile.

Keywords: Values education, sex education, public policy, actors; conflict.

INTRODUCCIÓN¹

Las diversas movilizaciones que se han sucedido en Chile durante el último tiempo dan cuenta de una demanda social concreta en materia educativa y una falta de acuerdo respecto de supuestos tan fundamentales como es el lucro en educación, situación que ha conllevado la imposibilidad de encontrar una salida satisfactoria para el conflicto. Ahora bien, si encontrar acuerdo para un criterio básico como el recién expuesto (básico no en relación a la complejidad de su contenido, sino respecto de los mínimos que implica) resulta ser una tarea tan tediosa y compleja, ¿cuánto más esfuerzo requerirá consensuar respecto de aquellos aspectos más subjetivos en materia educativa como son los valores? Esto se presenta como un desafío aun mayor si consideramos que como sociedad poseemos significativos conflictos valóricos aún sin resolver, tales como los debates públicos de la distribución de la píldora del día después, los proyectos de unión civil o de aborto terapéutico. Del mismo modo, definir qué tipo de educación en valores debe ser impartida también ha sido parte de considerables desacuerdos.

En relación a esto último, la educación sexual es quizás la representación más concreta de los problemas que implica el implementar un modelo de educación en valores (entendida la educación sexual como una expresión de la educación en valores), presentándose por tanto como uno de los temas educativos que ha generado mayor desacuerdo a lo largo del tiempo (por lo menos desde el retorno a la democracia). Además de ser relativamente poco estudiado, por lo menos en Chile, y constituirse como una política pública tensionada por posiciones contrapuestas que cuestionan variados aspectos de su configuración, tales como la propuesta pedagógica de valores y contenidos que esta debiese incluir (laicos, religiosos, liberales, conservadores, relativistas, etc.), los supuestos estructurales que determinan en qué plano debiese circunscribirse (de lo público o privado) y qué roles y responsabilidades competen a cada uno de los actores involucrados (Estado, escuela, familia, entre otros).

¹ El presente trabajo forma parte de la investigación financiada por la Universidad de Concepción en el marco del proyecto 209.058.004-1F1, “Los nudos críticos en la educación escolar. Análisis de las propuestas políticas, demandas sociales y problemas de gobernanza” directora Inés Picazo, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Tal situación se ha materializado en un conflicto entre actores de carácter social, histórico y político, el cual ha circunscrito la heterogeneidad de argumentos y elementos discordantes en un nuevo nivel de abstracción, sintetizados así en lo que podría catalogarse como la existencia de una tensión histórica entre quienes defienden el derecho al conocimiento objetivo y quienes abogan por la libertad de elección en lo referente al tipo de educación valórica-sexual a implementarse en Chile, dilema que se constituye como el objeto de estudio de esta investigación y que ha devenido en el diseño y presentación de políticas públicas fuertemente cuestionadas.

Esta tensión ha encontrado su punto más alto en el diseño de la nueva política pública de educación sexual (2010), la cual presenta de forma explícita una orientación distinta a lo realizado en el último tiempo al traspasar la responsabilidad directa del Estado en esta materia hacia entes privados provistos de variadas ofertas, insertando de este modo una lógica de mercado a una política pública que más allá de adscribirse a una dimensión específica como es la educación, también posee un fundamental componente valórico. Esto último nos obliga a preguntarnos no solo respecto de cuáles han sido los factores que han posibilitado la existencia de este histórico conflicto, sino que también si estos han influido o tienen relación con este cambio en la forma de concebir una solución para un problema público asociado a valores. Junto con ello también es necesario reflexionar hasta dónde puede admitirse la intromisión del mercado y hasta dónde debe exigirse el papel garante del Estado en cuestiones tan sensibles como son la transmisión de valores, lo que se torna más interesante aun si se considera el rol tradicionalmente asociado al Estado liberal y moderno, en función de su necesaria neutralidad ante las ideologías y de un trato igualitario, sin distinciones religiosas o culturales para todos los ciudadanos y ciudadanas.

I. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudio se define como cualitativo y descriptivo, siendo estructurado a través de teoría fundamentada, resquicio metodológico necesario de utilizar ante la dificultad asociada a la definición operativa de la muestra. Esto ya que desde la perspectiva del análisis de políticas públicas, y en función de sus requerimientos metodológicos, solo los actores capaces de llevar a cabo acciones estratégicas,

planificadas y que tengan repercusiones directas en la política pública pueden ser considerados como tales (Boussaguet, *et al.*, 2009). No obstante, los objetivos planteados por la investigación requirieron la consideración de todos los actores involucrados, más allá de su capacidad de organización o acción, por lo que la muestra quedó conformada por actores fundamentales, concepto acuñado en el transcurso del estudio y que en términos metodológicos puede asociarse a las muestras de orientación hacia la investigación cualitativa, específicamente con las muestras de casos sumamente importantes para el problema analizado (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

El trabajo de campo se realizó entre abril y junio de 2011 y para efectos prácticos de esta investigación, consideró el siguiente marco muestra:

- Profesores (escuela): Un representante, autoridad regional (Biobío) en el gremio correspondiente.
- Alumnos (escuela): Un representante con participación activa en dirección de movimientos estudiantiles universitarios.
- Apoderados (familia): Un representante, presidenta de un centro de padres de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Concepción.
- Políticos: Un ex ministro de alguno de los gobiernos de la Concertación.
- Religiosos (iglesia): Un representante, designado por la conferencia episcopal de Chile.
- Funcionarios Públicos (MINEDUC): Un representante, vinculado administrativamente al tema de educación sexual.
- ONG (sociedad civil): Un representante, encargado del tema en una de las organizaciones privadas que ha trabajado el tema durante los últimos años en Chile.
- Experto (comisión selección programas): Un representante, parte de la misma comisión evaluadora y seleccionadora de los programas de educación sexual que actualmente oferta el MINEDUC.

Las unidades de análisis fueron los individuos seleccionados y sus construcciones discursivas proferidas, en este caso concreto, los actores relevantes en la discusión respecto de la educación sexual. Por ello el instrumento de recolección de información seleccionado fue la entrevista cualitativa semi-estructurada, la cual posee como característica particular el poder indagar con profundidad, para este caso,

en las percepciones de los actores. La elección del instrumento fue fundamental, ya que además de la riqueza de la información a obtener, lo que se busca es dar rigor y cientificidad a cuestiones esencialmente “subjetivas”. Adicionalmente se considerarán como unidades de análisis documentos empíricos y teóricos (datos secundarios) que den cuenta de la evolución histórica de la política pública de educación sexual en Chile.

La búsqueda de el mencionado rigor científico requirió utilizar una técnica de análisis que permitiese objetivizar datos subjetivos, tarea para la cual se seleccionó tanto el análisis de contenido hermenéutico (Baeza, 2002), como así mismo algunos elementos de análisis de políticas públicas presentados anteriormente como son el *policy cycle* (Jones, 1970), el marco de Vickers (1968), el análisis incremental y sus variantes (Lindblom, 1999) y el modelo de referenciales (Jobert, 2004).

De este modo, el presente artículo se estructura a través de siete secciones. En la primera se indaga en los supuestos teóricos que distinguen y definen la educación en valores, identificando y caracterizando los modelos pedagógicos desprendidos de esta. En la segunda se presentarán algunos antecedentes asociados a la concepción teórica y práctica de la educación sexual, entendida esta como una concreción empírica de la educación en valores. La tercera sección realiza una breve sistematización de algunos elementos relacionados con la definición teórica, el proceso de diseño y análisis de las políticas públicas, mientras que en la cuarta se profundiza específicamente en la conformación de la política pública de educación sexual en Chile. Por último se presentan las conclusiones extraídas de esta investigación.

2. LOS SUPUESTOS Y MODELOS PEDAGÓGICOS ASOCIADOS A LA EDUCACIÓN EN VALORES

La educación en general puede ser entendida como una actividad cultural que es llevada a cabo en un contexto de forma organizada e intencionada con el propósito de transmitir los conocimientos, habilidades y valores que son demandados por la sociedad (Parra, 2003). Desde este punto de vista podemos comprender cómo la educación en sí misma involucra implícitamente la transmisión de valores.

Sin embargo la literatura se refiere instrumentalmente a un tipo de educación específica definida como “en valores”, la cual hace parte del proceso socializador,

pero que no está monopolizada por la familia (la que en todo caso continúa poseyendo un rol fundamental), ni por otras entidades de reconocida importancia como la iglesia (católica, evangélica, etc.), aun cuando históricamente estas instituciones han tenido un rol central en la transmisión de valores. Lo cierto es que este caso concreto hace alusión a un modelo pedagógico desarrollado en el aula de clases, el cual posiciona a la escuela como actor relevante².

De este modo, la educación en valores se presenta como el espacio donde los seres humanos se constituyen como tales al ir introyectando valores, ideas y conocimientos, argumentándose así la necesidad de impulsar al interior de la escuela una revolución personalista y comunitaria, de manera que el principio y fin de toda la vida escolar sea el valor y la dignidad de los seres humanos (Carrillo, 1996). También puede ser concebida como la meta planteada por un proceso educativo que intenta asegurar que los individuos adquieran los valores adecuados, interiorizándolos y traduciéndolos luego en un proyecto personal de vida que guíe sus obras como individuos y como ciudadanos (Parra, 2003), ideas que manifiestan el rol e importancia que la escuela detenta en la concreción exitosa de este proceso. Al respecto, autores como Miguel Martínez (1998) han sostenido que solo una oferta obligada de mínimos laicos puede constituirse como garantía de la convivencia de máximos en sociedades pluralistas y democráticas, siendo estos mínimos valores morales en sí, para lo cual se debe apostar por modelos educativos que procuren potenciar todas las dimensiones de las personas, y por tanto, que presten un especial interés a las menos contempladas por el normal discurrir de la dinámica social y cultural.

No obstante, apostar por modelos educativos estructurados sobre valores morales implica una tarea compleja. Esto porque “la moral” como concepto puede ser interpretado de diversas maneras, razón por la cual es necesario llevar a cabo algunos alcances que permitan definir con claridad esta propuesta. De este modo, Durkheim postula que la moral, a la vez que hecho social, se presenta como un dato ajeno a nuestra voluntad; algo que se nos impone y que solo al comprender y aceptar su necesidad, juega en beneficio de las personas al permitirles conquistar su autonomía. La moral, por tanto, sería el conjunto de reglas previamente definidas que determinan imperativamente la conducta de los hombres (Puig y

² Lo que no implica contradecir el necesario carácter integral de la educación en valores.

Martínez, 1989). Piaget, por otro lado, argumenta que la moral no resulta necesariamente de un sistema de reglas que los individuos, en este caso los jóvenes, están obligados a respetar, apuntando más bien a cómo estos experimentan un desarrollo que les lleva desde una moral basada en la presión adulta (reglas) hacia una nacida de la cooperación y la autonomía, refiriéndose al juicio moral autónomo como aquel que sustenta un tipo de relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. Esta clara contraposición sobre un mismo tema constituiría una representación de la conflictividad que implica el llegar a acuerdo respecto de lo que son valores morales y cuál sería el marco normativo apropiado a través del cual deben ser transmitidos (educativamente hablando). No obstante, y dados los fines de esta investigación, nos parece apropiado profundizar en los planteamientos de Piaget, de modo que la educación moral (como modelo de educación en valores) presupone el aprender a guiarse autónomamente ante temas en los que nada ni nadie puede otorgar seguridades o certezas definitivas, pero respecto de los cuales podemos elaborar soluciones que consideramos mejores y más justas que otras (Piaget, 1960).

Ahora bien. No basta solo con argumentar teóricamente respecto de un modelo educativo, sino que resulta necesario abordar empíricamente la constitución práctica de este tipo de educación. De este modo, se presentan a continuación tres propuestas concretas de educación en valores morales conceptualizadas por Puig y Martínez (1989), las cuales han gozado de mayor o menos popularidad en función de factores históricos y políticos específicos, no obstante podríamos afirmar que gozan actualmente de plena vigencia:

Educación moral basada en valores absolutos: Se agrupan diversos planteamientos morales que tienen en común la voluntad de borrar de la vida humana las experiencias de conflicto de valores, aceptando su existencia vivida de manera subjetiva pero negando la posibilidad de que tales conflictos no estén ya objetivamente resueltos por parte de alguna instancia o doctrina que tenga elaborada de antemano la respuesta adecuada. Tal es el caso de la educación asociada a valores religiosos y cómo estos priman a la hora, por ejemplo, de determinar contenidos y modos de transmitir conocimientos de índole sexual.

Educación moral basada en una concepción relativista de los valores: A diferencia del modelo de valores absolutos, resulta casi imposible afirmar que una solución es buena o mala de manera absoluta, pues todo depende de circunstancias, condiciones y

momentos que cada quien ha de evaluar. Socialmente se habla de una coexistencia de valores, pero alejada de cualquier convivencia constructiva, quizás a lo más tolerante. Este modelo puede tener dos lecturas prácticas: la primera alude a una educación de carácter exclusivamente científico y objetivo que obvia la realidad subjetiva (valórica) del contexto donde está inserta, relativizando así cualquier explicación. La segunda hace referencia a la situación de un modelo educativo disociado y desvinculado de un marco global que genere equidad y metas conjuntas, tal como ocurre con la relación entre educación pública y privada.

Educación moral basada en la construcción racional y autónoma de principios y normas universales: Se explica cómo el abordar problemas morales no sirve desde una perspectiva exclusivamente cientificista pero tampoco a un nivel de decisión exclusivamente personal (valores y creencias personales). Este modelo no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es necesariamente relativista. Desde la perspectiva pedagógica se puede concebir como una educación moral de mínimos; una educación moral que, mediante el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables y que permitan no solo regular la conducta personal, sino también construir autónomamente las formas de vida colectivas concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas. Estos supuestos se ajustan a los planteamientos teóricos de algunos autores en lo referido a un modelo sustentable de educación sexual, la cual debe empezar por considerar y potenciar a los propios individuos en función de su desarrollo pleno, libre y responsable de su sexualidad, instalando en ellos capacidades que les permitan elegir límites personales y respetuosos para con quienes les rodean (Castellanos y González, 1996).

3. EDUCACIÓN SEXUAL: ENFOQUES, OBJETIVOS Y RESULTADOS

La educación sexual puede ser considerada una concreción empírica de lo que hemos llamado hasta aquí educación en valores, a la vez que los supuestos pedagógicos de su aplicación estarían directamente asociados a los modelos de educación moral.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) se ha referido al tema afirmando que una definición de educación sexual debería abarcar una serie de elementos

integrales como el sexo, las identidades, los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. La vivencia de la sexualidad se expresaría a través de una serie de dimensiones que también deben ser consideradas en la educación sexual, tales como los pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales, sin olvidar los factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2006). Al respecto, José Aguilar (2010) afirma que la educación sexual debe garantizar la salud, el empoderamiento, el bienestar, el desarrollo integral y el mejoramiento en general de la calidad de vida de las personas.

La educación sexual se inscribe en el contexto de la educación permanente, en un concepto integral del ser humano, en el que lo biológico, lo afectivo y lo social interactúan simbióticamente. Importante es aclarar que la educación sexual y otras disciplinas como la sexología no pueden confundirse como si se trataran de lo mismo, ya que en la educación sexual se promueven los valores, mientras que en la sexología estos se discuten (García de Maya, 1996). Esta autora afirma además que los objetivos de la educación sexual serían:

- Favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia la sexualidad, entendida como elemento inherente al ser humano, fuente de placer y bienestar, que contribuye a la formación y enriquecimiento de la personalidad.
- Poder reconocerse, identificarse y aceptarse como ser sexual y sexuado, sin temores, angustias ni sentimientos de culpa, sí feliz, consciente, responsable y libremente.
- Favorecer la capacidad de amar destacando el valor del componente afectivo para el ser humano.

Al mismo tiempo, establece que la base de una política de educación sexual debiese considerar como primera cosa el aceptar la real necesidad de este tipo de educación, para luego establecer las instancias de un plan general que permita una inserción paulatina, oportuna y sistemática en el hacer educativo (Ibíd., 1996).

Son diversos los enfoques que se han implementado históricamente en lo concerniente a educación sexual, destacando algunos como el represivo-moralizador, el informativo preventivo, el de modelación y modificación del comportamiento y el hedonista (Castellanos y González, 1996). Hoy por hoy los más discutidos son los de abstinencia y el integral (Aguilar, 2010), este último sustentado en el uso de

la información científica, laica y abierta, el respeto a la diversidad, la promoción de los servicios anticonceptivos y un marco de derechos sexuales. La consideración de estos enfoques o modelos es fundamental, ya que constituyen no solo la materia prima para identificar y caracterizar las orientaciones a través de las cuales se han diseñado e implementado históricamente las diversas iniciativas de educación sexual desde el nivel político (correspondiéndose directamente con los citados enfoques morales), sino que también representan el marco idiosincrásico que agrupa y divide a los diversos actores vinculados a esta temática.

Algunos críticos de la educación sexual, más que cuestionar su legitimidad como necesidad, se centran en las consecuencias, supuestamente negativas, devenidas de su incorporación al sistema educativo. Respecto a esto, el informe elaborado por la UNESCO (2010) titulado “Justificación de la Educación Sexual”, analiza (como base) un estudio realizado sobre un total de 87 países en relación a distintos tipos de programas de educación sexual y el impacto que estos generaron sobre la población sobre la cual fueron aplicados. Los resultados obtenidos por el estudio demostraron que en aquellos programas donde se promocionaba el uso del condón y la abstinencia (al mismo tiempo) como alternativas de autocuidado, la actividad sexual de los jóvenes no aumentó. Como consecuencia directa de la aplicación de estos programas el estudio concluyó en que (UNESCO, 2010):

- Más de un tercio de los jóvenes postergó la iniciación de la actividad sexual.
- Más de un tercio redujo la frecuencia de encuentros sexuales sin protección.
- Más de un tercio redujo el número de parejas sexuales, tanto entre toda la muestra como en sub-muestras importantes.

Estos resultados apuntan no solo a una modificación positiva de conductas de riesgo relacionada con la prevención de enfermedades o embarazo, sino que también un cambio en actitudes relacionadas con apreciaciones cognitivas del entorno de los jóvenes, reflexión respaldada por el dato del retraso del inicio de la actividad sexual (más de un 30%).

No obstante, es necesario señalar que estos datos, si bien aportan una mirada positiva y práctica devenida de la incorporación de la educación sexual en la educación formal, son limitados, ya que solo hacen alusión a la salud sexual y reproductiva desde una perspectiva de riesgo (Martínez y Meneses, 2005),

obviando el carácter formativo e integral que esta posee para el desarrollo de competencias autónomas, acordes con los planteamientos de educación moral y el desarrollo pleno de los individuos.

4. CONCEPTO Y ELEMENTOS GENERALES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Existen gran cantidad de definiciones para el concepto de política pública. Sin embargo, y dada la orientación de este trabajo, resulta conveniente contextualizar el término en función de la complejidad asociada a su alcance y por tanto, a las múltiples dimensiones que este abarca. De esta forma, una aproximación más completa sería aquella que lo señala como “un fenómeno social y político específico, fundado empíricamente y construido analíticamente” (Boussaguet, Jacquot y Ravinet, 2009:334).

Otras visiones entienden a las políticas públicas como una de las principales formas de acción del Estado sobre la sociedad civil (ver Meneses y Garrido, 2009), especificándose además que no solo se las debe identificar en términos de acción, ya que la política pública sería “todo lo que los actores gubernamentales decidan hacer o no, lo que en efecto hagan o no hagan” (Meny y Thoenig, 1989, citados por Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone, 2008:336). De este modo, el concepto implica comprender de una manera análoga tanto la acción gubernamental como la inacción, entendiéndose que esta última puede tener consecuencias tan visibles como las devenidas de la acción.

Por otra parte, el diseño de una política pública es una tarea compleja y provista de variadas estrategias, entre las que destaca aquella que enfatiza la interacción entre Estado y los grupos de interés que buscan influir en dicha política, tradicionalmente se asume que la transformación de un tema en un problema público depende de su incorporación en la agenda de gobierno o la pública (Meneses y Garrido, 2009). No obstante, la inclusión de un problema en alguna de estas instancias no es consecuencia de una demanda social pasiva (aludiendo al recurso de la agenda pública), sino que requiere de “recursos, de movilizaciones, coaliciones y de transacciones entre grupos así como de una relación de fuerzas” (Boussaguet, *et al.*, 2009:62). Esto nos indicaría que solo la concreción de ciertas acciones surgidas en torno a un problema,

por más legítimo y visible que este sea, podrán decantar en su incorporación en las agendas.

El análisis de las políticas públicas cuenta por su parte con una gran variedad de enfoques y perspectivas como aquellas centradas en la sociedad, el Estado, las mixtas, cognitivas, organizacionales, entre otras. (Boussaguet, *et al.*, 2009; Roth, 2002). En función de los fines planteados en este trabajo conviene considerar los planteamientos formulados en el *policy cycle* (Jones, 1970), instrumento que como tipo ideal permite analizar técnicamente las diversas etapas involucradas en el desarrollo de una política; el marco de Vickers (1968), modelo de contraposición entre las necesidades reales y objetivas y los valores presupuestos como fundamentos de la política; el análisis incremental y sus variantes (Lindblom, 1999) como forma de comprender el proceso histórico y contextual que determina el diseño de la política; junto al modelo de referenciales (Jobert, 2004), como articulación entre elementos cognitivos valorativos y cursos de acción que preestablecen los tipos de políticas públicas a adoptar en determinadas sociedades y contextos.

5. CONFORMACIÓN POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN SEXUAL EN CHILE

Chile ha contado en los últimos veinte años con dos grandes leyes de educación. La primera de ellas fue la llamada Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), redactada por la Junta Militar de Gobierno y publicada en el diario oficial de Chile el 10 de marzo de 1990 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile). No obstante, esta ley fue objeto de considerables cuestionamientos, nacidos principalmente respecto de su carácter legítimo y democrático al ser concebida en el contexto de una dictadura, situación que llegó a su clímax el 2006, año en que estalló el movimiento estudiantil secundario o pingüino, el cual además de sumar a otros sectores sociales, puso en el debate una serie de demandas de carácter estructural, entre ella el fin de la propia LOCE (De la Cuadra, 2008).

Producto de esta crisis, el Gobierno de Michelle Bachelet conformó el “Consejo Asesor Presidencial Para la Calidad de la Educación”, el cual tuvo como objetivo integrar a diversos actores presentes en el conflicto (incluidos los estudiantes) en

torno a una nueva propuesta que modificara la cuestionada LOCE (Ibíd., 2008). No obstante, esta instancia también fue cuestionada por algunos actores como los profesores y los propios alumnos, quienes finalmente se desvincularon de ella. Como resultado se instaura la Ley 20.370 General de Educación (LGE), promulgada el 17 de agosto de 2009 y publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre del mismo año (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile). De este modo, y más allá de la legitimidad o aceptación que ella posee, la LGE es la ley de educación actualmente vigente.

En lo concerniente al proceso de conformación de la política de educación sexual, esta responde a un proceso de gestión histórica que inicia en los años 60, periodo en el que Eduardo Frei Montalva implementó el programa “Vida Familiar y Educación Sexual” enmarcado en la gran reforma educativa llevada a cabo por este gobierno en 1965 (Morales, 2000). Esta iniciativa buscó incorporar la educación sexual en la escuela y tuvo continuidad hasta el gobierno de Salvador Allende. Sin embargo, la llegada del gobierno militar en 1973 puso un abrupto fin a este programa, acontecimiento que marca un hito en el análisis de la implementación histórica de la educación sexual en Chile, ya que durante este periodo (1973-1989) el país no contó con política o programa que abordara esta cuestión. Es decir, la entrada del nuevo régimen no modificó la estructura programática o valórica de la educación sexual hasta entonces implementada, sino que simplemente la obvió, lo cual se interpreta como un cambio en la concepción del tema, pasando desde una lógica pública para el problema hacia una de carácter privado e íntimo.

Solo con el reestablecimiento de la democracia se volvió a considerar la posibilidad de incorporar la educación sexual al sistema escolar, de modo que en 1993 el país nuevamente contó con una política que abordó de forma específica el tema. Esta política respondió a diversas cuestiones relacionadas con el cambio social que el país experimentaba, sobre todo en lo referido a la salud sexual y reproductiva, contándose como antecedente previo la circular 227, la cual abordaba el tema de la asistencia a clases de niñas y adolescentes en situación de embarazo (Olavarría, 2005), cuestión que obviamente devolvió el carácter de problema público al tema. Se afirma además que la incorporación de la educación sexual a las políticas ministeriales surgió como resultado de la colaboración de diversos actores, tanto del mundo académico, movimientos de mujeres y de organizaciones de la sociedad civil, las cuales, a través de su acción y el apoyo de

ciertos sectores al interior del propio gobierno, lograron insertar la educación sexual en la agenda pública (Ibíd., 2005).

No obstante, la reincorporación del tema a la agenda pública no garantizó su éxito. Muy por el contrario. Fue en esta etapa donde se evidenció abiertamente la contraposición valórica y política asociada a la educación sexual, respecto de la cual los actores explicitaron sus puntos de vista y capacidad de acción. Prueba de ello fue la fallida experiencia de las jornadas de conversación sobre afectividad y sexualidad (JOCAS), programa que debutó en 1996 y que planteó un trabajo de tipo integral al involucrar a estudiantes, docentes y padres, al tiempo que visibilizaba de manera directa las necesidades de los propios alumnos (Abatte, P.; Arriagada, P.; González, G., 1997). Estas jornadas, aun cuando demostraron tener un positivo impacto, fueron desde un principio cuestionadas por sectores conservadores, quienes argumentaron la falta en ellas de un apropiado marco valórico (La Nación, 15-09-2006).

Posteriormente en el 2010, bajo el gobierno de Michelle Bachelet, se legitimó el derecho a recibir una educación sexual de calidad a través de la ley 20.418, la cual fijó normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, obligando a los establecimientos de enseñanza media a implementar un programa de educación sexual: Artículo 1º.- “*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...*” (www.leychile.cl). Esta ley, si bien establece la necesidad de implementar la educación sexual, posiciona el tema como un problema de salud pública centrado en la regulación de la fertilidad, y por ende, instala un paradigma predominantemente biológico. Además, no otorga atribuciones legales o administrativas al Ministerio de Educación (MINEDUC) para salvaguardar de forma efectiva que los establecimientos implementen este tipo de educación. En este sentido cabe preguntarse si el tratamiento político de la educación sexual, como la mayoría de los temas sexuales, ha decantado “naturalmente” en una perspectiva de salud pública o si tal vez, teniendo en cuenta la presión y disputa histórica de este problema, esta ha sido la única forma de instalar el tema en la agenda de gobierno.

El último antecedente responde a la presentación de la nueva política pública de educación sexual en Chile diseñada bajo el gobierno de Sebastián Piñera. Esta se plantea como una propuesta conjunta proveniente desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) y del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), destacando

entre sus principales cambios el formato a través del cual se presenta: la nueva política se sustenta en una estructura basada en siete programas educativos en sexualidad y afectividad, previamente seleccionados por un consejo asesor compuesto de tres expertos, los cuales han sido elaborados y serán implementados por entidades privadas, quienes ofertan distintos contenidos y metodologías de enseñanza, algunas con planteamientos totalmente contrapuestos (valores religiosos vs. evidencia científica, por ejemplo), además de distintos costos ya que los programas deben ser costeados por los propios establecimientos que los soliciten (www.mineduc.cl).

6. ACTORES EN POLÍTICAS PÚBLICAS Y SU ROL EN LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SEXUAL EN CHILE

Se establece que para ser considerado como un actor en políticas públicas se debe ser capaz de llevar a cabo una acción planificada de tipo estratégico, siendo “necesario que la acción emprendida tenga repercusiones tangibles sobre el proceso de una política pública específica” (Boussaguet, et al., 2009:33). Sin embargo esta distinción puede dejar fuera de la discusión a actores que teóricamente debiesen gozar de un rol protagónico, situación que ha quedado demostrada en debates sobre temas valóricos complejos como el aborto terapéutico (poca visibilidad de organizaciones de mujeres, quienes a fin de cuentas son las principales involucradas), lo que en términos prácticos genera la elaboración unilateral y descontextualizada de políticas públicas.

Otro argumento discrepante de esta regla es aquel que señala la importancia de la participación de la ciudadanía en temas educacionales: “la educación deja de ser un asunto exclusivo de los políticos y se convierte en un asunto de los ciudadanos que habitan un territorio” (Ferrán, 2008, citado en Erazo, Abramovich y Orbe, 2008:202). En este sentido, la participación de actores tradicionalmente ajenos al aparato educativo, como la sociedad civil, ha adquirido en el último tiempo una creciente importancia, adjudicándosele a este fenómeno un transfondo situado en la redefinición del papel y la relación entre Estado y sociedad civil, de la relación entre lo público y privado, incluso entre lo local, lo nacional y lo global (Torres, 2007). Lo importante, es que en general la participación de los actores en la definición de

las políticas públicas se reconoce como positiva en función de los diversos puntos de vistas y perspectivas, ya que todas ellas constituyen parte de la organización social. En educación se reconocen diversos actores, principalmente la familia, la escuela y el Estado (Vain, 2009), si bien esta visión se ha ampliado, incluyendo a otros como la sociedad civil, el sector privado (UNESCO, 2000), los medios de comunicación (Camps, 1996), la administración y los propios estudiantes (Torres, 2007).

En Chile, la política de educación sexual durante la reforma de los 90 visibilizó y consideró la gran variedad de expresiones sociales de la sexualidad y las posibilidades de creación y recreación de pautas culturales y valores frente a esta temática. Desde este punto de vista, la política fomentó los procesos de reflexión y participación de los actores del sistema educativo en función de sus roles, siendo identificados estos como la familia, el Estado, la escuela y la comunidad educativa, entendida esta última como la participación de estudiantes y familia en los aprendizajes (Marfán, Cordova y Mc Pherson, 2001). Complementariamente a esto, la propuesta gubernamental llamada “Hacia una Sexualidad Responsable” (2001-2003) planteó una perspectiva esencialmente intersectorial, adicionando otros actores como la sociedad civil (MINEDUC, 2004). Por último, es necesario considerar otro actor fundamental en Chile (en este y otros temas) como es la iglesia (Meneses y Garrido, 2009), especialmente la católica y en menor grado las evangélicas.

Necesario es agregar que la actual política pública de educación sexual (2010) concede una especial importancia a los actores privados, ya que la estructura general de la política se fundamenta en la oferta de siete programas diferenciados (contenidos y concepción de la educación sexual), elaborados e implementados por institutos, universidades, centros, etc., los cuales son elegidos por cada uno de los establecimientos (públicos, subvencionados y privados) de manera autónoma, en función de los intereses de sus proyectos educativos y disponibilidad económica (los programas no son gratuitos). En este sentido se entiende cómo el rol garante y subsidiario del Estado ha sido modificado a favor de una estructura basada en el mercado y en la concepción privada de la educación, características que le han valido el cuestionamiento de diversos actores y sectores, volviéndose a confirmar de este modo la histórica tensión entre distintas posiciones políticas y valóricas respecto al tema.

RESULTADOS

Una cuestión básica de considerar es que la educación sexual se constituye como una necesidad real, legítima y prioritaria de resolver, de manera que el debate establecido en torno suyo no debiese implicar un cuestionamiento respecto de si debe o no ser considerada como un problema de carácter público. La prioridad de este tema se fundamentaría en los desafíos asociados con el alcance de un cambio cultural y valórico más relacionado con los jóvenes y ante el cual instituciones como la familia o la escuela, quienes constituyen tradicionales fuentes de certidumbre y orientación frente a cuestiones valóricas, se han visto descontextualizadas y por tanto, incapaces de responder de manera satisfactoria en variados aspectos. Esto último podría explicarse como causa de las reconocidas limitaciones culturales que caracterizan a la sociedad chilena adulta, las cuales dificultan su adaptación a los profundos y cada vez más acelerados cambios acontecidos a nivel global.

Esta situación implica el libre acceso por parte de los jóvenes a un creciente flujo de información a través de los medios de comunicación (televisión, Internet, etc.), quienes proveen de diversos contenidos, destacando entre ellos los de tipo sexual, muchos de los cuales hasta hace poco eran de carácter reservado e incluso catalogados como “temas tabú”. El problema radicaría en que esta información carece de un marco normativo o de algún tipo de orientación que permita a los jóvenes desarrollar un juicio crítico a través del cual plantearse frente a estos temas de manera autónoma y responsable.

Si bien los datos parecen indicar que hoy más que nunca es necesario implementar una educación sexual que permita a los jóvenes no solo integrar en su estructura cognitiva la información que requieren, sino también dotarlos con las herramientas a través de las cuales puedan discernir de manera autónoma y responsable cómo utilizarla (lo cual dicho sea de paso dialoga con el modelo de educación moral planteado por Puig y Martínez (1989) basado en la construcción racional y autónoma de principios y universales), las decisiones adoptadas a nivel político parecen apuntar hacia otro camino. Esto, ya que más que potenciar un modelo que estimule estas capacidades, lo que se ha hecho, por lo menos en lo concerniente a la nueva política de educación sexual (2010), es implementar un esquema que no solo plantea distintas visiones del tema, sino que también excluye cualquier posibilidad de integrarlas en un marco de convivencia constructiva (distintos programas, distintos puntos de

vista, pocas posibilidades de inter-diálogo, más cercano a la concepción relativista de valores (Puig y Martínez, 1989)), fragmentando así la información bajo el formato “distintas formas” y favoreciendo así una supuesta libertad de elección.

Decimos supuesta, ya que una de las principales falencias de la nueva política está circunscrita al plano financiero, presentándose así una lógica de mercado que discrimina a aquellos establecimientos que simplemente no cuentan con los recursos necesarios para acceder a alguno de los programas ofertados. Esto, ya que se concluye que los recursos de la ley de subvención escolar preferencial (SEP) presentados como fuente de financiamiento alternativa para aquellos establecimientos que no puedan pagar alguno de los cursos no alcanzan para subvencionar a todos.

Que cada establecimiento defina qué tipo de educación sexual prefiere constituye además otro problema, pues no se especifica si será un comité, los padres, los profesores o el director de cada escuela el que tome esta decisión. Incluso se puede dar la situación de que un alcalde que adhiera con alguna ideología determinada pueda incidir a través del Departamento de Educación Municipal (DEM) respecto de qué programa será el apropiado a implementar en su comuna, como ha pasado en otros casos de políticas que involucran temas valóricos, como es el caso de la píldora del día después.

No obstante, la elección no parece ser un atributo percibido necesariamente como negativo a la hora de implementar un modelo de educación sexual, ya que la libre competencia podría contribuir a generar productos de mejor calidad, aunque claro, en este caso particular el riesgo que implica esta competencia es el de legitimar visiones sesgadas que omitan información importante, contribuyendo por tanto a educar de manera desigual y potenciar situaciones de discriminación y fragmentación social. Además este modelo plantea un problema ético al momento de pretender fundamentar una libre elección sobre condiciones que son estructuralmente desiguales, problema que dicho sea de paso, es transversal a la educación chilena.

El por qué se decidió entender y resolver el problema público a través de una lógica dispersa y no integral es otro punto interesante de abordar desde la histórica tensión que ha definido a la educación sexual en Chile. Esto ya que a diferencia de las iniciativas anteriores, el actual gobierno ha sido capaz de concretar un modelo que no solamente adscribe dentro de una lógica neoliberal de mercado (se escoge un producto a elección) de fuerte tendencia “sociocéntrica” (Cunill, 1997), sino

que favorece un contexto en el que se reivindica el carácter como problema privado de la educación sexual. Esto al plantearse como un tema particular a ser resuelto por cada establecimiento y ya no como responsabilidad directa del Estado, la cual en este caso se traspasa a la sociedad civil y el sector privado. Esta lógica, dicho sea de paso, alcanzó su clímax durante el gobierno militar, etapa en la que no se consideró la educación sexual como un problema público, sino privado. Esto debido a que el régimen de aquel entonces, en lo referente al tema, adoptó una estrategia de “omisión” en políticas públicas (Meny y Thoenig, 1989).

Plantear un análisis crítico del modelo actual de educación sexual, sustentado en la posición ideológica del sector político gobernante (derecha), obliga a preguntarnos por qué durante los gobiernos de la concertación (centro-izquierda) no se llegó a concretar una política integral y más acorde con el rol garante del Estado. Responder esta interrogante implica reflexionar sobre las relaciones de poder-saber (Foucault, 1971) que se han estructurado en nuestra sociedad y que han prevalecido por encima de cualquier tipo de gobierno o ideología, lo cual ha determinado el difícil tratamiento político que han tenido los temas sexuales en Chile.

Para poder comprender de manera más práctica esta reflexión es necesario considerar un actor clave en el tratamiento histórico y político de los temas sexuales: la iglesia, específicamente la Católica, quien es catalogada por los demás actores como una institución que si bien tiene mucho que decir y aportar, se ha posicionado como un obstaculizador para cualquier cambio que “amenace” sus marcos normativos y valóricos particulares, los cuales extiende asumidamente como propios al resto de la sociedad y que además inserta de manera llamativamente efectiva sobre la clase política, la cual debe entrar a un juego de “negociaciones” que terminan generalmente en leyes truncadas y descontextualizadas.

La relación entre el gobierno y la iglesia Católica parece ser estrecha, aun cuando Chile es un Estado laico desde 1925. No obstante, esta institución sigue ostentando un rol protagónico en lo concerniente a decisiones de Estado relacionadas con temas de corte valórico y aun cuando, en lo referente a la educación sexual, existe consenso en rechazar cualquier imposición valórica totalizante, argumento que dicho sea de paso, también ha sido utilizado por la propia iglesia para criticar ideologías liberales que puedan modificar el escenario actual. En este sentido, podríamos decir que los diversos referenciales (Boussaguet, et al., 2009) en po-

líticas y gestión pública que han marcado la pauta en los últimos veinte años, se han visto directamente condicionados por la influencia de esta institución-actor, la cual se ha manifestado transversalmente sobre todos los componentes teóricos del referencial; valores, normas, algoritmos e imágenes.

No obstante, hoy más que nunca es posible constatar una instancia de tensión en esta mecánica al reconstituirse el engranaje operativo del poder eclesiástico, el cual se ha visto debilitado por los diversos escándalos sexuales que han involucrado a la iglesia católica, la cual se ha visto desplazada en el plano de la legitimidad por otras congregaciones que han emergido con fuerza, tales como las iglesias pentecostales, quienes se han posicionado como un nuevo referente conservador a tener en cuenta en el juego político.

Adicionalmente a esto, ha sido posible constatar un cambio en las apreciaciones valóricas de la sociedad chilena (Informe Mori, 2006), lo cual se contrapone de manera abierta con varios de los temas que han sido históricamente rechazados por la iglesia católica, tales como la homosexualidad o las relaciones prematrimoniales. Importante es aclarar que esta argumentación no implica la exclusión de la iglesia como actor necesario dentro de la discusión de la educación sexual. Muy por el contrario. Se asume que ella es parte de la diversidad que debiese enriquecer la heterogeneidad de un apropiado modelo.

El problema apunta entonces a la discusión respecto de qué tipo de educación sexual se necesita implementar en Chile ha sido monopolizada por dos actores específicos: la clase política (en todo su espectro) y la iglesia (con influencia directa sobre la primera), quienes han determinado el curso y orientación de la política pública, justificándose así una lógica de incrementalismo político absolutamente complaciente con los intereses de ambos actores, la cual ha imposibilitado abordar ciertos temas de manera abierta como tampoco efectuar cambios significativos a otros problemas mayormente tratados, como es el caso de la educación sexual. La actual propuesta del gobierno en esta materia da cuenta del paso de un incrementalismo inconexo hacia uno de tipo estratégico (Lindblom, 1999), ya que lo que realmente se busca con esto es satisfacer por un lado a los actores conservadores que buscan evitar la implementación de una educación sexual laica, objetiva y autónoma, y por otro favorecer un modelo económico-administrativo determinado. En este sentido, podemos decir que el nuevo modelo no resulta ser

tan “nuevo”, ya que al adherirse a una lógica incremental se presentaría más como una variación de una línea de acción que hace tiempo se viene trabajando. Lo que puede ser novedoso es el formato, tan abierto a reubicar el tema en la esfera de lo privado y adscrito a una cada vez más avasallante lógica de mercado, completamente desvinculada del rol garante del Estado.

De este modo, si bien el análisis de la discusión teórica identifica diversos actores relevantes y fundamentales en el ámbito de la educación sexual, como son los profesores (escuela), familia, sociedad civil, los propios alumnos, etc., el análisis empírico evidencia una situación de exclusión histórica, por lo menos desde el retorno a la democracia (pensando que la dictadura no ofrecía opciones de participación), aun cuando la instalación del tema en la agenda pública se atribuye al esfuerzo de organizaciones provenientes del sector educativo y de la sociedad civil (Olavarría, 2005). No obstante, y considerando en forma estricta los supuestos del análisis de las políticas públicas, gran parte de esta exclusión también ha sido responsabilidad de estos mismos actores marginados, quienes por diversos motivos no han sido capaces de articular acciones concretas que les permitan legitimarse y posicionarse de forma clara frente al tema y las autoridades a manera de incidir no solo en la conceptualización del problema sino que también de influir en el proceso y resultado final de la política pública (Boussagnet, *et al.*, 2009). Por supuesto que las circunstancias y factores que propician esta falta de coordinación y participación constituyen un objeto de estudio a ser tratado en otra investigación.

En consideración de lo anterior se puede decir que la tensión que ha definido la discusión entre derecho a la información y libertad de elección en función de variadas posiciones de los actores se estructuraría más bien en una dimensión de tipo teórico y comunicacional, ya que empíricamente hablando, solo dos actores (clase política e iglesia) definirían asimétricamente el resultado del debate de la política pública, contraviniendo así todos los planteamientos que apuntan hacia una mayor participación de actores diversos (Hopenhayn y Gutiérrez, 2008; Torres, 2003; Camps, 1996) como así también la conveniencia de implementar procesos transparentes y democráticos en esta área (UNESCO, 2000). Es probable que esta realidad se constituya como uno de los principales factores de fracaso para las diferentes iniciativas y modelos de educación sexual implementados en Chile.

CONCLUSIONES

Al comienzo de este artículo se hizo mención del considerable flujo de movilizaciones que han marcado en el último tiempo la contingencia del país, las cuales dicho sea de paso, van más allá del movimiento estudiantil, abarcando otros temas como reivindicación de derechos sexuales, laborales, ecología, etc. Tal panorama parece dar cuenta del empoderamiento de un creciente número de actores que han tomado acciones concretas por salvaguardar su integridad ante la amenaza de un sistema que parece crecer sin control o regulación, por lo menos en términos efectivos. Tal situación es la que ha conllevado a visibilizar, a veces por la fuerza, ciertos temas para transformarlos por esta vía en problemas públicos a ser resueltos de manera justa y equitativa.

Esta reflexión es fundamental para poder entender la dinámica de ciertos problemas y conflictos sociales existentes, los cuales parecen evidenciar una situación común de marginación para una mayoría, en beneficio de una minoría poseedora del poder político y económico. Lo cierto es que en lo referente al objeto de estudio de esta investigación, las experiencias de los propios protagonistas del debate surgido en torno a la implementación de la educación sexual en Chile indican una situación de exclusión que históricamente ha conllevado más que a la configuración de un conflicto de intereses o posiciones, a una situación de obstrucción que ha imposibilitado la generación de modificaciones efectivas ante la tozudez de una cierta minoría de actores representados por la iglesia católica y algunos sectores conservadores, quienes además ostentan posiciones de influencia privilegiada sobre el Estado, las cuales les han permitido trabar e incluso boicotear cualquier iniciativa de política pública que no concuerde con sus objetivos particulares. Por tanto, la tensión entre el derecho a la información y la libertad de elección se estructuraría a partir de una dinámica coercitiva y de exclusión que reivindica el carácter privado y conservador de los valores y modelos pedagógicos en materia de educación sexual. Negarse a hablar de preservativos o no asumir la existencia de una diversidad sexual, entre otros temas, aun cuando la gran mayoría de los demás actores sí está dispuesto a hacerlo, y no obstante, mantener vigente este conflicto histórico, solo puede indicar un desequilibrio de poder político que legitima la exclusión, desechando la integración y el diálogo.

Por otra parte, la incapacidad por parte de estos actores marginados de visibilizar, legitimar y trasladar a la fase de decisión política sus puntos de vista, ha permitido y fortalecido la posición e influencia de los sectores conservadores, quienes invariablemente terminan por imponer su propia lógica a los diseños de política pública de educación sexual, aun cuando el gobierno posea claridad de los cambios que se requieren en esta materia. En este sentido, buena parte de la responsabilidad recae sobre los propios actores excluidos, quienes no logran concretizar formas de acción efectiva, quizás ante la falta de consideración en torno a un tema que para gran parte de la sociedad chilena, ya sea por desconocimiento o limitaciones culturales, se asocia más con lo privado que con lo público. Por ello es deber de estos mismos (actores) el llevar a cabo acciones que generen un impacto sobre la conceptualización del problema y sobre el proceso mismo que conlleva la definición de la política pública. Por otra parte, es también deber del sistema político reflexionar sobre la implementación de mecanismos que faciliten la visibilización e impacto de estas acciones, como así mismo sobre la necesidad de garantizar una mayor equidad, integración y balance de poder en la participación e influencia del conjunto global de actores sobre la construcción de las políticas públicas.

Otro punto importante hace referencia a la concepción de una política pública que permite el ingreso de una lógica de mercado al ámbito valórico, situación que daría cuenta de dos lecturas: la primera asociada a los mismos sectores conservadores obstruccionistas, quienes desde su esfera de influencia sin duda han aprobado la implementación de un modelo que solo viene a reivindicar el carácter privado de la educación sexual al someterla a un proceso de “reprivatización” y reducir significativamente su carácter como problema público, desvinculándola al mismo tiempo de las responsabilidades directas del Estado. Todo esto sin considerar (¿o quizás sí?) las posibles consecuencias a mediano plazo, las cuales pueden ser resumidas en marginación y falta de cohesión social.

La segunda lectura hace referencia a la comprobación empírica sobre una preocupante tendencia del sistema neoliberal de mercado de “invadir” esferas hasta hace poco insospechadas y sensibles como es la asociada a los valores. Esto amerita una reflexión profunda y posiblemente un nuevo estudio en función de dimensionar las posibles consecuencias devenidas de la incorporación de lógicas mercantiles en políticas públicas que abordan temas que se consideran en términos de sentido común salvaguardados moralmente por el Estado. Esto

último pone de manifiesto la necesidad de redefinir como sociedad cuál es el rol que esperamos y exigimos de parte de este Estado.

El conjunto de estas conclusiones apunta a la necesidad de resolver el conflicto entre el derecho a la información y la libertad de elección a través de la regulación de una política pública fundamental como es la educación sexual, desde una perspectiva inclusiva, equitativa y responsable, la cual logre responder de manera real a las complejas necesidades que requiere nuestra cambiante sociedad y no a los conflictos de intereses de sectores que históricamente han ejercido una relación asimétrica de poder y coerción respecto de los valores y la forma en que estos deben transmitirse, como así tampoco a las lógicas egoístas y fragmentadas del mercado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abatte, P.; Arriagada, P.; González, G. (1997). *Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad*. Santiago: MINEDUC.
- Aguilar, J. (2010). *Educación Integral de la Sexualidad*. Trabajo presentado en Foro Internacional Educación Sexual Integral: Entre Propuestas y Políticas. Septiembre, Lima.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social, diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Boussaguet, L.; Jacquot, S. y Ravinet, P. (2009). *Diccionario de Políticas Públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Camps, V. (1996). *Educación en Valores. Educación para el Desarrollo Personal y Social en la Infancia y Adolescencia. La Educación en Valores Ante el Fin de Siglo*. España: A.I.D.E.X. (Asociación para la Investigación y Desarrollo Educativo en Extremadura).
- Carrillo, A. y Álvarez, P. (1996). *Los Valores, el Reto de Hoy. Orientaciones para implementar el proyecto de Ética*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cunill, N. (1997). *La Publicación de la Administración Pública. En Repensando lo público a través de la sociedad: Nuevas formas de gestión pública y representación social*. Caracas: CLAD; Editorial Nueva Sociedad.
- Castellanos, B. y González, A. (1996). *Sexualidad y géneros. Una reconceptualización educativa en los umbrales del tercer milenio*. Bogotá. Ed. Magisterio.

- De la Cuadra, F. (2008). *Movimiento Estudiantil en Chile: Lucha, Participación y Democracia*. Revista Electrónica Síntesis. La Democracia en Disputa: Trabajo Social y Movimientos Sociales en América Latina. Edición N°2. www.revistasintesis.cl
- Erazo, X.; Abramovich, V. y Orbe, J. (2008). *Políticas Públicas para un Estado Social de Derechos*. Santiago: LOM Ediciones.
- Foucault, M. (1971). *Historia de la Sexualidad I. La voluntad del saber*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- García de Maya, L. (1996). *Sexualidad y Educación. Abriendo Caminos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Editorial Ultra.
- Informe de Prensa Mori (2006, septiembre). Estudio Mundial de Valores. Chile 2006. Extraído el 20 de junio de 2011 desde <http://www.ideas.cl/intranet/recursos/146246453484ef866794b2.pdf>
- Lindblom, Ch. (1999). *Democracia y Sistema de Mercado*. México D.F.: FCE
- Marfán, J.; Córdova, C. y Mc Pherson, J. (2001). *Una Mirada a experiencias Escolares de Educación Afectividad y Sexualidad*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Gobierno de Chile.
- Martínez, M. (1998). *La educación Moral; una necesidad en las sociedades plurales y democráticas*. En *Educación, Valores y Democracia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Martínez, A. y Meneses, A. (2005). “La educación de la salud sexual de l@s adolescentes en Canadá y Chile: una mirada desde las políticas públicas”. *Revista Temas Sociológicos* N° 10, pp. 49-98.
- Meneses, A. y Garrido, L. (2009). “Actores sociales y políticas públicas: el discurso de la Iglesia Católica chilena frente a las políticas públicas en salud sexual adolescente”. *Revista Enfoques: ciencia política y administración pública*, Vol. VII, N° 11, pp. 399-414.
- Meny, I. y Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Morales, Oscar (2000). *La Reforma Educacional de 1965. Estudio de sus fundamentos desde la perspectiva de la Política Educacional*. Tesis de Maestría. Universidad de Talca, Chile.
- Olavarría, J. (2005). *La política de Educación Sexual del Ministerio de educación de Chile. Consideraciones para una evaluación*. Seminario Internacional Equidad de género en las reformas educativas de América Latina. Santiago: Exagrama.
- Parra, J. (2008). “La educación en valores y su práctica en el aula”. *Tendencias Pedagógicas* N° 8, pp. 69-88.

- Piaget, J. (1960). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Puig, J. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Roth, A. (2009). *Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Subirats, J.; Knoepfel, P.; Larrue, C.; Varone, F. (2008). *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Torres, R. (2003). “Sistema Escolar y Cambio Educativo: Repasando la Agenda y los Actores”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional REDUC-Foro Educativo “Reformas y Escuelas para el nuevo Siglo”. Lima.
- Torres, R. (2007). “Participación Ciudadana y Educación”. *Decisión, Educación Ciudadana*. N° 17.
- Vain, P. (2009). “Escuela, Estado y Familia. Un Pacto por Redefinir”. *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. VI, N° 6, pp. 329-344.

ANEXO

CUADRO 1. NÓMINA ENTREVISTADOS Y ENTREVISTADAS

Nombre	Cargo
Benito Baranda	Ex Director nacional Hogar de Cristo. Fue parte de la comisión que evaluó los programas de la nueva política de Educación Sexual.
Carla Castro	Estudiante de Ciencias Políticas y Administrativas Universidad de Concepción. Dirigenta estudiantil.
Hermana Claudia Pedreros	Directora programa educación sexual “Aprendiendo a Querer”
Mariana Aylwin	Ex ministra de educación durante el gobierno de Ricardo Lagos.
Olimpia Riveros	Vicepresidenta nacional del Colegio de Profesores.
Paola Velásquez	Apoderada, Presidenta centro de padres Colegio Brasil, Concepción.
Verónica Schiappacasse	Directora ejecutiva Fundación Prosalud Chile.
Funcionario MINEDUC	Datos reservados a petición de sujeto entrevistado.

Recibido: 10 mayo 2011 / Aprobado: 15 diciembre 2011