

RESERVA

M
V293a
2000
C.1

Mar: 14908

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

// ANALISIS DE LOS DISCURSOS
EMITIDOS DURANTE EL DESARROLLO DE LAS
JORNADAS DE CONVERSACION SOBRE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD
(JOCAS) //

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA

PARA OPTAR AL TITULO DE
PSICOLOGA

Y AL GRADO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

ESCUELA DE PSICOLOGIA

POR

MÓNICA LORENA VARELA MORENO

PROFESOR PATROCINANTE
DOMINGO ASÚN SALAZAR

VALPARAISO, CHILE
ABRIL DE 2000



RECONOCIMIENTOS

Un especial reconocimiento a la Fundación FORD, sin cuyo financiamiento a través del Programa Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile, esta investigación no hubiese sido posible. Allí, particularmente agradecer a Cristián Matus y Guillermo Zunkel por su asesoría, orientación y paciencia, así como agradecer al grupo de compañeros tesis: Daniel Palacios, Angela González y María Paz Becerra.

También, agradecer a los establecimientos que accedieron a ser parte de este estudio, el Colegio Cecal de Valparaíso y Colegio Crep de Quilpué y, en particular, a los dos grupos de jóvenes que abrieron la conversación de su sexualidad y afectividad para que fuera grabada como insumo de esta investigación.

Asimismo, un profundo y eterno reconocimiento a quienes componen el equipo CIDPA, pues todos y cada uno de ellos aportaron con su enseñanza y apoyo a que esta tesis fuera posible: Ondina Collao, Astrid Oyarzún, Raúl Irrazabal, Gonzalo Brito, Claudio Silva, Oscar Dávila y Jimena Campos.

Una especial gratitud a quienes, en una o más ocasiones, se involucraron con este proyecto proporcionando material para su desarrollo o aportativas críticas y correcciones. En Santiago: Gabriela Pischeda, Roberto Rozensvaig, Jaime Barrientos, Ledda Berardi y Carlos Moya y, en Valparaíso: Gino Grondona, Roberto Halim, Carolina Saavedra, Carla Montecinos y Jani Abarzúa.

Y, finalmente, a todas aquellas personas que con su preocupación y apoyo han logrado que este producto se hiciera realidad.

TABLA DE CONTENIDOS

RECONOCIMIENTOS	iii
TABLA DE CONTENIDOS	iv
RESUMEN	vii
EPÍGRAFE	ix
Parte	Pág.
1 INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN	
INTRODUCCIÓN	2
FORMULACIÓN DEL ESTUDIO	4
Relevancia y Necesidad del Estudio	4
Construcción del Problema	10
Objetivos	12
Objetivo General	
Objetivos Específicos	
2 ANTECEDENTES CONTEXTUALES	
LAS JOCAS EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS SOCIALES	14
Políticas de Género	19
Políticas de Juventud	22
LAS JOCAS EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	27
Cambio Curricular: Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales (CM/OF)	29
Programa para el Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación (MECE)	34
Reforma en Marcha	40
SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD	43
Estudios sobre Sexualidad	43
Educación en Sexualidad	53

	DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: JOCAS	63
	Antecedentes de las JOCAS	68
	Fases del proceso JOCAS	70
	Evaluaciones de las JOCAS	79
3	ANTECEDENTES DISCIPLINARIOS	
	CONSIDERACIONES TEÓRICAS A LA BASE DEL ESTUDIO	84
	Prismas de aproximación teórica	84
	Elementos teóricos generales	89
	CATEGORÍAS SOCIALES COMPRENDIDAS EN EL ESTUDIO	96
	Sexo-Género	96
	Edad-Generación	103
	ÁMBITO TEMÁTICO ABORDADO POR EL ESTUDIO	113
	Sexualidad Humana	113
	Lo biológico	
	Lo psicosocial	
	Lo sociocultural	
	Lo ético-moral	
	ÁMBITO EDUCATIVO ABORDADO POR EL ESTUDIO	128
	Educación en Sexualidad.	128
	Programa Intersectorial JOCAS	
	JOCAS: un estrategia educativa	
4	ANTECEDENTES METODOLÓGICOS	
	MODELO ANALÍTICO: LENGUAJE, SEMIÓTICA Y DISCURSOS	141
	METODOLOGÍAS CUALITATIVAS	146
5	DISEÑO METODOLÓGICO	
	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	153
	TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS Y DE MUESTREO	156
	Técnica de Producción de Textos: JOCAS	157
	Técnica de Muestreo: Estructural	159
	MATERIAL DE ANÁLISIS	161
	PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	163

PROCESAMIENTO DE LOS TEXTOS	165
Estrategias utilizadas para la Investigación	165
Estrategia Intensiva	
Estrategia Intertextual	
Métodos y Técnicas implementadas por el Estudio	170
TRATAMIENTO DE LOS TEXTOS	172
6 RESULTADOS Y ANÁLISIS CRÍTICO	
RESULTADOS DESCRIPTIVOS	175
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	230
PROPOSICIONES CONCLUSIVAS	248
IMPLICANCIAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	255
REFERENCIAS	258
APÉNDICES	270
APÉNDICE A: Cobertura Liceos Capacitados para la Autogestión de JOCAS: '96-'97-'98	272
APÉNDICE B: Listado de Establecimientos que asistieron a la Capacitación para autogestionar una JOCAS: Septiembre 1998	274

RESUMEN

La presente investigación constituye un estudio cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo, que tiene como objetivo describir y comprender los sentidos que le asignan a la sexualidad juvenil, los discursos emitidos por dos grupos mixtos de conversación, que participan de las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS).

Ello, considerando que las diferencias existentes en los discursos, se relacionan con la pertenencia de los sujetos a las categorías sociales de sexo/género y edad/generación, en tanto éstas les significan determinados poderes para definir y valorar unos términos en vez de otros y, con ello, ir construyendo la propia subjetividad.

Bajo estas consideraciones, se grabaron y transcribieron íntegramente los discursos *in situ* de dos grupos escogidos al azar, de dos establecimientos distintos que realizaron JOCAS durante el II Semestre de 1998.

Para el análisis se utilizó primero, el Análisis de Contenido, con el objeto de identificar los elementos valorativos y conceptuales de los discursos y, segundo, el Análisis de Discurso, para develar el sentido de los mismos, a través de las relaciones que se pueden establecer entre los elementos detectados y los sujetos de la enunciación, según se pertenencia a los sistemas de sexo/género y edad/generación.

De esta forma se pudo establecer que el sentido de la sexualidad para los jóvenes, tiene que ver con la imposibilidad de comunicarse, la obligatoriedad de cuidarse y la necesidad de satisfacción sexual. Mientras, para los adultos, se relaciona con la

Roberto.

incorporación de valores como el amor y la relación de pareja, como pilares que permiten asumir las consecuencias de las relaciones sexuales.

Donde para las mujeres, la sexualidad siempre tiene que ver con la obligatoriedad de cuidarse, en tanto son ellas las que 'se embarazan' y las que deciden realizarse o no un aborto. Mientras para los hombres, tiene que ver con la necesidad de satisfacción sexual, en tanto como para ellos el sexo es permitido, lo central pasa a ser el desempeño sexual, más que el deber de prevenir sus consecuencias.

Por último, para jóvenes y adultos, hombres y mujeres, un aspecto central en la temática de la sexualidad, es la imposibilidad de comunicarse entre padres e hijos o entre jóvenes y adultos, pues consideran que esta dificultad es en parte responsable de que los jóvenes no tomen las precauciones necesarias a la hora de tener relaciones sexuales y, por tanto, se produzcan embarazos indeseados. Y es por todo esto entonces, que los jóvenes demandan que se les de una orientación y se les permita hablar, como ocurre en las JOCAS.

*El poder y la sexualidad
rigen las prácticas discursivas
y las otras prácticas sociales*

Haidar, J.; 1995: 121.

**PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN
A LA INVESTIGACIÓN**

INTRODUCCIÓN

Considerando los numerosos estudios que al comenzar los '90 nos desbordaron con las altas tasas de embarazo adolescente, aborto y enfermedades de transmisión sexual (ETS y SIDA); la constatación de cambios en los modos de comportarse, simbolizar y codificar la experiencia de la sexualidad juvenil; la gran y profunda ignorancia enraizada en el tabú que todavía impera en nuestra cultura y, sobre todo, la propia demanda de los jóvenes por ser formados en sexualidad; es que se estima de suma relevancia acceder a los discursos que son emitidos al interior de la única estrategia de educación sexual que es avalada por el Gobierno, como es el Programa Intersectorial denominado Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS).

Además, puesto que a partir de la ejecución oficial de este programa, en 1996, se ha abierto el debate público y social en torno a la sexualidad, como un tema vivido así como un tema educativo. De modo que todos los sectores de la sociedad tiene algo que decir al respecto.

En este sentido, esta Tesis pretendió explorar y describir los discursos sobre afectividad y sexualidad juvenil que son emitidos por hombres y mujeres, jóvenes y adultos, en el marco del desarrollo de una JOCAS. Para lo cual se grabaron *in situ* los discursos de dos grupos mixtos de conversación, que después fueron transcritos y analizados según los modelos metodológicos de Análisis de Contenido y de Discurso.

Todo, con el objeto de relacionar los discursos de ambas JOCAS, así como de los distintos sujetos que allí participan, de acuerdo a su pertenencia a las categorías sociales

de sexo/género y edad/generación. En tanto se considera que sus discursos dependen de la posición social e institucional que ostenten en la estructura social, de modo que esta investigación contempla las categorías sociales que se sustentan en las diferencias corporales, sexo-género y edad-generación, en el marco de la institución educativa y en relación con una dimensión que cruza los sistemas biológicos, psicológicos, sociales, culturales y ético-morales de los sujetos, como es la sexualidad humana.

Por último, puesto que se considera que al analizar los discursos producidos en una JOCAS, como una deconstrucción de los mismos, se puede criticar la subjetividad dominante al exponer y, con ello, subvertir la restricción de significado que impone el orden social, para abrirse a propuestas de realidades alternativas que permitan, en definitiva, "liberarnos de las definiciones que nos han impuesto y que hemos asumido por fuerza de la cotidianeidad" (Rodríguez, I.; 1994).

FORMULACIÓN DEL ESTUDIO

Relevancia Y Necesidad Del Estudio

Realizar un estudio que se interese por la sexualidad, siempre será relevante en tanto los seres humanos compartimos la condición de ser seres sexuados, lo que significa que cada uno de nosotros experimentamos y vivimos 'la sexualidad'. Además que, siendo una dimensión integral, tiene grandes implicancias en la construcción de identidad, así como en la definición de la diversidad de proyectos de vida que puedan elaborar las y los jóvenes para los que la estrategia de educación en sexualidad JOCAS, fue diseñada.

Relevancia que es confirmada por los propios jóvenes en una consulta realizada por el Ministerio de Educación (1992) sobre "qué le piden los jóvenes a la educación media", que fue contestada por el 75% de los establecimientos del país (1316) y por el 74, 3% de los establecimientos de la V Región (191). Según la cual los jóvenes demandan como tema prioritario de formación (75%) "la pareja, afectividad y sexualidad", el que recién es seguido con un 40% por los "derechos humanos, tolerancia y discriminación".

Además que, de acuerdo a los datos que nos proporciona la "Caracterización Juvenil V Región" (Oyarzún, A. y Dávila, O.; 1997), éste es un tema que requiere ser abordado por el sistema educativo, ya que entre 1500 jóvenes encuestados/as entre 15 y 24 años de edad (51% mujeres), encontramos un 37,8% de embarazos que, en un 48% de los casos ocurrieron entre los 15 y 19 años de edad. Tramo etario en que el

60,1% reporta haber establecido su primera relación sexual. Además que el 74% se declara activo/a sexualmente y, mientras el 83,6% de estos jóvenes está de acuerdo en usar anticonceptivos como una forma de prevenir un embarazo no deseado, casi el 40% declara que no los utiliza en sus prácticas sexuales. Igualmente, en tanto señalan que prefieren comunicarse principalmente con sus amigos, o no hablar con nadie, sobre aspectos que estén relacionados con su sexualidad; tendencia que tiende a subir a medida que la edad de los jóvenes aumenta.

Asimismo, en tanto 1 de cada 3 embarazos termina en aborto, lo que equivale al 9% en menores de 20 años, donde según la OMS se estarían produciendo aproximadamente 160.000 abortos anuales en Chile, que además constituyen la primera causa de muerte materna (evitable) (Molina, R., 1991).

También, un estudio sobre sexualidad juvenil realizado en 1996 por la SEREMI de Salud de la V Región, demuestra la necesidad de educar en sexualidad al constatar que antes de los 15 años, 1 de cada 5 jóvenes ha tenido relaciones sexuales: el 21% inició su vida sexual antes de los 15 años, el 60% de los menores de 19 años ya ha tenido actividad sexual, además que del total de embarazadas, el 80% llegan a ser madres solteras y son abandonadas por sus parejas (año 1997: 4.127 nacidos vivos en la Región, que equivale a 62 por cada mil jóvenes) (Sección "Crónica" del Diario La Estrella, Sábado 25/09/99).

Y, por último, en tanto un estudio de opinión pública realizado en julio de 1997, a 250 personas entre 16 y 29 años de edad, señala que el 79% de los jóvenes de Valparaíso y Viña del Mar estiman que la sexualidad es muy importante en su vida y unánimemente aprueban, sin distinción de sexo, edad, nivel socioeconómico y estado civil, la estrategia JOCAS (98%) en tanto consideran que, en primer lugar, satisface la imperiosa necesidad de recibir información (El Mercurio de Valparaíso, domingo 3 de

Agosto de 1997).

Con todos estos datos entonces, resulta de suma relevancia realizar un estudio que se ocupe no sólo de la educación en sexualidad, sino por sobre todo de la única estrategia que es avalada por el Estado para dar cuenta de esta necesidad, en tanto allí se está educando, vía la educación formal, a la mayor cantidad de población joven de nuestro país. Que además, también corresponde a la única estrategia que se ha diseñado para dar cuenta de una política de Estado, como es la Política de Educación en Sexualidad (1993).

De modo que en su aplicación, se juegan las visiones/versiones que tienen las estrategias políticas y educativas, tanto sobre la subjetividad juvenil, como sobre la sexualidad y las estrategias posibles de realizar en materia de educación sexual para este segmento de la población. Además que, la sola polémica pública que desató la aparición de las JOCAS en septiembre de 1996, desde ciertos ángulos, puede ser suficiente justificación como para desear investigarlas.

Igualmente, en tanto diversos autores señalan que los distintos programas de la política de juventud chilena, como acciones dirigidas a las jóvenes, en gran parte desconocen su subjetividad, en el sentido de que han optado como eje central para la integración social, por una estrategia de capacitación y empleo, dejando fuera de la planificación social el discurso juvenil (Asún, Alfaro & Morales; 1994).

De modo que, ni las políticas de juventud ni las políticas de género "reconocen el segmento joven como sujetos de derechos sobre su sexualidad, sólo se aprecian programas enfocados a la prevención del embarazo adolescente en tanto este representa una problemática social (...) La oferta gubernamental tradicional ha situado la temática de la juventud casi como un ámbito exclusivo del área educación y como un grupo en moratoria, por tanto 'futuro de la sociedad' (aunque) una experiencia distinta a

las tradicionales que abordan la salud y la sexualidad en forma conjunta ha sido la realización de las JOCAS (...) como una experiencia en el campo de la educación sexual (...) como un dispositivo educativo del Estado" (Muñoz, J. & Nuñez, S.; 1998: 4).

Por esto, al incorporar los discursos de las y los jóvenes que conversan sobre su sexualidad en el marco de una JOCAS, este estudio aporta a que las demandas que éstos plantean, puedan ser conocidas y consideradas en los diseños y aplicaciones de estrategias dirigidas a este grupo de la población.

Más aún, considerando que los discursos que allí se emiten tienen efectos psicosociales en los sujetos, ya que actúan manteniendo, promoviendo o cambiando sus relaciones, así como definen los términos y valores posibles de dar a la expresión de la sexualidad juvenil y de esta estrategia educativa. Pues, los elementos centrales que sustentan los distintos discursos, corresponden a los puntos críticos que justifican la legitimidad de las expresiones y vivencias sexuales de mujeres y hombres jóvenes, en términos de verdadero y falso, bueno o malo. Por lo que además, representan los significados y normas que dan cuerpo u orden a las relaciones entre seres que, por sus diferencias corporales, pueden ser ubicados en los sistemas de sexo/género y edad/generación.

De modo que estos discursos también son relevantes, en tanto en ellos se pueden encontrar los intereses y valores que se les asignan a distintos grupos sociales, como son las mujeres y los hombres, los jóvenes y los adultos. Por lo que este estudio, al considerar explícitamente que existen diferentes necesidades e intereses entre estos sujetos, y por tanto, diferentes modos de satisfacerlas (Moser, C.; 1995); abre una discusión pertinente y relevante que aún no se observa claramente en la Política de Educación en Sexualidad ni en los fundamentos del Programa JOCAS.

En este sentido, el valor teórico de esta investigación radica en que al analizar los discursos producidos por mujeres y hombres, jóvenes y adultos, durante los tres momentos que dura el desarrollo de una JOCAS, se puede llegar a describir y comprender los sentidos que éstos le otorgan a la sexualidad juvenil y a la educación sexual, así como a las relaciones generacionales y de género.

De modo que se llega a saber algo que no se conocía, pues al actual momento de evaluación del Programa JOCAS, no se conoce lo que dicen los sujetos cuando están conversando *in situ* en el desarrollo de la Jornada, puesto que originalmente, por un tema de privacidad, estos espacios estaban clausurados a la participación de sujetos externos, que no fuesen los Agentes Educativos que son parte del diseño del programa. Pero que, por lo mismo, no disponen del tiempo ni la atención necesaria para llegar a detectar con mayor profundidad cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje que allí se plantean y las valoraciones que a éstas se les asocian.

Asimismo, se estima que analizando estos discursos se puede aportar evidencia a la teoría que señala que los discursos van definiendo lo posible de 'ser o hacer' en la realidad, de acuerdo a la posición que los sujetos ocupan en la estructura social, desde las que representan intereses sociales diferentes, en su intento por legitimar determinado orden social: saberes o verdades respecto a la expresión de la sexualidad que son valorados como correctos, buenos o normales. Sobre todo, en tanto aquí se produce 'el ejercicio inédito de hablar' sobre algo considerado tradicionalmente como íntimo y privado (Canales, M.; Palma. I. ; Morales, G.; Aceituno, G. & Jiménez, J.; 1997).

También aporta al desarrollo teórico de la Psicología, en tanto permite agregar evidencia a la postura que sostiene que es fundamental incorporar un enfoque de género para no mantener el *status quo* en materia de inequidades de género, así como a la postura que releva la importancia de incorporar las diferencias generacionales entre

los sujetos, considerando las particularidades de las y los jóvenes, en función de que las intervenciones sean más acordes a los intereses y valores de la población objetivo: mujeres y hombres jóvenes. Es decir que considera tanto la brechas generacionales, como las desigualdades que les significan a los sujetos la diferencia sexual.

En este sentido, esta investigación presenta una relevancia social, en cuanto el conocer los sentidos que conllevan los discursos, se puede aportar a las definiciones gubernamentales e institucionales (liceo) que se implementan hacia las y los jóvenes, como estrategias de educación y formación social en sexualidad, al incorporar los intereses y valores que estos sujetos van relevando en sus discursos, de manera que se propongan objetivos y métodos que se acerquen, cada vez más, a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos, que pueden ser detectadas en una JOCAS.

Así, el propósito del estudio estuvo en constituirse en un aparato crítico de la Política de Educación en Sexualidad en su única manifestación concreta: las JOCAS, de modo de revelar sus limitaciones y posibilidades, para con ello ir mejorando esta estrategia de educación en sexualidad. Para aportar a que las estrategias que se diseñen o implementen desde los adultos, consideren a quienes son objeto de las mismas, para pasar a ser sujetos protagónicos no sólo de la ejecución de una JOCAS (como participantes), sino como proponentes de lo que es necesario para su formación y educación en materia de afectividad y sexualidad, de acuerdo a sus particulares necesidades o intereses. Así, se aporta a las políticas sociales de juventud y género, así como al sistema educativo en su conjunto.

Construcción Del Problema

Desde el campo conversacional o cuadro problemático gestado, a partir de la reconstrucción democrática, en torno a la Educación en Sexualidad, este estudio consideró como problema a investigar el desconocimiento existente, al actual momento de evaluación del Programa Intersectorial JOCAS, respecto a los discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil emitidos *in situ* por los distintos actores de la educación que participan en el desarrollo de la Jornada. En tanto, en este espacio-tiempo, se abre el discurso de la comunidad sobre lo que 'es, puede o debe ser' la sexualidad y afectividad juvenil en estos tiempos, al menos, en el marco educativo.

En este contexto, esta investigación se guió por la siguiente pregunta: *¿cuáles son los discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil emitidos por los sujetos participantes de un grupo mixto de jóvenes en conversación, durante los tres momentos que dura el desarrollo de una JOCAS, en relación con su pertenencia a las categorías sociales de sexo/género y edad/generación?*

En tanto asumió que los discursos producidos en las JOCAS, con los elementos conceptuales y valóricos que conllevan, delimitan el orden social para la sexualidad y afectividad juvenil, en función de su pertenencia a los sistemas de sexo/género y edad/generación, en tanto les significan posiciones diferenciales y, con ello, específicos poderes para establecer estas definiciones, según los intereses que cada grupo sostiene.

En este sentido, se buscó conocer los elementos conceptuales y valóricos que los distintos actores vehiculan en sus discursos para dar sentido a la sexualidad y afectividad juvenil en el contexto de esta intervención educativa. Para poder explorar y

describir las definiciones y evaluaciones que realizan los distintos sujetos, tanto de la temática como de la estrategia educativa, para legitimar o cuestionar el orden social que regula sus posibilidades de expresión. Ya que se entendió que, con el sentido que estos elementos construyen en este marco educativo, se va definiendo lo posible de realizar o expresar en materia de sexualidad juvenil.

Por estas razones, se analizaron los discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil emitidos al interior de dos grupos mixtos de conversación, que han sido conformados, única y exclusivamente, para conversar en este contexto y que, para este caso, corresponden a los discursos emitidos, por dos grupos mixtos pertenecientes a establecimientos distintos, durante los tres momentos que dura el desarrollo de una JOCAS.

Para ello, se tomaron en cuenta los niveles semántico y pragmático del lenguaje, mediante las metodologías cualitativas de Análisis de Contenido y Análisis de Discurso respectivamente, en tanto permiten identificar y describir los contenidos y valores que conllevan los discursos, así como las relaciones que sostienen entre sí, además que, al establecer relaciones con el momento de la enunciación¹, también permiten develar y relevar los sentidos sobre sexualidad juvenil que en estos discursos se construyen.

1 Constreñido por el contexto (JOCAS), la situación (Momento de la Jornada) y el posicionamiento del emisor en la estructura social, al menos, en términos de sexo/género y edad/generación (mujeres y hombres, jóvenes y adultos).

Objetivos Generales Y Específicos

Objetivo General

Conocer el sentido que conforman los elementos conceptuales y valóricos que están a la base de los discursos emitidos por los distintos actores que participan en una JOCAS, en función de su pertenencia a las categorías sociales de sexo/género y edad/generación.

Objetivos Específicos

1. Conocer los diferentes intereses, necesidades o inquietudes que se expresan en los discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil, que son emitidos por mujeres y hombres, jóvenes o adultos, durante el desarrollo de una JOCAS.
2. Conocer los diversos valores o normas que los distintos sujetos utilizan para justificar las definiciones o delimitaciones que establecen en sus discursos.
3. Relacionar los distintos elementos, conceptuales y valóricos, para construir el sentido de los discursos que se emiten en cada JOCAS y en cada momento.
4. Establecer las posibles relaciones entre los discursos y los sujetos, según los sentidos presentes o ausentes en los discursos de cada sujeto, en razón de su pertenencia a las categorías sociales de sexo/género y edad/generación.

**SEGUNDA PARTE: ANTECEDENTES
CONTEXTUALES**

LAS JOCAS EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS SOCIALES

En la década de los '90, con el cambio gubernamental, se comienza un proceso de restauración de la institucionalidad democrática y de modernización del Estado, que significó restablecer libertades políticas y sociales, a la vez que definir parámetros para los modos de convivir basados en los valores de tolerancia y no-discriminación (asociados a la modernidad), así como de libertad de opción e igualdad de las personas (Nilo, S.; 1996).

En este sentido, se otorgó cada vez más importancia a la vida personal y al respeto por la diversidad cultural, transformando con ello valores y tradiciones que históricamente regían los sistemas de convivencia social (Pilotti, F.; 1994). Sin embargo los resultados de la 1ª Encuesta de Intolerancia y Discriminación realizada por la Fundación Ideas en Santiago (1997), indican que más bien la sociedad chilena se cierra a la modernidad que desea generando resistencias culturales que inhiben el desarrollo de la potencialidad moderna, de modo que la mayoría de la población encuestada rechaza la diversidad como tal e incluso entre un 20 y un 30% declara como legítima la discriminación, sobre todo hacia las minorías sociales como son los/as homosexuales, los pobres, las mujeres, los ancianos y los/as jóvenes. Aunque tienen una respuesta favorable sobre los jóvenes o las mujeres cuando se les pregunta por separado, mujer-mujer y joven-joven, pero no ocurre lo mismo cuando estas categorías se combinan (por ejemplo mujer joven: pobre, homosexual, separada, etc.).

En esta línea, cabe destacar que la discriminación e intolerancia hacia los jóvenes se ubica como 'alarmante' con un 28,8% y como 'riesgosa' la discriminación e intolerancia de género con un 33,9%; ya que "los índices de peligro, riesgo, alarma y preocupación, obligan a repensar el modo como estamos construyendo nuestro país (...) puesto que realmente no hay modernidad sin que la tolerancia y la no discriminación estén fuertemente arraigadas en nuestra cultura nacional" (Nuñez, C.; 1997). En este sentido, "para avanzar en la construcción de la sociedad moderna es preciso debatir y concordar en los valores mínimos compartidos por nuestra sociedad a fin de construir lo que llamaremos una moral cívica democrática, es decir que da cuenta del pluralismo social vivido en lo cotidiano" (Muñoz, J. & Nuñez, S.; 1998: 9).

Más allá de estas reflexiones, desde los '90 a la fecha nos encontramos ante una política de gobierno 'para la gente', que ha tenido como objetivo el 'crecimiento con equidad' y como marco 'cambiar lo malo, mantener lo bueno y replantear lo no tan bueno' del gobierno anterior. Ello, en tanto el período de la transición democrática (1990-1994) "hereda un sistema económico exitoso en su lógica de acumulación y un sistema político limitado en su capacidad de generar cambios, junto a una sociedad civil atomizada en la que los ciudadanos/as son integrados por la vía del consumo (de modo que el Estado) al rol subsidiario que venía desarrollando (...) agrega estrategias de superación de la pobreza o de crecimiento con equidad (como un nuevo rol que se expresa en que) la focalización de la intervención ya no se realiza sobre sujetos individuales, sino sobre grupos diferenciados donde los problemas de pobreza se agravan mujeres, niños y jóvenes, minorías étnicas, discapacitados, etc." (Muñoz, J. & Nuñez, S.; 1998: 9). Asignando una preocupación preferencial, traducida en diversos programas de compensación social, por mejorar las oportunidades de los grupos sociales que son evaluados como más desprotegidos o vulnerables.

De modo que las políticas que el Estado ha asumido para enfrentar los diversos temas sociales se enmarcan en una Estrategia General de Desarrollo orientada a alcanzar un crecimiento equitativo y sustentable en un "marco de fortalecimiento de la democracia, que permita mejorar la calidad de vida de la población, y en particular, superar la pobreza y las diversas formas de discriminación y exclusión" (MIDEPLAN, 1996).

Así, éstas se han basado en dos ejes conceptuales y dos pragmáticos. Los primeros, entendidos como condiciones sociales que ponen en riesgo las posibilidades de un desarrollo sano: la 'integración social' y el 'riesgo psicosocial'. Los segundos, referidos a la 'universalidad' que significa que los servicios prestados por el Estado deben ser para todos y a la 'selectividad o focalización' de los mismos (Cortes, F.; 1994).

Desde aquí las Políticas Sociales se han basado en la descentralización y focalización de los recursos, considerando que para ser eficaz requieren de la participación de la comunidad y de la autogestión. De manear que como estrategia para su aplicación, han considerado al 'consenso' como la principal herramienta para avanzar en la consecución de las mismas, puesto que esperan además, que estas políticas no sean motivo de tensión de los acuerdos realizados para conseguir la restauración de la democracia, así como que puedan mantenerse abiertas a nuevas reformulaciones que consideren la diversidad de contextos y situaciones, lo que significa estar siempre dependiendo de los acuerdos entre los distintos sectores de la sociedad.

En este contexto, el 2º semestre de 1996 el Presidente Frei Ruiz Tagle anunció la aplicación, del dispositivo de intervención educativa en materia de sexualidad y afectividad: Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS), como la única estrategia pragmática que desde el Estado permite dar cuenta de la Política de

Educación en Sexualidad (1993), siendo “una forma concreta que pueda expresar la educación sexual como un objetivo común a todos” (Silva, M^a L.; 1997).

Metodología que, por tanto, nace desde el consenso gestado entre los más diversos sectores de la sociedad en torno a la necesidad de responder a lo que consideraron una problemática tanto educativa como social: la ignorancia existente en la población juvenil de los '90 correlacionada con situaciones riesgosas derivadas del ejercicio de la sexualidad, como son el embarazo precoz no deseado, las enfermedades de transmisión sexual y el VIH/SIDA, así como la alta incidencia de abortos provocados. Problemáticas antes demostradas por diversos estudios realizados hasta esa fecha, así como por la experiencia de distintas entidades que durante los '80 se mantuvieron trabajando en estos temas: Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y Universidades principalmente (PAESMI, 1991).

También considera que esta temática, para ser tratada con toda la comunidad, requiere de un tratamiento integral que incorpore la pluralidad y diversidad de opiniones y políticas. Por esto, desde sus inicios, este programa se define como 'intersectorial', es decir, que compromete a diversos sectores de la organización pública: al Ministerio de Salud (MINSAL), al Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), al Ministerio de Educación (MINEDUC) y al Instituto Nacional de la Juventud (INJ)².

Sin embargo, como se materializa en dos aplicaciones distintas: una comunitaria (local) y otra educativa (educación formal), la injerencia de los distintos organismos difiere en cada una. En el caso de las denominadas Jornadas Comunitarias de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCCAS), estas son coordinadas por el SERNAM y el MINSAL, a partir de los Programas de Prevención del Embarazo Adolescente que cada ministerio tiene, puestos en práctica a través de los Consultorios

2 Que actualmente se denomina INJUV pues corresponde a otra administración y a otros objetivos o

de Atención Primaria. Mientras, las Jornadas en el contexto educativo (JOCAS) son desarrolladas por el MINEDUC, a través de las respectivas Secretarías Regionales Ministeriales (SEREMI), específicamente como parte de la División de Educación General, dentro de la Coordinación de Programas Transversales³, como un componente del Programa de la Mujer que es parte de esta coordinación y, que a su vez, se incorpora en la práctica liceana a partir del MECE-Media, a través del Componente Jóvenes, operacionalizado en las Alternativas Curriculares de Libre Elección (ACLE).

Cabe llamar la atención en el hecho de que, en la práctica, el INJUV no se involucre en la ejecución de este programa en ninguna de sus dos vertientes. Más aún, siendo el único organismo estatal directamente preocupado por 'lo juvenil'; población que justamente constituye el blanco de esta estrategia educativa.

Por otro lado, para efectos de este estudio se consideró sólo la versión realizada en el sistema de educación formal, pero que igualmente es cruzada por otras políticas sociales, nos detendremos brevemente en algunas consideraciones sobre las políticas que se estimaron como más atingentes: Políticas de Genero y Políticas de Juventud, para luego reseñar, en un capítulo posterior, el marco educativo en el que se insertan las JOCAS.

propósitos.

3 Que desde Agosto de 1998 pasaron a llamarse Programas Formativos Complementarios, con el objeto de diferenciarse de los Objetivos Transversales (OT), ya que los distintos programas corresponden sólo a una oferta metodológica para tratar estas dimensiones transversales, de modo que no tienen, necesariamente, una relación directa con los OT.

Políticas De Género

La consideración por las mujeres y la perspectiva de género es impulsada con carácter de Ministerio, desde su creación en 1990, por el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) a través de una política de género que intenta permear cada sector a través de programas específicos que se puedan integrar transversalmente en los demás ministerios. De manera que requiere de negociaciones y de disposiciones personales y de Estado, para que sus orientaciones se lleven a la práctica. Por ello, no existen lineamientos programáticos o de contenido que se incluyan en todos los sectores del aparato estatal, ni siquiera en aquellos que realizan acciones tendientes a la no-discriminación en términos amplios. Sino que estas políticas primero han de ser aceptadas por quienes son los responsables de ejecutar las políticas sectoriales, de modo que la misma existencia del Programa de la Mujer en el MINEDUC y, por su puesto, de las JOCAS, depende de las negociaciones que se realicen con el/a ministro/a de turno y de los consensos que allí surjan.

En este marco, Provoste, P. (1995) sostiene que como existe una inequidad en las relaciones de género, que significa que las mujeres se subordinan a los hombres, las políticas deben buscar el logro de la 'equidad de género' "para mejorar las oportunidades de las mujeres en situación de pobreza, como una visión crítica del ordenamiento sexual de la sociedad, porque hombres y mujeres deben contar con iguales deberes, derechos y oportunidades; y, porque al ser el orden tradicional de género un supuesto inherente a las políticas sociales, éstas constituyen un incentivo a ese orden a la vez que son una herramienta para su conservación" (Provoste, P.; 1995). De modo que para superar esta inequidad y democratizar así las políticas sociales, éstas requieren cumplir las siguientes condiciones: superar la desigualdad; reconocer la heterogeneidad entre las mujeres;

desmaternalizar políticas y programas de pobreza; romper estereotipos y tabúes; y establecer metas concretas de equidad.

En esta línea, la Política de Género se puede definir como antidiscriminatoria, pues se basa en la ratificación realizada por el gobierno chileno en 1989 respecto a la Convención Internacional para la "Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer", según la cual el Estado se compromete a adoptar todas las medidas necesarias para eliminar la discriminación contra las mujeres, sustentada en la consideración de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos reafirma la no-discriminación, sin distinción de sexo y, recordando que toda forma de discriminación viola los principios de igualdad y el respeto a la dignidad humana.

Por ello, como base para su acción se promulga el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1994-1999), con la finalidad de llegar a instituir, en todos los sectores del Estado, la igualdad de oportunidades como requisito indispensable para una democracia plena.

Lo que significa salir de conceptualizaciones que enfatizan la incorporación femenina al mundo público, predominantemente masculino, como única vía de realizar la pretendida incorporación, ya que así estaríamos "implementando una lógica de acceso individual frente a un problema que requiere de una transformación social profunda" (Astelarra, 1994, en Dávila, G.; Valenzuela, M. & Waceols, D.; 1997), de modo que no posibilita un cambio efectivo en el sistema de sexo/género que perpetúa esta desigualdad. Lo que en definitiva, significa reconocer que para lograr plena igualdad entre mujeres y hombres es necesario modificar tanto el papel tradicional del hombre como el de la mujer, en la sociedad y la familia.

Por todo esto, este Ministerio se centra en: aunar voluntades, visibilizar el tema y lograr un perfilamiento público en torno a incorporar las demandas y necesidades de las

mujeres en las estrategias públicas. Lo que queda definido en los objetivos de 1) eliminar las barreras legales y socioculturales que impiden la igualdad de la mujer y su plena participación en la sociedad; 2) integrar a la mujer en el mundo laboral y 3) fortalecer a la familia, a través de programas de prevención de violencia intrafamiliar y prevención de embarazo adolescente. Este último, en tanto las mujeres jóvenes embarazadas o madres son percibidas "como quienes hacen visible las fisuras del sistema, la falla estructural de la familia contemporánea avalada por el pensamiento del libre mercado" (Fariás, A.; 1997).

En este marco, en el MINEDUC, el Programa de la Mujer como parte de los Programas Formativos Complementarios, ejemplifica la forma de integrar los objetivos del SERNAM a las políticas sectoriales, pues no es un programa independiente o paralelo, sino que se acopla a las actividades del MECE-Media y al diseño de metodologías que permitan trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Lo que significa que la masificación de las JOCAS a todo el sistema educativo nacional sea parte de las actividades regulares del MECE-Media, permitiendo con ello que las políticas de género queden instauradas de modo permanente en la acción sectorial.

Claro está que, si bien estas políticas son parte del programa JOCAS, no aparece claramente cuáles son las consideraciones de género que esta estrategia incluye o cómo están insertas en la Política de Educación en Sexualidad que es sustento de esta intervención educativa. Aunque esta situación podría deberse al hecho de que la metodología que implica una JOCAS, no explícita contenidos ni la forma de llevar la conversación, de modo que la incorporación efectiva del enfoque de género no queda resguardada.

Ahora, volviendo al Programa de la Mujer, éste opera a través de una Coordinadora Regional en cada Secretaría Regional Ministerial, bajo tres líneas de

acción derivadas del Plan de Igualdad de Oportunidades: 1) Relaciones entre Familia y Escuela; 2) Innovaciones Curriculares de Género y 3) Educación en Sexualidad.

Estos lineamientos para la región de Valparaíso, se traducen en: 1) capacitación de profesores asesores que fortalecen los Centros de Padres; 2) búsqueda de igualdad de oportunidades, intentado que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada establecimiento convoquen tanto a hombres como a mujeres e, 3) invitación a todos los establecimientos de la región para participar en el Programa JOCAS y capacitación para la autogestión del mismo, así como sensibilización para la aplicación de la Circular N° 247 (1991), que recomienda la no expulsión o cancelación de la matrícula del establecimiento en que la joven se encontraba estudiando al momento de quedar embarazada⁴.

Políticas De Juventud

La política social juvenil desde el Estado se plantea en torno a dos ejes fundamentales: 'integración' y 'participación', apuntando a la integración social de este segmento vía la participación. Para ello, pretende fortalecer los mecanismos de integración ya existentes, como son el sistema educativo y laboral, optando por establecer el eje problemático en el ámbito estructural, de modo que privilegia la capacitación y el empleo como forma de integración social, y subvalora con ello, o simplemente deja fuera, la dimensión subjetiva de las y los jóvenes (Asún, Alfaro & Morales, 1994).

Por esto, a la hora de definir metas y estrategias de implementación de la política social juvenil, no se ha valorado la subjetividad colectiva que constituye la cultura o

subcultura juvenil, ni las dimensiones de identidad y calidad de vida de la población objetivo. De modo que, aparentemente, apuntan a la integración, pero más que nada están orientadas a influir en los procesos de socialización. Pues más bien, se han diseñado intervenciones 'por' la juventud que 'con' la misma, como una invitación externa, desde arriba, en la que el y la joven son pasivos en su 'participación', ya que si fuera una política 'con' la juventud, sería activa desde los jóvenes e interactiva con la sociedad (Balardini, S; 1999).

Por ello "existe un consenso en que las Políticas de Juventud deben ser concebidas de tal modo que los beneficiarios sean además agentes que participen en las etapas de construcción de las políticas" (Bango, J.; 1999). Donde exista una idea propositiva de juventud desde el Estado, más que como 'juventud problema' por su apatía, expresada en el 'no estoy ni ahí', o como un sector dañado en una situación de riesgo que debe ser solucionada, lo que los coloca en una posición de debilidad que hace más difícil validar sus propios reclamos y argumentos. Lo que significa incorporar la interpretación que señala que el "no estoy ni ahí", se explica por la ausencia de la mirada juvenil en la construcción de la sociedad futura, que le implica la imposibilidad de expresión real y modificación, pues no se incorporan efectivamente sus percepciones al debate.

Ahora bien, la(s) política(s) de juventud se han incorporado desde su creación en 1991 al Instituto Nacional de la Juventud (actual INJUV), con el propósito inicial de llevar a cabo una revisión de todas las iniciativas dirigidas hacia las y los jóvenes, así como la ejecución y evaluación de planes y programas dirigidos hacia este segmento de la población. Así, a partir de esta revisión se constató la existencia de más de 35

programas, ejecutados por 10 ministerios distintos; que luego vinieron a integrar en 1992 el mega-programa, que incluía 7 áreas distintas coordinadas por el Instituto, denominado Programa de Oportunidades para los Jóvenes (PROJOVEN), y que tuvo por objetivo el contribuir a "la generación de oportunidades para los jóvenes en el campo social, económico y político" (INJ, 1994: 174), así como facilitar la integración social de la juventud, vía su participación activa y organizada. Para lo cual tomó como lineamientos generales la capacitación para el trabajo, la educación y el desarrollo integral. No obstante, su materialización no prosiguió de manera estructurada, de modo que muchos programas no se han mantenido en el tiempo, pero que no es el caso comentarlos aquí.

Sin embargo, sí cabe destacar que, dentro de las iniciativas incluidas en el PROJOVEN, sólo tres abordaron las temáticas ligadas a lo sexual y/o al género:

1. *Programa de Reforzamiento Psicosocial de la Atención Primaria*: Que a nivel de Salud utilizando talleres, buscó reforzar la atención primaria, sensibilizándola principalmente en temas relacionados con la sexualidad, el embarazo y el VIH/SIDA, con una cobertura indirecta de 4.000 jóvenes atendidos por este sistema de atención.
2. *Programa de Prevención del Embarazo Adolescente*: Ejecutado por SERNAM entre los años '91 y '92, a través de un Seminario de Embarazo en Adolescentes, que además de recopilar la información existente hasta esa fecha, permitió construir, como resultado de un plan piloto, un modelo de intervención comunitaria en esta temática para jóvenes, familia y comunidad. A la vez que desde 1995 ha estado a cargo de las JOCCAS (comunitarias), en conjunto y coordinación con el MINSAL.
3. *Programa de Prevención del SIDA*: Programa dependiente de la Comisión Nacional del SIDA (CONASIDA), que terminó en 1993, y que tenía como objetivo prevenir la transmisión, reducir la morbilidad y mortalidad, y disminuir el impacto social y económico de la enfermedad.

Ahora bien, a escala nacional podemos encontrar programas e inversiones “focalizadas hacia la población juvenil” como “no focalizadas”, pero que igualmente benefician a los y las jóvenes. En el primer grupo se encuentran: Programa de Capacitación Laboral (Chile Joven, SENCE, FOSIS), Programa Local de Desarrollo Juvenil (FOSIS), Programas de Participación (INJ), Uso del Tiempo Libre y Centro de Información Juvenil (INJ) y Prevención del Consumo indebido de Drogas y Alcohol (INJ)⁵.

En cambio, dentro de los programas no focalizados hacia la población juvenil encontramos: Tiempo Libre (DIGEDER), Prevención, protección y rehabilitación (Servicio Nacional de Menores-SENAME) y Educación (Fondo Nacional de Desarrollo Regional-FNDR y Ministerio de Educación-MINEDUC). En relación con este último, por ser relevante para el caso, cabe especificar que las entidades que administran y coordinan estos programas se dividen en dos, por un lado está la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y, por otro, la Secretaría Ministerial de Educación (SEREMI), la que coordina la aplicación, por ejemplo, del MECE-Media, así como de los Programas Formativos Complementarios, en el que se inserta el Programa de la Mujer y, con ello, las JOCAS.

Cabe agregar que a nivel regional, las políticas juveniles pretenden incrementar la inversión, junto con descentralizar o territorializar las propuestas. Para ello, constituyeron la Comisión Regional de Jóvenes, presidida por el INJUV, como parte del Comité Interministerial Social que coordina la ejecución de las políticas sociales regionales. Esta comisión tiene por objetivo general: diseñar, racionalizar, fortalecer y sistematizar la coordinación intersectorial que se efectúe en torno a la implementación de diversos programas sociales abocados a ‘lo juvenil’. En torno a esto, cuenta con la participación

5 Cabe señalar, que se desconoce si los últimos 3 programas focalizados hacia la población juvenil (de un total de 5) todavía se encuentran en ejecución pues, como ya se comentó, este Instituto hoy en día corresponde a directrices diferentes a las que tuvo en sus inicios.

de 12 servicios regionales que ejecutan programas juveniles, como la Oficina Municipal de la Juventud (OMJ) o el componente joven del Programa MECE-Media, entre otros⁶.

Finalmente, como pudo apreciarse, el INJUV no cumple ningún rol en lo que concierne al desarrollo de una JOCAS, aunque ésta tiene su representación en lo que a jóvenes se refiere, a través del Componente Jóvenes del Programa MECE-Media. Es así como la realización de una JOCAS es considerada una actividad más de las posibles a realizar como parte de las Alternativas Curriculares de Libre Elección (ACLE). Alternativas que, a su vez, corresponde a la bajada pragmática del mencionado Componente.

6 Información obtenida a través de una entrevista en terreno.

LAS JOCAS EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Al comenzar la década, el Ministerio de Educación define como objetivo prioritario de su política educativa, el mejoramiento de la calidad de la educación a la par con el logro de niveles crecientes de equidad y participación. En este sentido, establece como principios articuladores: la calidad, tanto de los procesos como de los resultados, y la equidad, en la distribución social de éstos. Calidad, no sólo en el sentido de elevación de los aprendizajes de las destrezas culturales básicas, sino también de las posibilidades de crecimiento personal, intelectual y social; y equidad, en términos de focalizar y privilegiar las acciones hacia los grupos de mayor precariedad o abandono educativo.

Para ello entonces, desde el '90 a la fecha, ya que el foco de la política lo constituye el mejoramiento de los procesos internos del sistema educacional y de sus resultados de aprendizaje, como también de la oferta real de igualdad de oportunidades educativas para grupos heterogéneos; despliega diversas reformas y programas que permitan llegar a consolidar la cobertura de la enseñanza, la universalización y diversificación de la secundaria, pero por sobre todo, la mejora de la calidad del servicio educativo (MINEDUC, 1995).

En este sentido, en la base de esta política educativa existe una concepción de la educación, como responsabilidad de toda la sociedad; de los consensos, como la estrategia fundamental para la transmisión cultural y los procesos formativos y, de la participación, como el principio clave para la mejora de todo el sistema escolar.

Además, conserva las lógicas de descentralización y autogestión de las políticas públicas en general, pues considera que éstas permiten una mejor forma de satisfacer las necesidades propias de cada comunidad educativa. De modo que las políticas educativas sean diseñadas en función de las necesidades de desarrollo personal y social de todos los sujetos, para que así puedan participar activa y plenamente en todos los ámbitos de su vida en sociedad (MINEDUC, 1994a).

En tanto, además se considera que la educación juega un rol prioritario, “cómo el único e insustituible medio para que las personas y las naciones puedan participar plenamente en el nuevo tipo de sociedad emergente” (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995).

Aunque la educación más bien, es una condición necesaria pero no suficiente para integrar a los sujetos a esta nueva sociedad, así como para solucionar ‘los males’ que se supone puede mejorar: como la drogadicción, la delincuencia, la violencia o las prácticas sexuales riesgosas; pues se requiere de preocupaciones estatales tanto a la hora de focalizar recursos hacia estas temáticas, como de abrir espacios de integración necesarios para las siempre innovadoras demandas e intereses de los y las jóvenes. De manera que mientras las políticas estatales no inviertan en la solución de estas problemáticas, ni consideren la cultura o subcultura juvenil y estudiantil, no podrán actuar eficazmente en la integración de este grupo o en la solución de las problemáticas que se le asocian, como es el caso de la diversidad de jóvenes estudiantes que participan protagónicamente en una JOCAS.

De modo que, si se asume que la democracia puede fortalecerse y desarrollarse en todos los espacios de la vida ciudadana, tanto públicos como privados; educar en sexualidad es un medio para que los y las jóvenes puedan llegar a participar de esta sociedad, democrática y moderna, a la vez que, por ser una formación valórica, cumple

con el deber de orientar la convivencia de una sociedad, en la que se respeten las legítimas diferencias.

Por otro lado, en esta búsqueda de transformación y adecuación de los sistemas educativos a los diversos contextos y a las cambiantes condiciones de la sociedad, se han ido gestando una diversidad de iniciativas que, quizá, pudieran agruparse en tres: 1) la reestructuración del Curriculum Escolar, básico y medio, a través de la definición de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF/CM) que debe ser parte de planes y programas de estudio en todos los establecimientos educativos del país, 2) el Programa para el Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación (MECE), para la enseñanza básica y media y, 3) la Reforma Educativa, que pretende modernizar la educación chilena de manera gradual e incremental mediante la extensión horaria y la autogestión de las propias comunidades educativas.

Cambio Curricular: Contenidos Mínimos Obligatorios Y Objetivos Fundamentales (CM/OF)

Siguiendo las concepciones de la Reforma, la elaboración de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CM) y de los Objetivos Fundamentales (OF) se instaura como una medida que intenta resguardar (controlar) la transmisión cultural que realiza la escuela, según lo establecido en el artículo N° 18 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990. Este artículo dispone que el Ministerio de Educación debe establecer un marco curricular formulado en términos de OF/CM, dentro de los cuales y a partir de los cuales, los establecimientos tendrán la libertad de definir sus propios planes y programas de estudio o, de no construir los propios, deberán utilizar los elaborados por el Ministerio.

Por ello, es un cambio regulatorio en materias curriculares que implica cumplir sólo con OF y CM, que corresponden al marco curricular común y, diseñar planes y programas propios de acuerdo a las necesidades y demandas de cada comunidad educativa.

Los Contenidos Mínimos Obligatorios (CM), se refieren a los conocimientos y prácticas específicas para lograr habilidades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para dar cumplimiento a los Objetivos Fundamentales (OF) establecidos para cada nivel, según tres categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes. Pues estos últimos "se refieren no sólo al conocimiento como conceptos y procedimientos, sino también a las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos" (MINEDUC, 1998). De modo que se organicen los objetivos y los contenidos en relación con las formas, dilemas e interrogantes de la vida contemporánea (MINEDUC, 1997b).

Por su parte, los OF constituyen el fin que orienta el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, como las competencias o capacidades que los y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de educación. Se distinguen en dos clases: Verticales (OFV), apuntados al logro de competencias en determinados dominios del saber vinculadas a ámbitos disciplinarios específicos (sectores, subsectores o especialidades), que a su vez se distinguen en dos: OFV por nivel y OFV terminales. Los Transversales (OFT), orientados a la formación comprensiva y general de los estudiantes, principalmente al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum (MINEDUC, 1998).

Ambos deben definirse "explícitamente en el Proyecto Educativo Institucional-PEI (en términos de propósitos y estrategias) y en los planes y programas de estudio de cada

unidad educativa" (Diario Oficial, 3/2/96).

Así, los OFT se refieren al desarrollo del pensamiento, a la formación ética, al crecimiento y autoafirmación personal y, a la persona y su entorno. En este sentido, no incorporan temáticas directamente, sino sólo ofrecen orientaciones generales a desarrollar en los liceos. De modo que los contenidos y las formas que se adopten para su incorporación estarán estrechamente ligados a los PEI de cada establecimiento y a los planes y programas en que se enmarquen, pues en ellos se privilegian unos u otros objetivos de todos los posible, que además se observan en la oferta concreta de talleres que componen las ACLE de cada establecimiento.

Ahora bien en 1996, con el Decreto N° 40, se promulgaron los OF/CM para la Educación Básica, dando un paso decisivo hacia la actualización de la estructura curricular, para que los planes y programas sean adaptados a los estudiantes con quienes trabajan. Igualmente, en 1995 comenzó la realización del documento que fijaría el marco curricular para la Educación Media, finalizando en 1998 con la incorporación del Decreto N° 220, que establece y fija normas generales para la aplicación de estos objetivos, bajo los principios valóricos señalados por la concepción antropológica y ética que se encuentra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad y; en la LOCE, "donde la educación debe contribuir a forjar el carácter moral, regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal" (MINEDUC, 1998).

En este Decreto se considera que el Estado tiene el deber de garantizar una enseñanza media de mejor calidad, en la que se propenda al desarrollo de una persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en el ejercicio de la ciudadanía y del trabajo. En esto debe considerar como orientaciones sobre el conocimiento y el

aprendizaje, una formación general que debe ser relevante para la totalidad de la vida, en la que se amplía el foco del conocimiento a los procesos de construcción o descubrimiento, que incorporan el hecho de que siempre pueden existir diferentes interpretaciones. Lo cual además ha de ocurrir en el marco de una nueva forma de trabajo pedagógico, en la que se tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, conocimientos y experiencias previas.

En esta lógica, se pueden canalizar las necesidades de aprendizaje de la comunidad escolar a través de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), Proyectos de Asistencia Técnica (ATE) y de otras instancias, incluyendo el trabajo en el aula, en reuniones de padres y apoderados y en el Consejo de Profesores.

Finalmente, con este Decreto se reestructura el curriculum de la educación media, para quedar planteado en tres ámbitos: Formación Común⁷ a toda la educación secundaria, Formación Diferenciada: Técnico-Profesional y Humanístico-Científica, y Libre Disposición (LD). Este último, corresponde a 6 horas semanales libres que arroja la aplicación de la Jornada Escolar Completa (JEC), que no son reguladas por las definiciones y contenidos de la formación común o diferenciada, sino que corresponden a las definiciones curriculares y extra-curriculares que los establecimientos contemplan en sus PEI, sobre todo con relación a los OFT que privilegian.

Algunos de los que, además, pueden ser parte de la oferta que constituyen, dentro de cada Dirección Regional de Educación, los Programas Formativos Complementarios, los que a su vez pueden ser incorporados a la vida liceana vía ACLE, a través de las posibilidades que otorga la JEC con sus horas de LD. Lo cual representa el ofrecimiento práctico que el MINEDUC presenta para responder a algunos de los múltiples OFT que cada unidad educativa puede considerar en su PEI.

En esta línea, por el interés que presenta para este estudio, se señalarán los programas que componen la Coordinación de Programas Formativos Complementarios: 1) Programa de Medio Ambiente, 2) Programa de Prevención de Drogas y Alcohol, 3) Programa de Democracia y 4) Programa de la Mujer. Este último se divide en tres componentes: Igualdad de Oportunidades; Familia y Escuela y Afectividad y Sexualidad. El primero, en la práctica ministerial de la V Región se traduce en sensibilización hacia la igualdad de oportunidades, para que las mujeres puedan estudiar lo que desean y para que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) convoquen tanto a hombres como a mujeres. El segundo componente se ejecuta a través de la asesoría y acompañamiento a Centros de Padres. Finalmente, el tercer componente se traduce en la sensibilización hacia la aplicación de la Circular N° 247 y la invitación, capacitación y evaluación de las JOCAS.

Así, como puede apreciarse, no se va a realizar un programa de educación sexual que involucre a toda la educación media de manera homogénea, sino que sólo se ofrece una forma (JOCAS), de las tantas posibles, de responder a la demanda de formación en sexualidad que realizan los jóvenes, así como de dar cuenta de los OFT que se refieren a esta dimensión.

De manera que dependerá de múltiples circunstancias el que las JOCAS continúen en el tiempo o que sean cambiadas o complementadas por nuevas formas de educación en sexualidad, pues como alternativas curriculares de libre elección (ACLE), dependen de un compromiso activo de toda la comunidad escolar, que pasa primero por aceptar la invitación realizada por la SEREMI para participar en la Capacitación para las mismas, para luego recibir la autorización escrita de padres, madres y/o apoderados, y finalmente desplegar todas las capacidades de autogestión para que estas puedan

ponerse en práctica.

Programa Para El Mejoramiento De La Equidad Y Calidad De La Educación (MECE)

El Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación (MECE) se instaura en 1992 como un hito importante para el proceso de democratización propuesto por el gobierno, pues pretende enriquecer a todo el sistema escolar en términos de calidad y equidad, bajo las orientaciones relacionadas con la: participación, descentralización, eficiencia y diseño abierto (Castro, E.; 1992);

Se propone abarcar todos los establecimientos educacionales subvencionados por el Estado, sean estos municipales o particulares, pero considerando en ello la diversidad de contextos educativos y de educandos, por lo que pone distintos acentos para cada nivel y tipo de educación: educación básica (MECE-Básica) y educación media (MECE-Media).

En esto, considera que “una Educación de Calidad para Todos implica la realización de cambios sustantivos al interior de las unidades educativas, que se materializan principalmente en el ámbito pedagógico, en la cultura juvenil y en la gestión directiva” (MINEDUC, 1999: I), pues se trata de una nueva forma de ‘pensar el liceo’, como un espacio y organización orientado a formar actitudes y valores en todos sus integrantes.

Para esto constituye un Equipo de Gestión Escolar (EGE), compuesto por representantes de todos los estamentos, que se encargue de promover una organización abierta, en donde se propicié la reflexión colectiva y la participación activa y protagónica

que permita lograr una organización educativa participativa, democrática y promotora de la calidad de la educación.

En este contexto, para su versión en la Educación Media, primero consideró diversos estudios que, a comienzos de los '90, demostraban que ésta, además de presentar problemas de calidad, equidad y eficiencia, padecía una severa crisis de orientación, observable en la escasa participación juvenil así como en su retraso respecto a las exigencias de la sociedad, especialmente, a las expresadas por el sistema productivo y la educación superior.

Diagnóstico que demostraba problemas de eficiencia interna y externa. La primera, debido a la relación entre esfuerzo educativo y resultados (cobertura, repitencia, deserción, etc.) y la segunda, en razón de que para casi el 60% de los egresados la enseñanza media tenía un carácter terminal. De modo que el 40% de los egresados a 1994 se encontraban desocupados, además que más del 50% de los que trabajaban obtenían un salario promedio de \$50.000 (MINEDUC, 1994: vol. I).

Para enfrentar estas situaciones, entre 1992-1993, el MECE-Media organiza dos procesos estratégicos: uno de investigación y otro de participación. El primero, realizando 13 investigaciones sobre aspectos considerados claves para la educación media, entre los que destacan: curriculum y estructura de la educación; valores y actitudes que se estimulan; opiniones y demandas sociales que se le hacen al sistema educativo; mecanismos de asesoría o supervisión y respuestas que sistemas educativos de otros países han dado a sus dilemas de educación secundaria, entre otros.

El segundo proceso, significó una Conversación Nacional sobre Educación Media (1992), con el objetivo de poner en la discusión pública los desafíos que enfrenta esta etapa de la educación. Para ello, el MINEDUC invitó a conformar grupos de trabajo que reflexionaran sobre seis aspectos: estructura de la educación media, educación media y

valores; educación media y profesores; educación media y juventud; educación media y equidad y, calidad de la educación media. Se conformaron 2.043 grupos de discusión a lo largo de todo el país, que hicieron llegar al Ministerio 2.905 informes con los resultados de sus debates, estimándose un total de 30.500 participantes (con un 82.5% de grupos formados por profesores, apoderados y alumnos).

Entre los consultados, 'educación media y valores' resulto ser el aspecto más reflexionado (21,3%), seguido por 'juventud' (17,9%) y 'profesores' (17,9%). De lo cual se observó que no existía claridad en torno a quién es el agente responsable de la educación valórica de la juventud, aunque sí el consenso respecto a la función que debe cumplir la educación media: promover una formación valórica que contrarreste los efectos del entorno social, en el que se destaca el marcado consumismo de la sociedad moderna. Concluyendo que para este segmento educativo se debe trabajar en torno a la solidaridad y el desarrollo integral, como núcleos valóricos de la tarea pedagógica.

Por su parte, en esta consulta, las y los jóvenes señalan que son ellos los que viven problemas, más que ser ellos un problema, de modo que la 'problemática juvenil' se describe como una situación de abandono o poca atención, en un medio que no los escucha, no los valora y los confunde con dobles mensajes. Así, su mayor demanda es que no se les prejuzgue, se respete su opinión y se confíe en ellos, de manera de lograr una relación cercana con profesores y adultos en general. Igualmente, demandan metodologías de enseñanza más activas que los incorporen en dichos procesos y relevan como los temas de mayor interés, aquellos relacionados con: identidad, desarrollo y cuidado personal; así como con la interacción y participación con otros. El primero, en relación con que "cuando se les pregunta acerca de los temas de actualidad que debiera enseñar el liceo: 75% indica 'la pareja, afectividad y sexualidad', seguido por

un 40% que menciona como un tema importante el de los derechos humanos, la tolerancia y discriminación" (MINEDUC, 1992: 17)

Cabe detenerse aquí, para destacar que estos elementos fueron considerados, de algún modo, en el diseño metodológico de las JOCAS, en tanto busca valorar y escuchar los decires juveniles sobre su sexualidad y afectividad, intentando aportar al logro de una relación más cercana con los adultos (docentes, agentes educativos y, madres, padres y/o apoderados). Además que se desarrolla como una metodología de enseñanza activa que propicia los discursos de los protagonistas (los y las jóvenes) entre los propios pares, apuntando con ello a núcleos valóricos centrales en la experiencia juvenil, que precisamente ha sido iniciada por el proceso de maduración sexual.

Ahora bien, con estos resultados, el MECE-Media pretende básicamente llegar a modernizar el sector para que se adapte a su entorno siempre cambiante y conflictivo. Porque "las formas institucionales y curriculares del pasado ya no son funcionales a los tiempos actuales (ahora se necesita) generar una mayor identidad y sentido de pertenencia de los jóvenes con su establecimiento, de manera de convertir el establecimiento en un centro de referencia cultural, recreativo, social y afectivo" (MINEDUC, 1999: II).

Por lo que se enfatiza en una renovación pedagógica profunda en los establecimientos, de manera que se esfuercen por fomentar las capacidades humanas de desarrollo, cambio y participación, para que de esta forma el aprendizaje adquiera una dimensión dinámica y ocurra en un ambiente de interés, búsqueda, curiosidad y buena disposición. Con lo que, a su vez, la educación se pueda ligar a la calidad de vida del sujeto, estimulándolo a reflexionar y escoger ejerciendo su autodeterminación (MINEDUC, 1994. Vol. I).

Con estas reflexiones, entre 1995 y el año 2000, el MECE-Media se propone desarrollar un Plan de Modernización de la Educación Media, que pase por un exhaustivo diagnóstico del estado de esta etapa educativa hasta esa fecha, para luego con ello poder implementar los cambios necesarios para una educación pertinente que intente responder a la diversidad de jóvenes y de demandas, y generar la capacidad de autonomía para que los establecimientos construyan una oferta educativa de calidad (MINEDUC, 1995).

En este marco, la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SEREMI) se encarga de coordinar este programa y los componentes que lo conforman: Programa de Mejoramiento de la Gestión Pedagógica (GTP)⁸, 2) Componente Jóvenes a través de las Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE)⁹, 3) Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA)¹⁰, 4) Equipo de Gestión (EGE)¹¹, 5) Fortalecimiento de la modalidad Técnico-Profesional, 6) Programas de Mejoramiento Educativo (PME), 7) Asistencia Técnica Educativa (ATE), 8) Textos de Estudio (TEXTOS), 9) Red Informática Educativa (ENLACES) e 10) Infraestructura y Equipamiento (INFRA) (MINEDUC, 1997).

En relación con el Componente Joven, materializado en las Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE¹²), éste se basa en el diagnóstico de que la cultura escolar no incorpora el hecho de que los educandos constituyen un grupo étéreo singular, sino que sólo se reconocen y consideran en tanto estudiantes, y no en su condición de jóvenes con una cultura particular que se integra y participa en el proceso educativo. Por esto, se propone promover mayor participación de los jóvenes para

8 Con el objetivo de desarrollar la capacidad de renovación de prácticas pedagógicas y de la gestión administrativa.

9 Se basan en el uso del tiempo libre, la creación cultural y la expresividad juvenil.

10 Convierte el concepto de antiguas bibliotecas, para articular la introducción de nuevos insumos con la introducción de nuevos procesos.

11 Con el objeto de reflexionar, analizar y coordinar las distintas iniciativas surgidas en la comunidad educativa.

12 Actividades que podrán llegar a institucionalizarse en cada establecimiento cuando todos se

modificar su relación con el liceo, buscando generar mayor identidad con el establecimiento. Para lo cual, se supone, que debe generar o crear ofertas innovadoras del uso del tiempo libre, en las que además se estimule a los docentes a interiorizarse en el mundo juvenil, para obtener un conocimiento reflexivo y cercano de éste. "Su mayor influencia en los establecimientos se observa en la relación entre alumnos y profesor-alumno. Pero ello no impacta, necesariamente, ni con la misma potencia en el conjunto de la comunidad escolar: como en los que no participan (profesores y alumnos) del ACLE" (PIIE, 1997: 143).

Principalmente estas alternativas, se introducen en el establecimiento mediante los talleres de GTP, además que en el 2º semestre de funcionamiento del EGE se introduce un módulo de cultura juvenil, para ser incorporado en el desarrollo del componente joven. Igualmente, se puede promover la incorporación del mundo juvenil al liceo, a través de los PME, en tanto en éstos se puede considerar los temas de lo juvenil, así como para incorporar a los jóvenes en los diseños, organización y gestión escolar (MINEDUC, 1994: vol. II).

De modo que, según las iniciativas de cada comunidad educativa, se ofrecen diversos talleres "como espacios de encuentro que integran sus intereses y la disposición activa de algunos profesores. Particularmente las relaciones interpersonales (convivencia)" (MINEDUC, 1994: vol. II. 6).

Reforma En Marcha

La última reforma del sistema educativo de enseñanza media data de 1965. Estuvo orientada principalmente a ampliar la cobertura del sistema educativo y, en esto, fue un éxito. Pero las transformaciones a escala mundial han llevado a que se acumulen insuficiencias en el tiempo, fundamentalmente de anacronismo e inequidad (MINEDUC, 1995).

Por ello, en 1994 el Presidente Frei R.T. anuncia públicamente la *Reforma Educativa*, como un proceso de modernización de la Educación que, al 2002, tendrá que afectar paulatina y globalmente a todas las dimensiones del sistema, mediante, entre otros, de la reestructuración curricular, la aplicación y finalización del Programa MECE y la extensión de la jornada escolar diurna.

Siendo gradual, asume que su avance depende de las capacidades que desarrollen sus actores para llevarla a cabo, pues se basa en la autogestión. Así como al ser global, para su completa incorporación al sistema educativo, el Gobierno se define cinco propósitos: proporcionar una formación de calidad; reformar y diversificar la educación media; fortalecer la profesión docente; otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión de las escuelas y, aumentar la inversión en el sector Educación.

Así, se plantea el objetivo pragmático de asegurar una educación de calidad equitativamente distribuida, que beneficie a un número estimado de 2.300.00 alumnos/as. Para ello, señala: 1) curriculum general de 10 años; 2) redefinición curricular y de orientación del ciclo superior (3º y 4º medio) de la enseñanza media tanto para la modalidad científico-humanista como para la modalidad técnico-profesional y 3) redefinición de conexiones institucionales entre ambas modalidades de enseñanza media, de manera que tienda hacia la noción de 'redes' (Mensaje Presidencial de 1994).

Para 1995, en la Educación Media está reforma se orienta hacia tres ámbitos: 1) actualización de sus contenidos mínimos y objetivos fundamentales, como un paso hacia la descentralización y autonomía de los establecimientos; 2) mejora de los medios: infraestructura, textos, bibliografía, material didáctico e informática (68% del total destinado al programa se invierte en este objetivo); 3) gestión de la unidad educativa, a través de la construcción de Programas de Mejoramiento Educativo (PME) y la utilización de recursos financieros extra para contratar Asistencias Técnicas (ATE) que faciliten el desarrollo del PEI o la resolución de problemas específicos (Mensaje Presidencial de 1995).

En 1996, en el Mensaje Presidencial de ese año se anuncia la «Reforma en Marcha», a ser ejecutada en 6 años (hasta el 2002), centrada en la extensión de la jornada escolar que significa pasar a lo que se ha denominado Jornada Escolar Completa (JEC)¹³, con un programa especial de inversión en infraestructura, con el impulso hacia la formación y perfeccionamiento docente y el incentivo a la excelencia en el sistema subvencionado. En esto, se realiza un aumento real de la inversión en educación de un 25% en los dos últimos años. igualmente, se anuncia la incorporación del Decreto 40 que, después de 25 años, fija Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos (CM) para la Enseñanza Básica.

En 1997 el hecho más relevante lo constituyó la aparición en el Diario Oficial, de la Ley 19.532 (Nov.97) que dictamina la aplicación de la Jornada Escolar Completa (JEC), que debe estar totalmente implementada al 2002. Aunque para incorporarse a ésta, primero se debe justificar pedagógicamente la utilización del tiempo, especificando el número de alumnos atendidos, y consultando previamente al Consejo de Profesores y el Centro de madres, padres y/o apoderados para, luego, informar al Centro de Alumnos.

13 Que implica de 1º básico a 4º medio, tener el equivalente a más de 2 años adicionales de

Para 1998 la Reforma se desarrolla en 4 ámbitos: JEC; Programas de mejoramiento e innovación de enseñanza básica y media; fortalecimiento de la profesión docente y reforma curricular para la enseñanza media que significaba definir CM y OF, bajo la aprobación del Consejo Superior de Educación, como el marco curricular que será común para esta etapa educativa. Marco curricular que aparece en agosto de ese año como el Decreto N° 220.

Finalmente, la JEC con la extensión horaria que implica, se considera el pilar fundamental de esta Reforma, pues se asume que al extender la jornada de 6 a 8 horas de clase, organizadas en una jornada completa se otorga mayor tiempo para la vida escolar, lo que conlleva cambios sustantivos para la organización cotidiana de toda la comunidad educativa, pues permite mejorar los aprendizajes a la vez que garantizar el tiempo necesario para incorporar las modificaciones que significa la Reforma, en tanto a porta en: tiempo para actividades docentes y actividades complementarias como las ACLE, mejorar las condiciones de trabajo y asegurar actividades de apoyo reguladas (ATE). De modo que, con todo esto, se supone que disminuye el impacto del medio (hostil) y se fortalece la identificación de estudiantes y familias con el establecimiento (extracto de la Ley y su reglamento).

Aunque, para que estos últimos objetivos sean plenamente alcanzados, también deben existir actividades específicamente orientadas a disminuir el impacto del medio como a fortalecer la identidad. Por ello, el incorporar temáticas relacionadas con la sexualidad y afectividad, significa apuntar directamente a estos propósitos, en tanto conllevan el trabajo de valores y principios fundamentales para su logro, como son la diferenciación, autonomía, consciencia crítica, autocuidado y respeto por el otro, entre otros.

SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD

Estudios Sobre Sexualidad

La temática de la sexualidad ha sido planteada en nuestro país abordando principalmente los aspectos relativos a la salud y la reproducción, reduciéndose el tema, la mayor parte de las veces, sólo a los aspectos biológicos, físicos o médicos. Sin embargo, a fines de la década pasada y en especial en la presente, las perspectivas psicológica, social y cultural han sido importantemente introducidas, de modo que en razón de este proyecto resulta relevante mencionar algunos estudios que se han realizado este último tiempo, en tanto van dando cuerpo a las distintas concepciones que se tienen sobre las relaciones de género, la sexualidad en general y la sexualidad juvenil, en particular.

Así en 1992, una investigación sobre la sexualidad de los chilenos y chilenas, demuestra la escasa información que manejan los jóvenes sobre el tema y, ese mismo año, a través de un proyecto de ley que incluye el reconocimiento forzoso de la paternidad, se propulsa la eliminación de la categoría de hijo ilegítimo (Grau, O.; Delsing, R.; Brito, E. & Farías, A.; 1997).

En esa misma época, SERNAM gestiona y organiza un Seminario sobre "Adolescente Embarazada", para plantear cuáles deberían ser los lineamientos generales que permitan alcanzar una educación sexual integradora, así como los

desafíos y dificultades existentes hasta ese momento en la educación en sexualidad. Las dificultades: complejidad del tema al relacionarse con sentimientos y valores; falta de información y formación de los/las adultos/as; y los medios de comunicación que exhiben mensajes en el terreno de lo sexual, muchas veces contradictorios o alejados de las vivencias, de manera que aparecen como un ideal de ser/hacer o bien, muestran al sexo y lo sexual como un bien de consumo.

A la par, ese mismo año se materializa la creación de la Comisión Nacional de la Familia, con el propósito de afrontar la preocupación que constituyó para el Gobierno, el tema de la "crisis familiar" denunciada en 1991 por el Arzobispo de Santiago, Carlos Oviedo.

Mientras, en 1993, Gysling, J. & Benavente, C. a partir de su estudio "Trabajo, poder y sexualidad", nos señalan que las transformaciones acaecidas en las últimas décadas en nuestro país han sido protagonizadas principalmente por las mujeres como resultado de su incorporación al ámbito público. Lo cual se debería a que en los tiempos modernos se ha separado la sexualidad con un fin meramente reproductivo, de la sexualidad con valor en sí misma, como elemento fundamental para el desarrollo personal y de la vida en pareja. En tanto, el desarrollo de la sexualidad depende del ordenamiento social en el que se establecen las significaciones colectivas para vivir la propia sexualidad. En este marco, existiría un protagonismo nuevo en las mujeres, como un 'empoderamiento' de las mismas, de modo que ahora intereses y deseos femeninos adquieren el status de legítimos. Además 'lo sexual' pasa a ocupar una ubicación central en la vida en pareja, así como en la vida personal, aunque para las mujeres constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para sentirse realizadas.

Igualmente, ese año la Corporación de Salud y Políticas Sociales (CORSAPS) promueve un taller de juventud y vida sexual denominado "Hablando de sexualidad:

escuchemos a los jóvenes”, en el cual se proponen impulsar la incorporación de los jóvenes al debate y proceso de elaboración de políticas públicas en el ámbito de la sexualidad, pues se considera indispensable y urgente que los y las jóvenes, principales protagonistas del tema en cuestión, expresen lo que están viviendo, necesitando y demandando de la sociedad y el Estado.

También en 1993 Palma, I.; Quilodrán, C.; Villela, H. & Palma, S. (1993), presentan la investigación “Discurso sobre sexualidad y salud reproductiva en adultos jóvenes. Factores facilitadores e inhibitorios en la prevención de riesgos”. En ella, contextualizan social y culturalmente los cambios en la sociedad chilena, mostrando que ésta aparece como carente de respuestas culturales para poder tematizar sobre sexualidad, situación que lleva a que las nuevas generaciones incorporen sus propios códigos para comunicarse al respecto. Así, identifican cambios en la cultura nacional respecto a la sexualidad, que van desde una liberalización extrema y amenazante, causada por la pérdida de valores y respeto a las instituciones tradicionales, que aparece como un riesgo de masificación de prácticas sexuales distintas, en términos de normalidad, legitimidad o productividad de las mismas; hasta una rigidez en los parámetros que se han utilizado para delimitar la expresión de la sexualidad. Mientras para los jóvenes estos cambios aparecen como una situación ambivalente, confusa y atrayente, ante la que sólo es posible responder con la construcción de nuevos códigos que permitan dar cuenta de las propias vivencias. Así, destacan algunos elementos comunes en las visiones/versiones de los y las jóvenes: la emergencia biológica y biográfica de la sexualidad, la falta de orientaciones normativas y patrones de comportamiento que permitan asimilarla como una experiencia definible en el campo de la ‘normalidad’, así como observar que la misma sociedad parece estar en cambio en este aspecto. Respecto al género concluyen que, en este cambio, se ponen en juego la

situación y posición de la mujer respecto a su situación y posición anterior, mientras los hombres aparecen como integrados y fuera de este cambio, modelados por la configuración tradicional e impelidos por la configuración cultural emergente.

En esta misma línea, Canales, M. (1994) en su investigación denominada "Discursos sobre estudiantes de educación superior, clase media-baja", estudia la cultura sexual de los jóvenes, para dar cuenta de los códigos a través de los que se vive y percibe la experiencia de los sujetos, que considera son accesibles sólo mediante la verbalización de los protagonistas. De modo que la cuestión central de la sexualidad juvenil es que "las instituciones e ideologías tradicionales carecen de potencia para interpretar la experiencia de la sexualidad de las y los jóvenes". Así, la investigación muestra que las instituciones tradicionales de unión de parejas, como el matrimonio y el pololeo, no estarían alcanzando a cubrir la existencia de una 'ocasionalidad', de modo que está emergiendo un nuevo patrón que pone en crisis los esquemas interpretativos que se definen en los discursos y cultura tradicional sobre sexualidad, con lo que obligan a los jóvenes a interpretar las propias vivencias a través de patrones aún no establecidos. En donde se entiende por *discursos tradicionales* sobre sexualidad, aquellos que se encuentran regulados por las formas instituidas de apareamiento intergénero, desde la prohibición absoluta de la expresión de la sexualidad fuera del contexto matrimonial hasta ser permitida sólo en el contexto de relaciones de pareja estables, es decir, la sexualidad es entendida al interior de algún proyecto o realidad de pareja. Así como se entiende que la *cultura tradicional* es aquella según la cual a hombres y mujeres se le atribuyen distintos roles y posiciones. De manera que en los hombres, se estimula y no objeta la frecuencia coital o el número de parejas y sólo se proscriben las prácticas sexuales en función de los efectos no deseados que se pueden derivar de las mismas. Mientras, para las mujeres, las prescripciones se asocian a los

roles de esposa y madre, y a los atributos de exclusividad y fidelidad, prohibiéndose cualquier actividad o experiencia sexual previa al matrimonio y/o con una pareja distinta al cónyuge o pareja formal.

Por otro lado, ese mismo año, en el marco de la promoción de una sexualidad sana investigadoras de CORSAPS ponen de manifiesto el bajo compromiso público, en el sentido de no enfrentar la realidad de la vida sexual de los adolescentes, no queriendo abordar aspectos religiosos y morales dominantes y, hasta ahora, no cuestionados. Además, se critica la falta de claridad del rol del Estado en estas materias, pues no propone modelos ni contenidos de programas de educación sexual. Igualmente, se hace notar la falta de conocimiento sobre sexualidad de los adolescentes. Considerando además que la mayoría de los estudios se preocupan por las características y frecuencias de las prácticas sexuales juveniles, entregando datos cuantitativos, que si bien han sido importantes para sensibilizar a las autoridades y la opinión pública e iniciar debates más amplios del tema, ofrecen una escasa imagen del contexto social y personal en el cual se desarrolla la sexualidad de los adolescentes; información que es clave al momento de diseñar estrategias de intervención, pues éstas requieren información sobre aspectos cualitativos relacionados con los significados, búsquedas y valores que tienen los y las jóvenes respecto a su sexualidad (Marshall & Pérez; 1994).

Lo que está corroborado por la Conferencia del Cairo realizada en 1994, en la cual "la comunidad internacional reconoció oficialmente por primera vez que la salud sexual y reproductiva presenta necesidades durante la juventud diferentes a las experimentadas por los adultos" (Muñoz, J. & Nuñez, S.; 1998: 2).

Asimismo, entre los meses de Julio de 1994 y Octubre de 1995, el Centro de Estudios Sociales y Educación (SUR), llevó a cabo una investigación centrada en las relaciones de género en el ámbito privado, "considerando que uno de los problemas

centrales que se plantean en el proceso de promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es la brecha aun existente entre las transformaciones macrosociales y los modelos y estereotipos, sexuales y de pareja, tradicionales que subsisten aún en el mundo privado" (Rivera, Rodó & Sharim, 1995). Se analizaron las relaciones entre los géneros, observando la trama de relaciones que orienta su convivencia y sus comportamientos, los conflictos, los acuerdos y desacuerdos, los intereses, las áreas de poder, las negociaciones y representaciones que dan sentido a la experiencia sexual.

Así, en torno a la "variable sexo" detectaron la inexistencia de un patrón y un discurso único, apareciendo como 'emergentes' la *sentimentalización de la sexualidad masculina* y la *erotización de la sexualidad femenina*. Lo cual significa, para los hombres, una menor disociación entre la experiencia sexual y la afectiva, incorporando y valorando los afectos como requisito o condición de una relación sexual y de pareja satisfactoria y, para las mujeres, la valoración y preocupación por la sexualidad en general y, en particular, por integrarla más activamente a su vida, pues no es vista como peligrosa y ocultable, ni aceptada sólo para la reproducción o la satisfacción de las necesidades masculinas.

Considerando la "variable edad", destacaron que la modalidad de resolver o enfrentar las contradicciones que se derivan de la coexistencia de discursos sobre la sexualidad, es diferenciada para jóvenes y adultos. Los *adultos* tienden a conciliar estas contradicciones o disonancias mediante procesos de negociación interna e individual. En un mismo escenario, integran roles y prácticas que corresponden unos, a los referentes tradicionales, y otros, a los más modernos. Los *jóvenes*, en cambio, experimentan esta coexistencia de discursos en prácticas distintas y paralelas. Concretamente, en las relaciones de pololeo es donde se expresa con mayor fuerza un modelo o discurso más tradicional de la sexualidad y de las relaciones entre los sexos. Las relaciones sexuales

trabaja
de la
lo
1 sansf
pausa
socio
cult

ocasionales, por su parte, muestran patrones conductuales más diversos y representaciones distintas de las relaciones de pareja. Así, los jóvenes parecen fragmentarse, viviendo experiencias distintas que responden a discursos de la sexualidad, también distintos.

Como conclusión señalan que “cualquier estudio sobre sexualidad debe tomar en cuenta la situación de hombres y mujeres jóvenes, cómo ellos están haciendo coincidir nuevos discursos sobre sexualidad, nuevas propuestas sobre relaciones de pareja, nuevos modelos de femineidad y masculinidad, creando nuevas alternativas que posibiliten relaciones más igualitarias y, por lo tanto, más satisfactorias y placenteras” (Rivera, Rodó & Sharim; 1995).

Por otro lado, un estudio realizado por Ragúz M. (1995), en el que se pregunta qué es femineidad o masculinidad, a más de 600 personas de diversas características sociodemográficas, ubicadas en Lima y otras provincias de Perú. Se concluye que la mayoría no diferencia entre mujer y femineidad o masculinidad y hombre, al igual que hay respuestas que apuntan a la creencia de que existen diferencias innatas e inmutables entre ambos, mostrando incluso, acuerdo ante la dominación del hombre. “Lo femenino” (más en términos de mujer que de femineidad) fue definido principalmente en relación con “características comportamentales como inseguridad, temor, estar indefensa, debilidad, poca fuerza, pasividad y sumisión, cuidado de los hijos, maternidad y maternalidad, rol doméstico y de esposa” (Ragúz, M.; 1995: 25). Igualmente “lo masculino” (más en términos de hombre que de masculinidad), fue definido mayoritariamente por aspectos comportamentales, como la “rudeza y agresividad, tosquedad, ser poco delicado, recio, rudo... (con un) rol instrumental, de proveedor. El rol de pareja o esposo apenas se mencionó. La paternidad y paternalidad no llegaron ni a 1% de las respuestas” (Ragúz, M.; 1995: 27). En este sentido, “un definidor esencial de

lo Masculino y de los Hombres es la fuerza, muy estrechamente asociada a la idea de daño. Redondean el concepto de Masculinidad, el rol instrumental y de proveedor económico y mediador de lo privado con lo público, así como el control de las emociones. Se ve también la atribución casi nula del rol paternal. Femenidad y Mujer son definidas en base al rol maternal y doméstico, pero se enfatiza más el aspecto de vulnerabilidad (sin embargo) la Masculinidad predice éxito en una serie de áreas personales y sociales, mientras que la Femenidad aporta poco o negativamente”.

Por su parte, también la investigación realizada por Gysling, Silva, Rodó y Rivera (1997), denominada “Los discursos contradictorios de la sexualidad”, incorpora la variable género de manera fundamental, enfatizando que no existe un discurso único respecto a la sexualidad para cada género, sino que más bien se entrecruzan elementos tradicionales y nuevos modelos para significar la sexualidad, tendiéndose a una ‘sentimentalización’ de la sexualidad masculina y a una ‘erotización’ de la femenina. Aunque estos nuevos elementos no reemplazan a los antiguos sino sólo amplían el viejo modelo.

En este contexto, Collao O. & Weyand M. (1997) destacan que la educación sexual debe ser integradora: debe superar la disociación entre lo corporal y lo emocional-espiritual, integrándonos como seres humanos, a la vez que integrando nuestra cultura, lo conceptual y vivencial de ella, junto con integrar respuestas a los problemas psicosociales y de salud que pueden derivarse de su ejercicio. Afirmación que se basa en una encuesta aplicada por el Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas (CIDPA) en 1996 a 1500 entre 15 y 29 años de la V Región (INJ & CIDPA; 1996), según la cual el 60.1% de los jóvenes declaró haber tenido su primera relación sexual entre los 15 y 18 años, sin mayores diferencias entre uno y otro sexo. Donde, el 36,3% del total de jóvenes que se declara activo sexualmente (73,8% del total

encuestado) señala no usar métodos anticonceptivos. Finalmente en éste se reconoce que, en las últimas décadas, el aumento de los niveles educacionales para las generaciones jóvenes, es quizás el avance más evidente y medible de la incorporación de las mujeres jóvenes a la esfera pública, alcanzando un promedio de 11,6 años de estudio.

También Gysling, J.; Benavente, M^a C. & Olavarría, J. en 1997 publican dentro de la Colección Nueva Serie de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) la investigación titulada "Sexualidad en jóvenes universitarios". Investigación cualitativa realizada durante 1996, con un grupo de 37 jóvenes estudiantes universitarios de Santiago, 20 mujeres y 17 hombres, entre 19 y 23 años, de nivel socioeconómico medio y medio alto. A través del análisis de entrevistas en profundidad, de 2 a 3 horas de duración, llegaron a las siguientes conclusiones respecto a su vida sexual: tanto hombres como mujeres tienen relaciones sexuales con parejas estables y con parejas ocasionales (momentáneas), aunque el sexo ocasional es más frecuente entre los hombres; ambos "valoran la práctica de su sexualidad, en un contexto de relación de pareja estable donde la afectividad está presente" (Gysling, J. *et. al.*, 1997: 37); aunque sus prácticas sexuales son ocultas y no se aceptan abiertamente. También destacan que los y las jóvenes de los '90 han incorporado elementos del discurso de la modernidad: separan la sexualidad de la reproducción ("sexualidad plástica"), valoran y encuentran legítimo la búsqueda del placer, consideran la sexualidad como un ámbito de legítima expresión de la subjetividad y adhieren a los principios del 'amor romántico'. La mayoría de las transformaciones recae en las mujeres, lo que también conlleva tensiones y contradicciones: buscar activamente el encuentro sexual pero sin traspasar un tenue límite que la haga pasar por 'mujer fácil', de modo que sólo puede tener pocas parejas sexuales y, eventualmente, una sola; debe tener relaciones sexuales pero aún es

problemático el que deje de ser virgen, por lo que debe resguardar la ocasión y la pareja; debe gozar su sexualidad pero existe la creencia que lograr el orgasmo es naturalmente difícil; debe tener una vida sexual activa, pero en el marco de relaciones afectivas y estables; en definitiva, debe ser sumisa y activa a la vez. Ahora, también estas transformaciones han generado cambios en la sexualidad masculina, ya que ahora los hombres deben lograr que su pareja alcance el orgasmo, exigencia que les genera una responsabilidad que muchas veces les pesa, de modo que su 'hombría' (que se lo considere como hombre) pasa a depender del desempeño sexual.

Finalmente, "el documento del estado de la población mundial a 1997, señaló que los y las jóvenes están mal informados acerca de la manera de protegerse contra embarazos o enfermedades de transmisión sexual, concluyendo que los altos niveles de embarazo adolescente, procreación y aborto en malas condiciones son reflejo de la falta de oportunidades educativas y económicas" (Muñoz, J. & Nuñez, S.; 1998: 2).

Es decir que la única vía por la que se puede solucionar la problemática social que significan las situaciones riesgosas ligadas a lo sexual, así como realmente aportar al crecimiento y desarrollo integral de los sujetos es mediante una educación sexual intencionada, sistemática, consistente y coherente con los valores éticos que fundamentan la institucionalidad del estado.

Por todo lo cual, se vuelve altamente relevante estudiar la única estrategia propiciada desde el Estado, para responder a la diversidad de necesidades y demandas que presentan los jóvenes, de modo de conocer los elementos valóricos y conceptuales que conllevan sus discursos y, con ello, constituir un insumo para elaborar propósitos y estrategias más acordes, que permitan llegar a conformar diseños de largo plazo en materia de educación en sexualidad.

Educación En Sexualidad

Más allá de cualquier reflexión respecto al estado actual de la educación en sexualidad a nivel nacional, un hecho indesmentible es que Chile fue uno de los países pioneros en América Latina en desarrollar investigaciones y programas de educación sexual, implementando antes de los '50, programas de planificación familiar basados en la actividad educativa para evitar el embarazo no deseado (PAESMI, 1991).

En 1965, la reforma educacional de la época, incluyó por primera vez el tema de la reproducción animal y vegetal en la asignatura de Biología o Ciencias Naturales, tanto para la enseñanza básica como para la media.

En 1970 el Ministerio de Educación Pública creó el comité de Vida Familiar y Educación Sexual (VIFES) implementando equipos de trabajo interdisciplinarios para trabajar de 1° Básico a 4° Medio, bajo una perspectiva bio-psico-social de la sexualidad.

Bajo el gobierno del Dr. Allende, se continua progresando hacia la sistemática incorporación de la educación sexual a la educación formal, creándose para ello "escuelas para padres", en coordinación con el Centro Nacional de la Familia (CENFA) y, desde el Ministerio de Educación, se crea la Oficina Coordinadora de Investigaciones Sexológicas y de Educación Sexual.

El ascenso al poder del Gobierno Militar interrumpe el desarrollo social, político y cultural, formulando políticas claras y restrictivas que limitaban, por ejemplo, a la mujer a su condición de madre y esposa, pues "la mujer debe tener conciencia que su misión dentro del hogar es insustituible, y que su deber primordial es el cumplimiento de su rol como esposa y madre y, secundariamente, su superación en el campo del trabajo o en la satisfacción de sus propias inquietudes" (PAESMI, 1991). También limitaban en el ámbito escolar a la educación sexual, en tanto se establecía exclusivamente la posibilidad de

contemplar el aspecto reproductivo de la sexualidad humana.

Así, en 1986 se formuló el Plan de Integración de la Familia al Proceso Educativo con la finalidad de dar protección a la familia y propender a su fortalecimiento, mediante dos programas: uno dirigido a los alumnos, "educación de la sexualidad y del amor"; y otro a los padres, "cooperación educativa escuela-hogar"; y, finalmente, en 1989, antes de que asumiera el gobierno democrático, la Junta de Gobierno introdujo un cambio en el Código Sanitario para prohibir el aborto bajo cualquier circunstancia.

En este contexto, como una política aislada e inflexible, que además no lograba satisfacer las concretas y crecientes demandas asociadas al ejercicio de la sexualidad, que significaba el aumento de abortos clandestinos como de embarazos no deseados, entre otros (PAESMI, 1991), progresivamente la Educación en Sexualidad fue siendo dispersamente asumida por organizaciones externas, tanto públicas (Universidades, principalmente) como privadas (ONGs) que, de manera informal, horizontal y local, y con diversas metodologías de aplicación, hacían difícil poder evaluar el impacto de sus programas, en tanto no existían lineamientos homogéneos en los mismos.

Aún así, a través de estos programas, se acogieron demandas insatisfechas enfatizando el desarrollo integral de los sujetos, en tanto entendieron a la sexualidad como una dimensión inherente a la condición de ser humano, es decir, como personas sexuadas.

En este contexto, al entrar en democracia se realizó el Primer Encuentro Nacional sobre Educación Sexual (1990), para compartir actividades y experiencias que se habían ejecutado hasta entonces en el área, de manera de contribuir al diagnóstico de la situación, a la vez que llamar la atención sobre la ignorancia existente y lo que esta acarrea: riesgos y problemáticas socio-educativas asociadas a su ejercicio.

En este encuentro, se constató y acordó sobre el hecho, de facto, de que las relaciones con 'lo sexual' han cambiado, tanto para los adultos como para los jóvenes, de modo que, por ejemplo, la vida en pareja se concibe como complementación de responsabilidades, más que bajo roles y funciones rígidas para hombres y mujeres. A la vez que hoy en día, los métodos de anticoncepción eficaces permiten planificar los nacimientos y, con ello, revalorizar el placer y el goce como una finalidad del ejercicio de la sexualidad tan válida como la reproductiva. También el surgimiento del SIDA produce nuevas tramas de relación, ya que en Chile de los casos notificados entre 1984 y 1994, el 70% de las mujeres y el 83% de los hombres declara haberse contagiado por vía sexual (INE, 1995).

Estos cambios también se aprecian en el mundo juvenil. Por ejemplo, se posterga la edad para constituir una familia, surgiendo con ello una variedad de formas a través de las cuales los jóvenes se expresan sexualmente, ya sean en el marco de relaciones de pareja o fuera de ellas. Lo que queda de manifiesto en un estudio realizado por ADIMARK en la V Región, respecto a la evolución que han tenido en los últimos 5 años las conductas, actitudes y conocimientos de los jóvenes acerca del SIDA. Estudio que revela que, en promedio, la 1ª relación sexual se produce a los 16,8 años, con un aumento de un 25% en la actividad sexual de los alumnos entre 1991 y 1996, donde los jóvenes se informan del SIDA por la televisión y escasamente por los padres o el colegio (El Mercurio de Valparaíso, 18/4/97).

Además que las prácticas sexuales pueden traer aparejado un embarazo no deseado o no esperado, para el cual no están preparados ni los jóvenes ni sus familias. De manera que del total de nacidos vivos en 1996 (264.793) el 15% corresponde a hijos/as de jóvenes entre 10-19 años (10-14: 0,4% y 15-19: 14,6%). Aunque las cifras no han variado mayormente para este grupo etáreo en los últimos 20 años, por lo que se

considera que las implicancias de sus consecuencias actualmente son otras: otro nivel de esperanza de vida y de expectativas para la misma, de manera que el nacimiento de un/a hijo/a no es lo deseado para una joven de esta edad (La Tercera, 11/3/99; Fuente: INE). Además que sólo un 9% logra terminar su enseñanza media (La Tercera, 17/8/99; Fuente SERNAM).

En consecuencia, la necesidad de educar en sexualidad se justifica a partir de estas nuevas conductas sexuales entremezcladas con la persistencia de un discurso tradicional que enfatiza las formas instituidas de apareamiento (el matrimonio) y las diferencias de roles y posiciones para mujeres y hombres.

Por ello, desde las esferas gubernamentales, surge la necesidad y el desafío de contribuir a satisfacer necesidades educativas básicas en materia de sexualidad humana a través del sistema de educación formal, amparado en el reconocimiento, el respeto y la promoción de los derechos humanos fundamentales y el régimen democrático, y a pesar de la gran polémica en la opinión pública que hizo tambalear desde el Estado la posibilidad de abordar estas temáticas.

En esta lógica, desde los '90, diversos sectores públicos promueven iniciativas en materia de sexualidad. Desde el sector Salud: campaña nacional de educación sexual para la prevención del SIDA, E.T.S. y Embarazo Adolescente, y programas de atención primaria y psicosocial; desde el SERNAM: diagnósticos, seminarios y programas pilotos en relación con la violencia intrafamiliar (VIF), jefas de hogar y embarazo adolescente; desde el MINEDUC: lineamientos básicos para la Educación Sexual y promulgación de Circular N° 247 (1991) que autoriza a las adolescentes embarazadas para continuar sus estudios en el mismo establecimiento.

En esta línea, las propuestas "desde el sector público, tienen por objetivo que las personas puedan desarrollar su vida sexual en forma sana, sin riesgos (...) como un

aporte fundamental para el desarrollo integral y armónico de la personalidad" (PAESMI, 1991). De manera que, la educación en sexualidad debiera incorporarse como primera prioridad para un proceso de reforma educativa tendiente al desarrollo integral de los educandos. A la vez que por ser también una temática de educación, debieran participar todos los sectores del estado, con el objeto de favorecer el logro de lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) denomina Salud Sexual, es decir, la integración de los aspectos sociales normativos, afectivos e intelectuales de la sexualidad humana, para enriquecer la personalidad, la intercomunicación y la afectividad.

Así, una comisión consultiva en Educación Sexual convocada en 1991 por el Ministerio de Educación, elabora el documento titulado "Hacia una Política de Educación Sexual para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación", en el que se esbozan fundamentos, objetivos, estrategias y líneas de acción. También se establece como argumento central, el que "cada sujeto es un 'ser sexuado': todas las interrelaciones que mantiene, ya sea como hombre ya sea como mujer, ya sea con otros/as ya sea con el medio, son expresión de su sexualidad y están marcadas por ella, como un aspecto constitutivo al ser humano" (MINEDUC, 1991).

En base a éste, propone articular contenidos y valores con la experiencia personal y vital de los sujetos, de modo que se respete el derecho y la libertad de opción sexual en el marco de los valores sociales e ideológicos que cada persona tiene (MINEDUC, 1991). Considerando necesario que, por un lado, la sexualidad sea comprendida como una dimensión constitutiva del sujeto y, por otro, que se apoye el conocimiento, la aceptación, el desarrollo de la responsabilidad y la autoestima en su consideración como persona sexuada, es decir que, en definitiva, se tienda a la "integración de los elementos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, por medios que sean positivamente enriquecedores para la comunicación y el

amor" (MINEDUC, 1991).

Desde este marco el Ministerio de Educación, en 1992, como primera medida realizó una amplia consulta del tema a la comunidad, con énfasis en la participación de los diversos actores involucrados en el proceso educativo y, con el objetivo de recoger las opiniones orales y escritas de múltiples y diversos actores de la vida social, tales como: Conferencia Episcopal, Obispos, Iglesias Evangélicas, Colegio de Profesores, Colegios profesionales, Organizaciones juveniles y de estudiantes, ONGs, Universidades, Partidos políticos y parlamentarios, autoridades, servicios de gobierno y más de mil quinientos establecimientos. De esta consulta, y por todas las consideraciones ya expuestas, pudo concluirse que los diversos sectores de la sociedad concordaban en la necesidad de educar en sexualidad.

En esta línea, en 1993 se despenaliza el adulterio para ambos sexos, se realiza una campaña de prevención del SIDA y, con los aportes recogidos en la consulta nacional se elabora la "Política de Educación en Sexualidad para el Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación". En ésta se establecen criterios y procedimientos para orientar una acción colectiva, permitiendo sentar las bases para que la tarea sea abordada por la sociedad en su conjunto. Es así como busca "promover y orientar las iniciativas que deberán desarrollar los establecimientos educacionales en el marco de la definición de OF y CM para cada curso (dando) sugerencias sobre objetivos y contenidos de orden general que puedan ser desarrollados por la comunidad educativa de acuerdo a sus necesidades y valores, en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento" (MINEDUC, 1993).

Con relación a lo anterior, considerando la política de descentralización curricular del sistema educativo y que no existe un único discurso sobre los temas a abordar o sobre la manera de hacerlo, esta Política ha pretendido entregar autonomía a los

establecimientos educativos y con ello "evitar imponer contenidos elaborando un determinado programa de educación en sexualidad para ser impartido en los establecimientos" (MINEDUC, 1993), dejando así en manos de cada unidad educativa la decisión de cómo llevar a cabo este ámbito de la educación.

Por ello, enfatiza la necesidad de garantizar el respeto a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, buscando los procedimientos adecuados para llegar a propuestas en materia de educación sexual que respeten la diversidad de las personas, sin perder de vista los fundamentos éticos que subyacen a la institucionalidad del Estado. Además, en su intento por salvaguardar el respeto por la diversidad, manifiesta que se debe propiciar la participación activa de la familia en la elaboración que realice cada establecimiento de sus propios programas de Educación en Sexualidad. Proponiendo, finalmente, que los contenidos relativos al tema sean incorporados al currículum mínimo, de manera transversal a través de todos los sectores de aprendizaje, para abarcar así todo el espacio escolar, de manera sistemática y gradual.

• Sin embargo en la práctica, los establecimientos no cuentan con bajadas claras de estos lineamientos que puedan transformarlos en metas y acciones específicas, facilitando la gestión e implementación de programas como las JOCAS. Además que por el hecho de atribuir la responsabilidad de la educación sexual a las familias, desconoce que éstas necesitan apoyo para cumplir esta labor. Apoyo que además los liceos no están preparados para entregar, como los profesores no están preparados para educar en sexualidad, menos aún incorporando la perspectiva de género. De modo que hay que considerar también que hace falta una voluntad política y un apoyo más concreto y decidido de parte del Estado, para favorecer iniciativas destinadas a incorporar el tema en el currículum (2º Encuentro Nacional de Educación en Sexualidad, Agosto de 1999).

A pesar de lo anterior, para la implementación de esta política, el MINEDUC tiene el rol de promover, estimular, facilitar y apoyar la toma de consciencia acerca del tema, la búsqueda de principios que conformen bases comunes y el apoyo técnico para llevar a cabo esta tarea. Ello, con los objetivos centrales de:

- 1) Contribuir a la reflexión en las diferentes instancias de la sociedad en torno a la importancia de la sexualidad en la vida personal, social y cultural.
- 2) Favorecer a que los establecimientos educativos diseñen y pongan en marcha Planes y Programas de Educación en Sexualidad que respondan a las orientaciones de la presente Política y que propendan a que los alumnos asuman un rol protagónico en sus procesos de aprendizaje.
- 3) Favorecer a que los establecimientos diseñen y pongan en marcha mecanismos de participación de la comunidad para la elaboración de Planes y Programas de Educación en Sexualidad.

Entonces, sólo elabora recomendaciones (no obligatorias) para desarrollar una política de educación en sexualidad, coherente y de largo plazo, a nivel nacional, regional, provincial y de los propios establecimientos. Según la cual se apunte a (1) la integración en el currículum, (2) la incorporación a la formación inicial de los profesores, (3) la creación de programas de perfeccionamiento y (4) la generación de estructuras permanentes de participación y formación en las escuelas.

Ahora bien, en lo concreto, el Ministerio a partir de esta Política ha desarrollado algunas acciones destinadas a relevar el tema y aportar con ello a la incorporación de la educación en sexualidad en los establecimientos: elaboración y puesta en marcha del Programa Intersectorial JOCAS (1996) para posicionar el tema en la comunidad, a la vez que sensibilizar respecto a la necesidad de incorporarlo al currículum; elaboración de un Catálogo de Instituciones de Asistencia Técnica para la Educación en Afectividad y

Sexualidad (1997), conformando un directorio de instituciones y organismos de la sociedad civil que han desarrollado programas educativos, para que la comunidad educativa pueda contar con apoyo especializado para lograr la incorporación de esta temática. Y, por último, un paso importante ha significado establecer Objetivos Fundamentales Transversales que se relacionen directamente con el desarrollo afectivo y sexual de los y las alumnas, tanto a nivel de la Educación Básica (Decreto 40/96) como de la Educación Media (Decreto 220/98). Objetivos que se han incorporado formalmente en el sector de aprendizaje de 'orientación' para el 2º ciclo básico y en el sector de 'ciencias' para 1º ciclo básico, 7º básico y 2º medio.

Por todo lo antes expuesto, a partir del programa VIFES (1970) se pueden sintetizar las acciones en educación sexual, distinguiendo en su evolución cuatro períodos en los últimos treinta años. El primero, entre 1970-1973, caracterizado por el comienzo de la institucionalización de la educación sexual. El segundo, desde 1973-1990, marcado por la omisión del tema por parte del Gobierno y el desarrollo de estudios y experiencias por parte de instituciones pertenecientes a la sociedad civil (ONGs, Universidades, Fundaciones laicas o religiosas, etc.). En el tercer período, entre 1991 y 1994, se reinstitucionaliza la educación sexual en el sistema escolar, a través de la promulgación por parte del MINEDUC, de la Política de Educación en Sexualidad para el Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación (1993). Finalmente, el cuarto período se inicia a mediados de 1995, correspondiendo a la implementación y desarrollo de diferentes estudios y programas en este ámbito, destacando como la mayor vía de materialización de esta política, el Programa Intersectorial JOCAS (2º Encuentro Nacional de Educación en Sexualidad, Agosto de 1999).

Como una vía para avanzar en la institucionalización de la educación sexual, basada en la pluralidad y el consenso, que es uno de los primeros intentos concretos de enfrentar la educación sexual de las y los jóvenes, y que además significa relevar el tema públicamente por toda la polémica que desató después de su anuncio Presidencial en el mes de septiembre de 1996.

Aunque, de acuerdo a la normativa vigente para el currículum transversal y en el marco de las modificaciones generales en el sistema educativo, la educación en sexualidad desde la oferta estatal, puede desarrollarse de diversas formas, que pueden ser canalizadas vía ACLE: trabajo con guías de autoaprendizaje, elaboración de un cuerpo de conocimientos en las diferentes asignaturas sobre afectividad y sexualidad, o mediante el desarrollo de 'eventos pedagógicos' como son estas Jornadas.

DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: JOCAS

Las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS) con la asesoría técnica del Fondo de Población de Naciones Unidas (FNUAP) y con carácter de experiencia piloto, se desarrollan y validan en 1995 en 5 establecimientos del país, ubicados en la IV, VII y Región Metropolitana. Como un dispositivo de intervención educativa avalado desde el Estado, que se transforma en la única materialización de la política de educación en sexualidad (1993). Desde esta experiencia, surge el diseño a aplicar en 1996, la fundamentación del programa, un video de promoción e información del mismo y un manual.

Luego en 1996, comienza su aplicación oficial en 34 liceos repartidos entre la IV, la VII y la Región Metropolitana, ante la que inmediatamente se alzaron tanto promotores como detractores de esta iniciativa. Los segundos basados en la premisa de que “el Estado no debe desarrollar acciones en el ámbito de la conversación sobre la sexualidad con los y las jóvenes, pues caería en una práctica totalitaria ya que estaría imponiendo una concepción valórica única. Mientras, quienes apoyaban la realización de las JOCAS, sostenían que la concepción moralista del sector conservador y de la Iglesia Católica no tenía por qué ser el único patrón moral de la sociedad chilena” (Muñoz, J. & Nuñez, S.; 1998: 4).

En este contexto, cabe detenerse para señalar algunas conclusiones del análisis de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, escritos o televisivos,

entre el 8 y el 31 de septiembre de 1996, realizado por el Grupo de Investigaciones Periodísticas (GIP) para el SERNAM, en diciembre de 1997.

En éste se analizaron un total de 427 artículos aparecidos en los documentos de prensa de mayor circulación nacional¹⁴, así como 43 notas televisivas hechas por los tres principales noticiarios¹⁵ de la televisión chilena, con un promedio de 2 notas diarias y un total aproximado de 4 minutos (total de 5644 segundos).

Cabe destacar que la presencia de amplios sectores del país en el debate sobre las JOCAS, demostró que el tema tuvo gran relevancia nacional, interesando a los más diversos sectores de la vida nacional: mundo religioso, social y académico, entre otros.

Por ello se diferenciaron 7 actores o sectores, organizados según representación porcentual: 1) partidos políticos (27%); 2) gobierno (25%); 3) mundo académico (13%); 4) religiones (11%); 5) mundo social (11%); 6) juventud (9%) y 7) otros sectores (4%). En el ámbito televisivo, se encontró que el sector de gobierno estuvo un 35% del tiempo, la Iglesia Católica un 29%, los partidos políticos un 17%, el mundo académico un 12%, los jóvenes un 4% y el mundo social sólo un 2%. Interesante resulta el hecho de que estos dos últimos actores fueron presentados, casi en exclusivo, por el noticiero de TVN 24 Horas, así como la escasa participación que tuvieron en el debate. Igualmente cabe destacar que, en el debate televisivo, el MINEDUC obtuvo lejos la mayor cobertura (49% de la cobertura del gobierno en todos los canales), mientras los otros dos ministerios relacionados con las JOCAS obtuvieron una cobertura marginal, de modo que SERNAM obtuvo el 7% del total de cobertura estatal (un 61% presentado en canal 13 y un 39% en Meganoticias), en tanto el MINSAL obtuvo el 2,7% casi exclusivamente cubierto por el canal nacional, y el INJUV ni siquiera fue mencionado.

14 El Mercurio, La Segunda, La Nación, Las Últimas Noticias, La Tercera y la Época.

15 Identificados por la cobertura nacional que éstos tienen (según lleguen a más localidades del país): 24 Horas, Meganoticias y Teletrece.

La *argumentación en contra*, sostenida fundamentalmente por la Derecha política y la Iglesia Católica, se centró en el argumento de la inexistencia de contenidos valóricos, ya que no se contextualizaba la sexualidad en el marco de la familia y el matrimonio, de modo que detrás existe una postura de relativismo moral, según la cual se presentan todas las opciones y conductas sexuales con una especie de aséptica ética. De esta manera, dicho sector plantea que el Gobierno estaría entendiendo esta instancia como una estrategia para solucionar problemas sociales como embarazos precoces y no deseados, enfermedades de transmisión sexual y abortos, a través de la promoción del uso de los anticonceptivos que, con la existencia de intereses extranjeros, sólo tendrían por objeto el disminuir las tasas de natalidad. Además que no es el Estado quien debe cumplir el rol de educar en sexualidad a las y los jóvenes de los '90, sino que la familia debe educar a sus hijos/as, ya que el Estado no puede suplantar a la familia, pues incluso es ilegal que intervenga en materias que competen a la vida privada de los sujetos, en tanto estaría ~~está~~ violando las libertades individuales. Cabe destacar que en estos argumentos, se omite toda mención a las problemáticas sociales que demandan y justifican la educación en sexualidad y a la manera como éstas pueden ser satisfechas.

La *defensa del Gobierno*, por su parte, se sostuvo en dos argumentos centrales: la realidad de la sexualidad juvenil (altas tasas de aborto, "embarazo precoz no deseado" y contagio de VIH/SIDA) y la obligatoriedad moral de enfrentar estos problemas sociales (no pudiendo desentenderse y 'esconder la cabeza como una avestruz'). A la par con valorar la polémica generada, en tanto relevó el debate de la educación en sexualidad como un tema en sí mismo. Así, consideran que es necesario para el pleno desenvolvimiento de las personas hablar sobre un tema tabú, como es la sexualidad en Chile, de modo que las JOCAS son un aporte en este sentido que, por primera vez, permite a las y los jóvenes hablar sobre 'sexo'. Además, en torno al argumento respecto

a los contenidos valóricos, se defienden señalando que uno de estos contenidos lo constituye el énfasis en la afectividad, así como su base Constitucional y la diversidad de orientaciones valóricas de cada comunidad educativa expresada en su PEI. Igualmente, ante lo que consideraron una desproporcionada reacción de la Iglesia Católica, enfatizaron que este es un Estado laico separado desde 1925 de la Iglesia. Además ante la idea de que al Estado no le compete ningún rol o que viola derechos individuales, el gobierno se defiende señalando que "corresponde a la familia entregar educación sexual, pero no todos los padres están preparados para hacerlo (pues ellos tampoco recibieron educación), de manera que el Estado también tiene una responsabilidad en el tema que debe asumir, ya que no puede permitir que siga existiendo desinformación en la juventud, en tanto acarrea graves problemas sociales (...) para lo cual es necesario que todos los actores involucrados cuenten con amplia información sobre el tema" (GIP; 1997).

Con este fuerte y controvertido debate público y, junto a la evaluación de la experiencia JOCAS de 1996 realizada por Canales, M.; Palma, I.; Morales, G.; Aceituno, G. & Jiménez, J. (1997), se corrigió y perfeccionó el modelo original. De manera que entre el segundo semestre de 1997 y, claramente, a partir de 1998 se pueden apreciar diversos cambios que apuntaron a darle un rol protagónico y decisivo a los apoderados. Primero, ahora se requiere la aprobación del Centro de Padres y Apoderados del establecimiento para realizar las Jornadas y, luego, la autorización expresa de los apoderados para que sus hijas e hijos pudieran asistir, de manera que la decisión de realizarlas, la producción, convocatoria y participación de los jóvenes supone un compromiso activo de las familias de los estudiantes. Además, se modificaron actividades en el tercer momento de la Etapa de Desarrollo de las Jornadas enfatizando, más que la creación de una forma de presentar las conclusiones alcanzadas por cada

grupo de conversación (objetivo anterior), la conversación entre madres, padres y jóvenes en grupos de trabajo que las y los docentes observan.

De este modo, las Jornadas han incorporado el debate público a su diseño, produciendo reformulaciones en su objetivo central, para pasar desde identificar necesidades básicas de aprendizaje, a relevar la conversación, especialmente entre jóvenes y apoderados/as. Además que releva, aún más, la participación de la comunidad y la autogestión. De modo que el cambio fundamental tiene que ver con pasar de dar centralidad a un objetivo por otro, pasando a aumentar considerablemente el control parental y/o de los adultos.

De manera que, desde esta fecha, se plantea como objetivos centrales el "satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de los participantes en materia de afectividad y sexualidad (así como) abrir y fortalecer el diálogo acerca de estos temas entre la comunidad estudiantil, con apoyo de agentes educativos de la comunidad" (MINEDUC, 1997b).

Bajo este marco entonces, en Agosto de 1997 se iniciaron las JOCAS en nueve regiones del país, con 224 establecimientos en total, de los cuales 50 correspondieron a la V Región, que al dividirla en 4 Provincias, el 60% corresponde a la Provincia de Valparaíso; con una estimación de 30.000 personas participando, entre docentes, madres, padres y/o apoderados y jóvenes.

Desde 1998 se realizan las JOCAS como parte del componente joven a través de las ACLE, alcanzando una cobertura en el total de regiones de 217 establecimientos, donde 18 correspondieron a la V Región.

Para 1999, el 2 de junio en el Diario La Hora, Rosario del Solar, Coordinadora del Programa de la Mujer en el MINEDUC, señaló que ya se habían capacitado a 485 liceos (con lo que se llega al equivalente de 37% del total de liceos del país), que "han tenido

muy buen resultado". Además que, para agosto de ese año, ya se habían llevado a cabo otras 201 Jornadas (2º Encuentro Nacional en Educación en Sexualidad, 1999) (APÉNDICE A).

Como reflexión final se ha de señalar que, en general, los programas de educación sexual se han diseñado para enfrentar una serie de fenómenos problemáticos para la sociedad, relacionados con la sexualidad, y se han fundamentado escasamente en la consideración de la sexualidad como un factor crucial del ser humano, de modo que la mayoría de las prácticas han tenido la finalidad de concienciación y prevención en temas como enfermedades de transmisión sexual (E.T.S.), aborto, embarazo precoz, etc. por considerarlas demandas sociales que solicitan a la educación para enfrentarles (Collao, O. & Weyand, M.; 1997).

→ Sin embargo, el análisis de esta vivencia humana debiera trascender los problemas anteriormente mencionados, pues, aunque la expresión de ellos disminuyera, la educación sexual seguiría siendo necesaria para la calidad de vida de los sujetos, en tanto el objetivo último es crear y sostener una convivencia armónica al interior de la pareja, la familia y la sociedad. De modo que, la educación en sexualidad supere la disociación existente entre lo corporal y lo emocional e integre lo conceptual y vivencial de nuestra cultura, para que así pueda dar una respuesta global a los problemas psicosociales y de salud que pueden derivarse de su ejercicio.

Antecedentes De Las JOCAS

Los fundamentos de las JOCAS que se han gestado en Chile, los encontramos en las Jornadas de Educación Comunitaria para la Salud Reproductiva y la Planificación Familiar, desarrolladas en comunidades rurales de México desde 1994, con la asesoría

técnica del Fondo de Población de Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (FNUAP), y que tiene por finalidad el capacitar a las personas para tomar decisiones libres, informadas y responsables (Vera, R.; 1995).

Planteadas como una estrategia de educación para la salud, intentan fortalecer la capacidad de autocuidado, la prevención de enfermedades y el desarrollo de la salud, como fruto de un mayor protagonismo personal. Pues se trata de una educación donde la comunidad, a través de las conversaciones cotidianas entre sus miembros, es reconocida como la principal educadora. Por lo que para la sustentabilidad de la propuesta, considera fundamental el fortalecer las propias organizaciones de la comunidad.

Así, opera con un enfoque estratégico que, articulando recursos, medios y acción en tiempos y espacios determinados, diversifica y concentra las acciones en función de la audiencia, rigurosamente segmentada y organizada en pequeños grupos de no más de 20 sujetos de edades semejantes.

Para ello, de modo de satisfacer necesidades de aprendizaje que permitan que los sujetos adquieran nuevas competencias que amplíen sus posibilidades de decisión y de acción; propone que las/os participantes vivan la experiencia de aprender recorriendo etapas: de problematización de sus vivencias, para generar un interés por aprender; de información y reflexión, en respuesta a sus inquietudes; y de adquisición de un saber práctico (como alternativas para la acción).

Además que, por producir un 'efecto de resonancia comunicativa', que significa encontrar la misma temática en los diversos espacios comunicativos en los que la comunidad se mueve, realiza un trabajo complementario y simultáneo en tres niveles: relaciones interpersonales, medios de comunicación y redes comunitarias de comunicación.

Finalmente, estos eventos son entendidos como experiencias demostrativas, comunicables, replicables, evaluables y modificables, en las que el seguimiento y la continuidad viene a potenciar su influencia e impacto, pues con ellos la estrategia se puede ir modificando de modo que sea cada vez más acorde a las necesidades e intereses de los sujetos para quienes ha sido diseñada (Vera, R. 1995).

Fases Del Proceso JOCAS

El modelo de autogestión de las JOCAS que significa organización, ejecución y evaluación del mismo, contempla una ^{de los} ~~Etapa~~ ^{etapas} Preliminar, con una serie de actividades que son requisito para realizar ~~posteriormente~~ el evento.

Para ello, se conforma primero una comisión, compuesta por 2 miembros de cada estamento de la comunidad educativa, ^{agrupados en cuatro: alumnos y alumnas; madres, padres y apoderados; docentes y docentes directivos} Organización que es denominada Equipo de Gestión JOCAS, en tanto es responsable de todo el proceso necesario para llevar a cabo la ejecución de la Jornada.

Para lo que, bajo la estrategia de ir comprometiendo nuevas voluntades, debe realizar las tareas de producción, convocatoria, capacitación de animadoras/es y agentes educativos, así como la revisión de las condiciones que existen para el desarrollo del evento.

Luego, se continúa en tres etapas desde la Preparación de las Jornadas, ^{que consiste en promover el curso e interesar a los alumnos a que tomen el curso, que se pueda implementar como plan} pasando por su Desarrollo y terminando en la Evaluación y Proyecciones de Educación en Sexualidad para el establecimiento.

A. Etapa Preliminar.

Luego de que se incorporará el debate público generado desde el anuncio de su aplicación (1996), se han producido varias transformaciones que se comenzaron a aplicar desde 1997.

Así, desde este año, inicialmente el Ministerio de Educación, a través de sus Secretarías Regionales Ministeriales (SEREMI), invita a los Directores y Directoras de liceos MECE-Media y a los/as Presidentes de Centros de Padres y Apoderados (CPA), a realizar una 'consulta' previa a todos los estamentos del liceo respecto al interés de participar en las JOCAS. Para que, recién a partir de ésta, se tome la decisión de comenzar el proceso de autogestión de una JOCAS.

Luego, el CPA y el Director o Directora del establecimiento, informan al Departamento Provincial por su interés o no de realizar una JOCAS. Si su respuesta es positiva, deben adjuntar un compromiso escrito por parte de la comunidad educativa, para con ello postular al Taller de Capacitación que se ofrezca para ese semestre.

Así, el Equipo de Gestión JOCAS participa en la Capacitación que la SEREMI realiza para todos los liceos que manifestaron el interés por participar, la que consiste en vivenciar una JOCAS entre los Equipos de Gestión de los distintos establecimientos que participan de la capacitación, para así reflexionar sobre su proceso.

B. Primera Etapa: La Preparación.

Durante esta etapa, el Equipo de Gestión JOCAS debe pasar por 5 fases:

1. Generación de compromisos para la autogestión de las Jornadas.

Luego de la capacitación, cada estamento debe invitar a algunos de sus pares a integrarse como animadores/as de los grupos de conversación, de modo de generar, con ello, un Equipo de Gestión Ampliado.

Para esto, se proponen tres grandes labores que faciliten la generación de compromisos: incorporar nuevos integrantes al Equipo, comprometer a Agentes Educativos de la comunidad y comprometer a participantes de los tres estamentos para que asuman el rol de Animadores. En este momento, el Equipo de Gestión JOCAS tiene la responsabilidad de velar por el marco en que se traten estos temas, acorde al PEI del establecimiento.

2. Producción logística de las Jornadas.

El Equipo de Gestión JOCAS debe identificar, cuantificar y coordinar, con la mayor precisión y eficacia, todos los recursos humanos y materiales necesarios para la realización de las Jornadas pues, "por unos días, esta Jornada transforma el funcionamiento habitual y rutinario de un establecimiento" (Silva, M., 1997: 10).

Para realizar esto, primero se divide el total de los participantes de cada estamento, según edades, para luego conformar (matemáticamente) los Grupos de Conversación, de manera de determinar el número de Animadores y Agentes Educativos que se necesitará en las Jornadas, según el número de grupos de conversación estimado. Así, luego se identifican las necesidades de materiales y servicios, se distribuyen los espacios y, finalmente, se programan las actividades y tareas previas.

Estos Grupos de Conversación se conforman y desarrollan durante el evento, entre no más de 15 a 20 jóvenes agrupados por edades, y basados en la idea de que constituyen 'salones de espejo', donde se movilizan representaciones internas y recíprocas: los unos se reconocen en los otros, permitiendo escuchar y escucharse (MINEDUC, 1996).

3. Capacitación de Animadores y Agentes Educativos.

La idea es que aquellos que desempeñan roles específicos puedan conocer de qué se trata la tarea, viviendo previamente una experiencia relativamente similar. Por

esto, entre todos los sujetos que cumplirán estos roles en el desarrollo de la Jornada, se realiza una 'mini' JOCAS al interior del liceo, que les permita aprender haciendo, de modo que durante esta capacitación los miembros del Equipo de Gestión JOCAS, los Animadores y los Agentes Educativos de la comunidad, tienen la posibilidad de adquirir las competencias para desempeñar, posteriormente, sus respectivos roles en los Grupos de Conversación.

A los Agentes Educativos se les entrega una explicación exhaustiva acerca de los fundamentos pedagógicos, la metodología y el rol específico que se espera de ellos durante la capacitación y, más tarde, en el Desarrollo de las Jornadas. En éstas, su rol varía desde, en un primer momento, escuchar y observar el contexto en que se dan las conversaciones, pasando por "conversar con los Grupos respondiendo a sus preguntas, informando y orientando, a través de un diálogo integrado, respetuoso, cordial, pertinente, acotado y veraz" (Silva, M., 1997: 37), para finalmente presenciar el cierre de las Jornadas, si así lo desean o su tiempo se los permite.

En este sentido, tienen el rol de entregar a los jóvenes información pertinente y veraz que les permita disponer de mayores elementos para reflexionar sobre las dimensiones biológicas, psicológicas y éticas relacionadas con su sexualidad. Retroalimentar las conversaciones, detectando y satisfaciendo sus necesidades de aprendizaje (Extracto del Documento de Trabajo para la aplicación de JOCAS en la V Región: "El rol de los Agentes Educativos"). Considerando también que en esto deben respetar las orientaciones definidas en el PEI, explícito o implícito, del establecimiento ya que "si algún profesional son acepta estas reglas no podrá participar en una de estas Jornadas, pues debe existir coherencia entre ellos, los docentes y las familias de cada liceo" (Silva, M.; 1997: 10).

Ahora, si no hubiesen suficientes Agentes Educativos, se pueden reunir dos o más grupos, respetando siempre la condición de que todos los jóvenes sean del mismo grupo de edad.

En el caso de los/as Animadores/as, se supone que "es mejor que se enfrenten a la experiencia solo con una breve explicación general de los tres momentos. De este modo, pueden vivir 'ingenuamente' el proceso" (Silva, M., 1997: 28). De manera que, no se les proporciona una formación especial para el manejo de grupos, por ejemplo.

Por último, al terminar la actividad es importante que dispongan de tiempo para revisar su rol y, con ello, adquirir herramientas para manejar con más facilidad las distintas situaciones que luego pudiesen ocurrir.

4. Convocatoria a los participantes.

Cada establecimiento, a través del Equipo de Gestión define y aplica una estrategia para realizar la Convocatoria, pudiendo en ello utilizar los ejemplos que brindan los liceos que ya las han realizado.

5. Evaluación de las condiciones para ejecutar las Jornadas.

El realizar una evaluación permanente permite prevenir, adecuada y oportunamente, los diversos problemas que pudieran presentarse; constatar los avances y las dificultades que se van presentando; prever resultados; modificar fechas y, hasta, anticipar situaciones imprevistas. Por lo que es necesario una última reunión de 'evaluación de condiciones', que además permita revisar las tareas de la Etapa de Preparación y evaluar si están listas.

C. Segunda Etapa: El Desarrollo.

En las Jornadas, participan el EGE y toda la comunidad educativa que desee asistir, pues no es obligatorio, aunque las clases se detienen por cuanto esta actividad dure: de uno a tres días, según se condensen los distintos momentos en que se desarrolla o no.

Así, las y los participantes son invitadas/os a vivir, en este evento, un proceso (interno) en tres momentos¹⁶, para finalizar con una evaluación, que permita corregir y ajustar las tareas, y así garantizar la articulación y progresión coordinada en el desarrollo global de la Jornada.

Primer Momento: *problematización* del tema; se constituyen grupos de pares (con edades semejantes) para discutir sobre sexualidad y afectividad juvenil sin ninguna intervención externa, aunque son observados por uno o dos Agentes Educativos que, colocados de espaldas al grupo, sólo escuchan y apuntan sus conversaciones como insumo para el momento siguiente. Luego, se reúnen a evaluar los Animadores, los Agentes Educativos y los miembros del Equipo de Gestión JOCAS. Los/as Animadores/as comentan lo que ocurrió en los Grupos, y los/as Agentes Educativos y el Equipo de Gestión observan, para finalmente reunirse estos últimos a evaluar la Jornada y preparar el día siguiente, es decir, revisar las preguntas formuladas, precisando la información que se entregará y los criterios que se adoptarán para responder.

Segundo Momento: los mismos grupos del día anterior se reúnen (respetando así la intimidad del tema) para recibir la *información* que será entregada por los distintos Agentes Educativos que se encuentran al servicio del aprendizaje de los sujetos participantes. En un marco interactivo que facilita la comprensión de la información, con el objeto de que dispongan de mayores elementos para reflexionar sobre las

dimensiones biológicas, afectivas y valóricas de su sexualidad, y así desarrollar opiniones informadas y conductas responsables en la materia. Luego, de manera separada, los/as Animadores/as de los tres estamentos se reúnen con un integrante del Equipo de Gestión a evaluar y preparar el día siguiente y, paralelamente, los Agentes Educativos hacen lo mismo con uno o más integrantes del Equipo. Por último, se reúne el Equipo de Gestión a evaluar la globalidad del día y a preparar el momento siguiente.

Tercer Momento: *discernimiento y reflexión* para una conducta responsable. Se organiza en torno a problemas concretos, cercanos a la experiencia cotidiana de los jóvenes, con el objetivo de ordenar los problemas a la luz de los nuevos conocimientos, de manera que puedan construir sus propias conclusiones y así tomar decisiones responsables. Así, las y los participantes deben seleccionar un problema que les parezca importante de los compartidos el primer día y analizarlo a la luz de la nueva información y orientación recibida. En cada grupo se reflexiona acerca de los diferentes aspectos involucrados, planteándose distintos puntos de vista, hasta llegar a un acuerdo, que permita luego presentar esta reflexión a los adultos. Al cabo de aproximadamente una hora, termina esta sesión y se invita a los apoderados y docentes para la conversación final. Es ésta se inicia un diálogo de intercambio de vivencias y aprendizajes con los apoderados que llegan a integrar el grupo; mientras los docentes, para dejar espacio a las conversaciones de los jóvenes con los apoderados, sólo observan y recogen los aspectos más destacados que pueden, posteriormente, compartir con sus colegas cuando se reúnan en la Tercera Etapa de las Jornadas.

Finalmente, en la mayoría de los establecimientos se realiza un Acto de Clausura¹⁷, de acuerdo a sus estilos y tradiciones, en el que pueden invitar a autoridades comunales, directores de otros establecimientos, etc. Con el objeto de celebrar el encuentro entre madres, padres e hijos, y entre familia y escuela; valorándose con ello la confianza lograda, para comenzar a hablar de proyectos en materia de educación en sexualidad que luego puedan realizarse en común.

D. Tercera Etapa: Evaluación Final y Proyecciones.

Para la "evaluación del proceso", lo más pronto posible, el Equipo de Gestión invita a todos los que participaron en alguna de las tareas de autogestión del evento a 'evaluarlo proyectivamente', desde que fue convocado el liceo hasta el final del desarrollo de la Jornada. Ello, con el objetivo de disponer de una visión global y crítica de la totalidad de este proceso, a la vez que expresar opiniones, sentimientos y emociones personales al respecto.

Se revisa la participación en términos de cantidad y calidad; "si alcanzaron a cubrir las diversas necesidades de los grupos y si, las competencias, compromisos y calidad del trabajo resultaron adecuados, para visualizar las posibles proyecciones que pueda tener su participación" (Silva, M., 1997: 52).

De este modo, se evalúan las fortalezas y debilidades en (1) infraestructura, (2) convocatoria, (3) mecanismos de evaluación de cada tarea utilizados durante el proceso preparatorio, (4) participación de alumnos, apoderados y docentes y, (5) aporte realizado por los/as Agentes Educativos a la comunidad.

17 Para éste, al igual como se realizaban en 1996, los distintos grupos preparan alguna representación o muestra artística que exprese sus reflexiones. Habitualmente, son elaboradas por separado entre jóvenes y adultos.

Además se debe constatar (1) el ambiente logrado durante las actividades de los Grupos y (2) el «efecto de resonancia» que produjeron fuera de los mismos. Consignando la motivación y las confianzas generadas, en los tres estamentos, por continuar con el tema en forma conjunta, especialmente en relación con la participación de los apoderados.

Ahora, a partir de la reunión de evaluación se sientan bases para la creación de instancias organizativas adecuadas que aseguren la continuidad de esta tarea educativa en el futuro, pudiendo así realizar "proyecciones" que permitan que la comunidad escolar se pueda hacer responsable, de modo participativo, de diseñar, gestionar y llevar a cabo todas las iniciativas que considere pertinentes para seguir tratando el tema de Sexualidad y Afectividad.

A lo que se suma una evaluación escrita de todas y todos los participantes, que recoge sus impresiones subjetivas y las proyecciones que estos ven con relación al tema. Pauta que es entregada y recogida por los/as profesores/as jefes en sus cursos, por los Subcentros de Padres y Apoderados en las reuniones de curso, y por el Director o Directora en los Consejos de Profesores. Luego, el o la responsable por cada estamento puede realizar una síntesis de las evaluaciones y posteriormente entregarla tanto al Equipo de Gestión como a los propios participantes, en la misma instancia donde fue recogida. El Equipo de Gestión elabora un documento final y le entrega una copia de éste al Supervisor del MINEDUC junto al Formulario de Evaluación.

Ahora, cada comunidad puede idear distintas instancias para continuar el diálogo, como: conformar un Equipo Multiestamental Permanente, establecer coordinaciones con redes de apoyo; integrar el tema y, eventualmente la metodología, al diseño curricular del liceo, de manera de contribuir al desarrollo del PEI del establecimiento, etc.

Por todo lo anterior, esta etapa tiene por finalidad revisar el trabajo, sus logros y dificultades; visualizar y concretizar sus proyecciones a futuro. Ello implica considerar los elementos de diagnóstico resultantes del trabajo realizado, analizándolos en la perspectiva de los objetivos que emanan del PEI y, luego, definiendo posibles cursos de acción, considerando que "aquellos cursos que implican concertar esfuerzos comunes requieren, también, de los compromisos correspondientes" (MINEDUC, 1997).

Además, ha de valorar el nuevo contexto de apertura y explicitar la necesidad de educar dentro de un marco más amplio que considere los aprendizajes no formales de los jóvenes, diseñando actividades que impliquen aprovechar la motivación y recursos existentes en la comunidad educativa, que pudieron ser detectados a partir de este evento.

Evaluaciones De Las JOCAS

Según los resultados de la evaluación, realizada a la aplicación de JOCAS en 1996 por Canales, M.; Palma, I.; Morales, G.; Aceituno, G. & Jiménez, J. (1997), la eficacia de la convocatoria es entendida como un Ad-Vocacy¹⁸, en términos de reposicionamiento del tema (públicamente), o de un vocear un problema, es decir, ambos en el sentido de que provocan para que otros tomen consciencia de la experiencia (que le hallen sentido para algún ámbito de su vida personal y/o social). Además, consideran que tiene un efecto Ad-Vocacy para la prevención de embarazo adolescente, por gatillar conversaciones en distintos lugares: las personas, la comunidad, las instituciones participantes y la opinión pública.

18 Entendido como reivindicar, defender o exculpar al calumniado.

Mientras, evalúan que sus efectos podrían desglosarse en dos niveles: uno inmediato, en las personas y en la comunidad (la experiencia), debido a la tematización que ocurrió, ya sea por participación o por resonancia comunicativa y, uno mediato, de repercusiones en las instituciones y la opinión pública.

De este modo, en sus conclusiones destacan dos grandes efectos:

1. *Caída del Tabú*: debido al ejercicio inédito de deber/poder hablar sobre la sexualidad y afectividad como experiencia compartida. En este sentido, por la asunción del derecho al habla: contra el silencio y sin morbosidad, superando así el tabú con los recursos socioculturales propios de las personas; como método: "conversar la realidad propia de la experiencia que ha sido negada por el tabú. Además, permiten la búsqueda de respuestas y formas de expresión personal y grupal en libertad (de hablar) e igualdad (de habla y escucha), que a su vez activan múltiples conversaciones, explicitando cuestiones de moral, orden y sentido. Por ello, levantan y trabajan con la autoridad restituida a las personas; se confía al sujeto hablante la facultad de encontrar su verdad o la verdad por sí mismo/a". En concreto, los actores señalan que estas Jornadas permitieron aumentar la tolerancia y disminuir los mitos y los prejuicios sobre la sexualidad; esto es: la caída del tabú.
2. *Irritación*: de normas morales, por asumir como natural lo que la comunidad religiosa entiende como sagrado; de modelos culturales, como la intimidad (el cierre de lo que se dice, por pudor) y el machismo, pues los padres no asistían por ser "cosa de las madres"; del contexto institucional, por la exigencia o sobre/exigencia de definir su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y por la exigencia de asumir una política integral que incluye transversalmente la educación en sexualidad. Concretamente esta irritación se vive en las instituciones y en la opinión pública, en la primera, en tanto desafían la misión, estrategias y estructuras organizacionales, para lograr abrir la

cuestión del embarazo adolescente y la sexualidad juvenil en todas las instituciones participantes. En la opinión pública, en tanto producen un escándalo público, como un efecto inesperado, que hace que la discusión respecto a la sexualidad juvenil y al embarazo adolescente se vuelva realidad cotidiana, al menos en los medios de comunicación.

* Por último, concluyen que las JOCAS son provocadoras, altamente eficientes en la tematización, muestran la red de apoyo, para recabar información o conseguir consejo específico; pero son poco formativas, técnicamente inapropiadas para esta función, pues no cambian prácticas ni pueden pretenderlo, sólo abren la conversación y gatillan una autointerpelación, como la base de cualquier política preventiva.

Por otro lado, se sabe de la existencia de al menos dos o tres evaluaciones más. Una de ellas es la 'evaluación de impacto' JOCAS '96 en la IV, VII y Región Metropolitana realizada por la ONG EDUK, a un total de 37 establecimientos educacionales¹⁹. Como una evaluación de impacto ex post, después de que ocurren las JOCAS; sintética, porque no buscó medir como se lograron los resultados y, a largo plazo, en un proceso de un año (tomado como ciclo escolar). En ella se evaluaron los siguientes ámbitos: capacidad de conversar sobre afectividad y sexualidad fortalecidas y/o acrecentadas, realización de actividades de educación en sexualidad después de la realización de JOCAS y, si es que se conforman y mantienen redes institucionales. Se concluyó que: se fortalece la capacidad de conversar de manera que se produce la caída del tabú; después de un año se recuerda el efecto de resonancia; los sistemas familiares se abren o cierran al diálogo dependiendo de la cultura familiar y de los subsistemas familiares (entre adultos y jóvenes, y entre los propios jóvenes), de modo que igualmente continúan prohibiciones específicas y silencios familiares, además que, según los

19 Ponencia presentada por Gabriel Guajardo, miembro de EDUK, en el 2º Encuentro Nacional de

actores adultos, aporta para la disminución del embarazo adolescente, aunque para los jóvenes no tiene ninguna relación. Asimismo, se realizan actividades posteriores, pero sólo en el ámbito de entregar conocimientos y se mantienen las redes preexistentes, pero no aumentan. Finalmente, detectan que los temas más conflictivos de tratar en el desarrollo de las Jornadas son: la homosexualidad, aborto y masturbación.*

Otra evaluación existente, fue la realizada por Aguirre y Espinosa con casi la totalidad de participantes en JOCAS '97, quienes contestaron un cuestionario y participaron en 'focus group', pero los resultados aún no se encuentran en circulación²⁰.

* Finalmente, de acuerdo a una evaluación de JOCAS realizada en 1997, el 15% de los establecimientos declaró haber integrado después la materia al currículum, mediante programas especiales. El 40% sólo admitió quedar con un diagnóstico claro, además que "produce reacciones e impactos de distinta magnitud en el clima del colegio. Donde el 84%, de 170 recintos encuestados, confirmó lo positivo de las Jornadas. Considerando que, en estos 4 años de funcionamiento, las JOCAS han capacitado a casi 600 liceos del país, lo que equivale a más del 45% de estos establecimientos" (M^a Paz Carval, Diario El Metropolitano, Martes 23 de Noviembre de 1999, pág. 10).

**TERCERA PARTE: ANTECEDENTES
TEÓRICOS Y PRÁCTICOS**

CONSIDERACIONES TEORICAS A LA BASE DEL ESTUDIO

Prismas De Aproximación Teórica

El presente estudio, siendo parte de la Psicología Social, se enmarca en un «paradigma emergente» que considera que la realidad, sea natural o social, es una construcción social que es producida en y con el lenguaje, a través de un proceso que para Berger y Luckmann (1989) pasa por: la constante 'externalización' de las producciones humanas; la 'objetivación' de estas producciones que significa consolidar ciertas formas prescritas o pautadas de realizar las acciones, constituyéndolas en hábitos compartidos; y la 'internalización' que se realiza de éstas como consecuencia de la socialización que significa, mediante el discurso, transmitir a las nuevas generaciones las objetivaciones realizadas (objetos, instituciones, categorías).

Así, dentro del marco del «construccionismo social», esta investigación entiende al *lenguaje* como "una herramienta simbólica, que crea versiones de mundo, formulando y objetivando una realidad construida, por medio del poder que ejerce al codificar y clasificar una determinada versión en lugar de otra, posicionándola socialmente" (Feldman, C.; 1990).

En cuanto el saber que los discursos colocan en juego determina los términos y valores posibles de asociar a éstos, colocando sentido y así construyendo la realidad. De manera que no se puede conocer el mundo independiente de los conceptos que se utilizan para designarlo, pues "aquello que no puede ser expresado debe ser 'nombrado'

para convertirse en realidad social pues, de no ser así, sólo existirá para la afectividad que lo experimenta” (Clemente, M.; 1992).

En este sentido, esta investigación se acoge a una «perspectiva crítica», según la cual ‘la verdad’ es sólo un valor de uso, que no es común para todos los habitantes de este planeta, sino que cambia con la historia y la cultura, así como con el enunciado y el acto de enunciación. De modo que ‘la verdad’ es un consenso producido en libertad, pero enmarcado por una red de prácticas de poder e instituciones coactivas, que opera en un determinado espacio y situación, pues va cambiando en el tiempo y en las culturas e, incluso, de un sujeto a otro.

Así, el conocimiento es socialmente elaborado y compartido, ya que lo que se entiende por cada palabra es conformado en el acto concreto del discurso, que es emitido en un determinado espacio de enunciación. “Según Foucault el conocimiento está enlazado con los sistemas de poder que lo producen y sostienen (que) a su vez (...) sirve para mantener la jerarquía de poder” (Hare-Mustin y Marecek; 1994: 231). De manera que corresponde a un conjunto de explicación ficticias, respaldadas por ‘expertos’ que establecen y racionalizan la jerarquía de poder.

Jerarquía que tiene que ver con la posición social e institucional de los hablantes, ya que según «consideraciones estructuralistas», existen elementos de la organización social que si bien no son invariantes, se transforman con lentitud: como los esquemas de pensamiento que se establecen en los dictados y las prescripciones lingüísticas, y que están determinadas por las categorías e instituciones sociales, de referencia o adscripción de los sujetos, que median la relación entre individuo y sociedad. De modo que los objetos sociales se construyen en las prácticas (lingüísticas) intersubjetivas, condicionados por la posición de los sujetos, en tanto éstas les otorgan diferenciales recursos de poder.

En este contexto, este estudio asume un *enfoque psicosocial* bajo una *teoría de la acción comunicativa* que considera a sujeto y contexto como instancias extradiscursivas que enmarcan los discursos a través de mecanismos de poder que sustentan el hacer comunicativo, ya que "siguiendo a Gergen (1989), las versiones (visiones) de mundo no son gratuitas, sino que responden a particulares intereses según los grupos sociales a los que pertenecen los sujetos de la enunciación" (Crespo, E.; **).

Por esto, en los discursos se hacen patente los significados derivados, en último término, de las prácticas institucionales así como de las relaciones de poder implícitas en la sociedad. Porque los conceptos que se usen así como las valorizaciones que se les den para justificarlos, contribuyen a la legitimación y fundación del orden social, al conseguir que las personas internalicen la realidad social instituida. Determinando con ello, tanto una visión/versión subjetiva de la realidad como visiones compartidas (sentido) e interpretaciones semejantes (saber común) de los sucesos (Serrano, J.; 1996). De modo que la visión de mundo determina la acción, tanto como la acción influye sobre el conocimiento del mundo.

Pues, la particularidad exclusiva del habla es la que tiene *sentido* y, éste, por su carácter compartido en su construcción (saber común) como en su deber (norma que señala ese saber como correcto) es el elemento clave de lo social (Cottet, P.; 1994).

De modo que en el ordenamiento social los cursos de nuestra existencia están regulados por los *discursos*, entendidos como el conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen, promueven y/o cambian ciertas relaciones sociales (Iñiguez, L. y Antaki, Ch.; 1994). Los discursos "son prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan... no se refieren a objetos, no identifican objetos; los constituyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención" (Foucault, 1974: 49, en Ball, S.; 1993).

En este sentido para investigar los aspectos constructivos del lenguaje en la interacción social, se consideró un *enfoque discursivo* bajo una *teoría del poder* que permite explicar las relaciones entre estructuras discursivas y no-discursivas, en el mantenimiento y cambio de las condiciones de existencia y producción social de la realidad. En tanto el poder media la diversidad de formas que el discurso adopta para moldear la realidad, así como es el resultado del mismo moldeamiento. Pues, tanto las relaciones sociales como los actores relacionados se constituyen sobre la base del ejercicio del poder que, más que a su voluntad, sirve a los objetivos e intereses de grupo canalizados por cada actor. De modo que es un atributo de todas y todos los sujetos como partícipes de la construcción simbólica de esta realidad (Crespo, E.; **).

En tanto poder se refiere a las "posiciones estructurales dentro de un sistema social que proporcionan a un colectivo recursos para mantener su status y controlar las acciones de otros colectivos" (Blanch, J.; Elejabarrieta, F. & Muñoz, J.; 1988). Es decir que corresponde a "todas las relaciones existentes entre los seres humanos en las que unos tratan de orientar, conducir e influir en las conductas de otros" (Varela, J.; 1993: 11). El poder consiste, en última instancia, en una relación social que afecta la libertad o el grado de autonomía de un sujeto limitando la gama de alternativas reales de que dispone (Ibañez, T. & Iñiguez, L.; 1988).

Por esto, se puede caracterizar como una fuerza que: (1) tiene un carácter relacional; (2) tiene sentido en y por las relaciones entre los sujetos; (3) tiene un fundamento objetivo basado en los recursos que disponen los actores de la relación (discursivos, materiales, sociales, psíquicos, etc.); (4) tiene una naturaleza intencional, un fin concreto, es para algo; y, (5) tiene un efecto constituyente, pues al ser parte residual de la categorización del mundo, es una parte constitutiva de las relaciones sociales (Blanch, J. *et al.*; 1988).

En esta línea, considerando que la educación, como parte del pensamiento conceptual, sigue las reglas y categorías del discurso, el lenguaje que en ella se utiliza, como productor y mediador de la materialización del currículum explícito y oculto, pone en evidencia las creencias vigentes de los/as educadores/as sobre el desarrollo psicológico y social del individuo, y las prácticas educativas asociadas a dichas creencias (Gordo López, A.; 1996). De manera que "la teoría pedagógica no es sólo técnica sino también cultura, ideología y política" (Bruner, J.; 1988). Pues, "todo sistema educativo constituye un medio político de mantener y modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo" (Foucault, 1971: 46, en Ball, S.; 1993).

En este sentido, esta investigación consideró importante incorporar las visiones de la Psicología Social de la Educación así como de la Psicología Política, pues ambas se relacionan directamente con el fenómeno de estudio, es decir, los discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil que son emitidos por mujeres y hombres, jóvenes y adultos, en el contexto de una JOCAS.

Así, la primera puesto que se refiere a estudiar "la interacción y sus productos sociales en el contexto de situaciones y problemas educacionales" (Ovejero, A.; 1996: 326). Como es la *situación* vivida en la aplicación de cada JOCAS, que circunscribe las posibilidades de ser y/o expresarse de estos discursos; el *problema* de la falta de información y formación en sexualidad; los *productos sociales* que se obtienen durante los tres momentos que dura una JOCAS, es decir, discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil emitidos por un grupo en conversación; y la *interacción* entre: (1) los distintos actores que allí participan; (2) los sujetos, sus discursos y la situación en que se enmarca la enunciación (esa JOCAS, en ese momento) y (3) el contexto problemático en que se inserta esta situación: la educación en sexualidad en Chile y, específicamente, las estrategias educativas que son avaladas por el Estado.

La segunda, en tanto se aboca a estudiar los procesos psíquicos mediante los cuales las personas y los grupos conforman, luchan y ejercen el poder necesario para satisfacer determinados intereses en una formación social y en un momento histórico (Martín-Baró, I.; 1995). Es decir, los esquemas de pensamiento que se expresan en los dictados y prescripciones que contienen los discursos y que sirven para satisfacer los intereses de los distintos grupos sociales que se juegan en esa situación²¹, es decir, de las mujeres y hombres, jóvenes y adultos, que conversan sobre sexualidad y afectividad juvenil en el transcurso de una JOCAS. Pues se entiende que, como actores políticos, las personas y los grupos no son simples individuos aislados, sino que representan fuerzas sociales en el contexto de un orden establecido, de modo que los sujetos que conversan en una JOCAS representan fuerzas sociales, en función de sus grupos de pertenencia o adscripción, según las cuales buscan definir lo que es, puede o debe ser la sexualidad juvenil, así como esta estrategia educativa.

Elementos Teóricos Generales

A partir del caos, como la única forma de construir algo finito, las sociedades humanas surgen y se desarrollan mediante la diferenciación y el orden, de manera que los distintos objetos y sujetos se organizan y regulan de determinadas formas que, teniendo su legalidad y su norma, podrían haber sido de otra manera (Choza, J.; **). Así, se atribuyen diferentes 'valores' a las distintas clases de estímulos del medio ambiente, de modo que cada «categoría» se conforma como un sistema de atributos, valoraciones y posiciones distintas en la estructura social, que opera como un sistema binario que con

21 Intereses que corresponden a "lo que él siente en falta y quisiera conseguir" (Canales, M.; 1989: 24).

principios excluyentes, solo permite ser lo uno o lo otro, pues tampoco se es neutro u otra posición. De manera que todos los sujetos estamos estructurados por nuestra pertenencia a determinadas instancias y agrupaciones sociales, que obligan a que se nos considere desde las múltiples dimensiones de las que somos parte (Lagarde, M.; 1992).

Así, para Tajfel, H. (1984) sobre la base de algunos criterios o dimensiones, los estímulos del medio ambiente (sujetos y objetos) son ordenados y sistematizados, de acuerdo a tres principios:

1. Los rasgos o características personales pueden tratarse como dimensiones, es decir, en términos comparativos de valor: positivas o negativas.
2. En tanto el conocimiento que tenemos de cada sujeto es escaso, a través de la experiencia cultural y personal, le atribuimos características que en realidad derivan del conocimiento que hemos elaborado respecto a los miembros de su clase (esquema de pensamiento).
3. Como consecuencia de esta tendencia a simplificar, correlativamente existirá una tendencia a exagerar las diferencias que puedan existir en esa dimensión entre los distintos grupos y a minimizar estas diferencias entre los sujetos de una misma clase.

De este modo con la «categorización social» se introduce simplicidad y orden, donde existía complejidad y variación, ayudando a que las diferencias difusas se transformen en claras (Tajfel, H.; 1984) y determinando, con ello, la interacción intergrupala, al producir delimitaciones claras entre los grupos así como uniformidades en las conductas intragrupalas.

Delimitaciones y uniformidades que se deben a la creencia de los propios miembros del grupo, de que no tendrían la posibilidad de cambiar de un grupo a otro, ya

que la semejanza obliga a 'algo' y a la vez prohíbe 'algo': ser como y no ser como²². Debido a esto se produce una marcada agudización de las diferencias, en función al grado en que se percibe que estas características pertenecen a los individuos que son asignados a diferentes categorías sociales. De aquí que, T. van Dijk (1996) sostenga que los significados de los distintos grupos sociales están manipulados estructuralmente por el principio de favoritismo hacia el 'ingroup' y descalificación del 'outgroup'.

En este sentido, la categorización social, con la función de estructurar cognitivamente el medio social y proteger el sistema de valores que subyace a la división del mundo, tiene efectos psicológicos claros en los sujetos, respecto a los juicios de valor que éstos hacen de los estímulos, pues obligan a que las estimaciones que se hacen sobre estos estímulos estén marcadas por una polarización de los juicios (toma de posición en relación con...) y un peso diferencial (valor otorgado a...). Pues, "un observador atribuye la conducta de un actor no simplemente sobre la base de las características individuales, sino sobre la base del grupo o categoría social a la que pertenece el actor y el observador" (Tajfel, H.; 1984: 189).

De modo que las categorizaciones sociales definen: (1) el lugar que el sujeto ocupa en la jerarquía social, (2) las actividades centrales y el tipo de funciones que debe realizar en su vida (rol), (3) el tipo de relaciones que establece, (4) su relación con lo económico²³ y (5) su propia subjetividad (Grau, O.; Delsing, R.; Brito, E. & Farías, A.; 1997).

Ahora, para mantener el contenido general de nuestras categorías, basándonos en consensos de opinión, construimos «estereotipos sociales» respecto a los rasgos de esos grupos, es decir, que les atribuimos características psicológicas generales a grupos

22 Lo que en términos de, por ejemplo, las categorías sociales de sexo-género significa que se 'es' mujer y no se 'es' hombre.

23 En función de la división sexual del trabajo y la crianza, que realice la cultura en la que se enmarca el sujeto.

humanos grandes²⁴ y, con ello, conformamos un sistema de «identidad social»²⁵ que agrupa a sujetos semejantes en las mismas categorías, colocándolos a su vez en contraste con otros grupos sociales y, por consecuencia, en una continua «comparación social».

Comparación que también se realiza con las propias experiencias de vida de los sujetos, lo que necesariamente implica encontrarse con ejemplos que contradicen el valor, es decir que siempre se puede transformar este sistema de identidad social, cambiando la interpretación de los atributos que se supone la caracterizan (Lagarde, M.; 1992).

Las experiencias de vida amenazan el sistema de valores en que está basada la diferenciación entre los estímulos, ya que si la experiencia vivida es semejante a la identidad asignada, la identidad optada difiere poco de la primera pero si, en cambio, es diferente a ésta, el sujeto puede llegar a cambiar la identidad asignada para convertirla en una identidad conscientemente optada. Claro está, que esto llega a ocurrir a través de un proceso que acarrea fuertes tensiones, crisis y conflictos, debido a que los comportamientos que designa la identidad asignada resultan un mandato poderoso para los sujetos, pues de no ser consecuente con estos, aquellos que son parte del grupo van a recriminar por estas diferencias, amenazando con la exclusión de quienes se supongan 'desviados' de la norma sociocultural (Lagarde, M.; 1992).

Por ello, las categorías lingüísticas favorecen la inserción de los sujetos a las categorías sociales así como la adscripción a los grupos que les son asignados por el ordenamiento sociocultural. O bien aportan, a través de la reflexión y la crítica, a su cambio y transformación. De modo que el lenguaje no hace transparente una

24 Comportan la asignación en común de ciertos rasgos a los individuos que son miembro de un grupo y, también, la atribución en común de ciertas diferencias respecto a los miembros de otros grupos.

25 Entendida como una definición ante una diferencia que, articula subjetividad y cultura, y que se establece primariamente, en un sentido universal, a partir de la diferencia anatómica o sexual

subjetividad que le preexiste, sino que es su uso, el que expresa la especificidad histórica de lo que se dice y de quién lo dice en cada contexto discursivo.

Por esto, tanto las categorías sociales como lingüísticas, que se reproducen a través de las instituciones sociales, corresponden a estructuras relativamente constantes que organizan la subjetividad. Ya que las palabras y los conceptos cambian su significado, según el discurso en que se desarrollan, de modo que éste limita las posibilidades de pensamiento, al ordenar y combinar las palabras de formas específicas, excluyendo con ello o desplazando otras combinaciones. Pues los discursos actúan bajo un 'principio de discontinuidad', es decir, que se construyen por exclusiones e inclusiones, que les conllevan relaciones antagónicas con otros discursos.

En este sentido, la organización social se basa en principios excluyentes, las relaciones son generalmente asimétricas, por lo que el conflicto es inherente a la organización de nuestro mundo conocido y, con ello, a nuestras relaciones sociales (Ibañez, T. & Iñiguez, L.; 1988). Porque las producciones de saber se asocian a ciertos grupos de poder: 'los que saben y los que no', de modo que se produce un conflicto constante por la apropiación de 'recursos de poder'²⁶; para imponer o favorecer unos intereses sociales en desmedro de otros.

Pues, el poder que sostiene el saber a través del deber, se configura de manera única e inseparable en las ideas y prácticas que constituyen los discursos (Ball, S.; 1993), marcando los procesos de significación y las relaciones sociales. Ya que la primera visión del mundo es política "de quién puede, tiene y hace y quién no puede, no tiene, no hace" (Lagarde, M.; 1992: 8).

(Lamas, M.; 1995).

26 Entendidos como un beneficio social diferencial, como un valor transitivo, en el que no hay equilibrio posible más allá del consenso, que significa un acuerdo sobre cuál puede ser dominante respecto del otro (Valcárcel, A.; 1994).

Ahora, la institucionalización del poder se basa en problemas de dominación, que en este caso se refieren a la dominación que se construye desde las diferencias corporales, donde el sistema sexo-género está interpenetrado con el sistema de edad-generación, pues las construcciones sociales en torno a las etapas del ciclo vital son relaciones de poder en torno a otro orden de diferencias corporales que separa, mediante prohibiciones (normas escritas y no escritas), tanto a las mujeres de los hombres como a los jóvenes de los adultos (De Barbieri, T.; 1991).

En este sentido, siguiendo a Foucault (1974, en Ball, S.;1993), en los discursos mediante procesos de clasificación y división, como los «juegos de verdad» y las «prácticas divisorias» -de poder y dominación- se segmentan, estigmatizan y normalizan las capacidades humanas²⁷; tal cual como se externalizan, objetivan e internalizan los objetos sociales en el proceso de construcción social de la realidad (Berger, P. & Luckmann, T.; 1989).

Pues cada sujeto de la conversación, mediante las «prácticas divisorias» (mecanismos de clasificación y división), ordenará y combinará las palabras de formas específicas, construyendo un determinado enunciado y no otro, en tanto en un momento dado se dicen sólo algunas cosas de todas las que podrían decirse. Como los medios que se utilizan para expresar las objetivaciones de los sujetos, mediante las cuales se definen los significados posibles, así como los valores que los sustentan.

Mecanismos que, además, son centrales en los procesos organizativos de la educación actual, pues con ellos se desarrollan los juegos de verdad sobre lo que 'es, puede o debe ser' la educación (Ball, S.;1993). Lo que a su vez significa imponer interpretaciones de la realidad fuertemente arraigadas en el seno social, puesto que las

27 Se establecen medidas, jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística dentro de una población determinada, basadas en lo que es normal y anormal (Ball, S.; 1993) y sustentadas por saberes y prácticas disciplinarias.

instituciones educativas, como agencias de control social, se preocupan fundamentalmente por la regulación moral y social de los educandos, al definir los términos y juicios de valor que se utilizan para interpretar sus experiencias.

De modo que, a través de las instituciones educativas el sistema encauza su influencia, consolidando las diferencias de clase en la sociedad, pues significa un medio de difusión de mensajes y meta-mensajes teñidos por la estructura ideológico-valórica que sustenta la sociedad en que se inserta (Rubilar, L.; 1997).

Asimismo, pues "las instituciones educativas controlan el acceso de los sujetos a los diversos tipos de discurso y, con ello, son parte central del proceso de construcción de identidad (a la vez que corresponden a los) lugares en los que se generan ciertas validaciones y exclusiones del 'derecho a hablar" (Ball, S.; 1993:7).

CATEGORÍAS SOCIALES COMPRENDIDAS EN EL ESTUDIO

Sexo-Género

En tanto no podemos negar nuestra condición humana de ser sexuados, pues la capacidad de reproducimos y mantenernos como especie se basa en nuestra sexualidad, tampoco podemos desconocer el hecho biológico de la existencia de una diferenciación sexual entre los seres: mujeres y hombres componemos el mundo y no solo seres humanos como un conjunto homogéneo. Por ello el sexo, como el primer elemento diferenciador que impregna toda la estructura social, reduce la variabilidad interindividual homogeneizando a los sujetos al interior de cada categoría y, con ello, distanciándolos de los sujetos que son asignados a otra categoría; de modo que las mujeres aparecen como distintas a los hombres pero semejantes entre sí, y lo mismo a la inversa.

En este sentido, a partir de la diferencia sexual, en cuanto nacemos se nos asigna un género para cada sexo: para las mujeres el femenino y para los hombres el masculino. Como rasgos y conductas que son atribuidas socialmente a unos y otras, que para Lagarde, M. (1992) pueden agruparse como sigue: para los hombres movilidad, autonomía, creación/producción; para las mujeres anclaje, dependencia y procreación/re-producción. Los primeros, considerados como seres completos (son en sí), mientras las segundas como seres incompletos (son para otros), lo que implica a su vez, que las características filosóficas del tiempo para ambos sean distintas: las mujeres,

como sujetos de la naturaleza se centran en 'esperar'; mientras los hombres, como sujetos de la historia se centran en 'hacer'. Igualmente, el eje central en la expresión de sus sexualidades es distinto: para los hombres se basa en lo erótico, mientras para las mujeres en lo reproductivo, pues "si los hombres no realizan el aspecto pro-creador de su sexualidad no dejan de ser hombres, mientras las mujeres quedamos al menos en duda. (De modo que) el poder de los hombres es nacer autoafirmado, es distinto nacer en un género superior a nacer en uno inferiorizado, natural y subordinado" (Lagarde, M.; 1992: 16).

Por consiguiente, los rasgos y conductas atribuidos a hombres y mujeres no sólo tienen una función descriptiva, sino también prescriptiva, pues establecen posibilidades de ser y estar en el mundo, en función de las definiciones y valoraciones diferenciales que tienen los sujetos en la sociedad y la cultura (Unger, R.; 1994). Precisamente, sobre el hecho biológico de la diferenciación sexual (anátomo-fisiológica) se construye el hecho social (género) que establece condiciones y roles distintos para hombres y mujeres.

Para Ragúz, M. (1995) una posible explicación respecto a esta conceptualización y diferencial valoración de la masculinidad y la femineidad la dan las Teorías de las Relaciones de Género y los Roles Sexuales, ya que "en la sociedad, mayoritariamente tradicional en su concepción del género, la identidad sexual, en sentido amplio, parte de definiciones de sexualidad y salud que responden a una visión básicamente biológica y médica, donde se enfatiza la sexualidad reproductiva"²⁸ (Ragúz, M.; 1995: 21).

Desde aquí, se establecen roles reproductivos complementarios a la par con roles de género supuestamente complementarios y excluyentes, donde la masculinidad es un atributo de los hombres y la femineidad de las mujeres; como el pilar sobre el cual descansan las relaciones de poder y sumisión, sentando las bases para la desigualdad

28 En especial la heterosexualidad monogámica al interior del matrimonio y para la preservación de la

social (Becerra, M^a P.; 1998). Pues, a pesar de que es muy escasa la evidencia existente sobre las diferencias psicológicas intersexuales, paradójicamente, la estructura social se apoya en estas supuestas diferencias y con ello justifica las desiguales oportunidades que le ofrece a las personas en función del sexo.

Por esto podemos sostener que, mediante complejas construcciones sociales y simbólicas, se articulan distribuciones diferenciales de poder y prestigio como producto de relaciones asimétricas y complementarias entre los sexos que adquieren sentido con la norma que establece la formación de parejas (heterosexuales) para la supervivencia de la especie. Pues, la diferenciación sexual trae aparejada “unas formas de estructuración de la realidad social y unas relaciones de poder, una de cuyas formas es la relación asimétrica y de complementariedad entre los sexos” (Rubin, G.; 1975).

Justamente entonces, por la constatación de esta desigualdad social, surge la categoría de género como un intento de responder a las interrogantes surgidas a partir de la diferenciación sexual (De Barbieri, T.; 1991). Aunque el término ‘género’, bajo el concepto de ‘papeles de género’, fue acuñado por John Money (1955) sólo para referirse al conjunto de conductas atribuidas a mujeres y hombres. Mientras, fue Robert Stoller en 1968 quien estableció nítidamente su diferencia con sexo, a partir de investigaciones con niñas y niños con hermafroditismo, es decir, que teniendo un sexo fisiológico determinado, éste no se desarrollaba anatómicamente, por lo que eran educados en función a un sexo que no era biológicamente el suyo, de modo que los sujetos no tienen un rol neutral en la sociedad, sino uno (aprendido) masculino o femenino, que corresponde al ‘género’ (Gomariz, E.; 1992).

Así, fundamentalmente basados en desarrollos teóricos y prácticos de feministas y de las ciencias humanas, emergen los 'estudios de género', como aquellos que, por la desigualdad social (inequidad) que produce esta dimensión, consideran central la diferencia entre sexo y género (Gomariz, E.; 1992).

En esta línea, recién en 1995, en la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer realizada en Beijing China²⁹, se estableció por acuerdo general una definición, adoptada por las Naciones Unidas, para la categoría de género: "la palabra género se diferencia de la palabra sexo para expresar que, basándose en diferencias sexuales, se han construidos distintos roles para hombres y mujeres, y que en esta división las mujeres han quedado subordinadas a los hombres. Por tratarse de una construcción social, el género -es decir, los roles asignados a uno y otro sexo- puede ser cambiado" (Gómez, A M^a.; 1996: 8).

En razón de esta definición, se puede sostener que las políticas y las disciplinas de las ciencias sociales en general deben incorporar el Enfoque de Género, pues aunque "no garantice el éxito, el no incorporarlo prácticamente garantiza el fracaso, cuando lo que se busca es un cambio real y duradero" (Ragúz, M.; 1995: 33). Ya que "el género supone relaciones de poder y una construcción psicológica de roles encuadrados en esas relaciones, que las sustentan y eternizan. Cambios insustanciales no llevan a relaciones de equidad (...) Y una de las variables que creo contribuye sustancialmente a dificultar el cambio es la visión relativamente tradicional de los roles (por ejemplo) la co-responsabilidad es utópica cuando sólo la adolescente, y no también el varón, es vista como en riesgo de embarazo" (Ragúz, M.; 1995: 32). Pues, se responsabiliza e inculpa a las mujeres jóvenes por los embarazos no deseados, mientras es un derecho de

29 Que con la asistencia de 184 países (entre ellos Chile) estableció una Plataforma de Acción que significó el compromiso para iniciar o fortalecer las acciones tendientes a responder a los acuerdos allí alcanzados.

hombres y mujeres el participar con iguales responsabilidades en la crianza de los/as hijos/as (Muñoz, J. y Nuñez, S.; 1998).

Más aún si consideramos que uno de los fundamentos modernos de la sociedad, como es la igualdad, tiene vigente su tope en la diferencia sexual y sus repercusiones. Así como, puesto que los acelerados cambios a escala mundial, al quebrar las dicotomías e integrar la ambigüedad, están configurando nuevos roles para mujeres y hombres, de modo que sus necesidades de aprendizaje también se están acercando a la desaparición de los estereotipos que limitan su propio desarrollo. Porque los roles sexuales existentes dificultan el desempeño de las mujeres en los espacios públicos, que históricamente han sido considerados como masculinos, ya que socializan para que el desempeño de la mujer sea preferentemente en espacios privados, mientras a los hombres les corresponden los espacios públicos; y finalmente, puesto que "las mujeres están sometidas a un doble discurso de exigencias sociales: mientras en los espacios públicos y oficiales, en muchos países de la región, se convoca a las mujeres a integrarse más activamente a las tareas del desarrollo, los procesos de socialización escolar atentan en contra de que las mujeres asuman mayor protagonismo en los espacios públicos" (Vargas, V.; Murillo, R.; Edwards, V.; Eccher, C. & Cò, Ch.; 1995: 26).

Además, puesto que ya desde los años '80 la Psicología aceptó los hallazgos de la controvertida Teoría de la Androginia, según la cual la masculinidad y la femineidad no son excluyentes de uno u otro sexo, sino que son dimensiones que coexisten, en distinto grado, al interior de cada persona, ya sea hombre o mujer (Ragúz, M.; 1995). Con lo que esta teoría permite separar lo que deben ser los hombres y las mujeres (lo que es propio de cada sexo), con lo que es masculino y femenino (culturalmente hablando) (Lamas, M.; 1995), ya que cualquier sujeto, al margen de su pertenencia a determinado sexo biológico, puede presentar rasgos y comportamientos considerados típicamente

masculinos o femeninos. Aunque dependerá de "cómo estas dimensiones se combinen al interior de cada persona, cómo ésta se comporte, ya que marcan su identidad, siendo parte crucial de su autoconcepto y autoestima" (Ragúz, M.; 1995: 21). Donde la 'identidad sexual' hacer referencia al reconocimiento personal que los sujetos hacen respecto al ser mujer o ser hombre, mientras que la 'identidad de género' se refiere al ser femenino, masculino o andrógino³⁰ (Fernández, J. (Coord.); 1988).

Por todas estas razones, entonces, "es necesario que se deje de hablar de Género como equivalente de 'sexo socializado', de una relación unívoca masculinidad=hombre, femineidad=mujer que es falsa y que entrapa la acción de cambio" (Ragúz, M.; 1995: 33). Pues, aunque efectivamente mujeres y hombres tenemos distintos intereses y necesidades que demandan distintas formas de satisfacerlas, las características masculinas y femeninas que nos acompañan tienden hacia la semejanza y el solapamiento (Hare-Mustin, R. y Marecek, J. (Dir.); 1994).

Ya que el género no es sólo una categoría asignada, sino que requiere aprendizaje e identificación con sus preceptos para que opere plenamente en los sujetos. De modo que desde una perspectiva psicosocial, adquieren gran importancia las prácticas de socialización y crianza, es decir, educativo-formativas, desde las que se traspasan estereotipos de rol sexual que influyen en la construcción de identidad, pues la cultura que transmiten define como son, pueden o deben ser hombres y mujeres, así como lo femenino y lo masculino.

En esta línea, ya hace un par de décadas que Stoller definió el proceso por el que se aprende lo femenino y lo masculino, señalando que pasa primero por la "asignación de género" que se realiza sobre el sujeto al nacer, para que luego éste construya su "identidad de género" y, finalmente, actúe acorde al "rol de género" que supuestamente

30 Como la incorporación y aceptación de rasgos femeninos y masculinos al interior de un mismo

le corresponde de acuerdo a su sexo. De manera que el rol de género es la expresión pública de la identidad de género, y la identidad de género es la expresión privada del rol de género (Money, J.; 1996).

Sin embargo, como al interactuar con el mundo, tanto la identidad como el rol dependen de la relación que se establece entre la experiencia vivida de cada sujeto y el modelo social que se tiene de esa identidad y esos roles; si la experiencia del sujeto es diferente a este modelo se puede ir avanzando hacia su transformación, para llegar a roles e identidades realmente optadas por cada sujeto.

Proceso que no es nada fácil, ya que los comportamientos para cada género resultan un mandato poderoso que significa que sino se siguen sus preceptos “quedan fuera de rituales de pacto con otros sujetos de su género, que se van a recriminar amenazando con la exclusión” (Lagarde, M.; 1992: 25). Esto puesto que al internalizar y legitimar la categoría de género, se conforman esquemas genéricos que son determinantes de las expectativas y los comportamientos de los sujetos (Ragúz, M.; 1995). De modo que “no sólo se establece, sino que también se imprime en forma indeleble. Aunque el género se empiece a imprimir desde el primer cumpleaños, el período crítico se alcanza en la época de los dieciocho meses de edad” (Money, J.; 1996: 19), para quedar ya bien establecido a los 2 años y medio.

Por todo esto, en síntesis, los procesos de construcción de identidad tendientes hacia la opción personal de los rasgos que ésta incorpora, son muy conflictivos y críticos, puesto que “la mayor parte de las personas vive estos cambios desde sus identidades asignadas con mucha contradicción, confusión, sufrimiento y culpa, porque el proceso interior es de traición al mandato de género” (Lagarde, M.; 1992: 26).

Edad-Generación

En tanto esta investigación se centra en el rescate de las expresiones juveniles respecto a su sexualidad y afectividad, en relación con las definiciones y valoraciones que establece el mundo adulto, profundizaremos en aspectos teóricos relacionados con la primera categoría y haremos referencia a la segunda solo en función de sus diferencias generacionales con la primera.

Así, desde la Psicología y otras disciplinas de las ciencias sociales, se han elaborado distintas perspectivas para aproximarse y comprender los procesos que ocurren en la etapa juvenil, de manera que no existen consensos respecto a lo que 'la juventud es' ni cómo comprenderla o abordarla (Contreras, P.; Corrales, O. & Sandoval, J.; 1996). Sin embargo, al menos se pueden reseñar cuatro perspectivas:

1. Desde una Perspectiva Sociodemográfica, la población juvenil se define según un «criterio etareo», validado por la Organización de Naciones Unidas (ONU), entre los 15 y los 24 años. En Chile, a fines de 1990, el total de la población entre 15 y 24 años era de 2.546.166 jóvenes, es decir, el 19,6% de los chilenos correspondía a este segmento de la población, siendo en un 49,2% hombres y en un 50,8% mujeres (INE; 1992). Jóvenes que en la V Región se distribuyen geográficamente en un 83,8% para la zona urbana y en un 16,1% en el sector rural, presentando una mayor proporción de hombres jóvenes en esta área, mientras un porcentaje mayor de mujeres jóvenes se concentra en los centros urbanos. Situación de asimetría demográfica que, de algún modo, parece relacionarse con la migración femenina en busca de mejores oportunidades de empleo (INE; 1993).

2. Desde una Perspectiva Psicológica, se siguen fases del desarrollo humano, organizadas como «ciclos vitales» entre el nacimiento y la muerte, donde lo juvenil constituye una etapa del ciclo vital denominada “adolescencia o juventud”, que se distingue con otras etapas mediante criterios anátomo-fisiológicos a la vez que biopsíquicos. Puesto que asume que los cambios de maduración sexual tienen una significación y un impacto en el ámbito psicológico, como una nueva vivencia acerca de sí mismo, un aumento de la impulsividad y bipolaridad afectiva, asociada generalmente a una pérdida del control sobre la conducta. Además, sostiene que estos cambios se enmarcan en el proceso de ‘individuación’: “agudizamiento de las fronteras que le separan a uno mismo de los demás, el corte de los lazos con los objetos de la infancia y la toma de distancia frente a los padres” (Papalia, D. y Wendkos, S.; 1989: 113). En este proceso el grupo de referencia es el complemento esencial para definirse y configurarse, pues el “adolescente encuentra en el grupo de pares el lugar donde puede discutir, analizar, cuestionar y plantear soluciones que le permitan superar las contradicciones del mundo adulto” (Contreras, P. *et al.*; 1996). En definitiva, se considera que esta etapa corresponde a un período de ‘tránsito’ entre la niñez y la adultez: ya no es niño y todavía no es adulto.
3. Desde una Perspectiva Psicosocial, el período juvenil es concebido como un proceso de «construcción de identidad» (Erikson, 1980 en Contreras, P. *et al.*; 1996) como una diferenciación personal inconfundible ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores. Un proceso de naturaleza psicosocial, en que el sujeto se juzga a sí mismo a la luz de cómo advierte que le juzgan los demás, en comparación con ellos, con la generación y con sus grupos de referencia. Para ello necesita de un tiempo de moratoria social, en tanto está ‘haciéndose’ en un doble nivel: como proceso individual y como centro de la cultura colectiva, porque tiene un ámbito de elaboración interna, relativa al yo, y un ámbito de estructuración simbólica o

intersubjetiva, que se refiere a la ubicación social y la interacción cultural. Así, en términos socioculturales, expresa el reconocimiento a distintos espacios o categorías como país, raza, clase, género, sexo, etc., de manera que la identidad psicosocial, también incluye identidades sexuales, de género y generacionales, entre otras. En este sentido, la identidad por un lado, se refiere a 'saber se' un ente distinto a los demás y, por otro, tiene que ver con las categorías que se utiliza para definirse, ya que en la búsqueda y construcción de la identidad se estructura una imagen de sí mismo que incluye también una imagen desde las distintas posiciones que ocupa el sujeto en la estructura social o desde las distintas categorías que le aparecen como relevantes. Además, que estas imágenes que componen las identidades pueden permanecer estables en el tiempo o, debido a la experiencia del sujeto, llegar a sufrir transformaciones (Fernández, J. (Coord.); 1988).

4. Desde una Perspectiva Normativa, se incorpora la categoría de «socialización» como la mediación entre el sistema cultural y el orden social, que se efectúa en este período de tránsito y moratoria a la madurez social, esto es, al cumplimiento de los roles adultos que organizan la regularidad del orden social. Moratoria que aparece como un retraso socialmente aceptado, porque no se les puede exigir a los jóvenes lo que a los adultos. Aunque para que puedan incorporarse efectivamente al orden social, se debe asegurar que alcancen la madurez social, es decir, que logren adquirir las destrezas psicosociales para ejecutar los roles que cada cultura orienta a seguir (Contreras, D.; 1999). Proceso que es mediado por instituciones y agentes de socialización, como la familia y la educación, el trabajo y los grupos de pares; quienes tienen el rol de transmitir la cultura a lo largo del desarrollo humano. Por lo que, más bien, es un proceso permanente en la vida de cada persona, que permite que cada experiencia nos informe de los diversos espacios sociales por donde nos debemos desplazar

como sujetos, apropiándonos de información significativa para el desenvolvimiento social. Información que se refiere, fundamentalmente, a los valores y normas que son claves en la cultura de una sociedad: lo bueno y lo malo, lo que se debe y no se debe hacer. Pues, en definitiva, corresponde al proceso a través del cual las diferentes categorías de individuos adquieren códigos lingüísticos y representacionales, pautas perceptivas, disposiciones básicas y patrones de comportamiento (Seoane, J. y Rodríguez, A.; 1988).

Considerando estas cuatro perspectivas, este estudio se ha orientado por estas dos últimas, tanto de manera articulada como separadamente. Debido a que entiende que, por un lado, la perspectiva sociodemográfica no basta para comprender el período juvenil y, por otro, que si éste se considera desde una perspectiva psicológica como un 'espacio de tránsito', aparece como si no tuviera una condición propia más que para ser ocupado después de ser sometido a la socialización, ignorando o desvalorando con ello las potencialidades de vivir socialmente la juventud, como una condición particular que se refiere más a un tipo de conducta que a una edad y que además comprende, justamente, al espacio donde se va construyendo identidad (Cottet, P.; 1994b).

Pues la inserción de los jóvenes a la sociedad tiene en el comportamiento su propia especificidad, ya que al construir su identidad directamente en el 'salón de espejos' que constituye el grupo de pares, desarrollan sus propios códigos y símbolos que les significan una praxis diferenciada que unifica y simboliza a la juventud como sujetos distintos al resto de la sociedad. De modo que, fundamentalmente, la cotidianeidad con el grupo de pares, logra autonomizar a la juventud y convertirla en fuerza motriz de cambio social; "como el eslabón más débil en la cadena de reproducción social" (Brito, R.; 1998).

Pues, uno de los mayores aportes sociales de la juventud es, justamente, aventurar, reflexionar y proponer nuevas categorías y distinciones, es decir, agregar conocimiento e imponer nuevas valoraciones (Salas, J.; 1994). Los jóvenes construyen sus propias sociedades (juveniles) siendo capaces de alterar su supuesta naturaleza, al desarrollar nuevos comportamientos aceptados o legitimados.

Por esta razón, el concepto de *juventud* puede entenderse como un producto social delimitado por dos procesos: uno biológico, que mediante cambios fisiológicos lo diferencia con el niño y, uno social, que mediante una 'práxis diferenciada' lo diferencia con el adulto. "Se inicia cuando se adquiere la capacidad para reproducir la especie y termina cuando se adquiere la capacidad para reproducir la sociedad" (Brito, R.; 1998: 4). Es decir que, mediante la socialización, ha logrado internalizar los valores sociales imperantes, pasando de maduro fisiológicamente a 'agente social' competente, al incorporarse como un ente productivo al orden social establecido.

Donde la *socialización*, entendida como el proceso por cuyo medio los sujetos aprenden e internalizan en el transcurso de su vida los elementos socioculturales del medio ambiente; permite que se integren a su estructura subjetiva y se adapten al entorno social en cuyo seno deben vivir (Dávila, O.; Irrazabal, R. & Oyarzún, A.; 1995). Jugando un rol central para integrar a los jóvenes al sistema social preestablecido, al operar como una asimilación de sujetos para que produzcan y consuman, para que se hagan socialmente válidos, 'socialmente útiles', "como si fuera casi un imperativo del orden social el tener que socializar a sus sujetos o sujetarlos para reproducir el sistema" (Canales, M.; 1989: 61).

Aunque, como la cultura que la socialización transmite constituye un campo en que se configuran, desarrollan y yuxtaponen distintas orientaciones, los intereses y valores que orientan la socialización y que corresponden a los esquemas 'adultos'

(identidad generacional), están en constante tensión con otras orientaciones culturales que subordina y que resultan desestabilizadoras de las regulaciones ya establecidas. De manera que, por un lado, es por subordinación al mundo adulto que los jóvenes tensionan el orden dominante que se impone y reproduce por la socialización y, por otro, es por el proceso de construcción de identidad que experimentan más allá de la legitimidad de estas orientaciones culturales (Cottet, P.; 1994a). De modo que en un vaivén entre lo establecido y la innovación, "ambas caras de la socialización discurren de forma paralela" (Seoane, J. y Rodríguez, A.; 1988).

En este sentido, los jóvenes desafían la rutina del mundo adulto, siendo indiferente con tal orden, como "una amenaza desestabilizadora del sistema, pues el 'no estoy ni ahí' puede entenderse como un desacuerdo, una respuesta activa y no un retraimiento" (Cottet, P.; 1994b: 10).

Pues los jóvenes tienen su propia cultura o subcultura juvenil, en tanto "presentan preocupaciones generacionales, símbolos compartidos, lenguajes específicos y estilos de comportamiento que no están exentos de elementos conflictivos y de riesgo" (MINEDUC; 1995: 102). Ya que, aunque como grupo tienen motivaciones comunes, construyen discursos y prácticas en diferentes espacios de socialización, de modo que sus expresiones no son del todo homogéneas, sino que siempre existen distintas maneras de ser joven; como un fenómeno plural, contradictorio y heterogéneo.

En este sentido, la *construcción de identidad* se gesta en un proceso histórico de apropiaciones y expropiaciones, en que se pierden y ganan espacios, que obliga a los jóvenes a "asumir que en la obra y en la omisión se asienta el poder que hizo el presente y puede tallar el futuro, pues si bien las omisiones pueden caracterizar a una generación, son las acciones las que permiten construir su identidad" (Cajías, H.; 1999: 116). Como un "proceso de acumulación basado en relaciones de identificación y diferenciación,

tanto con los/as otros/as jóvenes como con la sociedad (siendo) un proceso permanente y complejo (que) es capaz de unir lo más general con lo cotidiano” (Cajías, H.; 1999: 106).

Pues la identidad es un sistema unitario de representaciones de sí, elaboradas a lo largo de la vida de las personas, a través de las cuales se reconocen a sí mismos y son reconocidos por los demás, como miembros particulares y como miembros de categorías sociales distintas (Gysling, J. *et al.*; 1997).

De modo que, al igual que la socialización, la construcción social de la identidad está influenciada por la posición que ocupa el joven en la estructura social, las relaciones sociales que le son significativas y las imágenes sociales sobre lo que ‘es’ la juventud o el o la joven en particular.

En este sentido, en tanto las generaciones jóvenes viven la construcción de identidad inmersas en relaciones de fuerza, que significa que los distintos grupos o categorías sociales luchan por el control de los mecanismos de (re)producción social, también dependen de su pertenencia cruzada a los distintos grupos sociales y, en especial, dependen del lugar que ocupen en la estructura generacional de la sociedad, pues ésta “genera una subordinación de los menores a los mayores basada en la propiedad del saber y de la experiencia acumulada” (Brito, R.; 1998). Ya que además, según Sandoval, M. (1999), jóvenes y adultos no comparten las mismas lógicas de acción (eje central a través del cual las personas articulan sus comportamientos), tanto en relación con lo económico como con lo cultural. Mientras los jóvenes tienen una tendencia consumista en lo económico (hacia las necesidades superfluas) y una tendencia expresiva en lo social (drogas, afectos, ‘carrete’, violencia), los adultos se manejan por una tendencia a la sobrevivencia en lo económico (hacia las necesidades básicas) y al repliegue personal en lo social (la casa, el hogar; como lo íntimo que

protege del entorno).

Ahora bien, igualmente están directamente influidas por las relaciones sociales que a los jóvenes les son significativas. Es decir, el grupo de pares que les permite, en las relaciones cara a cara, el aprendizaje de lo que no se habla públicamente; el grupo de referencia, como el referente más amplio en que se pueden reconocer y, la generación, que conecta la vida cotidiana con referentes más globales, como país o época, permitiendo abordar temas éticos y orientaciones culturales centrales en la construcción de sentidos e identidad(es) (Cottet, P.; 1994).

De aquí que, tanto la influencia de los padres como la de los amigos, tenga gran importancia en esta época de la vida, pues mientras los segundos conviviendo con un lenguaje característico como símbolo de sus diferencias con el resto de la sociedad pero por sobre todo de los adultos, representan un punto de apoyo para lograr autonomía e independizarse de los padres; éstos, como lo demuestra la Segunda Encuesta Nacional de la Juventud (1997), siguen siendo altamente relevantes en temas claves para sus vidas, tales como planes y proyectos de vida, sexualidad y vida en pareja, pues el 76,2% de los jóvenes “comparte con sus progenitores los planes y proyectos de vida (...) así la familia pasa a constituirse en una agencia efectiva de socialización y control social a la cual los jóvenes someten sus planes futuros y conductas presentes” (INJUV, 1997).

Asimismo, en la construcción de identidad y la socialización, también influyen las imágenes que la sociedad tiene de los jóvenes, en tanto se relacionan con lo que se piensa que un joven es, así como con la propia identidad del mismo. Pues, para Cajías, H. (1999) corresponden a procesos de estigmatización, sostenidos sobre prejuicios y taxativas posturas, que marcan a la juventud produciéndoles diversas consecuencias, como la enajenación y la pasividad, desde donde la conquista de las expectativas parece estar dada por el azar, de manera que la casualidad sustituye la causalidad, como una

pasiva espera que reemplaza a la acción y creación. Ya que al considerar a la juventud como una 'generación problema', estos aparecen como conformes y resignados.

Así, si miramos a la juventud como una generación apática, una 'buena socialización', en el sentido normativo de la palabra, será aquella que propenda a un adecuado funcionamiento del individuo en el estado adulto, acorde a las normas y conductas aceptadas en el orden social ya existente (Salas, J.; 1994). Aquella que, como si albergara una autoridad que implica la subordinación, los incorpora a la vida activa con los parámetros propios del mundo adulto, de modo que va en desmedro de la vida juvenil y de sus capacidades para aportar (como actor social) algo nuevo a una realidad que así no los convence, y que los lleva a participar en tanto consumo, pero no en tanto producción de sus propios códigos y símbolos para apropiarse de lo cultural, sino solo para acomodarse a lo dado (Durstun, J.; 1999).

Por ello, las políticas sociales como los procesos de socialización requieren comprender a la población objetivo para integrarse a sus proyectos vitales, de manera que como actores sociales pasen de ser consumidores, a ser productores que ejercen su ciudadanía. Es decir que no sólo se realicen políticas destinadas a ser 'buenos adultos' y otras a recrear el tiempo excedente, sino que éstas propendan a estimular el valor de producción social que tiene el tiempo para ir construyendo futuros posibles, incluso más allá de los modelos de vida que ofrece nuestra cultura, al producir orientaciones culturales diversas que incluso "puedan decidir sobre nuevas instancias en las cuales decidir" (Arnold, M. y Santibañez, D.; 1994).

De este modo, al democratizar la convivencia social y recuperar al sujeto como actor, a través del diálogo, el debate y la negociación, sobre los sentidos desde los que se construyen y se fundan las relaciones sociales, se podrá superar la figura de 'joven problema'; en tanto como 'actor social' ahora el joven puede transformar su entorno para

adecuarlo a sus objetivos personales, pues cree que puede influir en las decisiones que afectan su vida a la vez que tiene la capacidad de comunicarse con quienes toman esas decisiones (Touraine, A.; 1998).

En este sentido, lo significativo es instalar y socializar los temas de lo juvenil entre los jóvenes, como objetivos transversales que relacionen lo juvenil con la promoción y el desarrollo, considerando el tiempo y el ritmo que los propios jóvenes utilizan para ir creando reflexivamente su identidad (Dávila, O.; 1996).

Así, una 'buena' socialización, como una acción formativa "que brinde el conocimiento necesario y dinámico para que el sujeto pueda enfrentar por su cuenta situaciones inéditas" (Cajías, H.; 1999), recogerá las necesidades propias del joven al interactuar con otros: necesidad de saber sobre sus cambios corporales y sexuales; generar sus propias prácticas, aptitudes y habilidades en la construcción de su identidad y, comprender los sentidos de pertenencia en la relación con otros (Medina, A. y Retamal, A. (Comp).; 1995). De modo que facilitará la integración del joven en su sí mismo (para que sus actos sean equivalentes a sus representaciones), visualizando el presente y el futuro como un continuo, para desarrollar actividades 'aquí y ahora' que sean acordes con su identidad, a la vez que puedan diseñar un proyecto de vida en lo económico, lo laboral, lo social, lo familiar y lo personal (Cottet, P.; 1994b).

Claro está que, como la condición de la juventud actual, es tanto producto de lógicas y políticas globales como de las acciones de los propios jóvenes, para cambiar estas miradas se necesitan cambios en ambos aspectos. Los jóvenes deben atreverse a asumir la iniciativa en la transformación de su situación individual, grupal y social y, las políticas sociales ofrecer los espacios para que esto pueda ocurrir.

ÁMBITO TEMÁTICO ABORDADO POR EL ESTUDIO

Sexualidad Humana

La sexualidad humana es una dimensión difícil de definir, por ser un fenómeno complejo, cambiante y múltiple, en tanto se desarrolla en la interacción entre los sujetos y las estructuras sociales. Complejo, pues en ella operan un conjunto de determinaciones y ella misma determina una multiplicidad de hechos; cambiante, en tanto se modifica en el tiempo y en el espacio y, múltiple, ya que implica distintos aspectos del ser humano: lo biológico, lo psicológico, lo social, lo cultural y lo ético-moral.

En esta línea, Jara G. y Molina R. (1993: 31) entienden la sexualidad humana como el "conjunto de manifestaciones comportamentales, propias de la especie humana, influidas por factores biológicos, psicológicos y socioculturales, por medio de los cuales los individuos se manifiestan conforme a su identidad, sus roles y su orientación, a lo largo de toda su vida".

Desde aquí, la sexualidad es vista como un elemento integral de la personalidad, en tanto se considera esencial para el bienestar personal, interpersonal y social. Por esto, para su pleno desarrollo "debe considerarse como una forma de expresión integral del ser humano, de manera que el derecho a la sexualidad, constituye un derecho inalienable del ser humano (...) el ejercicio de la sexualidad es una necesidad social básica con gran repercusión en el bienestar individual y en las relaciones interpersonales, en lo afectivo y en la comunicación con el otro" (Morín, J.; Marfán, J. &

Ibacaza, B.; 1995: 24), pues implica "la satisfacción de necesidades humanas fundamentales, entre otras, la necesidad de contacto físico, de intimidad, de emociones, de sentir placer, de ternura, y de amor" (Aurelius, S.; 1999). O, como es considerada por la Política de Educación Sexual para el Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación (1993), "la sexualidad es parte del núcleo central de la personalidad, articuladora de la vida afectiva y social del sujeto, en especial de su relación de pareja y de su vida en familia" (MINEDUC, 1993).

Ahora bien, lo que cada sujeto personalmente entiende por 'sexualidad' pasa primero por las vivencias socioafectivas que va teniendo a lo largo de su vida, para después incorporar las distinciones conceptuales que la teoría va aportando para entender, interpretar y dar sentido a los diversos aspectos de la sexualidad humana. Por ello, la comprensión que cada persona tenga de la sexualidad, estará siempre influida por una diversidad de factores, como pueden ser: la curiosidad de conocer, el deseo de satisfacer un impulso y obtener placer o las experiencias y motivaciones personales, positivas o dolorosas (Morín, J. *et al.*; 1995).

Por ello, una vez que el sujeto incorpora una manera de comprender la sexualidad o socialmente se elabora una terminología para definirla, "ésta permea la vida social y contribuye a reorganizarla" (Giddens, A.; 1992: 36), influyendo en las prácticas sexuales que se definen como posibles, así como en la manera en que entendemos y evaluamos esas prácticas. Pues los términos no son neutros, sino que conllevan juicios de valor, es decir, que van definiendo tanto lo que es la sexualidad como lo que son sus posibilidades de expresión, ya que desde estos términos se construyen las opiniones que son consideradas socialmente válidas y, con ello, posibles de emitir ante los diversos comportamientos sexuales.

Teniendo esto presente, es importante señalar que la *sexualidad* es un concepto que aparece por primera vez en el s. XIX "ligado a la sociedad burguesa y victoriana... como la cualidad de ser sexuado o tener sexo" (Oxford English Dictionary, en Giddens, A.; 1992: 31). De modo que es un término que no siempre ha existido ni ha significado lo mismo, sino que es cambiante en el tiempo y en el espacio.

Por esto, sólo puede ser entendido como el término que 'estamos usando' para nuestra concepción y sistematización, específica e histórica, del fenómeno; la forma en que estamos representado 'lo sexual' como una entidad (Rosenzvaig, R. (Coord.); 1998).

Pues a lo largo de la historia, han existido variaciones en la comprensión de lo que se entiende por sexualidad, con grandes repercusiones en los comportamientos sexuales: "se ha pasado de una comprensión de la sexualidad como 'genitalidad' a la sexualidad como 'dimensión integral' de la existencia humana, de la sexualidad como 'función procreativa' a la sexualidad como 'expresión o lenguaje' de la persona, de la sexualidad como 'bien referido al matrimonio' a la sexualidad como 'valor autónomo'" (Böckle, F.; Vidal, M. & Köhne, J.; 1974: 148).

En este sentido, la sexualidad humana supera lo genital y lo reproductivo, incorporando en todo acto sexual lo relacional y recreacional, pues como facultad humana, puede ser expresada en el lenguaje y sentida en el goce sexual, "que es dada a la existencia humana para su integración personal e interpersonal" (Böckle, F. *et al.*; 1974). Ya que en el ejercicio de la sexualidad siempre están interactuando tres finalidades, que S. Freud denominó las '3 R': Relación, Reproducción y Recreación; y no sólo aquello que se supone marca el sentido (filogenético) de la sexualidad, es decir, el acto sexual asociado sólo a fines reproductivos.

En síntesis, la sexualidad puede ser considerada como "una elaboración psíquica y cultural sobre los placeres de los intercambios corporales que son parte de las

relaciones entre seres sexuados. Concepción que es construida discursivamente, regulada y reglamentada mediante prohibiciones y sanciones que le dan, literalmente, forma y direccionalidad (...) la sexualidad está sujeta a una construcción social: la conducta sexual aparece de lo más sensible a la cultura” (Lamas, M.; 1995).

Bajo estas consideraciones, nos detendremos en las dimensiones humanas que influyen directamente en lo que entendemos, expresamos y vivimos por sexualidad, a saber: lo biológico, psicosocial, sociocultural y ético-moral.

Lo biológico

Como los aspectos biológicos de la sexualidad (seres sexuados con capacidad de reproducirse) permiten la continuidad de la especie, ésta corresponde a una dimensión constitutiva no solo de los seres humanos, sino de prácticamente todos los seres vivientes. Claro que en el marco de lo humano, su potencialidad y fuerza trasciende la función reproductiva, pues la misma sexualidad permite que los sujetos puedan relacionarse o comunicarse con otros/as así como sentir placer de aquellos encuentros. Ambas facultades exclusivamente humanas.

En este sentido, la corticalización o progresiva cerebralización permite que la sexualidad se distancie de su determinismo endocrino, que define en los animales el período de celo para el acto sexual, de manera que en los humanos puede realizarse independiente del ciclo hormonal. Por ello, los seres humanos transformamos la reproducción y genitalidad, que implica el ejercicio de nuestra sexualidad, en un espacio de vinculación que nos permite a través de esta comunicación unir intimidad con sexo. Es decir que podemos, no sólo ejercer nuestra sexualidad en cualquier momento, sino además, incorporar la fantasía o el imaginario erótico como parte del encuentro corporal

(Rosenzvaig, R. (Coord.); 1998).

Por esto, la "función erótica", o el ejercicio consciente del placer sexual (Fernández, J. (Coord.); 1988), parece ser la culminación evolutiva de la sexualidad, al permitir diferenciar al ser humano del resto de las especies que se reproducen de manera sexuada. Erotismo³¹ que se entiende como reproducción y genitalidad transformada por el espacio de vinculación.

En esta línea, podemos incorporar la definición de sexualidad que realizan Lamadrid S. y Muñoz S. (1996), en la que señalan que "es la construcción social y simbólica en torno a la capacidad que tienen los humanos de derivar placer de esos cuerpos sexuados". Es decir que, como una subjetivación de ese placer erótico, tenemos cuerpos con múltiples posibilidades para el placer, que sistemáticamente desafían el poder de definir y regular la expresión de su propia sexualidad, obligando a que las distintas sociedades tengan que elaborar las más diversas formas para satisfacer los deseos, así como "cuáles serán los objetos en que encontraremos satisfacción e incluso las mismas concepciones de placer sexual" (Lamadrid, S. y Muñoz, S.; 1996: 20). De modo que, según las formas en que nuestra sociedad posibilita o dificulta la satisfacción de esa diversidad, se conforman una multiplicidad de comportamientos.

Lo psicosocial

Desde la dimensión psicosocial, la sexualidad puede ser entendida como el "conjunto de maneras muy diversas en que las personas se relacionan como seres sexuados con otros seres sexuados, en intercambios que, como todo lo humano, son acciones y prácticas cargadas de sentido" (De Barbieri, T.; 1992: 118). Pues implica

31 "El erotismo es el cultivo del sentimiento, expresado en la sensación corporal, en el marco de la comunicación: es un arte de dar y recibir placer, que se opone a todas las formas de

relaciones sociales entre seres sexuados, que a su vez conllevan identidades y sentidos particulares.

Su vertiente *psicológica* se refiere a que cada subjetividad, desde su identidad, le otorga sentido y clarificación a la instancia biológica, de modo que "la pulsión sexual se abre a la relación, al convertirse en conducta, revestirse de lenguaje, encarnarse en símbolos o códigos y expresarse en el goce sexual" (Fernández, J. (Coord.); 1988). Lo cual significa que la experiencia de la sexualidad incluye expectativas, miedos, anhelos e historias de vida de los sujetos que allí se encuentran y se comunican. De modo que cada participante tiene su propia opinión e interpretación de los hechos, que lo más probable no sea necesariamente la misma que tenga el otro sujeto. Pues cada integrante puede vivir y expresar de manera distinta su sexualidad, de acuerdo a cómo la entienda y valore, en el marco de esa cultura y sociedad particular.

En este sentido, el ejercicio de la sexualidad involucra en mayor o menor medida nuestra afectividad, independiente de que este presente o no el amor, ya que al construir intimidad también incluimos nuestros afectos. Pues, la sexualidad "forma parte de todas las dimensiones de la existencia corporal, relacional, afectiva, consciente y moral" (Morín, J. *et al.*; 1995: 34).

Por lo que sexualidad y afectividad en realidad van unidas como un todo que podría expresarse como 'sexualidad/afectividad'. Aunque, como la segunda está siempre contenida en la primera, basta referirse a sexualidad para apuntar con ello también a las emociones, sentimientos y/o afectos que acompañan su ejercicio. Por esto "una auténtica valoración de la sexualidad tiene que venir desde la persona y hacia la persona (pues) el sentido de la sexualidad humana está en el encuentro que implica su ejercicio, como una fuerza personalizante, en la cual un Yo se involucra con un Tú en la

conformación de un Nosotros" (Böckle, F. *et al.*; 1974: 63).

Ahora, la *vertiente social* se refiere a que las relaciones que se establecen entre los sujetos inevitablemente son vividas de manera sexuada, es decir, que están marcadas por el sexo de los sujetos: como hombres o mujeres. De manera que, en tanto la identidad y roles de los géneros, así como la conducta sexual y reproductiva, están entrelazadas con la cultura y la organización social, éstos/as dependen de su ubicación en el *sistema de sexo/género* (Aurelius, S.; Kleineseck, M.; Miranda, M. & Unger, G.; 1991).

Pues éste, al distribuir diferencialmente el prestigio y el poder entre cuerpos sexuados, regula la expresión cultural y social de la sexualidad. De modo que las formas de ser mujer y hombre, y de vivir la sexualidad, son moldeadas por lo que cada cultura espera de estas prácticas y de los sujetos, más que por sus condiciones anatómo-fisiológicas (Lamadrid, S. y Muñoz, S.; 1996).

Así, como en el género se establece lo posible y prohibido para los sexos, en la expresión de la sexualidad, éstos encuentran y confrontan los aspectos más íntimos de sus identidades. De manera que al sostener concepciones tradicionales de género, basadas en la discriminación y subordinación, se limita el desarrollo de condiciones favorables para enfrentar, personal y socialmente, la sexualidad de manera segura, responsable y saludable (Muñoz, J. y Nuñez, S.; 1998).

En este sentido, mientras el género regula los vínculos de parentesco y las relaciones entre lo femenino y lo masculino, la sexualidad, regula "las sensaciones del cuerpo, la calidad de los placeres y la naturaleza de las impresiones" (Foucault, M.; 1991). Aunque ambos se mantienen directamente relacionados.

Ahora bien, el *sistema sexual*, que se origina en los procesos de sexuación pre y post natales³², en función de la perpetuación de la especie, organiza la expresión cultural y social de la sexualidad, marcando las formas que se consideran posibles para su expresión o las 'formas de vivir la sexualidad'. Es decir, el patrón heterosexual y, por tanto, de complementariedad entre los sexos.

Desde aquí, según esta 'supuesta' complementariedad y asimetría entre los sexos, se establece un continuo que polariza y define las formas posibles de ser hombre y ser mujer, así como de lo femenino y lo masculino (Gantier, M.; 1982). Considerando que siempre "subyace la realidad permanente del dimorfismo sexual, aunque la sociedad fomente una moda 'unisex' o, por el contrario, fomente roles y estereotipos sexuales y de género estables, diferenciados y rígidos" (Fernández, J. (Coord.); 1988).

En este sentido, el *sistema de género*, al asignar significados a las diferencias corporales organiza las relaciones entre sujetos sexuados, de tal manera que son educados y definidos, social y culturalmente, como distintos. Pues el género, corresponde a una representación e interpretación cultural de funciones naturales, ordenadas en relaciones sociales jerárquicas (Dixon, R. 1993; en Gysling, J.; Benavente, M^a C. & Olavarría, J.; 1997).

Lo sociocultural

En el ordenamiento sociocultural se establecen las significaciones colectivas que permiten entender y asumir la propia sexualidad. De modo que ésta no es definida por la naturaleza, sino que es moldeada, en el devenir de la historia, a través de valores culturales, normas institucionalizadas y relaciones de poder. En tanto, el sentido que se

32 Prenatales, fisiológicos, como el sexo genético, el sexo gonadal y el sexo hormonal. Postnatales, anatómicos, como la morfología genital externa, estructuras reproductoras internas y características

juega en la sexualidad, es proporcionado por un sistema ideológico y moral a través del cual se percibe la vivencia sexual.

Su *vertiente social* se relaciona con el hecho de que es "una de las funciones de nuestro organismo que con mayor fuerza repercute y está influida a la vez, por el contexto social en que está inmersa y se desarrolla" (Gantier, M.; 1982: 24). Pues la sexualidad no corresponde a un destino, no es una fuerza autónoma e incontrolable dentro del ser humano sino que, en gran medida, es una cuestión de elecciones personales, en el marco de contextos históricos y culturales (Böckle, F. *et al.*; 1974). Es una "forma de comunicación que puede ser aprendida y, por tanto, controlada, dominada, superada e incluso anulada por la consciencia, la voluntad y la libertad del individuo" (Jara, G. y Molina, R. 1993: 31).

De manera que, más que naturaleza o destino, el ser humano puede 'hacerse' construyendo para sí mismo el tipo de conducta sexual que prefiere, pues la sexualidad no es puro instinto, sino que mediante la educación evoluciona de la naturaleza a la cultura.

Por esto, lo que da forma a nuestra experiencia sexual y a las vías por las que interpretamos y entendemos esas experiencias, es producto de sistemas sociales y culturales, y menos de nuestra naturaleza biológica (Parker, R. 1994; en Gysling, J. *et al.*; 1997). Pues, aunque la sexualidad en lo cotidiano sea parte de la vida íntima o se viva como un asunto privado, tiene "un significado intersubjetivo que es apropiado y recreado por cada individuo que interpreta su vida de un modo particular, en el marco del conocimiento que dispone y la significación que le da su grupo social inmediato" (Gysling, J. *et al.*; 1997).

Ahora, desde su *vertiente cultural*, la sexualidad puede entenderse como un constructo social que, para Foucault (1991) corresponde al conjunto de efectos producidos sobre los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, por cierto dispositivo (esquema) dependiente de una tecnología política compleja, que significa hacer, actuar y representar un guión prefijado desde el nacimiento, en tanto actúa como un supuesto implícito que, con una lógica indiscutible, estructura lo que Althusser denomina la "consciencia posible", que implica autodefinir las posibilidades de hacer ciertas cosas y no otras, autolimitándose al rechazar hechos como imposibles.

Es decir que la sexualidad esta regulada por 'esquemas', individuales y sociales, teóricos y prácticos, que actúan como sistemas de reglas (estructuras) con efectos directos (construcción de sentido) en las cogniciones y que, para este autor, aparecen con la formación y consolidación de las instituciones sociales modernas.

Ello, en tanto "el progreso de la civilización se origina con la reorientación de la energía instintiva o vital hacia objetivos culturales (...) uno de los mecanismos por los cuales se sostiene esta 'desviación' es la interiorización de la culpa como contraparte psicológica del control social" (Aurelius, S. *et al.*; 1991: 22). Mecanismo que se sustenta en la lógica de que si la sexualidad, por su propia naturaleza, tiende a lo desviado (sino se vigila, sino se ordena) y de un modo inevitable tenemos conciencia de ser sexuados y de experimentar impulsos sexuales (indebidos), entonces, el 'problema' de nuestra condición sexual viaja con nosotros a todas partes.

Por ello, "las instituciones modernas nos obligan a pagar un precio (de represión creciente) por los beneficios que ofrecen. La civilización implica disciplina, y la disciplina implica control de los mecanismos internos" (Giddens, A.; 1992: 27).

De modo que la sexualidad se encuentra intrínsecamente limitada por el surgimiento del "poder disciplinario", que reprime con particular atención las energías

inútiles, la intensidad de los placeres y las conductas irregulares (Foucault, M.; 1991). Haciendo que el 'sexo', como ley y prohibición, venga a aumentar el deseo del sexo.

Pues éste no es reducido a la clandestinidad en la sociedad moderna sino que, en el contexto de lo que Foucault (1991) denomina 'hipótesis represiva', se desarrolla como un secreto que debe ser revelado sin tregua y simultáneamente defendido. De modo que, por una parte, tiende a ser censurado y ocultado y, por otra, es publicitado en todos los aspectos que lo identifican con lo desviado, lo promiscuo y lo condenable.

Situación que explica tabúes, prejuicios, analfabetismos y silencios, pues por estas razones, los sujetos tienen serias dificultades para verbalizar sus experiencias, opiniones y sentimientos al respecto, "aunque abundan la broma, las miradas y los discursos marginales" (Aurelius, S. *et al.*; 1991: 25).

En este sentido, "sólo la moderna sociedad occidental ha desarrollado una ciencia de la sexualidad... mediante la conjunción del principio de confesión³³ con la acumulación del saber sobre el sexo... donde la preocupación (central) es el deseo sexual" (Giddens, A.; 1992: 29).

De modo que, acceder al mecanismo de control que significa la confesión a agentes autorizados de expiación, supone develar la verdad o el saber que es valorado como el correcto, el bueno o el normal que, sustentado en este poder disciplinario, establece un 'régimen de verdad' sobre lo que 'es, puede o debe ser' la sexualidad.

Así, con las instituciones modernas emerge un 'aparato de la sexualidad' (dispositivo) que, actuando como una situación estratégica compleja, hace que las posibilidades de significación estén cubiertas de antemano por la posición social e institucional de los hablantes, en tanto ésta conlleva determinados poderes para integrar

33 En sentido moderno, es "todo el conjunto de procedimientos por los que el sujeto se ve incitado a producir un discurso de la verdad sobre su sexualidad, que es capaz de tener efectos sobre el mismo sujeto" (Gordon, C. 1980; en Giddens, A.; 1992).

o expresar unos discursos o, por el contrario, excluirlos o marginarlos.

En este sentido, la sexualidad también puede entenderse como un problema político que tiene que ver con que la ausencia de neutralidad en todo discurso sobre sexualidad. De modo que la mayor o menor preponderancia de unos símbolos sobre otros, determina el eje central desde donde se instalan las preocupaciones a partir de las cuales se politiza, al generar una verdadera política de distribución de la información "que es movilizadora al servicio de orientaciones ideológicas de los actores y poderes públicos" (Grau, O.; Delsing, R.; Brito, E. & Farías, A.; 1997).

Así, "como el género la sexualidad es política. Está organizada en sistemas de poder que premian o alientan a algunos individuos y actividades, mientras castigan y suprimen otros. Como la organización capitalista del trabajo, el moderno sistema sexual ha sido objeto de lucha política desde que emergió y se desarrolla. Pero la disputa entre capital y trabajo está mistificada, los conflictos sexuales están completamente camuflados" (Rubin, G. 1992, en Lamadrid, S. y Muñoz, S.; 1996: 23).

En este sentido, en ninguna sociedad conocida se abandonan las relaciones sexuales al arbitrio individual, sino que son reguladas por una serie de *normas* que, en razón de los diversos pueblos y culturas, producen un cuadro multicolor de expresiones y comportamientos sexuales (Böckle, F. *et al.*; 1974: 31). Por ejemplo, la sexualidad ya estaba presente en manifestaciones pre-hispánicas, como la cultura Mochica en Perú, en la que se pueden observar figuras eróticas de carácter decorativo (los 'huacos') que demuestran cómo los pueblos originarios tenían su propia concepción y normativa respecto a la expresión de su sexualidad.

Ahora bien, la norma es la concreción histórica de un valor que, con una función dinámica y pedagógica, muestra o expresa la comprensión que se tiene del modelo moral. De modo que el juicio moral se hace sobre prácticas concretas que, al estar

marcadas por las contingencias, obligan a que las normas sean formuladas y entendidas, no como expresiones de una moralidad absoluta, sino con una validez general, es decir, 'en la mayoría de los casos' (Gallardo, J.; **). Pues, los comportamientos sexuales sólo son comprensibles y evaluables en un contexto específico, cultural e histórico, que nos obliga a indagar cuáles son las historias concretas y las lógicas que le dan forma y contenido a la experiencia de la sexualidad.

De manera que la norma sexual, se entiende como la valoración concreta que le otorga el modelo moral al significado de la sexualidad. Donde hay que preguntarse, en cada caso y en cada momento, cuál es el valor preferible, averiguando las condiciones y circunstancias en que cada acto es bueno o malo en sí (Mifsud, T.; 1992).

En este sentido, desde un criterio fenoménico, que une lo estadístico y lo valorativo, se entiende como *sexualidad normal* aquella "actividad física de carácter erótico entre organismos humanos que propende potencialmente al contacto genital, aceptada voluntariamente y con la capacidad individual de obtener gratificación y placer, conducente a una mutua satisfacción, en ausencia de daño o lesión física y/o psicológica" (Gallardo, J. **). De manera que sólo la conducta sexual manifiesta puede ser evaluable en estos términos, por lo que es normal (y deseable) cualquier fantasía que se pueda elaborar al respecto, así como la existencia de experiencia placentera, independiente de su cualidad.

Mientras, algunas manifestaciones sexuales serán 'anormales', en cuanto se alejen de lo que es culturalmente valorable o porque su frecuencia de aparición es abiertamente baja. Es decir, de acuerdo a variaciones cuantitativas o cualitativas de lo que se entiende por una sexualidad normal. Cuantitativas, cuando se presentan dificultades para un funcionamiento sexual adecuado según la norma (disfunciones sexuales) y cualitativas, cuando la actividad sexual no propende a desarrollar lo que se

supone corresponde a una sexualidad normal (desviaciones sexuales).

Lo ético-moral

La dimensión ético-moral de la sexualidad, significa apreciarla como un proceso de humanización, de realización personal y de encuentro comunitario.

Para Mifsud, T. (1992), la finalidad de la moral sexual es la construcción de un *proceso de discernimiento*, basado en un modelo ético que ilumine el comportamiento sexual, según el cual este importante aspecto humano no sea reprimido, menospreciado o anulado, como tampoco exacerbado, reducido a puro instinto, a amor romántico o a espíritu angelical.

Es decir, sobre la base de un modelo que abra el discurso moral a una visión relacional, permitiendo conformar una moral motivada y asumida por cada sujeto como una opción de proyecto de vida, en tanto toma un concepto holístico e integrador de la sexualidad humana como expresión existencial de la persona expresada en el dinamismo del encuentro (Mifsud, T.; 1992).

Desde aquí, en tanto los actos sexuales se pueden validar, según respondan a una exigencia concreta del *amor* en el proceso de *maduración*, los criterios que conforman el eje de la ética sexual, serán el amor que se integra a la dinámica ascendente de la maduración (Mifsud, T.; 1992).

Ahora bien, en este marco, también se puede señalar que, según Hortelano, A. (1980, en Mifsud, T.; 1992), para la moral cristiana la sexualidad tiene por función iluminar, liberar y formar al hombre y a la mujer, para una vida nueva en la que tengan la capacidad de libremente autoregirse. De manera que sea una expresión de la persona humana, no en plan narcisista y de autorrealización, sino de donación y entrega que

permita nuevas formas de amor así como nuevas instituciones, en razón de los cambios socioculturales del mundo moderno.

En tanto "la sexualidad es una obra de Dios, algo muy querido ypreciado que Él regaló al ser humano, como una dimensión propia del ser hombre y del ser mujer (...) A *imagen de Dios lo creó, macho y hembra los creó (Génesis 1,27)* (...) la sexualidad humana pone de manifiesto la capacidad de relacionarse con otros, (a través de ésta) las personas pueden establecer un diálogo consigo mismo, con los demás y, especialmente, con Dios" (Morín, J. *et al.*; 1995: 362).

Además que el placer que conlleva su ejercicio es evaluado como positivo porque apoya el crecimiento personal y crea lazos interpersonales, como una mediación existencial de gozo y aceptación, de satisfacción y realización. Aunque no lo es cuando la existencia se instrumentaliza en función del placer, hacia un hedonismo extremo, en donde "ésta se rebaja a una etapa infantil de egocentrismo o a una angustia de aislamiento" (Mifsud, T.; 1992: 210).

Por todo esto entonces, la educación en sexualidad debe fomentar un análisis crítico y constructivo de las concepciones que los distintos modelos morales sustentan, para alcanzar un discernimiento ético que permita que cada sujeto opte y actúe de acuerdo a sus propios criterios, de manera consciente y responsable.

En este sentido, lo importante es reflexionar acerca del significado profundo, personal y convencional, de la sexualidad humana, cuestionando la norma cultural y estadística, en tanto ésta busca delimitar el modo en que la sexualidad puede ser vivida y experimentada.

ÁMBITO EDUCATIVO ABORDADO POR EL ESTUDIO

Educación En Sexualidad

La educación en sexualidad requiere una concepción que nos integre como seres humanos, considerando nuestra cultura a la vez que las necesidades de desarrollo personal y social actual, para con este insumo poder articular lo conceptual y lo vivencial y, con ello, lograr dar respuesta a los problemas psicosociales y de salud que pueden derivarse del ejercicio de la sexualidad.

Ello, considerando que tiene una ubicación central en el proyecto biográfico de cada sujeto, de modo que constituye un problema educativo, en tanto el joven necesita saber lo suficiente sobre las situaciones sexuales en las que se pueda encontrar, para que pueda manejar y aceptar su funcionamiento y ser sexual.

Más aún, si consideramos que los adultos de hoy han crecido marcados por el silencio sobre lo sexual, de modo que han reforzado tabúes y prejuicios y, con ello, han dificultado aún más la apertura necesaria para abrir espacios de comunicación entre los y las jóvenes, como entre estos y los adultos.

Además que la aparición de indicios de desarrollo sexual, tiende a ser enfrentada por los adultos de manera diferenciada para cada sexo: para las mujeres jóvenes "control y vigilancia" y para los hombres "estímulo y libertad". Para las mujeres el riesgo tiene que ver con la posibilidad de embarazarse, mientras para los hombres, con la posibilidad de contagiarse o quedar expuestos a un matrimonio obligado (Muñoz, J. y

Nuñez, S.; 1998).

Por todo esto, la educación sexual es de gran impacto para los jóvenes estudiantes, al ser relevante para el desarrollo afectivo y comunicacional del sujeto (socioafectivo) que, por coincidir con la etapa de desarrollo en que se contemplan los procesos de socialización y construcción de identidad, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida y de las relaciones interpersonales, y a la disminución de situaciones problemáticas y riesgosas ligadas a lo sexual.

En este sentido, debe destinarse a promover un mejor conocimiento de sí mismo, valorar el respeto mutuo y favorecer el desarrollo de una afectividad plena, como condiciones para un crecimiento psicosexual sano que, a la vez, prepare a niños y jóvenes de ambos sexos para una vida familiar armoniosa y responsable (PAESMI; 1991).

Así, debe "promover nuevas identidades de hombres y mujeres (...) que no estén basadas en la subordinación ni en la discriminación entre los sexos, sino en el respeto de los derechos humanos" (Enfoques de Población, 1997 en Muñoz, J. y Nuñez, S.; 1998: 17).

• Para que los sujetos puedan hacerse cargo de su ejercicio, "la educación sexual debe abarcar la totalidad de la persona, de modo de integrar los elementos biológicos, afectivos, sociales y espirituales que la componen" (Morín, J. *et al.*; 1995: 365). Debe ser vista "desde un ángulo antropológico, esto es, que toque todos los aspectos que debe tener: biológico, psicológico, sociológico y hasta religioso. Sería tan incompleta una dimensión exclusivamente "biologicista" como otra "angelista" o "espiritualoide" (Silva, F. en el Diario El Mercurio de Valparaíso, 15/8/97).

Por esto, ha de dedicarse a fortalecer la madurez afectiva del alumno, al hacerlo llegar a ser dueño de sí y formarlo para vivir responsablemente sus relaciones. Para lo

cual tiene que considerar al joven estudiante de manera integral, de modo que en relación con las distintas etapas de su desarrollo, se aporte una información actualizada y objetiva, que respete y valore la corporalidad (sin limitarse a lo genital) y "facilite una reflexión crítica acerca de los comportamientos y sus consecuencias, y que promueva el discernimiento acerca de distintas opciones de vida" (Morín, J. *et al.*; 1995: 367).

• En síntesis, para alcanzar una 'Educación en Sexualidad de Calidad', desde una perspectiva de género y de modo sistemático, se ha de "apuntar al desarrollo integral de las personas, enfatizando su capacidad de discernimiento y la importancia que la sexualidad tiene en las relaciones socioafectivas de los seres humanos" (Declaración Final del 2º Encuentro Nacional de Educación en Sexualidad, Agosto de 1999)

En este marco, según Fontecilla (1992), las *propuestas o desafíos* que presenta un programa de esta naturaleza serían: considerar la complejidad de cada etapa de desarrollo, las tareas que implica o los desafíos que significa y la singularidad de cada joven, hombre o mujer, y de los diversos grupos; valorar la sexualidad como parte de la identidad y relacionarla con la esfera corporal, afectiva, social y moral de cada sujeto; y considerar partir de lo singular de cada tema, para ir ampliando la mirada y los contenidos de acuerdo a las inquietudes, el género y la etapa de desarrollo en que se encuentra cada joven.

De modo que, cualquier metodología que se utilice requiere una gran cuota de creatividad como de flexibilidad, para mantenerse abierta a contemplar la diversidad de situaciones que pueden vivir aquellos y aquellas hacia quienes va dirigido.

• Igualmente, se necesita que potencie la reflexividad que implica hablar consigo mismo y con los/as otros/as respecto a la propia sexualidad, de modo que a través de la 'autointerpelación' (examen permanente sobre sí mismo), facilite ejercer el derecho a decidir por sí mismo sobre sí mismo.

Además, el o la educadora sexual requiere de una preparación psico-pedagógica actualizada junto a una madurez afectiva en torno a su propia sexualidad, a la vez que debe respetar el carácter progresivo de la educación sexual, atendiendo a las etapas del desarrollo físico y psicológico y a las distintas necesidades de aprendizaje que van surgiendo en cada una de ellas, a la par con promover el diálogo entre la familia y la escuela.

Considerando que es importante que sea impartida con la plena participación y conocimiento de los padres, quienes a su vez deben comprometerse responsablemente con las escuelas, acompañando y apoyando la tarea educativa. Pues, las familias tienen el deber de aportar a la inserción activa de sus hijos/as, "deben preocuparse porque las leyes y las instituciones del Estado sostengan y defiendan positivamente sus derechos y deberes." Así deben crecer en la conciencia de ser protagonistas y asumir su propia responsabilidad de transformar la sociedad" (Morín, J. *et al.*; 1995: 366).

Igualmente, es necesario que el Estado reconozca que "la familia goza de un derecho propio y primordial, los padres tienen el derecho de elegir libremente las escuelas u otros medios necesarios para educar a sus hijos según sus conciencias, valores y creencias (...) Las autoridades públicas, deben asegurar aquellas ayudas que las familias necesitan para poder afrontar todas sus responsabilidades" (Morín, J. *et al.*; 1995: 365).

Bajo estas consideraciones, al Estado le corresponde hacerse cargo tanto de los modos colectivos como privados de reflexionar sobre sexualidad, porque existen derechos no promovidos y riesgos a los que los sujetos están sometidos, que demandan que las políticas y estrategias de educación en sexualidad coloquen énfasis en conocer las percepciones de los sujetos para los que, en último término, son diseñadas (Palma, I. 1999, en 2º Encuentro Nacional de Educación en Sexualidad).

Además que es necesario abrir espacios colectivos para tratar la sexualidad, en tanto por haber sido tratada durante mucho tiempo como un tema tabú, se han producido confusiones respecto a la naturaleza y características de la misma, a la vez que temores y prejuicios que entorpecieron y entorpecen el desarrollo integral de los sujetos.

Ahora, considerando que la educación en sexualidad es parte de lo educativo, ha de inscribirse en los objetivos y propósitos que plantea el Ministerio de Educación, es decir, ser parte de los esfuerzos para que los establecimientos educativos se conviertan en un espacio que favorezca el desarrollo de la capacidad de 'aprender a aprender' del alumno/a, potenciando sus capacidades de razonar y construir de manera consciente, sus juicios de valor y verdad.

Desde aquí, considerando que existe una diversidad de opiniones y que no existe un discurso único sobre los temas a abordar o sobre la manera de hacerlo, el Ministerio evita imponer contenidos elaborando un programa de educación en sexualidad determinado que sea impartido en todos los establecimientos y, por ello, establece una 'descentralización curricular' que significa entregar autonomía a los establecimientos, para que la comunidad educativa en su conjunto elabore sus propios planes y programas de estudio, de acuerdo a sus específicas necesidades.

En este contexto, la Política de Educación en Sexualidad para el Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación (1993), basándose en los derechos humanos y sustentándose en la responsabilidad que tiene el Estado en relación con satisfacer necesidades básicas de aprendizaje respecto a sexualidad y afectividad, plantea que para un desarrollo socioafectivo sano de los estudiantes a lo largo de su experiencia escolar, es necesario incorporar estas necesidades al currículum formal.

Para ello propone que los contenidos que sean relativos al tema sean incorporados al currículum mínimo de manera gradual, sistemática y transversal, hasta

que logren abarcar todo el espacio escolar. En tanto, como parte de la formación de actitudes y valores, y siendo la sexualidad una dimensión que abarca la totalidad de la persona, se debe apuntar a cruzar transversalmente todas las experiencias escolares, de modo de efectivamente orientar los comportamientos de las y los jóvenes estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela.

En este marco, en 1996 surge el Programa Intersectorial JOCAS como una estrategia educativa que da cuenta de esta política y que sirve para ir avanzando en la incorporación de la educación sexual al currículum mínimo. Aunque, sólo es un ofrecimiento que se realiza desde las respectivas SEREMI a los distintos establecimientos, como una forma de realizar educación sexual o, más bien, de abrir los espacios para que esta educación sea posible.

De modo que corresponde a una estrategia educativa tomada para abordar la necesidad de educar en sexualidad, que asume que “las dificultades de los conflictos de valores existentes en nuestro medio han encontrado en este diseño un cauce que permite que la escuela y la familia puedan desarrollar un diálogo tolerante y democrático” (Silva, M.; 1995: 55). Razón por la cual tiene un carácter voluntario, ya que “no es un programa de educación sexual, sino sólo una instancia de conversación que se realiza en 3 días” (José Pablo Arellano, Ministro de Educación, Diario El Mercurio de Valparaíso, 30/07/98).

Programa Intersectorial JOCAS

Las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad, pueden ser definidas como el instrumento pragmático de una “política social integral” pues fueron creadas, con el patrocinio del FNUAP, por una Comisión Intersectorial integrada por el MINEDUC, MINSAL, SERNAM e INJ.

Desde aquí apuntan a un uso no reduccionista del término 'sexualidad' que desvíe su sentido, disociándola de la totalidad del sujeto, es decir, que ha de verse como algo más que una función biológica. Ello, considerando que, habitualmente, ésta es corporeizada o genitalizada para ser usada como un elemento de publicidad o, en su defecto, es transformada en una fuente de agresión y temor, que es vivenciada como una experiencia amenazante y, en definitiva, externa al ser humano (MINEDUC, 1996).

• Parten del supuesto de que la principal problemática es que los jóvenes no hablen de sexualidad con los adultos, pues aunque esta información este disponible de parte de ellos (por último, de profesionales de la salud), no se atreven a conversar con sus padres u otros adultos, de manera que no pueden obtener información pertinente y veraz ante sus interrogantes. Siendo que es necesario hablar del tema para disipar los temores, y porque hablar de las propias vivencias, motiva más a los alumnos en su participación e identificación con el establecimiento, relación que es fundamental para el logro de mejores procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, promueven condiciones para el diálogo e incentivan la participación de la comunidad, buscando integrar el aporte de todos los estamentos y colocando énfasis en el sujeto como constructor, con la capacidad de dar sentido a sus propias experiencias y conocimientos (MINEDUC, 1996). Pues, como estrategia educativa-comunicacional, no pretende transmitir información, respuestas o normas, sino que dialogar con preguntas morales para aprender, combinando razón y emoción, desde los saberes y emociones anteriores.

En este marco, de acuerdo a la definición inicial de las JOCAS (MINEDUC, 1996) como enfoque pedagógico sostienen aquel que aprobara la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Tailandia en 1990, que establece la importancia de detectar y satisfacer "necesidades básicas de aprendizaje" de las y los estudiantes. Es

decir, “tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas, etc.) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo. Enfatizando además que la amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente a lo largo del tiempo” (Vargas, V.; Murillo, R.; Edwards, V.; Eccher, C.; Cór, Ch., 1995: 21).

Este enfoque contempla que estas necesidades deben estar relacionadas con sujetos concretos, insertos en determinada realidad social, pues se refieren a una específica construcción de intereses de aprendizaje de algún grupo, clase o sector de la sociedad, que a la vez depende de la diversidad de identidades femeninas o masculinas, entre diferentes mujeres y hombres, o incluso en un mismo sujeto³⁴.

Por esto, es fundamental que estas necesidades o intereses puedan ser identificados y definidos, en una construcción colectiva en que cada subjetividad pueda expresarse, pues sólo con este insumo los distintos sujetos pueden ser visibles en los diseños y desarrollos curriculares (Vargas, V *et al.*; 1995).

Aunque, desde 1997, las JOCAS más bien se centran en el fortalecimiento de la capacidad de conversar sobre afectividad y sexualidad, suponiendo que las conversaciones constituyen de por sí una modalidad privilegiada de aprendizaje en esta materia. En este sentido, pretenden rescatar las conversaciones juveniles cotidianas para colocarlas en el ámbito protegido del liceo y, desde allí, permitir que los alumnos y

34 Pues, como se recordará, desde la teoría de la Androginia Psicológica, se considera que en hombres y mujeres coexisten aspectos considerados típicamente masculinos o femeninos que, en cada sujeto, se combinan de una particular manera (Ragúz, 1995).

alumnas puedan reflexionar acerca de los valores que se transmiten en dichas conversaciones. Suponiendo además, que el fortalecimiento de las conversaciones permite que los sujetos vivan un «efecto de resonancia comunicativa», en la medida que las JOCAS vienen a nutrir las conversaciones familiares y comunitarias, más allá de los tres momentos que la componen, sobre todo si otros miembros de la familia también han asistido a la Jornada.

Por último, la comunidad educativa resguardada por el EGE, puede decidir el enfoque con que se abordara el tema y si es que existe algún o algunos temas que no se puedan abordar, de acuerdo a las consideraciones establecidas por su Proyecto Educativo Institucional (PEI), explícito o implícito.

JOCAS: una estrategia educativa

Las JOCAS, como un método de intervención educativa que sirve para tratar una diversidad de temas (emergentes), distinguen el proceso de enseñar con el de aprender, pues consideran que el sujeto no es un ser al que se le enseña y aprende, sino que el aprendizaje está moldeado por una diversidad de factores, tanto individuales como sociales, que hacen que sea imprescindible conocer al sujeto que aprende, en su individualidad, contexto y cultura.

De este modo, su “enfoque pedagógico” considera las particularidades de cada sujeto, las diferencias culturales y la diversidad de necesidades, lo que hace que sus actividades sean concebidas como una ‘experiencia demostrativa’, pues los resultados de la aplicación de esta metodología son vistos como aprendizajes sobre cómo pueden ser aplicadas del modo más adecuado para satisfacer las necesidades de aprendizaje

de los distintos participantes, que se han ido detectando justamente, a partir de su aplicación. Por ello son espacios educativos evaluables, flexibles y/o modificables.

También como metodología, a través de la transversalidad en el tratamiento de los temas, la participación a través de la autogestión y el protagonismo en el diálogo, asume que favorece el 'aprender' a aprender a la vez que, al apelar a la capacidad de discernir, "permite superar la dicotomía, siempre presente en la educación sexual, entre permisividad y represión. En tanto considera que cada sujeto es un ser integrado, que puede desarrollar su capacidad para decidir en forma libre y responsable, si se le proporcionan las herramientas necesarias para ello: conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes.

En tanto son un método que promueve el desarrollo de una conciencia de responsabilidad en la sexualidad juvenil, en general, y el embarazo adolescente, en particular; abren espacios para el encuentro, como "una metodología orientada a facilitar la conversación y reflexión sobre la sexualidad entre los diferentes estamentos estudiantiles" (El Mercurio, 26 de Julio de 1997, María de la Luz Silva).

Así, corresponden a un espacio-tiempo que permite a los sujetos vivir sus propios procesos de aprendizaje, en función de sus etapas, vivencias y conclusiones. Pues, se basan en las propias dudas y preguntas que tenga cada sujeto, para que desde allí pueda disponerse a buscar una información que les resulte significativa. De manera que, como un proceso mirado desde sus participantes, pueda funcionar con plenitud desde todas sus potencialidades.

Así, su contexto es la Jornada, pues como tal constituye un proceso abierto y clausurado en sus propios términos y tiempos; fuera de rutina y de programa organizacional. Su clausura le da el carácter de completitud o totalidad, como un micro-mundo que se va instaurando por su ritmo y secuencia (en fases); lo que a su vez le

otorga el ceremonial necesario para revestir de sentido a la Jornada, como una experiencia básicamente cultural: un "rito de pasaje". En definitiva, es el horizonte temporal el que permite, como un paréntesis, acotar y contener la eficacia de este modo de coordinarse (Canales, M.; Palma, I.; Morales, G.; Aceituno, G.; Jiménez, J; 1997).

De modo que, a través de una intervención corta en el tiempo, pero intensa en interacciones sociales, crea condiciones para abrir el diálogo, facilitando la conversación reflexiva entre padres, profesores y alumnos. En este sentido, estas Jornadas "reponen la promesa de una nueva comunidad, que se reconoce en la experiencia vivida, y que funciona ahora desde la aceptación de la vivencia de la sexualidad" (Canales, M. *et. al.*; 1997).

Su método, lo constituye la «conversación», vínculo que se establece a partir de esta nueva forma de regir la convivencia, que significa por tres momentos (o días) organizar grupos conformados, única y exclusivamente, para conversar sobre sexualidad y afectividad juvenil. De modo que se introduce "al centro de la acción institucional, en ese momento des/estructurada y des/programada, la experiencia personal en un orden como el de las "plazas", otro modo de convivencia societal, igualmente ordenada, sólo que por otro tipo de reglas de carácter no administrativo" (Canales, M. *et al.*; 1997).

Método que se considera el espacio propio para el aprendizaje subjetivo que implica la participación activa del sujeto, donde el protagonismo de los y las jóvenes es importante para una efectiva "autointerpelación" que signifique que los sujetos se hagan cargo de sus prácticas y sus consecuencias (MINEDUC, 1996).

Por ello, permite abrir la discusión de los llamados "temas emergentes" o "convocatorios", o los nuevos términos de la intervención social o psicosocial, enfatizando que donde hay que cambiar unas prácticas hay que comenzar interviniendo las conversaciones. Pues, desde aquí se genera la experiencia del sujeto en el lenguaje

reflexivo como una acción de autoconocimiento, un modo de co-producir una nueva realidad social, que se construye en la crítica hecha por un conjunto de personas sobre la propia realidad y sus formas de vivirla.

En este sentido, existen varias dimensiones metodológicas vinculadas a las JOCAS que pueden ser útiles para el tratamiento de una diversidad de temas de interés juvenil o emergentes, como pueden ser: la autogestión, que obliga a la conformación de un Equipo de Gestión en el que es fundamental mantener y fomentar la incorporación de jóvenes y apoderados; la colaboración entre escuela, familia y redes de apoyo que favorece el encuentro intergeneracional; la integralidad de enfoques y puntos de vista divergentes que son aportados por los agentes educativos externos; la creación de espacios participativos y colectivos para el aprendizaje, en los que el aprendizaje de las personas es más importante que la enseñanza de contenidos específicos.

**CUARTA PARTE: ANTECEDENTES
METODOLÓGICOS**

MODELO ANALÍTICO: LENGUAJE, SEMIÓTICA Y DISCURSOS

El modelo analítico que se utilizó en este estudio enfatiza las prácticas sociales o la acción social, en tanto considera que a través del lenguaje y con él se 'hace algo', más que representar conceptos, ya que al ser usado en la intersubjetividad, ocurre tanto la producción de significados como la organización de las interpretaciones consideradas con sentido. Pues, el lenguaje se convierte en acto en un discurso, donde las palabras adquieren sentido en un trasfondo concreto, ya que lo que dicen los sujetos, depende tanto de la situación y contexto de la enunciación, como de la posición social que ostentan los hablantes, según su adscripción o referencia a determinadas categorías sociales.

De este modo, de acuerdo a los grupos sociales que los sujetos representan, se considera que los discursos contienen intereses diferenciales, que operan mediante un proceso de creación y destrucción de símbolos y significados (sistema de presencias y ausencias en el discurso), como una lucha constante para crear o imponer un sistema de significados que es considerado socialmente válido o con sentido. Debido a esto, los discursos "son importantes para la producción y reproducción de la hegemonía y del poder, sirven (...) para justificar la violencia, la desigualdad, la existencia de pobreza extrema, etc." (Haidar, J.; 1995: 134).

Ahora, por otro lado, considerando que al menos podemos distinguir dos dimensiones en el lenguaje: la *simbólica* y la *semiótica*, que remiten al significado y a la

fuerza pragmática del mismo, respectivamente, esta investigación optó por la dimensión semiótica del lenguaje, en tanto, como ya se expresó, la relevancia de lenguaje radica en su labor en la construcción social de la realidad y de las subjetividades que la componen.

De tal manera que, considera que al estudiar el lenguaje en la práctica, como son los discursos que se emiten en una JOCAS, se facilita la comprensión de su uso en conversaciones reales. Donde lo que los hablantes dicen, se toma como un instrumento que puede mover la conversación y llevar a cabo ciertas tareas comunicativas que van regulando las relaciones sociales.

De modo que, como esta investigación considera que la tarea comunicativa es darle 'sentido' a las palabras, de los tres ordenes de regularidad semiótica: sintáctico, semántico y pragmático; opta por los ordenes *semántico* y *pragmático del discurso*, por considerarlos centrales al considerar los efectos sociales que los discursos tienen, ya que el *saber* (semántico) que portan los discursos, a su vez les otorga *poder* (pragmático) para modelar la realidad, en tanto al definir ese saber como correcto, se lo posiciona socialmente y, con ello, se contribuye a construir colectivamente tanto la realidad como la propia subjetividad.

Bajo este marco, y considerando que la semiótica es un método que permite leer o interpretar textos, este estudio corresponde a una *investigación semiótica*, en tanto puede ser vista como un "estudio de la producción, circulación e interpretación del sentido en contextos enunciativos determinados" (Abril, G.; 1994: 429). Es decir, el estudio de la producción, circulación e interpretación del sentido que conllevan los discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil que son emitidos en el contexto de una JOCAS.

Sentido que se sustenta en la comprensión tácita de las perspectivas de los otros, la capacidad de negociar los significados e interpretar lo que está sucediendo. Como una instancia constitutiva de lo social, que fundamenta, en un contexto histórico-cultural, la actividad humana en tanto intencional. De modo que, teóricamente, se entiende como una construcción social que objetiva y expresa la relación intersubjetiva y que, operacionalmente, puede definirse como "la descripción-cualificación de la enunciación implícita en el propio enunciado" (Abril, G.; 1994: 439).

Por esto, los discursos son vistos como espacios de conexión y constitución social, que adquieren relevancia en tanto construyen verdades (sentidos), cargados moral o evaluativamente, sustituyendo las cosas por palabras y el mundo por discursos, en una dinámica que produce *verosimilitud* ('lo que es símil de verdad'), es decir, efectos de verdad³⁵ (Canales, M, 1989; Cottet, P. 1994). Efectos producidos por la red conformada con el entrecruzamiento de los *elementos conceptuales* y los *elementos valorativos*, presentes en los discursos. Los primeros, dando cuenta de lo que es el objeto del discurso y, los segundos, revelando el modo en que los sujetos de la enunciación justifican, en términos ético-morales, sus definiciones.

Discursos que se encuentran subordinados directamente por la enunciación, es decir que dependen de quién, de cuándo y dónde se enuncien; en tanto la 'verosimilitud' de estos discursos, sólo puede reconocerse en la situación y contexto particular en que son emitidos, es decir, en los discursos que son emitidos al interior de dos grupos compuestos por mujeres y hombres, jóvenes y adultos, en un momento determinado de las JOCAS, que fue grabado en dos colegios distintos.

35 Pues, se considera que 'la verdad' como un valor absoluto no existe, de modo que ésta es la única certeza con la que nos podemos mover como sujetos, ya que nuestra memoria no nos permite aspirar a tener una verdad sobre las cosas que pueda superar la posibilidad de cambio que otorga la historia (Canales, M.; 1989).

Ello, asumiendo que los discursos toman una parte activa en el modelamiento de la vida e identidad social, en tanto en los discursos, mediante prácticas divisorias, los sujetos van construyendo la imagen de lo que 'son, pueden o deben ser' los objetos de su discurso. Pues, "poseen una dimensión dialógica, es decir, un valor normativo y un valor autorreferencial, que les prohíbe representar a un objeto sin representarse a sí mismo" (Abril, G.; 1994: 439).

Por todo lo anterior, teóricamente, los *discursos* son entendidos como "un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa" (Iñiguez, L. & Antaki, Ch.; 1994: 63). Y, operacionalmente, "como un fragmento de interacción lingüística que es reconocible de acuerdo a un criterio de coherencia" (Crespo, E.; **).

En este sentido, el *análisis del discurso* permite acceder al significado de la acción social, así como a las perspectivas de los involucrados, facilitando con ello la comprensión de las diversas subjetividades. Por ello, se asume que mediante este análisis se puede describir y comprender las diversas relaciones entre hombres y mujeres, adultos y jóvenes, mantenidas y promovidas en los discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil emitidos al interior de una JOCAS. A la vez que develar los sentidos de los distintos discursos, así como las posibles relaciones que se establecen entre éstos, los sujetos de la enunciación y la situación y contexto de la misma.

Todo lo cual parte del supuesto de que en los grupos de conversación que se constituyen para el desarrollo la Jornada, es donde los efectos de sentido de estos discursos se producen, de modo que en este espacio-tiempo "el sujeto de la enunciación

expresa por sí mismo: lo que es, lo que cree que el otro es y lo que, a su juicio, el otro cree de él" (Navarro, P. y Díaz, C.; 1994).

METODOLOGÍAS CUALITATIVAS

Considerando que el objeto de este estudio lo constituyen los discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil, que son emitidos por los distintos actores convocados durante los tres momentos que dura una JOCAS, se estimó como pertinente la adscripción al marco general de las Metodologías Cualitativas, como una vía para acceder a los sentidos presentes en los discursos que son emitidos en esta situación y contexto particular.

También, en tanto las metodologías cualitativas “contemplan la realidad de modo holístico, total, divergente, global. Se orientan hacia la búsqueda no de la homogeneidad, sino de la diferencia. No pretenden la generalización, sino las hipótesis de trabajo. En suma, tratan de comprender la realidad como un todo unificado (por lo que tienen por objetivo) la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y la obtención de datos únicos de carácter ideográfico” (Pérez, G.; 1998: 104, Tomo II). Como un proceso interactivo, que exige volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso; para llegar a comprender a las personas dentro de su marco de referencia, entender la realidad desde la perspectiva del actor social, desde su subjetividad, como ‘singular’ que, a diferencia de las metodologías cuantitativas, es considerado como un todo y no como una variable a investigar y correlacionar.

Igualmente, puesto que este tipo de metodologías son especialmente útiles para estudios a nivel micro, que intentan profundizar más en la situación objeto de estudio, a la vez que “es más adecuada para el análisis de los fenómenos complejos, para el

estudio de casos, para la descripción y estudio de unidades naturales como organizaciones y comunidades concretas" (Pérez, G.; 1998: 71, Tomo I).

Además, en tanto se considera que el uso de las metodologías cualitativas presenta ventajas para la Psicología Social, al asumir una visión del lenguaje que lo contempla como una señal y una forma de crear la realidad, de manera que se considera un uso dinámico del lenguaje que es sensible recursivamente a sus propios efectos (Iñiguez, L. y Antaki, Ch.; 1994).

En este sentido, por estar regulado por el supuesto de reflexividad, Ibañez, J. (1991) define a estas metodologías como 'no clásicas', pues su objeto de estudio sólo es definible en relación con el sujeto que lo estudia, ya que tanto la subjetividad se desarrolla con la construcción del objeto, como éste surge a partir de esa subjetividad. Además que, al colocar un dispositivo de intervención investigativa, en y con el lenguaje que se utiliza, se está influyendo en la realidad a investigar, así como la aproximación a esta realidad va transformando las anteriores apreciaciones.

Como consecuencia, el o la investigadora se integra al proceso de investigación, al ser constructora de la realidad codificada, pues no es un sujeto neutro que procesa información sino que, considerando sus propias posturas, realiza un análisis según los requerimientos y demandas establecidas en los objetivos y propósitos de la investigación. En tanto, de acuerdo a Canales & Binimelis (1994):

- "No se puede conocer sino a condición de modificar el objeto de conocimiento, así que, lo que se conoce, es la respuesta del objeto a la 'modificación que introduce el/a investigador/a'"
- "En el caso de los investigadores sociales sus objetos de estudio son, o incluyen, sujetos. Por ello, para relacionarse con esos sujetos (...) son necesarios juegos del tipo conversación"

- “La información se produce: los datos son producidos en el momento de la interacción verbal”.

Así, por todo lo anterior, se considera que esta es una «investigación cualitativa», en tanto “aporta conocimiento sobre una realidad concreta, aunque ésta no sea generalizable, ni extensiva a otras realidades; sin embargo, nos proporciona perspectivas valiosas para la mejora y transformación de dicha realidad” (Pérez, G.; 1998: 132, Tomo II).

En este sentido, al referirse a una realidad concreta corresponde a una investigación de tipo inductiva, que contempla un diseño flexible; holística, porque los sujetos son considerados como un todo, en una situación y contexto determinados; naturalística, en tanto se interactúa con los sujetos de modo natural y no intrusivo; comprensiva, pues busca comprender la realidad dentro del marco de referencia de los sujetos; humanista, al preocuparse por el aspecto humano de la vida social y, finalmente, artística, en tanto el investigador es un artífice que sigue elementos orientadores, pero no reglas, pues “no se trata de aplicar unos instrumentos y analizar sus resultados, sino de ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran el objeto de estudio y las demandas de la realidad” (Pérez, G.; 1998: 51, Tomo I).

Por ello su diseño implica flexibilidad en función de la focalización en un problema determinado y en la obtención de datos para clarificar la situación. “Los métodos están al servicio del investigador y no a la inversa (en este sentido, la metodología) sigue un enfoque holístico-inductivo ideográfico, es decir, estudia la realidad en su globalidad (...) contextualizándola, sigue la vía inductiva: las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboran partiendo de lo datos y no de teorías previas, y se centra en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales” (Pérez, G.; 1998: 76, Tomo I).

Igualmente, tiene que estar en función del objeto de estudio, así como del enfoque o perspectiva que guía la metodología. De modo que como el lenguaje, que corresponde al objeto de estudio, "no es un concepto unificado, ni intencional ni extencionalmente" (Haidar, J.; 1995: 119), puede ser abordado desde varios enfoques.

Es así como, según Ibañez, J. (1991), para estudiar los discursos producidos por grupos en conversación se pueden utilizar tres perspectivas: una perspectiva distributiva, en la que un sujeto responde frente a ciertas categorías; una perspectiva estructural, donde se produce un discurso conversacional³⁶ y, una perspectiva dialéctica, en la que se produce un discurso para llevar a una práctica de cambio. Considerando estas perspectivas, para la presente investigación, se optó por una perspectiva estructural, en tanto se consideró que las JOCAS corresponden a una situación abierta de interacción verbal (conversación) que, en este espacio-tiempo delimitado, reproduce el lenguaje cotidiano de las y los jóvenes estudiantes.

Igualmente, esta investigación se inscribe en las características que Pérez, G. (1998) describe para el enfoque del Interaccionismo Simbólico. Según el cual se considera que los humanos actúan ante las cosas según el significado que tienen para ellos, significados que surgen a través de la interacción social, de modo que constantemente dependen de las motivaciones e intereses que los sujetos ponen en juego. Por esto, utiliza un análisis de tipo cualitativo, que le permita llegar a conocer a los sujetos en sus interacciones o relaciones, para allí aprender los significados y símbolos de la interacción en situaciones concretas.

• En este sentido, como esta investigación se abocó a un fenómeno concreto y acotado de la realidad, contempló el Método de Estudio de Casos, como un "examen

36 Para reproducir el lenguaje cotidiano 'hay que producir situaciones abiertas de interacción verbal' en las que fluya la espontaneidad del habla (Iñiguez, L. y Antaki, Ch.; 1994); como pueden considerarse la estructura de una JOCAS.

intensivo y con detenimiento de diversos aspectos de un mismo fenómeno (donde) un caso puede seleccionarse por ser intrínsecamente interesante y lo estudiamos para obtener la máxima comprensión del fenómeno" (Pérez, G.; 1998: 80, Tomo I). Además, en tanto "es particularmente útil cuando el problema implica una nueva línea de indagación" (Pérez, G.; 1998: 94, Tomo I), como es el caso de estudiar los discursos que se producen *in situ* en una JOCAS.

Además puesto que, metodológicamente, la validez de un estudio de casos depende de "su realidad, de su autenticidad, y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico" (Pérez, G.; 1998: 88, Tomo I). Lo que se aplica para esta investigación, en tanto estudia los discursos que son producidos *in situ* en una JOCAS sin intervenir en su desarrollo, es decir, indagando cómo es en la práctica el proceso que se desarrolla en esta Jornada, lo que allí se dice y los sentidos que con ello se construyen para la sexualidad y afectividad juvenil.

Igualmente, en tanto el diseño de este tipo de estudio es heurístico, inductivo, particularista y descriptivo; de modo que permite ir construyendo en el proceso de investigación los procedimientos a usar, en función de esa realidad en particular, así como de los objetivos de la investigación, para luego describirla con el mayor detalle y profundidad posible.

Así, el procedimiento a seguir en este método, pasa primero por delimitar el caso, formulándolo ordenada, clara y resumidamente, aunque describiendo exhaustivamente la situación y los datos, como un problema que necesita un diagnóstico y una formación particular. Para luego, reducir los datos a través de lecturas reflexivas, que permitan identificar las unidades de análisis (UA), de registro (UR) y de contexto (UC) (Pérez, G.; 1998: 150, Tomo II).

Posteriormente, después de organizadas las UA según cada momento, cada JOCAS y cada sujeto de la enunciación: mujeres y hombres, jóvenes y adultos; en un primer momento, se identificaron los elementos conceptuales y valóricos contenidos en los discursos producidos durante cada momento de cada JOCAS, a través de un Análisis de Contenido, operacionalizado en la Técnica de Aserciones Evaluativas y, en un segundo momento, a través de un Análisis de Discurso, se relacionaron estos elementos con los sujetos que los enunciaron: mujeres y hombres, jóvenes y adultos, de acuerdo a un Sistema de Presencias y Ausencias en los discursos. Con el propósito de dar cuenta del sentido o construcción de la verosimilitud presente en estos discursos y de cómo éste se relaciona con la posición que los sujetos ocupan en la organización social, en términos de su ubicación en los sistemas de sexo/género y edad/generación.

Finalmente, a través de la interpretación inductiva que "supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como posibles comparaciones" (Pérez, G.; 1998: 107, Tomo II), se sintetizaron los resultados para ser comprendidos a la luz de los antecedentes contextuales y teóricos que guiaron esta investigación y, finalmente, se establecieron conclusiones sobre la base de la reflexión sobre los puntos compartidos con otras investigaciones en sexualidad juvenil y sobre posibles aplicaciones de los resultados.

**QUINTA PARTE: DISEÑO
METODOLÓGICO**

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de este estudio, en el marco de las metodologías cualitativas, es de tipo exploratorio-descriptivo. Exploratorio, pues a la fecha que se inició la investigación (1998) todavía no existía mucha información sobre esta estrategia educativa, fundamentalmente, no se conocían los discursos emitidos por los actores de la comunidad educativa que son convocados en el desarrollo de una JOCAS: mujeres y hombres, jóvenes y adultos, en sus roles de: participantes; participantes animadores/as; agentes educativos y/o pastorales; y, madres, padres y/o apoderados.

Así, en función de este desconocimiento, como un diseño exploratorio, este estudio aspira abrir nuevas interrogantes y aportes para el perfeccionamiento de esta estrategia educativa así como para la diversidad de iniciativas de educación en sexualidad. Pretendiendo identificar las potenciales relaciones entre los elementos de la investigación: discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil que son emitidos por distintos sujetos posicionados en determinadas categorías sociales, en un contexto (JOCAS) y situación (Momento) determinado (Hernández, Fernández & Baptista; 1991).

Asimismo, constituye un diseño descriptivo, en tanto pretende especificar las propiedades del objeto de estudio de la investigación, es decir, las propiedades de los discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil emitidos por los distintos sujetos que participan en este dispositivo de intervención educativa.

En esta línea, se optó por un «enfoque investigativo de carácter interpretativo-comprensivo», en tanto se considera que los discursos que se producen en las conversaciones al interior de una JOCAS, pueden constituir una forma de acceder a las

subjetividades de los distintos actores involucrados en el desarrollo de este Programa y a los sentidos que estos vehiculan en sus discursos.

Por esto, de acuerdo al modelo analítico ocupado en la investigación, se abordaron los niveles semántico y pragmático del lenguaje, en tanto el *sentido* puede ser (re)construido mediante las categorías analíticas de elementos conceptuales y elementos valóricos que se encuentran en los enunciados, que están a la base de los discursos, puesto que el entrecruzamiento entre estos elementos, es el que le da forma (sentido) a un texto (Navarro, P. & Díaz, C.; 1994).

Por otro lado, la investigación es de «tipo *expost-facto*», pues los fenómenos se observaron (grabaron) tal como se dieron en su contexto natural, para después ser analizados sin manipular deliberadamente las variables (Hernández, Fernández & Baptista; 1991).

Asimismo, es considerada un «estudio de casos», en tanto se analizan con detenimiento dos grupos de conversación en dos JOCAS distintas, sin pretender con ello, aspirar a generalizaciones de lo que pueden ser los discursos de la diversidad de jóvenes estudiantes, agentes educativos y pastorales, así como madres o padres que se hacen partícipe de la vivencia de una JOCAS. Aunque considerando que estos grupos igualmente son útiles para satisfacer los objetivos de la investigación, en tanto ofrecen un carácter contrastivo, es decir que existen invariantes entre uno y otro grupo de conversación que permiten su comparación (como la metodología, los grupos mixtos, jóvenes entre 17-19 años, etc.).

En síntesis, el diseño de la investigación implicó el siguiente procedimiento:

1. *Producción* del Corpus Textual. Como resultado se obtuvo un total aproximado de 12 horas de grabación, pertenecientes a los discursos de los 3 momentos que dura una JOCAS, en dos grupos elegidos al azar, de dos establecimientos distintos, que fueron transcritos íntegramente.
2. *Identificación* de Unidades Contextuales (UC), Unidades de Registro (UR) y Unidades de Análisis (UA) en los discursos. Como resultado se definió que UC: JOCAS, UR: Momentos y UA: enunciados expresados por los distintos sujetos participantes en cada momento (UR) de cada JOCAS (UC) que refiriéndose a la sexualidad y afectividad juvenil, portan sentido en sí mismos.
3. *Codificación* de UA. Significó adscribir las UA a sus respectivas UR y éstas, a su vez, a sus respectivas UC, agregando con ello el orden de aparición de estas Unidades. Como producto se obtuvo un listado de UA enumeradas, por cada JOCAS y cada momento.
4. *Categorización o Análisis* de UA según diversas estrategias, metodologías y técnicas, con el objeto de extraer e interpretar el corpus. Como producto se obtuvo un metatexto que constituye la (re)construcción descriptiva de los discursos.
5. *Interpretación*. Realizada a partir de los metatextos producto del paso anterior, para "saltar al dominio de las realidades subyacentes que han determinado la producción de esos datos" (Navarro, P. & Díaz, C.; 1994: 195). Como producto se obtuvo la interpretación de los resultados, de manera de describir y analizar el discurso de cada actor y las distintas relaciones que pueden establecerse entre éstos y sus discursos, así como entre los discursos y el contexto de su producción.

TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS Y MUESTREO

Para la producción de datos, de acuerdo a criterios analíticos, se grabaron en cinta de audio, durante los tres momentos que componen una JOCAS, para luego ser íntegramente transcritos, los discursos de dos grupos de conversación, conformados para participar en el desarrollo de esta Jornada, que estaban compuestos por mujeres y hombres jóvenes (entre 17 y 19 años de edad) en calidad de 'participantes' y, por mujeres y hombres adultos en calidad de 'educadores'.

Este procedimiento, se considera una técnica para producir datos y no para recolectarlos, en tanto la investigadora interviene el objeto o sujeto a investigar, y no sólo lo observa neutralmente desde afuera. Puesto que, se considera que al momento de colocar un dispositivo de investigación³⁷, se está construyendo el dato con el que se va a trabajar, ya que los datos no preexisten, sino que son producidos mediante técnicas que utilizan como elemento central el lenguaje (Canales, M. & Binimelis, A.; 1994).

Ahora bien, cabe señalar que el universo del estudio, es decir el total de grupos de jóvenes conformados para conversar en una JOCAS durante 1998, en distintos establecimientos educativos de la V Región, así como la conformación específica al interior de esos grupos, no fue una variable controlada por la investigación. Ya que, por ejemplo, debido a la paralización del gremio docente durante el mes de Octubre de 1998, diez establecimientos de la V Región que habían participado en la Capacitación

37 Como es la incorporación de una grabadora o el hecho de que a los grupos, en el mismo momento,

para realizar JOCAS, tuvieron que aplazar para el año siguiente sus intenciones de llevarlas a cabo. De manera que, de esta Capacitación realizada en Agosto, en la que participaron 12 liceos de la Región, solo dos de la Provincia de Valparaíso pudieron ser realizadas durante el II Semestre de 1998 (Ver APÉNDICE B).

Técnica De Producción De Textos: JOCAS

Se produjeron los datos en dos Jornadas distintas, la primera realizada en Octubre de 1998 en el Colegio Coeducacional Crep (JOCAS N° 1), de modalidad Científico-Humanista, que se encuentra ubicado en el sector céntrico de la ciudad de Quilpué y, la segunda, realizada en Noviembre del mismo año, en el Colegio Cecal, de tipo Técnico-Profesional, ubicado en Valparaíso (JOCAS N° 2), específicamente, en el Cerro Alegre. Establecimientos que, según los criterios establecidos en la Ficha de Estratificación Social CAS-II, tienen una población estudiantil de clase socioeconómica media y media-baja el primero, mientras el segundo proviene más bien de clase baja o muy baja.

Ambos liceos son mixtos, pero con diferentes proporciones de mujeres y hombres. Así, el Colegio Cecal siendo sólo de educación media, cuenta con aproximadamente un 20% de mujeres y un 80% de hombres, de un total de 240 matrículas. Mientras, el Colegio Coeducacional Crep, cuenta con un total de 359 matrículas, distribuidas entre educación pre-básica (20), básica (131) y media (208). Siendo esta última, el 57,9% del total de la población estudiantil, distribuidos en un 44,2% de mujeres y un 55,8% de hombres.

Ambos establecimientos son particulares subvencionados, y al momento de realizar JOCAS se encontraban incorporados al MECE-Media y habiendo establecido sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). En estos, destacaban la importancia de entregar la mayor cantidad de elementos informativos y formativos para que fueran los propios jóvenes quienes tomaran responsablemente sus decisiones.

Con relación a la participación de la comunidad educativa, en ambos establecimientos, aproximadamente un 60% del total de alumnos participó en JOCAS³⁸. Mientras, la participación de madres, padres y/o apoderados no alcanzó al 10% del total de matrículas, a pesar de que éstos, destacando la importancia de que se eduque en sexualidad y afectividad a sus hijos/as, son quienes inicialmente aprobaron la iniciativa de realizar estas Jornadas. Asimismo, se ha de señalar que, si bien los docente no se observan claramente como un bloque, la dirección de los establecimientos tuvo una participación visible y activa en el desarrollo de las Jornadas, siendo parte de un acto de inauguración como de uno de clausura.

Finalmente, el primer grupo de conversación grabado estuvo compuesto por 20 jóvenes en calidad de participantes (12 hombres y 8 mujeres), incluyendo un animador y una animadora y, 4 adultos en calidad de educadores (1 hombre y 3 mujeres). El segundo, estuvo compuesto por 21 jóvenes en calidad de participantes (15 hombres y 6 mujeres), incluyendo a dos animadores hombres y, 3 adultos (2 hombres y 1 mujer)

En el primer grupo participaron los siguientes adultos en calidad de educadores: una estudiante de Psicología en IV año, un Agente Pastoral miembro activo de la Iglesia Católica y dos madres en el 3º momento. Mientras, para la segunda JOCAS participaron: un estudiante de Psicología en V año, una Agente Pastoral participante activa de la Iglesia Católica y, debido a la escasa participación de apoderados, un profesor en

38

Nótese que la cifra no es exacta, puesto que momento a momento en cada grupo se producen tanto

calidad de padre.

Técnica De Muestreo: Estructural

Se optó por un muestreo estructural, y no distributivo, en razón de que se relevaron las relaciones entre los elementos escogidos por esta investigación: discursos sobre sexualidad y afectividad juvenil que son emitidos por los distintos actores que participan en cada momento del desarrollo de esta Jornada.

Así según esta opción técnica, para el muestreo, se considera que una muestra grupal está bien constituida si garantiza todas las posiciones pertinentes de la red de conversaciones que se va a tratar en el estudio y según el universo muestral definido en el diseño de la investigación, lo que implica que "cada informante es seleccionado en función del lugar que ocupa en la trama de relaciones implicadas en el estudio, de manera que se seleccionan hablantes que representan uno de los lugares sociales nombrados en el universo del estudio" (Canales & Binimelis, 1994: 23). De manera que, en la muestra "deben estar indicadas todas las posiciones pertinentes, todos los lugares donde hipotéticamente, hay un punto de habla o punto de vista distinto" (Canales, M.; 1989: 47), lo que para este estudio significa que deben estar presentes los discursos emitidos por los distintos sujetos de la comunidad educativa que allí participan, en función de su pertenencia a los sistemas de edad/generación y sexo/género, así como de los particulares roles que ostentan al interior de los grupos, en cada momento que conforma el proceso de desarrollo de la Jornada.

Finalmente, bajo estos lineamientos, el *universo de estudio* lo constituyeron los establecimientos educativos que reunieron los siguientes requisitos:

1. Aceptar la invitación para realizar una JOCAS, enviada por la SEREMI de Educación a los establecimientos que tienen Educación Media en la V Región, constituyendo con ello el Equipo de Gestión JOCAS, que estaría encargado de gestionar, producir y evaluar las JOCAS que se realizarían en su establecimiento.
2. Participar de la 2ª Capacitación anual para ejecutar una JOCAS, realizada en Agosto de 1998 por la Coordinación de Programas Formativos Complementarios, en conjunto con el Programa de la Mujer (en el que se inserta esta Jornada) y los Supervisores Provinciales de Educación.
3. Realizar la Jornada durante el II Semestre de 1998, conformando para ello los diversos grupos de conversación desde los que, al azar, se extrajo la muestra.

Luego de cumplidos estos requisitos sólo dos establecimientos efectivamente llegaron a desarrollar la Jornada, de modo que de cada uno de éstos se escogió al azar un grupo de jóvenes que estuviera compuesto por el último tramo etareo, entre 17-19 años de edad, pues se evaluó que las conversaciones de este grupo, por su mayor edad, podrían ser más ricas en contenidos y valoraciones respecto a la vivencia de su sexualidad, en tanto ya estarían completando el proceso de socialización y construcción de identidad.

MATERIAL DE ANÁLISIS

Como *corpus textual*, se obtuvo un conjunto de textos para ser analizados, correspondiente a transcripciones textuales de los discursos de 2 grupos mixtos de conversación, participantes en los 3 momentos que componen una JOCAS, en los únicos dos liceos de la Provincia de Valparaíso que realizaron JOCAS durante el II semestre de 1998. el que fue organizado según: Unidades de Contexto (UC), Unidades de Registro (UR) y Unidades de Análisis (UA)

- UC: Se definieron según criterios extratextuales, en tanto permiten informar sobre las condiciones de producción del texto, como un "vínculo entre el corpus y el medio social que lo produce" (Navarro, P. & Díaz, C.; 1994), de manera que corresponden al discurso que se emitió en cada JOCAS, como un todo.
- UR: Se relacionan con el criterio temporal que delimita los discursos, que los registra, es decir, para este caso corresponde al discurso de cada grupo mixto de conversación durante cada momento.
- UA: Todos aquellos enunciados que se refieren, explícita o implícitamente, a sexualidad y afectividad en el desarrollo de una JOCAS, ya que el "significado de la enunciación solo es observable en la red de enunciados en que éste adquiere su lugar" (Canales, M.; 1989: 8). De modo que las UA, corresponden a los "segmentos textuales, claramente discernibles, que portan significado en sí mismos" (Cottet, P. 1994).

De este modo el corpus textual, de acuerdo a las condiciones de su producción, quedó circunscrito por tres categorías: cada JOCAS, cada momento y cada grupo de sujetos de la enunciación, quedando organizado como sigue:

ORGANIZACIÓN DEL CORPUS TEXTUAL

1ª Categoría UC Espacios del Discurso	2ª Categoría UR Tiempos del Discurso	3ª Categoría UA Sujetos del Discurso
JOCAS 1 (JO1)	Momento 1 (MO1)	Hombres y Mujeres Jóvenes
	Momento 2 (MO2)	Hombres y Mujeres Jóvenes Una mujer y un hombre Adultos
	Momento 3 (MO3)	Hombres y Mujeres Jóvenes Dos Mujeres Adultas
JOCAS 2 (JO2)	Momento 1 (MO1)	Hombres y Mujeres Jóvenes
	Momento 2 (MO2)	Hombres y Mujeres Jóvenes Un hombre y una mujer Adultos
	Momento 3 (MO3)	Hombres y Mujeres Jóvenes Un hombre Adulto

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Establecimiento de contacto con el coordinador regional de los Programas de Formación Complementaria de modo de conocer las diferentes alternativas que se ofrecen paralelamente a las JOCAS, como posibles formas de dar cuerpo a los Objetivos Fundamentales Transversales para la enseñanza media.
2. Establecimiento de contacto con la coordinadora regional del Programa de la Mujer, del que dependen las JOCAS al interior de cada Secretaría Regional Ministerial, de modo de conocer la estructura de este programa en que se enmarcan las JOCAS.
3. Participación como Agente Educativa, en la Capacitación realizada para los liceos que expresaron su interés de autogestionar estas Jornadas, a través de los Equipos de Gestión Escolar (EGE) conformados para estos efectos, en el segundo semestre de 1998, con el objeto de establecer contactos con todos los establecimientos que mostraron su interés por realizar una JOCAS durante ese semestre. En ésta, se vivencia una JOCAS 'tal como será en el liceo', pues al haber sujetos que pertenecen a cada estamento, aunque sean de distintos establecimientos, se agrupan entre pares y conforman los grupos de conversación. De manera que, se pudo participar como Agente en le grupo de jóvenes conformados para estos efecto, pero como éste corresponde al grupo más motivado con la temática, se estimó que no podía constituir parte de la muestra del estudio.

4. Grabación en cinta de audio de los discursos emitidos por los distintos participantes de un grupo mixto de conversación, de jóvenes entre 17 y 19 años, durante los tres momentos que componen una JOCAS.
5. Realización de las transcripciones textuales de los discursos de cada JOCAS.
6. Identificación de Unidades Contextuales (UC), Unidades de Registro (UR) y Unidades de Análisis (UA) con su posterior codificación, según cada emisor: mujer u hombre, joven o adulto; en una diversidad de roles: joven participante y animador/a, Agente Educativo y Agente Pastoral; madres y padres.
7. Procesamiento de los textos: significó organizar el análisis en fases, según las estrategias utilizadas, para luego, en consideración a estas últimas, seleccionar métodos y técnicas específicas para su operacionalización.
8. Tratamiento de los textos o aplicación del plan de análisis: pretende restituir o parafrasear los sentidos posibles de los discursos, considerando la particularidad de la situación de producción textual, así como el contexto en que se enmarca.
9. Elaboración de Resultados y Discusión o Análisis Crítico de los mismos.
10. Construcción del Informe Final.

PROCESAMIENTOS DE LOS TEXTOS

Estrategias Utilizadas Para La Investigación

Para estructurar una estrategia de investigación (conjunto de reglas que se aplican sobre el corpus textual), primero se eligieron los niveles semántico y pragmático del hecho comunicativo que expresa cada texto, y luego se diferenciaron según un nivel micro o macro de análisis. Micro, en tanto satisface los objetivos de la investigación (establecer relaciones entre los textos) y, macro, en tanto satisface los propósitos de la misma (establecer relaciones entre los sujetos y sus discursos).

Las estrategias de investigación se consideraron de acuerdo a los términos propuestos por Navarro, P. & Díaz, C. (1994), en los que señalan que la estrategia de investigación es aquella que, relacionándose con la teoría analítica e interpretativa de la investigación, permitirá pasar del corpus textual a la producción textual (metatexto) pues el análisis proporcionará un nuevo plano (virtual) del mismo. Por lo tanto, el análisis corresponde a un procedimiento que busca desestabilizar lo compacto de la superficie textual, revelando aspectos no directamente identificables y, sin embargo, presentes.

Según estos autores, pueden existir cuatro tipos de estrategias, organizadas según el tamaño del corpus textual y la diversidad de productores del mismo (intensiva/extensiva) y, en consideración a que el sentido del texto esté en relación con otros textos y/o con elementos fuera de los mismos, como son el contexto y la situación de producción (intertextual/extratextual).

Bajo estas distinciones, para ambas fases del análisis se aplicó una estrategia intertextual instrumentada de manera intensiva. Como sigue:

**NIVELES, FASES Y ESTRATEGIAS
DE LA INVESTIGACIÓN**

NIVELES	FASES	ESTRATEGIAS	Intertextual
Micro	Iº	Intensiva	X
Macro	IIº	Intensiva	X

Para ambos momentos se optó por una estrategia intertextual, en tanto permite identificar las posibles relaciones existentes entre los textos y, entre los sujetos y sus discursos. La cual fue instrumentada de manera intensiva, por la profundización que quiso dársele al análisis, a la vez que se consideró que el tamaño del corpus requería una estrategia de este tipo.

De este modo, en una Iº Fase se analizaron los textos, desglosados en UA, de cada JOCAS (JO), en los 3 momentos (MO) que la componen, para luego comparar iguales momentos en distintos espacios. En una IIº Fase, se analizó cada discurso según la ubicación de los sujetos del discurso en las categorías de sexo/género y edad/generación, para luego comparar mujeres con hombres y jóvenes con adultos. De modo que se estableció la siguiente organización para la lectura:

**ORGANIZACIÓN PARA LA LECTURA
DEL CORPUS TEXTUAL**

FASES	CATEGORÍAS			
		MO1	MO2	MO3
I°	JO1	UA	"	"
	JO2	"	"	UA
II°		Mujeres	Hombres	
	Jóvenes	"	UA	
	Adultos	UA	"	

Así, para la I° Fase se aplicó de manera intensiva, una estrategia intertextual que significó analizar en cada JOCAS, los discursos producidos momento a momento, por los dos grupos de conversación, lo que implicó operativamente, aplicar primero las mismas preguntas de análisis a cada UA, de manera horizontal (en cada momento de cada JOCAS), de manera que luego pudieran relacionarse ambas JOCAS, así como iguales momentos de cada JOCAS (en forma vertical: JO1/M1 con JO2/M1, etc.).

Mientras para la II° Fase, bajo las mismas estrategias, se aplicó primero un mismo análisis por categorías de sujetos, para luego caracterizar las posibles relaciones que pudieron establecerse entre ellos, así como con sus discursos (Navarro, P.& Díaz, C.; 1994).

Estrategia Intensiva

Esta estrategia, siendo más cualitativa o subjetivista, significó la opción metodológica por los niveles semántico y pragmático del acto comunicativo. Es decir, en una 1ª Fase del análisis, se analizaron los discursos de los dos grupos mixtos de

conversación en cada momento de cada JOCAS, buscando identificar los elementos conceptuales (objetos del discurso) y los elementos valóricos (rasgos de esos objetos), que circulaban en ellos, y en una 2ª fase se analizaron los discursos de cada grupo de sujetos, según su pertenencia a las categorías de sexo-género y edad-generación, buscando identificar las relaciones entre estos elementos y sus discursos, de modo de establecer la verosimilitud de sus expresiones lingüísticas, como sigue:

**FASES, NIVELES DISCURSIVOS
Y MÉTODOS DE ANÁLISIS**

1ª Fase	2ª Fase
<i>Nivel Semántico</i>	<i>Nivel Pragmático</i>
Análisis de Contenido	Análisis de Discurso

En el nivel semántico, referido a qué se entenderá por el significado de una expresión, a través del análisis de contenido, se identificaron los *objetos del discurso* entendidos como el lugar común, donde se encuentran las distintas perspectivas para construir el consenso (Canales, M.; 1989), o como lo que resulta central, pues corresponde a la información que se considera compartida, que puede ser presupuesta por los interlocutores (Abril, G.; 1994); y los *rasgos de esos objetos*, entendidos como posiciones en torno al tema del que se habla, en términos de la posibilidad, prohibición u obligación de 'ser' o 'no ser' del tópico al que se refiere, básicamente, en términos de bueno/malo, verdadero/falso o posible/imposible (Navarro, P. & Díaz, C.; 1994).

Luego, en el nivel pragmático, a través de un análisis de discurso, se pudo establecer las relaciones entre los distintos sujetos del discurso, en términos de los intereses y valores que vehiculan y que se relacionan con la posición social de los

hablantes como pertenecientes a las categorías de sexo/género y edad/generación. De manera de poder establecer las distintas relaciones entre unos y otros sujetos y sus discursos.

Así, en una primera fase de aplicación de esta estrategia intensiva, se realizó un Análisis de Contenido, operacionalizado a través de la Técnica de Aserciones Evaluativas y, en una segunda fase, se realizó un Análisis de Discurso, que permitiera relacionar los elementos conceptuales y valorativos con los sujetos que los enunciaron: mujeres y hombres, jóvenes y adultos, a través de un Sistema de Presencias y Ausencias en los discursos.

Estrategia Intertextual

Esta estrategia buscó relacionar los distintos textos entre sí, así como los sujetos y sus discursos, considerando que estas relaciones pueden entenderse como los nodos que conforman una red virtual en relación con la sexualidad y afectividad juvenil en el contexto de una JOCAS. Para ello, se fue reconstruyendo el sentido intertextual, mediante dos métodos: uno 'agregativo' y otro 'discriminativo'³⁹, operacionalizados con distintas técnicas para cada fase.

En un primer momento, agregativo, de cada fase del análisis, por considerar a los textos como semejantes, se aplica a todos un mismo procedimiento. Mientras, en un segundo momento, por considerar a cada texto como diferente, se aplica un análisis diferente al procedimiento anterior, de modo de poder comparar y relacionar los textos entre sí, caracterizando con ello por "resonancia cooperativa" sus semejanzas, y por

39 El primero, quiere decir que se aplica un mismo procedimiento de análisis a los textos en tanto se los considera como semejantes, mientras en el segundo se aplican procedimientos distintos en tanto se los considera como distintos pues, teniendo semejanzas, igualmente mantienen diferencias que les permiten ser comparados entre sí.

“resonancia diferencial” sus diferencias. Es decir, caracterizar los discursos por los elementos que resuenan como sus puntos en común y por los que resuenan como los aspectos que los hacen diferentes.

**MÉTODOS Y TÉCNICAS DE
LA INVESTIGACIÓN**

Métodos	Técnicas	
	1º Momento Agregativo	2º Momento Discriminativo
1ª Fase Análisis de Contenido	Técnica de Aserciones Evaluativas	Análisis Estructural
2ª Fase Análisis de Discurso	Técnica de Categorización Temática	Análisis del Sistema de Presencias y Ausencias.

***Métodos Y Técnicas Implementadas
Por El Estudio***

Para implementar la estrategia intensiva, en el ámbito semántico, se utilizó el método de Análisis de Contenido según una técnica de Aserciones Evaluativas. Con ésta se pueden reconocer los rasgos (elementos valóricos) con que se califican los objetos del discurso (elementos conceptuales). Lo anterior significó, primero, identificar UA con carga evaluativa, según la utilización de términos evaluativos como por ejemplo: honrado (adjetivo), enemigo (nombre), amable (adverbio), servir o atacar (verbos), etc.; para luego, identificar el tema objeto de esa valoración, colocando entre paréntesis los enunciados en los que figuran estas valoraciones. Como resultado, se develaron los

objetos de los discursos y los rasgos que les son designados en cada momento de cada JOCAS.

En una segunda etapa, en tanto se entendió JOCAS como una estructura donde se juegan los discursos de determinados sujetos, de manera que existen múltiples relaciones entre los sujetos y sus discursos, se introdujo una Perspectiva Estructural del análisis de contenido, que significó relacionar los dos tipos de elementos detectados (conceptuales y valóricos), buscando las coherencias e incoherencias del sistema de relaciones entre estos elementos. Asimismo, luego se pueden establecer las relaciones entre los objetos a través de los rasgos que comparten para poder, con ello, construir el sentido de los discursos.

Por otro lado, para dar cuenta del nivel pragmático, bajo el supuesto de que texto y autor se influyen reflexivamente en la construcción de la realidad y subjetividad, se realizó un Análisis de Discurso, a través de una técnica de Categorización Temática que permitiera develar cómo los discursos actúan en el presente manteniendo y promoviendo ciertas relaciones sociales, a través de las categorías que vehiculan, en tanto corresponden a la "noción general que representa un conjunto o clase de significados" (Pérez, G.; 1998: 148, Tomo II).

Luego, en un segundo momento, bajo un Sistema de Presencias y Ausencias se compararon los discursos de cada categoría de sujetos, considerando que éste refleja la lucha entre diferentes grupos de interés, para crear o imponer un sistema de significados en el cual se privilegian ciertas visiones (versiones) del mundo sobre otras. En tanto se considera que la organización de las interpretaciones que son consideradas socialmente válidas en la intersubjetividad, tiene lugar por un proceso de creación y destrucción de símbolos y significados, que opera introduciendo o sacando éstos, en un proceso que da origen a un sistema de presencias y ausencias en el discurso.

TRATAMIENTO DE LOS TEXTOS

Para la reconstrucción interpretativa se trató de restituir o parafrasear los sentidos posibles de los textos y las acciones, desde el punto de vista de sus interlocutores, considerando la singularidad situacional de la producción textual, así como el horizonte de significaciones compartidas por ese grupo (contexto). De modo que la interpretación permitiera develar lo que está a la base del acto comunicativo: el sentido que constituye el 'telón de fondo' de la interacción comunicativa.

Para esto, luego de que se realizaron las comparaciones necesarias entre los discursos de cada JOCAS, cada momento y cada categoría de sujetos (mujeres-hombres, jóvenes-adultos), se contrastaron los resultados de modo de llegar a identificar los puntos donde se tensiona y legitima el orden social para la sexualidad y afectividad juvenil, que es propugnado en estos discursos.

Así, mediante inferencias se llegan a las conclusiones acerca de cuestiones no relacionadas con el contenido, porque se apoyan en los resultados del análisis que se ha efectuado, para lo cual se utiliza un marco teórico que especifica las relaciones entre los datos y, con ello, permite establecer inferencias y justificarlas.

Para esto, entonces, se siguieron los siguientes pasos:

1. Articulación de elementos conceptuales y valóricos de los discursos, según cada JOCAS y cada momento, de modo de construir los sentidos de los discursos.

2. Articulación de estos sentidos con los sujetos de los discursos, según su pertenencia a las categorías de sexo/género y edad/generación, de modo de comprender cómo éstos se relacionan con la posición social de los sujetos.
3. Comparación de los sentidos que conllevan los discursos de mujeres y hombres, jóvenes y adultos, de modo de establecer las relaciones que se dan entre estos grupos.
4. Identificación de los puntos donde se tensiona o legitima el orden social para la sexualidad y afectividad juvenil, que es definido por cada grupo en sus discursos.

**SEXTA PARTE: RESULTADOS
Y ANÁLISIS CRÍTICO**

RESULTADOS DESCRIPTIVOS

JOCAS N° 1

MO1

El sexo (entendido como el acto sexual) es considerado una parte importante de lo que es la juventud, ante la que los propios jóvenes señalan estar 'marginados' de él o de la sexualidad, porque 'no saben' nada, siendo que como ya establecen relaciones de pareja 'deberían saber', porque incluso ya están "*perdiendo la virginidad a los 14 años... ya a los 14 años tienen guagua*". En este sentido, señalan que sigue siendo, en cierta medida, un 'tabú' porque "*no a los 17 años no puede ser*". Tabú que sólo se rompe con la realidad de los embarazos precoces o de otras vivencias que se relacionan con las prácticas sexuales y que son vistas como indeseadas, problemáticas o 'malas' (refiriéndose principalmente a embarazos, aborto y SIDA).

En este contexto, reconocen como el principal problema la dificultad que existe para poder comunicarse, pues sólo comunicándose podrían acceder a 'las sabidurías de los adultos', del conocimiento y de la experiencia.

Así, distinguen entre 'ataduras' y 'requisitos' para hablar. Las primeras, relacionadas con 'la mentalidad de los chilenos', porque "*la mentalidad de los chilenos es así (...) que no te acepta, que no te deja*", porque la gente que se expresa libremente es mal mirada o, simplemente, porque "*esa cuestión es mala*", ya que sistemáticamente se la asocia con situaciones no deseadas (embarazo, SIDA, aborto), con lo que "*te cohiben*"

y se hace más difícil poder 'soltarse' ante estas vivencias. Además, reconocen que no hablar significa *"estar con la tontera", "ser cabro chico", "tener vergüenza", "tener miedo a que lo que se diga puede 'que lo cuenten'"* o *"porque no queri hablar no ma"*.

Mientras como 'requisitos' de la comunicación señalan que debe existir confianza y conocimiento mutuo para poder hablar de estos aspectos. Elementos que, además, distinguen como centrales en las relaciones de pareja, en tanto la confianza por ejemplo, implica *"estar relaja'o"*, porque *"están ahí contigo"*, es decir se cuenta con el apoyo del otro.

En este sentido, identifican como el ideal de pareja a aquella en la que se tiene *"cariño, comprensión, confianza, amistad, compañerismo"*, donde es importante que *"ambos se ayuden, la pareja, o sea, son amigos a parte (...) todos los días tienen que conversar de algo diferente"*. Por ello consideran que una pareja puede mantenerse en el tiempo, incluso estando distantes geográficamente, *"gracias a la comunicación y a la confianza"* que se tengan.

En este contexto, señalan que se busca una pareja como para sentirse bien, *"obviamente, pero si ten'i una pareja para pasar rabia, pa' qué, mejor no sé poh, mejor ten'i un perro, que al final que, nunca te va a decir nada, a lo más te va a morder, si poh, y nada más. Pero, si ten'is algo bonito cuidalo, y creí en eso, lúchalo, así pienso yo por lo menos (silencio)."*

Mientras, consideran que una mala relación de pareja es aquella en que no *"existe confianza, no existe compañerismo, eh, y hay una competencia de por medio, (...) entonces, como que igual, esas, esas parejas van a estar siempre en discusiones, van a estar en atados y no se van a comprender mutuamente poh, cacha'i"*.

En síntesis, consideran que lo importante en la relación de pareja es la comunicación, la sinceridad, la confianza y el respeto mutuo (expresado en la prohibición de la violencia física).

En este marco, entonces, señalan que para tener una relación sexual, debe existir un sentimiento y *"no andar picando como tonto (...) que por que estoy tomando y me ponen una mina y me calenté al tiro, para mi forma de ser no... pues no es llegar y meterse con cualquier galla, hay que conocerla y amarla, porque la parte sexual te afirma dentro de la pareja"*. Claro que *"tener sexo todos los días, loco, igual te aburre (...) así que uno tiene que hacer la relación más entretenida, para salir de lo común"*. Porque *"si la ve'i todos los días, igual te va a aburrir... pero si se separan un día, después tienen una relación sexual que los va a juntar y van a solucionar sus problemas"*.

Por otro lado, consideran que 'facilita' la comunicación el hecho de que se hable solo entre mujeres o entre hombres, y no mezclados, porque así habría más confianza. Aunque, por otra parte, el que se hable entre hombres y mujeres permite conocer las distintas perspectivas. Aún así, los jóvenes agregan que a las mujeres les puede dar vergüenza hablar delante de los hombres (*"se urgen más"*), porque por eso se cuentan las cosas entre ellas, en cambio al hombre no le da tanta vergüenza hablar delante de las mujeres. Sin embargo, *"hay mujeres que han hablado, y cuántos hombres, o sea, 2, entonces, yo creo que na' que ver, las mujeres hablan más que los hombres... porque las mujeres saben más que los hombres... las mujeres ya por lo menos tienen algo, los hombres no saben na', llegan por calentura y se acuestan (...) ahí mismo, a 'onde est'i lo va'i a hacer, sino ten'i preservativo, ni ahí"*

En este sentido, los hombres jóvenes son vistos como irresponsables porque cuando la mujer queda embarazada él *"prometió que se iba a casar y se viró... Y es*

fome, porque por ejemplo, este gallo ahora dejó embarazada a la polola, a otra, y es fome la cuestión que el loco está tirando guaguas por todos lados, y después nadie dice nada que el gallo se va a correr, si se corre se va meter con otra galla y de nuevo la va a dejar embarazada...". Por esto se lo considera como irresponsable, *"que le gusta el sexo', que no está ni ahí y, llega y se acuesta"*. Aunque las jóvenes reconocen que también hay hombres responsables que si se hacen cargo pero que, justamente, como no todos son iguales, sigue pasando que los hombres ante un embarazo dejen solas a las mujeres.

En este marco, el sexo es visto con miedo, *"un miedo que uno tiene en ese sentido"*, como un 'riesgo' de un embarazo o de una infección, que obliga a 'cuidarse', ya que sólo así se puede andar sin problemas, 'bien'. Además que cuidarse es 'lo correcto, lo responsable, lo maduro'. Pues, si uno no se cuida le puede salir con un 'domingo siete', un 'condoro', una 'meti'a de patas' a los papás, los que dirían *"chucha, mi hija"*; o al pololo, que diría *"aperrar no ma', ser responsable, o, virarse, correrse"*.

Ahora bien, reconocen que existen 'problemas' para cuidarse, por un lado en la juventud y, por otro, en los adultos que no se comunican y que, por tanto, no proporcionan las orientaciones que los jóvenes necesitan para desenvolverse adecuadamente en su sexualidad. En este sentido, *"la juventud de hoy en día es irresponsable, porque llegan y se acuestan y eso está malo, aunque si se cuidan, eso es bueno"*; *"porque hoy en día los jóvenes no piensan, catch'i, no piensan, llegan y se acuestan, a eso, a eso voy. Entonces, por lo mismo deberían, por lo menos, avisarles a los padres"*. En el sentido, de que porque 'los jóvenes no piensan' con mayor razón debieran hablar con los padres de estos temas, para que ellos aportaran a evitar estas situaciones por un lado y, para que por otro, no se sorprendieran si después ocurre un

embarazo no planificado. Por ello, agregan que 'la culpabilidad' de los embarazos precoces es *"más que nada de los padres porque debieron indicar algo, dar alguna orientación, más si se dieron cuenta de que el hijo andaba pololeando"*, aunque otros consideran que *"también va en uno, porque cuando uno mete las patas recién se acuerda de los papás"*. A lo que agregan que es un tema delicado, porque se requiere mucha confianza para hablar, además que 'hay madres y madres', destacando que son pocos los que tienen una conversación abierta con sus padres, pues *"es difícil llegar a contarle a la mamá algo tan íntimo"*.

Por otro lado, los hombres jóvenes argumentan en su defensa que el problema para cuidarse es que no tienen plata para ir a un motel o comprar unas buenas pastillas, *"no las que dan en el consultorio"*, ante lo que una joven agrega que *"después no pueden quejarse si la mujer queda embarazada"*.

Por su parte, las mujeres jóvenes señalan que no pueden cuidarse porque si tomaran 'pastillas' eso les traería una serie de dificultades como el hecho de que si la madre le pilla las pastillas *"podría sentirse orgullosa (o) podría ser que después de eso le pierda la confianza a la hija, al saber que se está 'acostando', claro que después si quedará embarazada, ahí si que hubiese querido que la joven tomara pastillas"*. Aunque paradójicamente, *"... por eso mismo no va a tener la confianza... si te pilla las pastillas va a decir 'hay mi niñita, mi niñita se está acostando', cacha'i, pero onda... si ten'i un accidente te dejan"*. Además que si alguien le encontrara un condón en una billetera o en el estuche, se pensaría *"onda: está mina anda con un condón, cómo será"*. Claro que, señalan que la mujer que usa pastillas se siente contenta cuando le llega su menstruación, porque *"recién como que, pucha, es rico, cacha'i que te llegue"*.

En esta línea, consideran que no es posible o correcto que una mujer se 'le tire' al hombre, porque aparece como *"fácil (...) que le gusta el güeveo"*, a la vez que genera inseguridad en el hombre respecto a qué pasará si terminan, considerando que suponen que después *"va a llegar y acostarse con otro hombre"*. Mientras, por su parte, los hombres confiesan que no se les presentan muchas oportunidades de *"culiar con otra mina que no sea la pareja... en los copetes de repente"*. Aún así, consideran que los jóvenes en general, hombres y mujeres, son irresponsables porque buscan más el placer, sobre todo en el contexto del 'carrete' y la combinación con el alcohol, porque *"... la mujer cura' es mujer caliente y, (...) el hombre también, o sea, está curado y le da por la calentura también. Pero, en ese sentido no soy, igual no soy responsable, no veís caras... "*

Sin embargo, una mujer señala que un embarazo a esta edad no permitiría seguir estudiando, cortando con ello todos los planes y la vida actual, pues se considera como una responsabilidad muy grande tener un hijo en este momento, pues *"una guagua te cambia la vida (...) En mi caso, imagínate, yo a los 17 años una guagua sería, sería, igual suena 'charcha' en todo caso, pero "un estorbo", cacha'i, porque imagínate, yo tengo... pucha, no sé poh, salir a una fiesta y cuestiones así, y con una guaguita, no poh"*. Además que, en general, consideran que una 'mina' que es mamá y sale a fiestas es irresponsable porque deja a la guagua con la mamá, lo va a implicar que ella pase menos tiempo con su guagua que su madre, de manera que incentiva a que ésta se acostumbre a llamar 'mamá' a la abuela.

Por otro lado, los embarazos precoces que pueden ser no esperados y además no deseados, se consideran una importante razón para realizarse un aborto, justamente por las consideraciones recién expuestas.

Ante este tema, se plantean posiciones divergentes, desde que es considerado como 'algo malo' hasta que se debiera legalizar. Algo malo, en tanto se termina con una vida humana, por razones que van desde que se cree que *"la especie humana tiene que extinguirse"*, hasta resguardar la seguridad personal. Aún así, se considera relativamente válido un aborto realizado en el caso de una violación, *"pero si lo hiciste con tú pololo, cacha'i, ya es diferente..."*. Ante lo que también contestan que *"yo, aunque lo haya hecho con mi pololo, o sea, igual, cacha'i, yo estoy a favor del aborto"*.

Ahora bien, se enfatiza el aborto como una decisión que es tomada completamente por la mujer, ya que aunque el pololo se oponga o no esté de acuerdo, como él no tiene que hacer nada y ella es la involucrada, la que va a tener al hijo, ella puede tomar sola la decisión, no importando la opinión del pololo. Claro que, terminan suavizando un poco sus opiniones al agregar el factor situacional, en tanto, de todos modos tendría que evaluarse en el momento, porque *"en el momento a lo mejor no estaría en esa"*.

Por último, en relación con la razón que ya se expuso se enfatiza que tampoco es la idea que se considere siempre ante un embarazo no deseado, la posibilidad de un aborto, pues el hombre tiene que ser un poquitito más responsable como para no ir dejando 'gallas' embarazadas por ahí, sin tomarle ninguna importancia, porque 'total', se pueden hacer un aborto, *"igual hay que ser un poquito más responsable y decir, ya, yo metí las patas me hago responsable y ya, si se quiere hacer un aborto, ya, bueno, ok., pero no le vas a decir "ah, sab'i que se legalizó el aborto, vamos, ah..."*

Por otro lado, respecto al SIDA señalan que produce *"un rechazo, un miedo"*, pues es muy difícil saber cuando una persona lo tiene, porque ni siquiera *"en una volada de copete una mina te va a preguntar eso"*. *"Te va a infectar igual, o sea, tenis condón o*

no ten'i condón, igual te va infectar, porque puede que este roto o puede que se quede adentro o puede que se rompa, te puede pasar cualquier cagada, o sea, no las cuestiones no son tan perfectas tampoco po', no hay ningún método que sea perfecto anti, anti virus, anti guagua (...) pero igual en un momento tenís que soltarte no más po'

En el marco de todo lo descrito, terminan invitándose entre sí a tener un rol más protagónico para superar las dificultades de conversar con los padres y las ataduras en general, pues se debe hacer algo por cambiar eso, y en ese sentido hacerse responsable, porque si uno es el que quiere conseguir algo, al otro (en este caso la mamá) le da lo mismo: *"ella no pierde nada, cacha'i, la felicidad tuya y nada ma', entonces (...) igual, aunque sea'i enfermo de vola'o y la cuestión, el idioma que ocupís no más, igual tenís que decirlo de alguna manera cacha'i, y si tú mamá te dice que no, ¿puta, por qué no? y puta veamos alguna cuestión, puta yo quiero esta cuestión mamá, yo tengo esta relación, ahí buscándola". "No se puede contar con 'los viejos' en todo cuando se tienen problemas, primero debe moverse uno". Siguiendo esta línea, el animador concluye la reunión de este primer momento señalando que *"es necesario (...) soltarse (...) de a poco salen las discusiones, si poh, igual todos han opinado (...) Bueno, mañana a todo esto, nos tenemos que volver a juntar, piénselo hoy día (...) Hagan preguntas, relájense pa' mañana, ya nos conocemos ya, ya nos cachamos bien las maneras de pensar... así que no sé poh, si quieren hablan"*.*

Finalmente en relación con las JOCAS, señalan que *"nadie va a venir aquí por las puras... yo vengo por asistencia, pero no porque les quiera contar a todos ellos mis cosas (...) no tengo por qué contárselas a todo el mundo, si son mis cosas"*. Comentario ante el que los participantes se defienden diciendo que existe una diferencia entre contar cosas personales a dar opiniones o compartir pensamientos sobre lo que se conversa.

Por último, cabe destacar que constantemente ante un mismo tema se encontraron posiciones distintas y, hasta opuestas, justificadas por los propios jóvenes como que 'en la vida pueden existir posiciones divergentes', que son toleradas bajo el criterio de que *"todos piensan distinto"*, puesto que 'hay personas y personas'.

MO2

Como primer elemento identifican características de hombres y mujeres que los marcan como diferentes. Así, se señala que los hombres son más reflexivos, pero también más instintivos, más sexuales, *"mira a una mujer y ya, y si la ve en la tele casi sin ropa, al tiro como que se comienza a acelerar (risas)"*, de manera que en lo sexual tiende más a la agresividad. Aunque, también es considerado como más tímido, *"tiene miedo de que diga 'hola' y la mujer lo deje pagando... les falta personalidad"*, factor que pudiera relacionarse con que se considere que anda buscando a la mujer fácil, aunque *"una persona que se acuesta al tiro con uno, igual es fome porque uno piensa con cuántos habrá andado"*. Ante lo que una mujer joven señala que *"los gallos normales no pasa ni un fin de semana sin que 'ya acostémonos', no se preocupan si queda embarazada ella, si le pasa algo, te dicen que es cosa tuya y se van"* y un hombre responde *"claro que la mujer puede decir que no... el hombre propone y la mujer dispone, pero los dos son iguales"*.

Mientras las mujeres son consideradas por los educadores como más afectivas, por naturaleza más sensibles *"les gusta sentir el afecto, que se lo digan, que se lo demuestren, en cambio, el hombre no tanto"*, de manera que en lo sexual tienden más al sentimentalismo. En esto se considera que *"las mujeres somos las pololas, las pinchadoras."*

También se las señala como más abiertas, lo que también puede asociarse a mujeres que están más dispuestas a tener relaciones sexuales, con lo que se las considerada como 'buenas para el leseo' o 'fáciles', es decir 'mal miradas'.

Claro que se explican el hecho de que existan mujeres más dispuestas a tener relaciones sexuales, en razón de que pudo haber tenido trancas o problemas, o bien porque lo hace para no sentirse sola, porque se siente insegura de sí misma o, simplemente, porque no se da cuenta de que su cuerpo le pide, de que necesita la pasión, porque *"le gusta el sexo no más"*.

Ahora bien, el Agente Pastoral señala que 'el sexo' (entendido como acto sexual) corresponde a algo biológico, porque tiene por finalidad la perpetuación de la especie y permite distinguir a los animales, las plantas y los seres humanos pues, a diferencia de los animales, las personas buscamos *"una pareja y poder ser fiel a ella, porque sí importa cuál sea la pareja, aunque hay algunos que parecemos animalitos porque andamos buscando nada más que el sexo por el sexo..."*. También implica que *"todos nosotros somos personas sexuadas, eso es parte del cuento, es parte de nuestra persona"*, desde aquí se define lo que es ser mujer u hombre, *"y creo que todos saben que desde que uno nace, culturalmente, si es niño lo visten de color celeste y si es niña de rosado. Claro, si le ponemos a un niño un traje rosado dicen que te puede salir fleto, o qué pasa con las mamás cuando ven a los niños con los aritos o con el pelo largo ya, culturalmente le estamos haciendo un prejuicio"*.

Por su parte, 'los afectos' son definidos como *"la reacción que uno tiene de forma interna frente a algo que se presenta de afuera, cada uno va a reaccionar distinto (de manera que) el afecto es algo propio de cada uno"*. Donde para el Agente Pastoral desde que estamos en el vientre materno, cada uno siente la necesidad de amar y ser

amado, *“como la expresión íntima de decirle a alguien que tú lo quieres”*, de apoyarlo, de preocuparse, de tomarlo en cuenta, de estar presto a servirlo incluyendo el aceptarlo tal como es, para sobre esta base ayudarlo a crecer. En este sentido, se refieren a *“hacerle cariño a la persona, demostrárselo, que se vea y sea tangible... porque esto también da confianza al otro”*.

Por esto se considera que las personas se buscan entre sí por su necesidad de afecto, así como por complementarse y hacerse compañía. A pesar de esto, los jóvenes señalan que existe miedo a demostrarlos, *“miedo a entregarse... de que se acueste con la persona y después la deje (...) el hombre te puede demostrar mucho la seguridad, pero aunque sea así la mujer desconfía”*.

Por su parte 'la sexualidad' es definida por la Agente Educativa como *“todo un conjunto, un conjunto anatómico-fisiológico, que culturalmente lo vivimos de una manera”*. Lo que hace que los afectos estén en sincronía con la sexualidad, porque *“no hay una cosa primero y la otra después”*; van unidas.

En este sentido, el Agente Pastoral señala que la relación sexual, vista como un proceso que pasa por distintas fases, tiene por finalidad *“llegar a la unión íntima entre dos personas que se aman, o sea, completar su donación de uno al otro, ‘mira te quiero tanto que te dono mi cuerpo y tú me donas el tuyo’, o sea, amarse en plenitud. No es porque sí no más, no es como los animalitos (...) no es llegar y entregarle su cuerpo a cualquiera”*

En esta línea considera que las relaciones de pareja van pasando por etapas, evolucionando, hasta llegar a *“un punto dado en que necesitan de una pareja o una relación que lo mantenga firme y que avance sentimentalmente (...) en el caso mío (...) pase un paso que me gustaba pinchar, salir, conocer minas, esa cuestión estaba bien, y*

después como que ya me aburrí, al final me decidí, comencé a pololear y me comencé a calmar". Por esto "ya no pololean, andan no más (...) pinchan o ya cambiaron la modalidad". Aunque esto es posible, pues es 'normal' pasar por un proceso de exploración de uno mismo con otro, que pasa desde la química (lo que llamó la atención), hasta llegar a conocerse más o a hacer un pololeo más largo o más serio. Todo, en el marco de que 'lo normal' es relacionarse con otros y "no andar jugando, ni tampoco andar al mismo tiempo con 2 o 3, que sería no respetarse a sí mismo, sería escandaloso, pero es natural que anden buscando la persona que se ajuste a uno".

De todos modos, por esto los jóvenes 'deben darse el permiso' para relacionarse y conocer a otros/as, encontrando así 'cosas' en las personas que les van dejando marcas, y *"porque a medida que se van conociendo, compartiendo, van haciendo la selección de su pareja y con ello se dan cuenta de las emociones y los sentimientos que se van despertando en Uds."*

Claro que ello, enfatizando la necesidad de aceptar al otro, no compararlo ni pretender cambiarlo, sino tolerarlo y ser paciente, respetando siempre la intimidad de cada uno. En esta línea, el Agente Pastoral agrega que 'la iglesia' puede permitirles conocer desde otro punto de vista los valores de respeto a los demás, pues *"me ayudo a mi también, y me cambio la visión de las cosas (...) cometí errores, como toda persona que no le han enseñando a ser papá, pero cuando aprendí a conocer al señor y conocí los valores, entonces tuve que comenzar a respetar al otro y a su metro cuadrado, porque cada niño, cada hijo, es una persona y uno tiene que respetarlo como persona, ah, a respetarlo como tal, con sus criterios, con sus fundamentos, y tiene que aprender a escucharlos también, y eso es lo que nos pasa, a veces no sabemos escuchar en un mundo en que predominan las comunicaciones"*

Ahora bien, con relación a la forma de formalizar el compromiso de pareja, señalan que 'sería mejor convivir' para aprender a conocerse más y buscar la compatibilidad entre ambos, sobre todo en términos de satisfacción sexual, que es considerada un complemento importante de la relación. Aunque eso no quiere decir que mientras más parejas sexuales se tengan va ser más fácil llegar a saber cuál satisface mejor. Claro está, que la posibilidad de convivir también permite decir que *"si te aburrís, te busca'i a otra"*, lo que va aparejado con la percepción de que casarse significa asfixiarse y como cada uno necesita de su espacio, la mejor opción cuando *"llega un momento de enamoramiento en que no podís controlarlo"* parece ser la convivencia.

Por otro lado, al igual que en el momento anterior se señala el 'temor a hablar' de adultos y jóvenes, como una de las principales dificultades en materia de sexualidad, principalmente debido a razones culturales.

En este sentido, se reconoce que culturalmente estamos restringidos para hablar de sexualidad, de afectividad, porque venimos de una formación muy rígida, que señala que para poder hablar de sexo hay que tener confianza, fomentando con ello el miedo a la dificultad para hablar. De manera que, otra razón que se señala entonces, a la base de esta dificultad o imposibilidad comunicativa, es que se considera a 'los chilenos' como muy apocados como para poder hablar de sexualidad, aunque también se da la esperanza de que *"estamos en vías (...) va a llegar un momento que a lo mejor para los niños de primero medio, segundo medio van a hablar de sexualidad, van a tener las cosas claras, van a poder manejar términos sin ninguna morbosidad"*. En este sentido, el animador señala que *"no hay que tener temor a la sexualidad (...) hay que hacerlo, somos la generación que podemos mandar el futuro, nosotros somos el futuro, ¿no?, entonces hay que hablarlo"*.

Por ello, se incita a los jóvenes a *“joder y molestar para poder educarse, formar sus inquietudes y plantearse”*, buscando la información adecuada y conversando para poder solucionar las dificultades o problemáticas que se asocian con la vivencia de la sexualidad y la afectividad.

En este sentido, cuesta hablar de este tema, porque no se pregunta, no se tiene confianza con los pares ni con los padres, es algo íntimo, personal, existen tabúes, trancas, en definitiva se reconoce la existencia de un temor a hablar de sexualidad que acarrea para los jóvenes errores, comprensibles en la medida de que los adultos no han sabido darles alguna orientación, darles confianza o *“tenerles la confianza (a los jóvenes) para llegar y decirles”*.

De esta manera, también se reconoce que los papás tienen temores o trabas para afrontar estos temas, pues *“cómo les contestamos a los hijos para no adelantarlos y no dejarlos con las mismas dudas”*, aunque sepan que están pasando por una diversidad de cambios, principalmente hormonales, que no saben cómo vivir *“ninguno de los jóvenes, de la voz de pito a la voz grave”*, en tanto el cuerpo le pide mucho más energía para el crecimiento mientras a la vez que se está afirmando su personalidad.

“Por ello queremos que los hijos nos tengan confianza, que nos comuniquen (...) aunque a veces incitamos a que no lo hagan, porque no les damos el espacio”. En este sentido, también señalan que *“los papás no sabemos escuchar y escuchamos lo que queremos y contestamos lo que queremos”*

Aunque los adultos *“pasamos por las mismas situaciones y con más dificultades todavía que ahora (...) más adelante van a poder entender a los papás (porque) ellos vivieron otra época, otra formación. Antiguamente era mucho más rígida, nadie te contaba, no tenías derecho hablar, ahora en la mesa sea como sea los chiquillos hablan,*

o anda a decirles ¡quédate callado!, 'y por qué me voy a quedar callado'; y te contestan, y te hablan, y te dan a conocer de alguna manera sus inquietudes".

Mientras los jóvenes señalan que, culturalmente, *"los padres nos meten un miedo, un temor a lo desconocido, a cómo poder realizarlo mejor (e incluso) por ellos, los hombres y las mujeres creemos en el tabú de la virginidad"*

En este sentido, esperan que los padres tomen la iniciativa, *"uno espera que los papás se acerquen a uno (...) como que adivinaran"*. Aunque reconocen que, incluso cuando se lleva tiempo pololeando, las mamás se asustan y *"como que no se atreven a decir "oye anda al médico", o cosas así"*. Otra razón que dan es que aunque mantengan buenas relaciones entre sí *"no tenemos buena comunicación, no soy sincero, me cuesta que me entienda, por lo general chocamos con mi viejo"*. Lo que les resulta comprensible a la luz de que *"este tema si tiene algo bien personal, pero que igual me permite comentarlo afuera, a lo mejor no en forma tan abierta, pero igual hablo caleta de cosas"*. En esta línea, reconocen también que muchas veces pueden haber conversado, con mayor o menor profundidad, pero que por lo general no se han entendido, quizás porque los intereses y las preocupaciones son otras.

Más aún, considerando que en estos tiempos es en sí mismo difícil hablar, por diversos motivos o problemas, como el hecho de que los padres no se encuentran, porque habitualmente trabajan fuera de sus casas y llegan muy cansados.

En esta línea, el animador los invita a hablar *"hablen no ma' sino nos va a pasar nada, no nos van a anotar o a suspender, ni na', así que tengan la confianza, conversen lo que quieran (...) porque son como inquietudes que tenemos todos"*. Por lo mismo, para hablar con los papás hay que *"buscar una forma que gatille, porque tus papas no son adivinos"*. Y porque para hablar con los padres y desarrollar la confianza que se requiere

para ello, hay que atreverse a dar un paso, porque *“cada uno tiene que dar un paso (...) ir buscando los canales de una forma o de otra, porque a veces puedo encontrar comunicación con los pares, pero muchas veces ese par desconoce cosas y voy a ir aprenderlas de forma que no es la mejor, no por que el otro no quiera, sino por que las desconoce... pero hay que buscar, porque tengo que sentir el apoyo de... de, de mis papás”*.

En ello también la Agente Educativa enfatiza que la no-verbalización es una forma de hablar, de tocar el tema, y que aunque la sexualidad es algo muy personal y único, que es vivido por cada sujeto de distinto modo, *“tenemos que aprender de apoco a darnos el permiso a tocar este tema (...) tenemos que tener soltura, no tener miedo a tocar el tema (aunque) no estemos acostumbrados”*. Señalando, a su vez, que no es necesario tener una pareja para hablar de estos temas, ni ‘tomar’ (beber) algo para poder soltarse, aunque se considere que el alcohol facilita la comunicación.

Finalmente, en esta línea, hay que resaltar el hecho de que *“uno sea capaz de decidir lo que ‘uno’ quiere (...) como una opción individual y no por la masa”, “porque Uds. tienen que ver todas las posibilidades (...) Uds. son los que tienen que escoger al respecto (...) ver sus propias opciones, y ver si eso me hace mal o me va a perjudicar”*. Por esto a los jóvenes se les deben entregar varias alternativas, para que puedan elegir lo que les importa, pues *“tienen que hacer lo que sienten (...) no pueden hacer lo que los papás no pudieron hacer (...) tú tienes que decidir porque tú vas a estar el resto de tu vida con lo que tú deseaste hacer”*

Ante lo cual se agrega que, si la persona no está segura de lo que va a hacer, puede optar bajo sus parámetros, los que le han enseñado y los propios, si va a tener relaciones sexuales o no.

Por otro lado, ante el tema de la paternidad o maternidad juvenil, los jóvenes señalan que estarían en condiciones de ser padres o madres si tuvieran el apoyo de sus padres, pues tener un hijo se considera bonito, aunque a la vez se lo reconoce como una cosa mucho mayor, pues tener un bebé es para toda la vida *"y yo creo que ese es el miedo que se le tiene... el miedo de... meter las patas"*, de *"la responsabilidad de cómo vas a responder ante esa vida"*.

En este contexto, el Agente Pastoral señala que *"para bolsearles a los papás no cuesta nada po'... pero seré capaz de darle todas las cosas al que viene, de asumir la responsabilidad como realmente se requiere (...). Porque uno tiene que pensar que ese ser que viene es una persona que necesita"*.

En esta línea, en el marco de la paternidad y maternidad responsable, los anticonceptivos son considerados una tranquilidad para ambos, aunque se considera que para la mujer es más difícil andar con pastillas, porque tiene que andarlas escondiendo *"de sus compañeras, a lo más le va a contar a su mejor amiga, pero no lo va a andar divulgando como, por ejemplo, un hombre"*, al que sí se le está permitido.

Además se señala que las mujeres tienen miedo a engordar o a la diversidad de consecuencias que pudieran traerles, *"porque provocan muchos problemas... donde siempre es la pobre mujer la que va a sufrir las consecuencias"*. Además que reconocen que no son 100% seguros, sino que su efectividad depende de una variedad de factores.

En este contexto, el Agente Pastoral comenta que el condón no es tan seguro como se cree, puesto que *"el virus del SIDA (...) es 50 veces más pequeño que los microscópicos poros que se encuentran en el material del látex"*. A lo que la Agente Educativa agrega, su inquietud de que es sólo usado en relaciones ocasionales en las que el otro no da seguridad pues, según lo expresado por los propios jóvenes, con la

polola no es necesario usarlo, lo que significa que no es visto como una forma de prevenir un embarazo y una infección.

Finalmente, la iglesia señala 'no' a los métodos anticonceptivos, *"porque tiene que estar siempre abierto a la vida"*. Así exige un método natural, *"porque cada mujer, si es normal, va a tener períodos fértiles e infértiles (...) aunque tiene que ser visto por un médico, porque cada persona es distinta, no todas tienen el mismo período (...) lo que significa tener un diálogo con la pareja (...) y significa al hombre aguantarse la relación y eso le cuesta más al hombre que a la mujer (...) porque no todo va a ser tener relaciones todos los días, sino uno no va a vivir de puro sexo (...) lo que sería igual que los animalitos"*.

Finalmente, en relación con las JOCAS el Agente Pastoral señala que éstas sirven *"para ir creciendo, porque nadie le ha enseñado a ser papá, y ese es el gran problema. Y esto debiera empezar en cada casa, en cada colegio, porque es para mostrar las cosas que son parte de nosotros, que no son na' de afuera..."*

MO3

Fundamentalmente en este momento se centran en las posibles consecuencias evaluadas como negativas que puede tener el ejercicio de su sexualidad, principalmente lo relacionado con un embarazo no deseado, así como con la posibilidad de contagiarse una ETS, específicamente, el VIH/SIDA.

En torno a este último, se centran en cómo poder prevenirlo así como detectarlo. Para 'protegerse' señalan que una forma es *"manteniendo una sola pareja"*, *"teniendo tiempo y conociéndose"* y que si se tienen dudas se puede gastar un poco de plata y

hacerse un examen de sangre. De manera que para detectarlo, creen que se puede incluir en un examen de sangre común, ya que no sería una cosa especial sólo que antes hay que pedirle al médico que lo incluya en ese examen.

Con relación a un embarazo no planificado, se considera que trae múltiples consecuencias que pueden ser no deseadas. Pues muchas veces provoca matrimonios obligados, corta o impide continuar con el proyecto de vida y es un factor central en la incidencia de abortos.

Ante esto, una madre señala que *"no me queda otra que arreglármelas no más poh"*, porque no se puede echar a una hija por esto, aunque hayan padres que lo hagan, pues sería peor el remedio que la enfermedad, además que todos nos equivocamos.

Por eso los jóvenes tienen que considerar que hoy en día hay muchas cosas para cuidarse, de manera que *"si uno lo puede evitar, uno lo tiene que evitar, porque ahora la situación no está como para estarse llenándose de eso"*.

En este sentido, no se opone a que la hija tome pastillas, *"porque prefiero que se cuide antes que... que venga con guaguaita"*, ante lo que un joven comenta que *"una persona se sentiría más mal con que su hija esté teniendo relaciones a que se esté cuidando"*

Sin embargo, la animadora señala que también existen problemas en el hecho de que las jóvenes tomen anticonceptivos, porque *"hay otras niñas que toman pastillas anticonceptivas y piensan que ya... se abren a la vida y se acuestan con uno y con otro"*.

En este contexto, los jóvenes destacan que lo importante es tomar conciencia antes de llegar al momento de tener relaciones sexuales (acostarse), porque *"cuando una persona no se está cuidando, es mejor que no, porque se está arriesgando..."*.

También en esto, deben considerar que la atracción es distinta al amor, porque dura un corto tiempo y es solo física, mientras el amor es psicológico y se produce a más largo plazo.

Así, antes de 'entregarse' hay que pensarlo, porque *"no es pa' mi entregarme en el primer pololeo"*. Claro que para el hombre es más difícil pensarlo antes, porque *"la mujer en un momento determinado puede decir 'no, basta', pero él va dejando esto de lado, es más instintivo (...) la mujer puede decir no, sino quiere... pero el hombre hay un momento dado en que no piensa mucho y sigue más instintivamente"*. *"Las niñas piensan más en las consecuencias, el hombre no, piensa en la pura cuestión no más"*, entonces *"la responsabilidad recae en las mujeres"*, porque ellas quedan embarazadas, *"si fuera todo al revés y los hombres quedarán embarazados"*. Por eso, *"la mujer con mejor razón tiene que tener una carrera para no depender del hombre, porque cuando uno no tiene una carrera, el hombre, como es él el que da la plata te pasa a llevar y todo el ata'o"*. Por ello, concluyen que ahora el hombre y la mujer son iguales, porque no es él quien tiene que mantener a la mujer.

En este sentido, para la animadora las jóvenes deberían pensar en que *"yo quiero tener una carrera, yo quiero tener mi plata, quiero tener mi situación económica buena, o sea, quiero, quiero surgir, y con un bebé a los 16 años, 17 años, uno no puede surgir, porque se te acaba... no puede disfrutar, esa galla tiene que pensar de que 'mm, tengo que comprar leche'. O sea, de dónde uno va a sacar la plata. Obligado a pedirles a los papás po', obligada a acudir a los papás, si no cómo, y el pololo de repente que te lleva un paquete de leche... bueno, según el pololo"*

En este marco, se considera al aborto como una importante consecuencia posible ante un embarazo no deseado, que para unos es comprensible y aceptable en toda

circunstancia, mientras para otros no es aceptable en ninguna situación y, finalmente otros lo aceptan sólo en caso de violación.

En este último caso, es aceptable según la edad que tenga la mujer, pues mientras más joven es más comprensible, también por el hecho de que no es un hijo deseado y porque esa guagua le va recordar constantemente el evento traumático que pasó esa mujer. Sin embargo, si fuera producto de una relación consentida, se considera que *"ahí sí, hay que apechugar"*.

Por otro lado, no es aceptable en ninguna circunstancia fundamentalmente puesto que *"se está matando una vida"*. Es una persona a la que uno no tiene el derecho a quitarle la vida, además que la guagua no tiene la culpa y que, por último, está la posibilidad de darla en adopción.

En este sentido, el Agente Pastoral señala que estando engendrada, ya es una vida, pues *"el aborto es un asesinato, que de repente uno no lo ve (...) se trata de una vida humana desde su comienzo (además que) desde cuándo depende el derecho a la vida de una persona que otra la quiera (sólo ve) el problema que se le viene encima, que va a perder su libertad"*. Además que *"uno nunca sabe que lo que va hacer esa persona que viene al mundo, que va a nacer, que tipo de persona va a ser, si no la deja nacer"*, pues no importa como la persona hubiese sido engendrada, porque sus características dependerán de la educación que se le dé y, por tanto, no de factores genéticos, *"de los valores que le entregue la familia (...) depende de lo que yo le entregue a esa persona, que le entregue amor, que le entregue afecto"*. Claro que luego se contradice, diciendo que a *"un hijo para que lo voy a traer al mundo si no le voy a entregar afecto (...) si yo no le entrego afecto mejor que no hubiera nacido"*.

Una madre señala que en ese momento no se piensa en eso ni en el riesgo de muerte que corre una mujer al realizarse un aborto, porque *"son reacciones muy rápidas, que no tienes tiempo de analizarlas (porque) en ese momento es tanto el problema que hay en cima, que nadie piensa que se va a morir... así como tampoco se piensa que va a quedar embarazada la niña"*.

Por otro lado, una visión un poco más complementada señala que existe crueldad tanto en hacerse un aborto y matar a un inocente que tiene derecho a nacer, como al dejarle una guagua a una niña que fue concebida producto de una violación.

Consideran que el aborto trae como consecuencia la culpa que se siente al acordarse que uno mató a una guagua. Aunque esta culpa se relativiza si fue en el marco de una violación y se justifica si la relación sexual consentida, lo primero, en tanto para una mujer joven *"es algo que voy a estar todo el tiempo recordando que me violaron, que la guagua la voy a tratar mal (además que) en el momento que está la guagua en el vientre... lo primero que quiere es sacarse esa guagua que llevo ahí de repente, que por una violación, por un acto deshonesto. En el momento no se piensa en el bienestar de la guaguita sino en lo que le paso a uno (...) esa secuela va a estar toda la vida"*.

Aún así, una madre sostiene que es mejor no realizarse una aborto en ningún caso, porque *"uno al ver nacer una guagua, que tú la tengas, después cambia totalmente el pensamiento"*. Por esto se agrega que, ante un hijo no deseado, la mejor opción es darlo en adopción, aunque sea difícil entregarlo, claro que *"si te encariña'i mejor todavía"*. Sin embargo, los jóvenes también comentan que las casas donde se entregan los niños en adopción no son confiables *"porque qué cuidados va a tener allá, los tratan mal. En las mismas noticias sale que maltratan en los hogares de menores, o sea, en*

esto hogares que cuidan a los niños, que los violan, o sea, el trato, no es la mejor opción... entre que nazca y no nazca, a que vaya a quedar en un lugar así”.

Por esto, un joven agrega que *“no te podí poner en el caso, porque a ti no te a pasado, o sea, tú teniendo eso ahí, nunca te va a acordar de todo lo que te pasaron, de lo que te hicieron en la escuela, a lo mejor lo mismo que te enseñaron aquí en las JOCAS, y va a actuar de una manera a lo mejor irracional, por lo mismo que te pasó (la violación)... cuántas veces uno a estado enojado y a veces a hecho cualquier estupidez pensando que estaba enojado y no lo ha pensado primero”.*

Finalmente, se concluye que tanto un embarazo inesperado como un aborto son situaciones caóticas en la vida familiar, que hacen que con mayor razón sea necesario que la familia, más que el mundo externo, entregue orientaciones a sus hijos e hijas en estos ámbitos, pues *“los padres tenemos que ayudar mucho en esto... si la familia no da (orientaciones) es difícil que eso se lo entregue el resto”*

En esta marco, de común acuerdo, se considera que el gran problema es que no existe un verdadero diálogo entre jóvenes y adultos, porque el joven quiere saber cómo se hacen las cosas y no solamente recibir una orden. De aquí que hay que entregarles la mejor orientación posible, para que vayan viendo y conociendo a tiempo las cosas, desde temprana edad. Porque si los padres no se atreven a hablarles a sus hijos, estos van encontrar cosas malas, deformadas, y ahí si que los padres van a tener la culpa de los embarazos no deseados y de sus múltiples consecuencias, porque no han dado el testimonio de que el sexo tiene que ir con la afectividad, porque *“lo que verdaderamente necesita la gente es sentirse querido”.*

En este sentido, los padres tendrían bastante ‘culpa’ de que las jóvenes queden embarazadas, aunque claro está que los jóvenes también tienen que pensar en lo que

hacen, porque para la Agente Educativa *"el anticonceptivo es el 99 por ciento, o sea, efectivo, imagínense un condón, un condón que, se rompe, se hecha a perder"*.

En definitiva, se concluye que la 'culpa' de un embarazo a esta edad es de quien hace el acto como de quien no dio la orientación necesaria, en tanto por un lado *"si tú te metí con alguien... te está metiendo tú"* y, por otro, si ocurre un embarazo los padres igual después se arrepienten. Por ello, los padres *"tienen que darnos una cultura, porque nosotros no vivimos de la nada (...) por lo mismo, los papás tienen que darnos una orientación, tienen que, por lo menos un poquito, el resto no importa, el resto, hay revistas, hay tantas cosas por donde buscar, si uno quiere cuidarse, quiere hacer las cosas bien, hay tantas cosas"*.

En este marco, las madres se defienden señalando que habría que culpar a los padres de ellos, los abuelos, porque generaron muchos tabúes, *"que uno se casaba y ni sabía a o que iba, entendí (...) y muchos fracasos de matrimonios, que se con esos tabúes, son matrimonios fracasados, que a veces se soportan por el qué dirán, por los hijos a veces, pero no porque hay amor"*. Además que hoy en día a los padres todavía les cuesta hablar de estos temas, *"sobretudo a los hombres les cuesta todavía asumir su responsabilidad sobre las hijas o hijos, porque siempre son las mamás no más, somos las mamás, los papás no están ni ahí"*. Lo que es justificado por otra madre con el hecho de que ellos son los que trabajan, por lo que *"no tienen tiempo como para dedicarles"*.

Además, una madre agrega que ni padres ni madres *"son tan culpables, porque uno trata de darle lo mejor a los hijos (...) si la persona lo quiere hacer lo va a hacer igual"*. Además, que ellas creen que a los jóvenes no hay nada que enseñarles, porque les han enseñado en el colegio y ya tienen sus ideas de lo que es el sexo, la responsabilidad y sus consecuencias *"son ya todos jóvenes grandes"*. Lo que se nota, en

que ahora no se están dando tantos tabúes (como antes), *“si eso es lo rico, que ustedes tienen suerte, porque Uds. pueden hablar con más propiedad, con más libertad, pueden actuar, pero dentro siempre de un respeto, si eso es lo que lo hace bien, el respeto entre hombre y mujer, y la responsabilidad de asumir lo que se va a hacer”*

Claro que unas jóvenes señalan que depende de los padres, del tipo de padres, *“porque hay tipos de padres que te hablan y hay otros que no se acercan”, así “hay padres y padres, porque no todos les dan la misma enseñanza a sus hijos y... hay algunos que no le dicen, algunos padres que... que no les hablan nada a sus hijos entonces, el hijo va a cometer el error, pero hay otros que... les han explicado y les han hablado sobre el tema y lo van a hacer porque quieren”.*

Por esto, si uno se mete con alguien va a ser porque quiere, porque además *“nosotros nunca vamos a hacerles caso a nuestros padres y siempre ellos van a querer lo mejor para nosotros... uno se mete no más”,* porque *“que saca” con decir ‘Ah, sabís qué... mi papá me dijo que me cuidara’, así que no lo voy a hacer; que saca si querí a la persona, te voy a privar de algo que no pod’i”.*

Por eso es que *“como son jóvenes, de repente el impulso los lleva no ma’ y no razonan, o sea, como que no ven las consecuencias, y esas consecuencias son las que valen. Porque si no hubieran consecuencias, yo creo que no estaríamos aquí ah!”.*

Ahora, siguiendo con el tema de la comunicación los jóvenes destacan que no siempre es lo mejor hablar con los papás, porque ellos no dicen mucho, *“mi mamá lo único que me dice es que ‘si estás pololeando y pasa el tiempo y, las cosas están medias raras, cuidate”.* También, porque ellos vivieron otra etapa que, a lo mejor, los hace más serios, de manera que *“uno casi nunca busca a los padres para conversar*

sobre estos temas, siempre buscaí a un amigo o a alguien mayor, pero casi nunca a los padres, porque no sería algo... bueno", además que "a veces hay otras personas también".

Por otro lado, la animadora señala que "para el hombre es más fácil hablar con su padre, pero lo que es... no en serio... pero para la mujer no, es como que, 'no, no me atrevo hablar del tema, no me atrevo ni siquiera a insinuarlo', porque tienen miedo, tienen miedo, a que después los papás empiecen a pensar mal, cacha'i, ese es el problema (porque) yo le dije a mi mamá 'ya, llévame al doctor' y... pero como que cuando le dije 'llévame al doctor', como que ella se puso fría y no me habló más, no me habló más y no volvimos al tema, o sea, ella en vez de decirme hija 'vamos al doctor', onda para que te cuides porque no quiero que te hagan mal (por eso) ella no sabe que yo me estoy cuidando (...) que yo no tengo por qué preocuparme porque ya fui al médico... por iniciativa mía e iniciativa de mi pololo". Claro que un joven agrega "pero no todos los papás son así".

En este contexto, se concluye como altamente positivo el poder hablar de estos temas, pues además "se está viendo como un tema que también es como prohibido en nuestra sociedad". Por ello, una madre concluye (riéndose) que "para que no les pase, para que no tengan que hacerse un aborto, cuidense, pórtense bien, no hagan nada (risas)". Y el Agente Pastoral señala que la solución ante estos temas es que "uno tiene que ver claramente y vivir y disfrutar de las etapas de la vida que le corresponde, cada uno en su etapa... y no apurar las cosas"

Finalmente, con relación a para qué sirven las JOCAS se señala que sirven "pa' que los jóvenes tomen mas responsabilidad (a la vez que) tengan más opciones de poder hablar libremente (...) en este tema de sexo, de sexualidad, hay que tener

confianza para poder hablarla con todos... es un tabú... pero en estos tiempos hay que verlo en general, como la vida cotidiana... como cualquier cosa". El animador agrega que sirven para "cambiar un poquitito la mentalidad (por eso) se hace entre los jóvenes... porque solo depende de nosotros, en nosotros está el futuro (...) es como un logro... con esto ya empezamos a cambiar un poco (para que no sigamos) con la misma mentalidad de antes (porque) esta sociedad te indica mucho lo que se debe hacer, pero no simplemente lo que se debe hacer como ser humano, sino lo que ellos quieren, entonces no es tan fácil hablar de sexo, de sexualidad, o de aborto o de SIDA, porque es un tema (...) como un poco censurado dentro de la sociedad (y) ahí está el problema (por esto) debieran seguir haciéndolas (porque) ya por lo menos se está viendo algo de derechos humanos (...) en todo caso es bueno que se hable". Mientras un joven sostiene que también sirven para "poder llevarte tú mismo mejor en cuanto a esto"

Por ello el animador enfatiza que "deberían hacerlo lo más chicos también (...) como un ramo (que es más esencial que los ramos que ya se imparten)... deberían hacerlo, porque sino lo hacen ahora, lo hacen cuándo (por eso) lo que falta aquí en Chile es un pensamiento más amplio (...) estoy en contra de este gobierno, de esta sociedad, porque es cerrada, se preocupa solamente de subsistir y no de vivir... y creo que el ser humano no es na' así (sin embargo) no creo que nuestros padres lo tomen así lamentablemente". A lo que un joven comenta "como les va'i a enseñar sexo a un cabro chico, se te ocurre, te crucifican".

Sin embargo, existe consenso en que se tienen que comenzar a hablar estos temas desde chicos, "educar un poco ya desde chico, porque si tú de daí cuenta, que si le pregunta'i a un niño de Tercero Básico, ya te sabe más o menos lo que son sus partes, pero en forma morbosa, o sea, se lo toman mucho para la burla, cosas así"

JOCAS N° 2

MO1

Como primer tema se refieren a los embarazos en adolescentes, *“como el problema concreto que vemos en el liceo”*, que se debería en gran medida a la irresponsabilidad, no sólo de ellos sino también de otros sujetos (adultos: padres, madres, profesores, etc.) quienes ‘debieron’ darles educación en estos ámbitos, *“según como sea la educación que hayan recibido”*. Porque *“todos saben compadre que si va’i a tener relaciones y esta’i ahí, compadre, ten’i que estar con preservativos o la mujer cuidándose”*. De modo que estos pueden ocurrir por que, a diferencia de una mujer mayor (experimentada), la mujer joven no conoce mucho su cuerpo por dentro, no sabe como funciona, por lo que no lo controla, como si con el tiempo la mujer pudiera ir adquiriendo mayor dominio sobre su aspecto reproductivo, *“a los 17 años (...) hay una reproducción instantánea, porque el cuerpo está pidiendo”*. También, simplemente porque no se tomaron las precauciones necesarias para evitar un embarazo no deseado *“no toma precaución poh’... ahora, un cabro chico sabe como se hacen las guaguas... y cómo no va a saber una tonta grande”*.

Ahora, agregan que si no se toman estas precauciones no se ‘debería’ hacer y *“si lo va’i a hacer sin preservativos hay que saber hacerla”*. Aunque lo correcto sería pensar en el futuro, porque en éste radica el problema (que nazca una persona a la que hay que cuidar), *“yo sé que estamos en una edad super difícil, que no se puede controlar la adrenalina que uno tiene, pero a futuro, un poco reflexionando que puede suceder”*. Aunque, *“llega el momento y nadie piensa en na’ poh... lo hacen no ma’... esta’i en otra onda”*, *“ese es el ata’o llega’i al momento y no pensa’i en na’ y lo chanta’i no ma”*. Por

todo esto, destacan que lo más importante es conversarlo antes en pareja si se quieren evitar embarazos no deseados, porque *“la responsabilidad va en la pareja”, “con confianza y comunicación se puede hacer todo con la pareja, porque existe la seguridad de que va a responder” “pero el hombre igual se puede correr”, “pero no todos son iguales”*.

Como método anticonceptivo reconocen el método natural, al que le ven como inconvenientes el hecho de que depende del ciclo hormonal, de manera que varía en cada persona y por esto no es exacto, es decir, no es seguro.

De manera consensual el embarazo es considerado un ‘condoro’, una equivocación o error, pero sobre todo si es producto de una relación sexual realizada *“por necesidad, porque tú cuerpo te lo pide”* o con una pareja ocasional *“de repente a la primera... en una fiesta”*, donde *“no es por amor... es por calentura”*. Además que esta situación es vista como más problemática porque el hombre joven, lo más probable es que no responda por ese hijo, *“se va a correr”, “porque sólo buscan la relación sexual”*. Aunque también consideran que esto ocurre por irresponsabilidad de ambas partes, pues hombres y mujeres ‘sabrían’ de antemano que no se van a hacer cargo de las consecuencias de una relación ocasional. Ahora, el problema está en que esta situación igual sigue ocurriendo *“de que pasa, pasa”*, probablemente debido a *“la falta de educación, de cultura... de algo”, “de respeto de los dos”, “que no se respetan a sí mismos al meterse con una persona recién conocida”*. Ante esto último, una joven agrega que *“se ve mucho ma’ feo en la mujer que en el hombre”*, lo que es confirmado por un joven que dice *“es que el hombre es el hombre”*.

Opuesto a la opinión anterior, concuerdan en que *“tanto el hombre como la mujer deben tener muchas oportunidades”*, que no se ven en la vida cotidiana porque *“el*

hombre puede hacer lo que quiera y no lo salen pelando... a la mujer sí poh". Situación que es validada nuevamente con el comentario de *"que se ve más feo en la mujer, porque tú no va'i a quedar embarazado ¿o sí?... no te le nota (risas)."*, pero que a la vez es cuestionado señalando *"yo creo que eso está malo en la sociedad..."*.

Ahora, para ser papá *"primero se den tener las cosas claras uno, es decir, se maduro", "como una autoevaluación, uno mismo se va dando cuenta cuando viene la madurez"*. Por lo que la paternidad se independiza de la edad, pues solo se necesita tener un criterio formado, ya que *una "guagua es mucha responsabilidad, e' pa' toda la vida al final"*. A la vez que como razón para no ser padre a esta edad, señalan el hecho de que significa comprometerse muy pronto con una pareja, porque *"yo sé que no le voy a ser fiel y que me gustaría andar por otros rumbos"*

También, los hombres reclaman que las mujeres que ya son madres, nunca pierden la tutela de sus hijos porque *"la mujer siempre tiene mas derecho que el hombre para tener a sus hijos"*, pero *"y si se lo deja al hombre ¿tiene que ir a la casa de él a darle pecho a la guagua?"*. Lo que los mismos hombres justifican señalando que *"la mujer es más madura que el hombre"*, porque *"todo el mundo lo sabe... es obvio"*, pero *"dónde está escrito... no está escrito"*.

Ahora, en el caso de que la mujer joven hubiese quedado embarazada producto de una violación, se considera inmediatamente la posibilidad de realizarse un aborto para terminar con esa vida que llegó ahí por un hecho no consentido. Pero, ante esto se polarizan las perspectivas, desde quienes no están de acuerdo porque *"es una vida inocente... un ser humano"* hasta quienes están de acuerdo porque *"va a venir a puro sufrir poh"* o porque le va recordar a la mujer el evento traumático de la violación. Como salida, se propone la idea de que al nacer se lo puede dar en adopción, porque *"hay*

familias que quieren tener y no pueden”, pero vuelve a salir el argumento del sufrimiento que le provoca a la joven tener a esa guagua dentro de su vientre durante los nueve meses de gestación. Finalmente, concuerdan en que es un caso muy duro, en que es muy difícil opinar sino le ha ocurrido la situación, porque no es posible ponerse en ese lugar. Ahora, si esto le ocurriera a la polola de alguno de los presentes, riéndose señalan “no es tuyo... te cagaron (risas)”, “es como que prepara’i la ensala’ y se la come otro... por ponerle”.

Ante el aborto, como consecuencias se señalan que *“al menos su comportamiento no es el de antes”, “empieza a tener otro pensamiento de la vida, o sea, queda con algún daño psicológico, no cierto”, “puede quedar estéril”* y como causas dicen que es *“por miedo a que la echaran de la casa, por miedo a que la rechacen con una guagua... por todos lados, tú sabí que a una mujer embarazada la rechazan por todos la’os, o no”* o porque *“nunca había tenido una conversación abierta con los papás. Los papás nunca estuvieron al lado de ella en ese momento, nunca le dieron los consejos”*

Por otra parte, consideran que no es una buena salida al embarazo, el casarse por estar embarazada, *“para asegurar el futuro... pero a la finale la loca no va conocer todo lo que tenía que conocer”* además que ese matrimonio es considerado una amarra porque no fue libremente decidido y *“yo sé que casándome no voy a solucionar nada. Yo sé que no voy a ganar nada con eso, o la guagua no va a ganar nada con eso. Ni una estabilidad, y ni una mensualidad, na’ de eso, cachai. Entonces pa’ qué después de dos años ma’, no nos podamos ni ver la cara en la casa y tengamos que dormir en piezas separadas, porque ya no nos podemos ni ver”, “y ahí entra la otra parte, que si tú vaí a una fiesta y pinchai con una mina. Ahí si que va a ser porque no querí ni ver a tu señora.*

Porque ya le tení bronca”.

Por otro lado, en relación con la fidelidad una postura señala que *“si voy a una fiesta y le doy un beso a una comadre no voy a querer ni ma’ ni meno’ a mi polola, porque con ella hay algo totalmente diferente (...) ella no me va a llenar el espacio que no llena mi polola y no va a tener la importancia que tiene mi polola (...) pa’ mi los matrimonios que sirven son del corazón (...) porque ahí hay siempre un lugar que va a ocupar ella”.* Otra postura, señala que eso no está bien porque no hay respeto hacia la pareja, de manera que no se puede tener confianza, porque aparece como ‘no estar ni ahí’ con el/la otro/a. Además que *“si me gusta andar picando en todos lados, yo no me amarro (...) ni cagando deajo a mi pololo que vaya a pinchar a otro lado (...) jándate a la chucha! a ‘onde viste que voy a estar aguantando los medios cuernos”.* Porque *“la mujer ‘es’ más fiel que el hombre”* y el *“hombre tiene ma’ libertad que la mujer”.*

Aún así, la primera postura es defendida señalando que como todos somos libres, hombres y mujeres podemos hacer lo mismo *“uno como es joven tiene que probar por muchos lados primero antes de tener una sola. De decir, mira, “esta es la mina que yo quiero, y con esta voy a portarme bien”, cachai. (...) Así que cuando ande pegándome en la nuca por otro lado, a mi no me interesa, cachai, a mi no me importa, porque ojos que no ven corazón que no siente, no má poh’, cachai. Ahora, si yo má adelante me vengo a dar cuenta que ya, que ella se enganchó por otro lado o que... me busco por otra parte no má poh’ y se acabo el proble’, cachai. Yo no creo que me voy a amargar el resto de mi vida por ella, por nadie. Porque a la final la vida se la hace uno. Si uno quiere ser feliz, va a ser feliz con la polola, sin la polola, sólo o acompañado”.* Por último, esta *“la fidelidad que te impone la sociedad, cachai. La sociedad dice que lo’ hombres que son fieles o las mujeres que son fieles tienen que acostarse con su marido, tener hijos*

con su marido, y vivir con el marido el resto de su vida, cachai. Pero eso es la sociedad, cachai. Yo no estoy ni ahí con la sociedad, cachai. Obviamente, vivo en la sociedad porque estoy metido en este país, cachai. O en cualquier otro país hay sociedad y hay reglamentos establecidos, y cosas que ellos se rigen, que ellos mismo se inventan. Entonces, si todos tienen derecho a inventar sus propias leyes, yo también invento las mías, cachai. Y al que le gusta le gusta y al que no, no, no le gusta no má poh'. No puedo someter a nadie, cachai. Ni tampoco voy a obligar a alguien... A mi lo primero que má... es la libertad. Todos tienen libertad y todos son libres. Y todos son libres de hacer lo que quieran".

Ahora, si es que se presenta la oportunidad de 'atinar' (desde besos en adelante) con una persona conocida o que recién se está conociendo, consideran que *"de aquí nadie va a desaprovechar la oportunidad sea hombre o mujer (...) si a ti te lo están poniendo en bandeja de plata, tení que ser muy ¡pelota! pa' no... cachai. De repente, por último por darte el gusto no má, te tira'i, cachai".* Porque, *"si al loco de repente se le cruza una mina, una mina desnuda, también el loco no la va a mirarla na', la va a ignorarla porque no la conoce, cachai (risas)".*

Consideran que a la mujer no le ocurre lo mismo, *"levanta un de'o y salen 20 y el hombre levanta los 5 dedos y salen 2"* por eso *"yo la amarro. Porque yo sé que va a tener cualquier oportunidad y que varios ojos la están mirando... (risas)"* *"en una fiesta están todos babosos".* Aunque como *"tú también mira'i ten'i que dejar que te la miren (a la mina)"* y *"sentirte orgulloso de lo que tiene tu pierna".* T

También señalan que la afectividad es fundamental en sus vidas, y es la base de todo en una pareja *"es lo más rico que puede haber... que te quiera y se preocupe es lo más rico que hay".* Ahora, considerando que hay afectos entre distintos sujetos,

reclaman ante 'la regla' de que *"uno siempre tiende a confundir por las mismas reglas que te pone la sociedad, uno no puede tener amigos íntimos ¿Por qué?. Porque pa' ellos (la sociedad) los amigos íntimos son los tortilleros (...) uno tiene que también madurar en ese sentido, porque la sociedad te pone muchas trancas, cacha'i, que la inventan ellos mismos... Porque pa' ellos es malo, pero pa' uno no es malo; si uno lo hace con la cabeza limpia. Obviamente uno siempre tiene sus pensamientos turbios. Tampoco te los va'i a poder sacártelos, cachai, porque soy humano. Pero si uno hace las cosas como corresponde, no tiene por que tenerle miedo a algo".* Además que *"de repente uno escucha comentarios locos "oye, sabí que ese es hueco", cacha'i (risas). Y na' que ver porque a las finale al loco de repente lo vacilan no má poh".*

Por otro lado, aparece como fundamental, sobre todo ante situaciones consideradas problemáticas como el embarazo no esperado y/o no deseado, tener apoyo de los adultos que los rodean *"me siento bien, cachai, porque yo sé que tengo alguien al lado, y que no voy a estar solo".* Lo que a veces puede corresponder a la presencia de personas que 'le digan las cosas', porque *"de repente a uno le hace falta alguien que le tranque, que le diga "oye la esta'i cagando aquí o tení que hacer esta otra cosa mejor". Pero son cosas que uno no valora, no hasta que las pierde, sino hasta que realmente uno se equivoca y dice "chuta mi mamá me dijo esto y no le hice caso" y ahí uno recién se viene a pegar los alcachofasos, que los viejos si tienen la razón. Porque siempre uno dice que los viejos a uno le quieren amargar el pepino, cachai. Que no lo quieren dejar ser feliz o dejar ser joven, cachai... Pero la idea es sobreponerse a eso, cacha'i, que los viejos tampoco te digan "pucha que las cagáste, yo te había dicho, no te hablo más o no te miro más", cachai. Porque al final a uno no lo ayudan esas cosas, a uno le ayuda que la mamá te diga "chuta, te equivocaste, bueno, pucha vamo' a tratar de*

salir adelante, te vamos a ayudar en lo que podamos". Esos son papás. Pero también uno tiene el derecho a decirle a los papás en qué la están embarrando. Pero esa es la idea, cacha'i, tener una buena comunicación con los viejos, pa' eso, pa' uno decirle "mira, sab'í que esto lo están haciendo mal o estai fallando en esto, y tratemos de arreglarlo juntos", cacha'i."

Así, consideran que *"es esencial la, la orientación que le dan los padres a uno cuando es adolescente"*. Aunque un joven señala que *"no pienso que me haya ayudado mucho los consejos que me hayan dado mis padres. Pienso que es más el desarrollo personal de uno. El estilo de madurez o de cómo pensa'i. Porque a mí si me han dicho "lo que tení entre medio de las piernas, no es sólo para hacer pichi", es mucho, entendí. No me han dicho muchas cosas, "oye, esto se hace aquí, se hace acá". Pero yo, pa' mi modo de pensar, sé bastante de sexualidad, de afectividad, de la pareja"*. Por esto también *"es importante aprende a vivir sólo... porque uno no siempre va a estar con los viejos al lado"*.

En relación con la masturbación, si se está en pareja consideran que para el hombre es posible pero no necesario, porque se supone que esta 'necesidad' sería satisfecha por la pareja, de manera que sólo si no existe satisfacción sexual se comprende la masturbación estando en pareja, ésta no es por placer sino por necesidad. Necesidad que es comprendida a la luz del siguiente ejemplo *"ponte que estí con tú polola y estí meta atracando y vo' esta'i duro... teni que satisfacer tu, tu, como te dijera... tú necesidad, cacha'i... porque queda'i ahí poh, queda'i mas duro que (...) queda'i picado"*, *"es que cuando yo, supónte, veo una película y no me, y no masturbo (risas), te empiezan a doler... los, los (risas)"*, *"lo del hombre se basa todo en una necesidad biológica que tiene (...) Produce muchas calorías y no hay en qué gastarlas. Estai*

comprimido por dentro, y basta una pequeña reacción para que te excit'i, para que se produzca una erección...”, “como el hombre tiene los órganos fuera del cuerpo, cualquier roce, cualquier cosa media rara al tiro se nota, cacha'i (risas) y al tiro uno puede recurrir más fácilmente que la mujer, porque la mujer tiene que empezar a buscarse todas sus cosas... (risas)”. “Lo fome es que el hombre no puede demostrar eso, eso que tiene su pene 'empinado', cacha'i (risas)”. “Eso también da rabia”. Además que a veces ni siquiera es por excitación “se me empina no porque estoy (risas) la pulenta, porque de repente, no me doy cuenta”. Por otro lado, comentan que en la mujer no se ve tanto la masturbación “es más piola”, “según la clase de mujer que sea... porque la sexualidad también va por su clase... porque las que les gusta masturbarse ellas tienen un nombre (silencio)”, “masturbadoras (risas)”, “hay mujeres que tienden a excitarse más así, así como más a flor de piel, hay algunas que les cuesta y hay algunas que al tiro”. Además que “a la mujer no se le nota físicamente que está excit'a... al meno' la cara media color'a así (risas)”, “si están pinchando a la mujer se le nota en la forma de besar”, porque “no te va a empezar a tocar”.

MO2

En general cuatro son los temas que interesaron a este grupo de conversación: la comunicación entre adultos y jóvenes, o la incomunicación, en el sentido de la educación que no encuentran y que necesitan; el aborto, como un tema polémico y conflictivo que mueve diversas posturas; la masturbación, en el interés por confirmar su normalidad como una situación común entre hombres y mujeres, aunque sea con diferencias en términos de cantidad y, finalmente, tópicos relacionados directamente con la actividad sexual o la respuesta sexual: el deseo sexual, el clímax (el orgasmo o la eyaculación) y

la potencia sexual, entendida como cuánto se puede dar en el 'sexo'.

Respecto al primer tema, consideran que el apoyo de los padres en este momento de sus vidas es fundamental y, por ello, preguntan respecto a esto. La Agente Pastoral opina que deben ser amigos, porque los padres los pueden guiar y entregar valores éticos y morales, necesarios para vivir la sexualidad, estando 'ahí' para responder sus preguntas según su edad, *"para que el día de mañana sean personas de bien, sean personas que puedan tener un futuro en la vida. Los hijos deben acercarse a los padres no solo en la adolescencia, sino que desde chicos, cuando tienen interrogantes y preguntas, y uno tiene que ser abierto y conversar con los hijos todo problema, de sexo, de lo que sea. Uno tiene que conversar con los hijos, estar llana a sus preguntas y dar respuestas. No evadirlas, porque a veces son difíciles para nosotros los padres contestarlas, pero si debemos, como papás, ser abiertos con los hijos y apoyarlos en todo. Aunque a veces se hallan equivocado, uno debe apoyarlos en todo"*. Mientras, el Agente Educativo enfatiza que desde que nacemos necesitamos de alguien, de hecho *"al principio dependes absolutamente de otra(s) persona(s), por lo que siempre vamos a necesitar de otros y como los primeros otros son los padres, ellos son fundamentales en nuestras vidas"*, por eso lo ideal es que con ellos los jóvenes tengan la suficiente confianza y la buena relación necesaria para conversar de estos temas, *"para poder plantearles todas nuestras dudas y todas nuestras inquietudes como seres humanos en formación. Lamentablemente, no cierto, esta cosa no se da siempre así, ya, no siempre están los dos padres, no siempre nos llevamos bien aunque estén los dos padres. No siempre tengo la confianza suficiente, especialmente en ciertos temas y especialmente en ciertas épocas (...) Por qué, porque hay que entender no cierto, que a los papás les resulta difícil muchas veces acercarse a conversar con el adolescente, y muchas veces el papá no cacha mucho tampoco. Claro cacha en la practica pero, no*

cierto, muchas veces la practica esta equivocada. Especialmente si a el adulto no se le conversó (...) Él lo aprendió con unos amigos (...) y lo amigos a veces le enseñan a uno cosas equivocadas. No porque los amigos le quieran hacer daño a uno, sino también, porque ellos desconocen algunas cosas o tienen conocimientos errados. (...) Y sino están los padres ojalá, pucha, tener algún tío o el abuelo, o los profesores, que también son, de alguna manera vienen a reemplazar a los papás en algunas cosas. Obviamente como todas las personas, habrán algunos profesores, unos tíos, unos adultos, que sean más choros que otros, a los cuales, no cierto, podamos acercarnos a conversar. Entonces, ojalá siempre buscar a alguien, algún adulto, (...) da lo mismo en quién confíes. Pero si es necesario y no solamente en la adolescencia”.

Todo lo cual, además, para el Agente Educativo se fundamenta en el hecho de que las personas con que se conversa, sean adultos o jóvenes, transmiten los errores y mitos que ellos tienen, porque a ellos mismo no les enseñaron o les enseñaron mal. De modo que es importante informarse, formarse o conversar con la mayor cantidad de personas posible para evitar la mala información o el desconocimiento. Lo cual también se debe a que lo que los papás dicen (o los adultos) de pronto no es acorde a lo que piensa el joven, pero igual las enseñan no por molestar o hacer mal, sino porque a ellos les enseñaron así, *“porque muchas veces las cosas no se la enseñaron o muchas de las cosas, cuesta que los papás las conversen con uno, porque a los papás les cuesta esa cuestión. Uno muchas veces escucha las cosas de los amigos y las cosas que cuentan los amigos, sobre todo los amigos hombres, muchas veces son... es puro cartel no más poh”.*

En este sentido, también es importante la educación familiar que se transmite con los gestos o con las conductas, o sea, por aprendizaje observacional, porque para la Agente Pastoral, los hijos van a tener los mismos principios que los padres y, para el

Agente Educativo, porque *“nosotros aprendemos a relacionarnos con los demás, como así nos hemos relacionado con nuestros padres, o como hemos visto que ellos se relacionan entre sí. (...) Uno ve, por ejemplo, si uno ve que los papás, que los abuelos, o con quien sea que uno viva, se toman de la mano, se acarician, se dan besos, se quieren; uno va a aprender, no cierto, de que, de alguna manera, así hay que relacionarse con su propia pareja”*. Aunque un joven señala que no sólo lo que se ve, se aprende, pues sino le gusta lo que ve, es incluso absurdo que lo haga después. Lo cual es corroborado por la Agente Pastoral pero agregando que para salir de estos patrones de comportamiento y de relación, que han sido educados en el seno familiar, es necesario tener más cultura y educación, pues *“eso no es culpa de la persona, sino que son trancas que uno va arrastrando”*. Así como para el Agente Educativo *“uno de repente como hombre, no es cierto, le pasara que a uno le enseñaron que los hombres tienen que ser fríos, tienen que ser serios, tienen que no demostrar sus sentimientos. Y ya, hay hombres, no cierto, que les cuesta mucho decirle a la polola que la quieren, hacerle mucho cariño a la polola, no solamente un cariño como previo a lo sexual. Sino que hay muchos hombres que les cuesta ser cariñosos. Hay muchos hombres que piensan que... con tener una relación sexual o hacerle el amor, ellos están dando cariño y están diciendo te quiero, te amo (...) La mujer no, porque se nos enseñó de que los hombres tenemos que ser más fríos, tenemos que ser más serios (...) no andar demostrando que somos sensibles”*.

Ahora, con relación a la pregunta de por qué una joven recurre a un aborto, la Agente Pastoral señala que se debe a que física y psicológicamente no está preparada para estar embarazada ni para ser madre, además que puede sentir vergüenza, rechazo y abandono (de la familia, de la pareja, de los/as amigos/as), a la par con el deseo de disfrutar la juventud y la sensación de que falta la madurez necesaria para asumir una

responsabilidad de esta magnitud. Sin embargo, agrega que a pesar de la validez o no de estas razones, para la Iglesia Católica y para la legalidad de este país no deben producirse abortos bajo ningún caso, porque *“todo ser viviente tienen derecho a la vida. No sólo los humanos, todos los demás seres vivientes”*. A pesar de esto, ella comprende que en el caso de una violación, las cosas varían, pues dejarse un hijo que no es producto del amor ya es muy difícil y, sobre todo, si es producto de un atropello, *“en ese caso es preferible yo creo que se efectúe, recién, antes de que ya... desde que se junta el óvulo con el espermio, ya hay fecundación, es preferible... porque va a ser un niño no querido, y si se queda con la madre, no va a ser feliz para nada, porque no va a sentir el amor que el, que el hijo necesita, sobre todo cuando chico, que requiere de la madre. Así que, mirándolo, o sea, personal eh... yo en ese caso estaría de acuerdo”*. Además, puesto que ninguna mujer va a querer un hijo en esas circunstancias, que le va a estar recordando la situación traumática, la cual ya va arrastrar para toda su vida, porque ninguna mujer supera una violación, *“puede rehacer su vida... pero siempre está con, con eso, porque eso no se olvida”*.

Mientras, por su parte, el Agente Educativo agrega que las jóvenes recurrirían al aborto porque el embarazo no es deseado, porque se pierde la juventud, por el temor al qué dirán, en tanto esta mujer puede ser vista como ‘fácil’, *“como que se entrega a los hombres”*, y ésta es la prueba. Aunque estas ideas tienen que ver con razones culturales pues, por ejemplo, antes se casaban a edades más tempranas, de modo que tenían relaciones sexuales a la misma edad que los jóvenes de hoy, pero como ahora la brecha entre ser niño y ser adulto se ha ido alargando cada vez más, los jóvenes tienen relaciones sexuales independiente del matrimonio y por esto son condenadas: mientras estén dentro del matrimonio sí, pero fuera no. Entonces, *“la sexualidad, se la trata de mantener todavía como escondida, y como se la trata de mantener todavía escondida,*

esta es una prueba, de que se es activo sexualmente; entonces de alguna manera se la trata de deshacer. Además, no cierto, de que muchas veces el padre también es un adolescente y, no cierto, nosotros como hombres muchas veces, arrugamos. Muchas veces no, no tomamos las responsabilidades nuestras”.

Volviendo al tema del aborto, el Agente Educativo agrega que sólo pueden realizarse legalmente por peligro de la vida materna, en tanto se debe elegir entre dos males: muere una u otro. Lo cual en realidad no es correcto pues, desde la modificación la Código Sanitario en 1989, no se puede ejecutar ninguna acción cuyo fin sea provocar un aborto, lo que antes (desde 1931) sí se podía hacer en el caso de que corriera peligro la vida de la madre (aborto terapéutico).

Por otro lado, también señalan que *“nosotros como hombres estamos muchas veces más favorables a que la mujer se haga un aborto, de lo que las mujeres mismas lo están. Incluso en el caso de la violación, por qué, porque para ellas, no cierto. De partida que son ellas las que se lo hacen, son ellas las que tienen la decisión final, y por lo tanto, tienen que... llevarse, no cierto, todos estos sentimientos, estos cargos de conciencia, estos sentimientos de culpa, de que son ellas en el fondo las que dijeron “bueno ya”, ya al aborto. Entonces, los hombres somos los que muchas veces, los que, los que decimos... estamos más dispuestos a que nuestra polola, novia, mujer, se haga un aborto. Especialmente, cuando nos sentimos atacados en nuestra hombría. Cómo no nos vamos a sentir atacados en nuestra hombría, “oye, alguien se violó a mi polola y ella quedó embarazá de otro tipo”, alguien, no cierto, se metió con esta cosa que es mía, esta mujer que es mía, ¡esta es mi polola!, o sea, porque todavía nosotros seguimos siendo bien como machistas”*

Finalmente, en el caso de una violación señala que afecta a la mujer psicológicamente tanto el evento como el hecho de llevar una guagua que es producto

de esa violación, pero que estos efectos están relacionados con la mujer y la violación, porque *"hay violaciones y violaciones (...) si me preguntas por mi postura personal respecto al caso, yo sí estaría de acuerdo a que la mujer abortara (...) pero, no cierto, sea cuál sea la decisión que ella tome, mi deber como hombre que estoy a su lado es acompañarla"*.

Igualmente, respecto a este tema, unos jóvenes señalan que si el embarazo que se desea abortar es producto de un acto no consentido como la violación, esto debería ser una aval para la sociedad como para que lo consideraran legal, porque estar embarazada es una situación demasiado dura para la mujer, *"tener que saber que tiene un hijo en el vientre que no, no lo va a querer ella (...) cualquier cosa que haga la guagua le va a estar recordando"*. También puede comprenderse un poco más en el caso de que la joven está considerando el ambiente al que va a llegar ese niño, pues como no tiene económicamente para solventarse y mantenerlo, tampoco va a poder sacarlo de ese ambiente (malo) donde ella está.

Ahora, en relación con las posibles consecuencias de un aborto, en términos físicos y mentales, la Agente Pastoral considera que la culpa es la principal secuela por no tener al hijo, porque es cruel no permitir que nazca, mientras el Agente Educativo sólo refiere consecuencias psicológicas en caso, de agresión sexual y, probablemente, más relacionadas con esto que con el aborto y, físicas, en función de la clandestinidad del mismo, que significa realizarlo con personas no muy preparadas, en un lugar inhóspito y con implementos que no dan fe de esterilidad, *"ni son también los mejores en términos de sanidad. Entonces, no es cierto, estamos agregando más elementos patológicos, más elementos que pueden interferir en la salud de la madre, fuera de que cualquier operación siempre nos conlleva un riesgo, esta cada vez va aumentando por todos estos factores, que obviamente puedan acabar con secuelas físicas, la esterilidad de la mujer,*

con otras secuelas... no sé de, costar cierto nervio, de dejar una... y la muerte, no es cierto, muchas mujeres quedan sangrando y mueren por anemia, por hemorragia”.

Ahora, respecto al tema de la prevención, la Agente Pastoral recalca que ésta es fundamental, sino se quiere frustrar la vida por la obligación de cuidar y satisfacer las necesidades de una guagua, tanto para la mujer como para el hombre, por lo que *“tiene que saber también la pareja lo que conlleva... lo que hay dentro de una relación... un embarazo no deseado, todo eso. Por eso no es llegar y actuar precipitadamente, porque somos jóvenes. (...) Entonces, la sexualidad también tiene que ser responsable. No sólo dejarse llevar por el instinto, la sexualidad también es bien que sea responsable, tanto de la niña como del joven, porque es de a dos, no es uno sólo, no es solamente la mujer la que tiene que llevar toda la responsabilidad”.*

Por otro lado, en relación con la masturbación, la Agente Pastoral señala que el hombre se masturba más que la mujer porque tiene más libertad sexual, mientras la mujer tiene vergüenza, pudor, *“como que no siente, la mujer es más espiritual (...) más profunda”*, aunque para ambos no es malo mientras no se haga siempre. El Agente Educativo, en cambio, resalta que la mujer ahora se está masturbando más, porque se le permite sentir placer, *“antes, en los años 50, no cierto, la mujer que sentía placer era mal vista (...) no podía sentir placer, lisa y llanamente, porque si lo sentía era una prostituta. Los hombres generaban hijos con las mujeres y tenían placer con las prostitutas (...) otra explicación es porque ahora la mujer puede hablar de su propia sexualidad (...) puede explicitar lo que ella siente”.* Además que la mujer se masturba (acaricia) antes que los hombres, con el sentido de explorar y descubrir aquello que tienen y no conocen, *“se lo descubre y se lo toca, y es normal, es natural. Y es normal y es natural, que de repente dos niños, sean del mismo sexo, sean de sexo distinto, se toquen, se acaricien. En términos que es normal, porque es una cosa que es rico, son juegos de niños, son*

juegos de niños en los cuales ellos aprenden a descubrirse ellos mismos y va a descubrir al otro. Ahora, que dos niños o niñas juntas se toquen, no van a ser niños homosexuales, gay o lesbianas, sino que es netamente un juego de ellos, son juegos de que "van al doctor", porque son juegos de ellos". Mientras el hombre se masturba más, justamente, por la ubicación de su órgano sexual, porque "el órgano sexual masculino está ahí, está como, como listo al roce, no cierto, listo a ser activado, aparte no cierto, que se necesita muy poca excitación para lograr, no cierto, una, una, erección".

Agrega que, en tanto masturbarse sirve para conocer el propio cuerpo, aporta a futuras relaciones al proporcionar al sujeto conocimiento sobre sus reacciones corporales y emocionales, *"por lo tanto, va a ser una persona que, después cuando viva en pareja, va a ser, probablemente, porque todos estos casos (depende de cada caso), va a ser probablemente más feliz sexualmente, debido a que va a saber, lo que quiere y le va a poder decir a su pareja: "Oye, sabí tú, me gustaría que me hicierai esto" o, "que no me hiciera'i esto otro".*

En torno al tema del interés de la mujer por tener relaciones sexuales, sobre todo si a pesar de haya tenido orgasmos no tiene interés al comenzar, la Agente Pastoral señala que *"hay mujeres que realmente nunca llegan a tener placer sexual. Pueden tener eh... 20 años y no pasa nada, porque son personas frías, como que tienen el instinto como dormido, no, no sienten el placer (...)a veces no tienen interés en el sexo, y después se casan y no pasa nada. Pueden llegar a tener hijos, llegar a ser madre y nada".* Mientras, para el Agente Educativo esto puede deberse a que la mujer no ha tenido buenas experiencias, lo cual no es tan poco común sino que es normal que ocurra, sobre todo en las primeras relaciones, donde puede que no sienta placer, o según el tiempo que lleve la pareja, porque *"esas cosas que te muestran en las películas de que se conocen en una fiesta se acuestan, y al tiro el hombre tiene como quinientos*

orgasmos y la mujer lo mismo, y lo pasan el descueve, ya, lejos lo mejor, son cosas de película". Ahora, de todos modos, "la mujer, no cierto, que pasa por esto puede ir a un tratamiento, para todas estas cosas existen tratamientos, igual para los hombres que eyaculan rápido, para todo esto existe tratamiento, no es que sean necesariamente enfermedades (...) si ellas quieren es algo que se puede tratar, que se puede mejorar". En esto hay que considerar que, raramente una mujer que tenga orgasmos no va a sentir deseo sexual, "porque el orgasmo es rico y es tan rico, como que queri tenerlo de nuevo. A menos que yo me sienta de alguna manera culpable, o no lo quiera tener porque de alguna manera, no sé, el sexo me parece sucio, me puede parecer cochino, me puede parecer pecado. Algo que me impida (...) además que puede que la mujer no tenga las ganas de tomar la iniciativa, pero si el hombre se acerca, la abraza, le hace un cariñito así y todas las cosas y no la fuerza, sino que de alguna manera, así como que la estimula y la mujer, "ahí esta el chocolate... bueno, en realidad no tenía ganas de comer chocolate pero ¡está tan rico que!... ya, me tente". Pase por la panadería... "Ah... esta rico el olor a pancito" (...) me van a dar ganas, si soy bien estimulada. Si mi pareja, hace las cosas bien".

Con relación a por qué el hombre eyacula más rápido que la mujer y, consecuentemente, si esto hace que la mujer se sienta mal al no poder tener un orgasmo.

La Agente Pastoral lo explica en función de las diferencias entre hombres y mujeres, respecto a la rapidez tanto de la excitación como de la preparación necesaria para llegar a la penetración, "nosotros, como hombres, podemos llegar a tener una erección muy rápida, se nos para muy rápido y podemos tener la relación inmediatamente, ya. Las mujeres no, la mujer necesita su tiempo". Para la Agente Pastoral, "la mujer es más lenta si no está bien preparada no... le cuesta llegar al

orgasmo y a veces no lo logra (además que a veces los hombres) se preocupaban del placer de ellos no más, eran como muy egoístas". Ahora, el Agente Educativo considera que la eyaculación precoz es un problema cuando es demasiado rápido, sobre todo si ocurre antes de la penetración, porque el sujeto está muy ansioso. Aunque antes esto no era necesariamente un problema, pues lo importante era estar con el mayor número de mujeres posible, en cambio ahora lo importante es que la mujer también sienta placer y, por tanto, el hombre tiene que hacer lo posible porque esto ocurra, es decir que tiene que esperarla, pero no en función de llegar a un orgasmo juntos, porque aunque esto puede ocurrir, no es necesariamente la manera más placentera y además requiere de bastante conocimiento mutuo al interior de la pareja.

Ahora, respecto a si una mujer se siente mal por no tener un orgasmo, para el Agente Educativo esto *"va a depender del caso. Porque hay mujeres como hay hombres que el sexo no les interesa. Si a la mujer, por ejemplo, el sexo no le interesa, a ella le gustará que el hombre eyacule lo antes posible y se dé media vuelta y se ponga a dormir. A otras no"*. Como también va a depender del compañero y de *"qué tanto interés tenga la mujer respecto al sexo o a la relación de pareja. Algunas quedan satisfechas con todo lo previo"*. En definitiva, el desempeño sexual va a depender de un montón de factores, puede que vaya bien con ciertas parejas y no con otras, siendo una enfermedad si sólo puede sentir placer con un objeto, un niño, un animal.

Mientras, para la Agente Pastoral si uno quiere a la pareja igual se siente placer, aunque el que se sienta mal o no por sentir un orgasmo depende del momento, *"porque si la mujer en ese momento tiene deseo de tener relaciones y si no llega a un orgasmo, se siente defraudada. Pero, a veces, en el caso cuando, por ejemplo, las esposas aceptamos al marido sin deseo, tal como dice él (Agente Educativo): "Si él terminó rápido ¡que rico!. Porque en realidad es lo que pasa dentro de un matrimonio, que a veces se*

da también que a veces uno acepta, pero, pero no lo siente uno realmente en ese momento estar con él... la pareja, y lo acepta y si pasó rápido, ¡pucha que rico!, como que uno se siente aliviada. Pero si es en el momento que uno realmente desea cariño y todas esas cosas y no... no llega a un orgasmo, se siente defraudada. Porque en realidad no, no ha sentido nada”.

Ahora, con relación a cuándo el hombre y la mujer tienen su mayor potencia sexual, el Agente Educativo señala que para los hombres es alrededor de los 20 años, aunque puede ser padre y tener erección a los 90, pues la facultad se mantiene, solo que con la edad aumenta el tiempo entre una erección y otra, dependiendo de la capacidad física del sujeto. En cambio, en las mujeres está asociado a la menopausia, como un segundo despertar sexual, aunque en la práctica ésta produce dos tipos de reacciones *“muchas mujeres se sienten que son inservibles y se olvidan del sexo... está mal (rumores) porque la mujer, no cierto, mayor de cincuenta años no es que sea inservible y muchas les pasa el fenómeno contrario, dicen “¡Uf! al fin voy a poder gozar de mi sexualidad, porque al fin voy a estar segura de que no voy a quedar embarazada”. Es todo el cuento con que al fin voy a poder gozar, dejar de preocuparme de los dispositivos, de los condones, de las pastillas, de las inyecciones, de las fechas, voy a poder hacer lo que yo quiera y cuando lo quiera”.*

Para la Agente Pastoral, cuando la mujer deja de menstruar y no puede tener hijos, queda libre, *“como que se suelta y ya tiene una relación tranquila, sin miedo a un embarazo no deseado y... pasa... en cambio, todas esas personas, esas mujeres dicen no, como ya no son fértiles, no son jóvenes o no pueden eh... embarazarce, se sienten mal y se creen viejas y no, porque una mujer no porque tenga cincuenta años va a ser vieja”*

Finalmente, respecto a las JOCAS el animador señala que ojalá que todo lo conversado les sirva a todos, jóvenes y adultos, y que no sea la última vez que se tenga la oportunidad de conversar temas tan importantes para todos, incluso, este mismo espacio podría abrirse para conversar otros temas igualmente importantes.

MO3

Respecto al embarazo en esta edad señalan que si *"mi polola quedara embarazada, apechugar no' ma"*, *"pa' mi lo má' importante pa' poder enfrentar a un hijo es tener madurez, cacha'i. Obviamente, si uno va a tener un hijo a esta edad es porque ha sido inmaduro. Pero eso mismo le va enseñando a ser ma' maduro y qué es lo que tiene que hacer y lo que no tiene que hacer"*. Por otro lado, consideran que significa olvidarse de la juventud, por la responsabilidad que implica, ante lo que un joven que va a ser padre comenta *"yo ya disfrute mi vida, cacha'i. Entonces, obviamente, me va a faltar mucho por disfrutar, y como que me voy a cantar de muchas cosas. Pero tampoco me voy a sentir, voy a ser un compadre frustrado a los 30 años, que diga "chucha, nunca salí a una fiesta, nunca me tomé un copete". Porque a las finales, ese no es mi caso, cacha'i. Por esa parte me siento tranquilo, porque igual esas cosas ya las hice. Igual tengo ganas de hacerlas todavía, pero igual como tengo que ser responsable, esas cosas tengo que dejarlas pa' después po', cachai. Eso no tiene ninguna urgencia pa' mí, eso no es un caso de vida o muerte (...) además que la guagua, no va a ser siempre guagua, que a los 5 años ya va a ser un poco más independiente"*. Claro que, además, concuerdan en no estar preparados para tener un hijo, porque siempre tendrán que velar por ellos y es para esto no se sienten preparados.

Así como no están preparados para recibir un hijo que venga con alguna enfermedad o malformación congénita, ante lo cual el aborto parece ser una opción que

“sé que puede sonar un poco egoísta, cachai, pero por eso yo no estoy preparado y tampoco estaría dispuesto a que ese ser sufra por una negligencia de uno, cachai”. Mientras el padre presente tiene una opinión opuesta *“el hijo, es hijo, aunque venga con una neurona o con un brazo, igual es hijo (...) por eso yo estoy en desacuerdo (...) un hijo es un hijo venga como venga”*, así como tampoco está de acuerdo en el caso de una violación, aunque *“tampoco yo voy a juzgar a aquella persona que se lo hace, porque ella tendrá sus razones, yo no soy juez ni verdugo de nadie (silencio)”*.

Asimismo, si el aborto es tomado como solución ante un embarazo no deseado, pero que es producto de una relación consentida, *“yo... no soy quien pa' quitarle la vida a un niño, y si te gustó acostarte, y si soy joven y te gustó acostarte, o sea... toma precauciones, o sea... y si por último no querí' a la guagua, regálala (hablan todos a la vez)”*. *“Porque el aborto va contra toda regla, porque las personas que tienen relaciones saben el riesgo que están corriendo...”*; *“na' que ver quitarle la vida a un condoro que se manda uno (...) si a ti te gusta la cosita”*. Tampoco sería correcto, porque reconocen que hay mucha gente que no puede tener hijos y para los cuales ésta es una situación esperada y deseada, de modo que también es posible darlo en adopción. Sin embargo, en la misma lógica un joven señala que *“pa' mi el aborto es una cuestión de precaución natal, así no ma', así tal como te digo, o sea... hay tanto cabro chico que no los quieren, y tú vai a traer otro más al mundo, que tampoco lo vai a querer, pa' que lo vai a regalar, mejor... te hací' un aborto (...) ahora sino tomaste precaución, si no lo querí', hácete un aborto, así de simple”*. También una joven señala que si quedara embarazada ahora y quiere seguir con sus estudios pero no puede por el niño, entonces esa sería una buena razón para hacerse un aborto, ante lo que un joven señala *“no, yo igual estoy de acuerdo con el aborto. Yo pienso que cada uno es responsable de sus actos, o sea, si yo no quiero una guagua y si voy a abortar, por lo menos es mi responsabilidad. Yo sé que*

es un crimen, yo sé que está matando a una persona, pero pienso que cada uno es responsable de sus decisiones...". En esta misma línea un joven agrega que por estar en un país democrático, cada uno debiera tener el derecho a decidir por su bien o por su vida, de modo que no tiene que *"no tiene por qué llegar una ley y decirte "oye, no po' esta cosa es así o es así". No po', yo pienso que uno es dueño de sus razones y, es tan personal tener un hijo, tan propio de uno"*. En este sentido, consideran que debiera estar legalizado, para que hubiese clínicas especiales y así fuera físicamente seguro para la mujer. Finalmente, consideran que si el aborto es realizado por una adolescente, entonces ella no es responsable de sus actos, en el sentido de que no tiene razones propias para hacerlo más que evitar los problemas sociales que le traería el embarazo, a diferencia de *"una mujer madura así, cacha'i, yo me voy a hacer un aborto por tal y tal motivo, entonces ahí ya es justificable"*

Ahora, en esta misma línea se preguntan por opiniones o posiciones en torno al tema de la Inseminación Artificial. Así, se presentan básicamente tres ideas: la primera, es que estarían de acuerdo o sería positivo en tanto el hijo igual crece en el vientre de la mujer, aunque haya sido engendrado como semen de otro sujeto, lo que permitiría un mayor acercamiento de la pareja hacia su hijo, permitiendo vivir y conocer lo que es un embarazo. A diferencia de la segunda posición que sostiene que sería mejor adoptar, lo que significa perder el período del embarazo, pero *"a las finales hay tanto, tanto cabro guacho, por qué mejor no van y dicen "ah, éste está bonito" y yo me lo voy a llevar"*. Por último, la tercera idea tiene que ver con que sea cual sea la decisión, ésta tiene que ser una decisión tomada por la pareja, pues no se trata de que una mujer sola decida tener un hijo por este método, desvinculándose de un hombre y de un padre para su hijo, porque *"hay mujeres que no están ni ahí con tener un marido o tener una relación, entonces van a una de esas clínicas y escoge, por decirte "ah, a mí me gusta este*

espermio, yo quiero tener un hijo con este espermio”, y ahí va a tener un hijo, pero sin la necesidad de tener relaciones”.

En esta línea, respecto a la maternidad en esta edad, una joven que es madre comenta que es una responsabilidad más que se viene encima y una complicación (al menos al comienzo) con los padres, la pareja, el liceo, considerando que además queda mucho por aprender y seguir haciendo cosas, por esto es que es mejor que no sea a esta edad. Además que con todos estos elementos se pueden realizar varias combinaciones, unas más favorables que otras: por ejemplo, hay jóvenes que no tienen grandes problemas con sus padres, ni con la pareja o el liceo, mientras otras son echadas de sus casas, terminan con sus parejas y no pueden terminar sus estudios (que es lo que desean).

En este contexto, el padre presente comenta la importancia que tiene el matrimonio para la estabilidad y seguridad de un hijo, *“son decisiones de vida... son cosas que... no es... prefiero tener platita primero, porque cuando yo me casara, de por sí, quería ser papá, es la decisión de mi vida. No es cosa como de cambiarse los calzoncillos”.*

Por otro lado, como algo central señalan que se debería poder hablar de todo tipo de cosas con los padres, porque ellos tienen más experiencia, o en este sentido con los adultos. Donde lo ideal es que sean ellos los que se preocupen por los hijos, en vez de que sean los jóvenes los que tengan que preguntarles, *“yo no tengo la necesidad de preguntar, porque ellos siempre como que cachan lo que uno está sintiendo, siempre están con esa cuestión “te pasa algo, cómo te fue”.* Mientras *“muchos jóvenes no se acercan a los padres pa’ hablar y van descubriendo el mundo solos”,* porque consideran que éstos primero retan antes de aconsejar, en el sentido de que *“te van a decirte “no, esto no tení que hacerlo, esto no se hace, esto está malo”,* después de eso recién dan

apoyo y preocupación *“pero primero como que te retaron”*. De modo que tienen miedo a hablar por temor a las represalias.

Pero *“si uno quiere aprender puede aprende teniendo una buena conversación con los papás o no”*. Donde lo importante es la confianza que sienta el joven, respecto al apoyo (incondicional) de los padres, porque aunque a veces se converse y se sepan las cosas, *“igual siempre se va a cometer errores”*, así como la confianza que sienta en sí mismo, porque *“uno tiene que saber hasta dónde depender de los papás (...) porque igual son importantes, pero no eternos”*

En este contexto, consideran que los padres reaccionan *“cuando uno deja embarazada a la polola”* en función de a quien adjudican más la responsabilidad de ese hecho. Si es al joven, se sentirían decepcionados, mientras si se la adjudican a sí mismos, considerarán las cosas que no hicieron o aquellas que hicieron mal y que, por consecuencia, no prepararon al joven para evitar que esto ocurriera.

Una tercera visión la incorpora el padre presente señalando que, más bien, los padres se preocuparían por su hijo, en función de la responsabilidad que significa tener un hijo, *“porque para uno, los hijos son hijos hasta que se mueren, o no (...) yo siento hasta el día de hoy que es una responsabilidad (...) estás formando algo, tú estás formando a tú hijo”*

Finalmente, el padre considera que la sexualidad es algo normal, no es inmoral ni pecaminoso, *“no es nada del otro mundo”*, pero marca a cada persona, porque es un pilar dentro de su vida, *“la sexualidad, bien avenida o mal avenida, lo va a marcar a uno pa’ toda la vida. Porque si uno tiene una mala experiencia...”*. El problema es que en la sociedad es tratada con mucho recelo, *“lamentablemente estamos en una sociedad bastante mojigata, por decir lo menos, con una moral de doble estándar, ah (...) en nuestra sociedad tiene como una mirada pecadora. Todavía la iglesia católica tiene su*

peso intelectual. Las JOCAS, uno de sus grandes obstáculos fue la iglesia católica. Aquí no se puede hablar de divorcio en Chile. Porque ese va destruir la familia. Pero si la familia en gran parte de Chile ya esta destruida, sino por qué estamos acá entonces, por qué les estamos dando este rol a los agentes de educación (...) entonces, estamos viviendo en una sociedad falsa, porque la constitución está en contra de eso (...) o sea, acá en Chile no se puede discriminar a nadie... pero existe discriminación, y a todo nivel".

Frente a esto los jóvenes consideran que lo católico se sigue imponiendo en la sociedad, lo que ven como incorrecto porque al estar en democracia cada sujeto debería poder decidir lo que quiere hacer, como algo totalmente personal. De modo que, *"el estándar político de Chile, no tiene na' que ver con el estándar social, porque estamos viviendo en un país que se supone democrático y no hay ley de divorcio, no hay ley de aborto... la gente no tiene libertad de escoger (...) si lo único que cambia... es la palabra... nulidad y divorcio es lo mismo"*

Por último, consideran que las JOCAS les permitieron aprender la importancia de conversar con los padres, pero más que como una motivación para revertir su propia situación, en razón de ellos ser distintos con sus (futuros) hijos, para que ellos así sepan desenvolverse solos *"lo que he aprendido aquí, es la única... es tratar de comunicarnos con los hijos lo más que se pueda pa' que no tengan problemas después cuando sean eh... jóvenes, cachai"*.

Igualmente, se las consideró importantes por permitir conversar entre jóvenes, que tienen los mismos intereses *"es un ámbito diferente a lo que uno está acostumbrado a hablar, o sea, hablarlo entre amigos es mucho más entretenido que hablarlo con una persona adulta que de repente te dice: "No, esto no le he vivido" o "esto está mal" o "mira, así se hace mejor..." No, mejor hablarlo... porque todos aquí tenemos las mismas inquietudes, o sea, son parecidas las inquietudes, y es mucho más fácil expresarse aquí,*

que somos todos de la misma edad, que con otras personas que a lo mejor no están ni ahí contigo. O tienen otra manera de ver la vida o las situaciones que se van a encontrar más adelante, eh... Esto, no sé pó', también ayuda a saber otras cosas que uno no sabía o sabía y no lo sabía bien o... No sé pó', diferentes aspectos que uno se va encontrando, en sus relaciones con otras personas, esa es mi acotación al asunto".

Considerando como positivo que también permiten escuchar otras opiniones, "un punto de vista más religioso o más profesional po'... así uno va adquiriendo más cultura y puede tomar mejores decisiones po' (...) puede aprender de las otras personas". Entonces, "te senti', te senti' como más apoyado, un respaldo principal. Que de repente uno en la familia no encuentra, eh, este aporte que estamos haciendo aquí nosotros eh... en el colegio tal vez poquito".

En este sentido, concluyen señalando que lo más importante que aprendieron en las JOCAS es que tienen que conversar con los padres o, por último, con un adulto porque "igual otras personas pueden suplir su rol. Aunque, obviamente, no va a ser lo mismo porque no es tú papá, pero igual es importante conversar", porque "sería importante que uno pudiera escuchar y hacerle preguntas a ellos (...) qué piensan de nosotros o cuáles son los puntos en los que ellos no está de acuerdo con nosotros, porque ellos, muchas veces, no se acercan a nosotros a conversar". Considerando que esta incomunicación se debería a que las relaciones con los padres no son buenas, "son como cerrados", "me agarran pa'l leseo o (...) te van con evasivas", o "hay viejos que te pintan el futuro como super negro", lo que se debería a que vienen de otra generación donde no se hablaba, "entonces, si no se lo comentaron los papás, cacha'í, menos me lo va a comentar ella a mí". Por todo estas razones, entonces, a los jóvenes les da vergüenza "porque tú preferí más, preferí contarle a un amigo tuyo, o preferí contarle a tu viejo, que tú viejo te... no vay a saber cómo va reaccionar".

A pesar de esto, como solución proponen poner de su parte también, tomar la iniciativa, *“ser directo, cacha’i, no ir con esta timidez que siempre nos caracteriza, sino decir las cosa tal como son. Y si te la responden, bueno, no perd’i na’, pero y si no, te la busca’i por otro la’o”, “uno como joven debe partir la conversción y comportarse seriamente, o sea, que los padres se den cuenta que uno ha madurado y que uno tiene otros modos de pensar”, “es bueno conversar con los viejos en un ámbito más como amigos, cacha’i”*. En definitiva, *“lo importante, cacha’i, es que todos podamos salir adelante, porque al final la vida es de uno (aunque) tiene que respetar todas las posturas de las demás personas, cacha’i, y no puede cerrarse a pensar “ya, yo digo esto y esto otro y esto voy a hacer” y no escuchar ninguna opinión, cacha’i, y negarse a escuchar los pensamientos de otros”*.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

JOCAS N° 1

En relación con el primer grupo de conversación analizado, en un primer momento, en los discursos de los jóvenes encontramos dos temáticas relacionadas: el 'sexo' (como el ejercicio de la sexualidad) y las relaciones o diferencias que presentan hombres y mujeres en función de la primera. Respecto a la sexualidad destacan dos aspectos que evalúan como ataduras para su expresión, pues les impiden ejercer plenamente algo que consideran es parte de la juventud así como central para las relaciones de pareja, es decir, la imposibilidad de comunicarse y la obligatoriedad de cuidarse.

Lo primero, fundamentalmente, debido a que existe un tabú social, "la mentalidad chilena", que señala que 'no pueden tener' sexo porque, a pesar de la realidad que muestran los embarazos adolescentes, para los adultos todavía es impensable que así sea, lo que no quiere decir que sea prohibido, ya que no es visto como una práctica intrínsecamente mala, o mala por ser independiente de la institución matrimonial. Sin embargo, igualmente, esta mentalidad produce que los jóvenes sientan vergüenza al hablar, como un tema que (al menos socialmente) no debe tocarse, pues como una condición imprescindible para hablar de sexualidad debe existir confianza para conversar, es decir, que es posible sólo en espacios íntimos y privados.

Mientras, la obligatoriedad de cuidarse tiene que ver con que el sexo se evalúa como correcto sólo cuando se realiza con protección, así se considera bueno, se valida y legitima, en cambio es prohibido cuando el sujeto no se está cuidando, pues en esos casos no debe tener relaciones sexuales.

Desde aquí, podemos desprender al menos dos elementos para el análisis, el primero tiene que ver con el hecho de que la prevención es vista como un asunto individual y no de pareja que recae exclusivamente en las mujeres, porque son ellas quienes 'se embarazan', lo cual obviamente dificulta aún más para que se tomen estas medidas, ya que no incorporan el hecho de que, inevitablemente, el embarazo es un asunto de a dos, que implica tanto la paternidad como la maternidad. Asimismo, puesto que esta protección es vista en función del riesgo que les significan las consecuencias de las prácticas sexuales, en tanto son éstas las que no se desean (SIDA, embarazo y aborto) y, por tanto, son éstas las que deben evitar. De modo que no comprenden que el riesgo se encuentra en la misma relación sexual y no después, pues en ella se contraen las enfermedades de transmisión sexual y se producen los embarazos, es decir, que no logran integrar las distintas finalidades que en este momento interactúan: reproducción, recreación y relación; escindiendo la primera quizás porque no es directamente observable en ese momento, sino sólo como una consecuencia del acto sexual que, como ya se explicó, está presente en el mismo evento.

En este contexto, los hombres creen que las mujeres no pueden hablar frente a ellos porque sienten vergüenza o temen a sus reacciones, mientras consideran que ellos sí pueden hablar con mujeres, porque el sexo les es permitido, es decir, que las mujeres no hablarían porque para ellas el sexo es prohibido. Mientras, consideran que son las mujeres las que deben cuidarse, porque son ellas las que 'se embarazan' o 'llevan la carga', así como son ellas las que, en última instancia, deciden realizarse un aborto. A lo

que agregan que para ellos no es posible cuidarse porque no tienen el dinero como para hacerlo, es decir, que ni siquiera cuestionan su deber u obligación de protección, sino sólo sus posibilidades de llevarla a cabo.

En cambio, las mujeres consideran que sí pueden hablar delante de los hombres, porque saben más ya que piensan antes de tener relaciones sexuales, son responsables y se cuidan, mientras el hombre no puede hablar porque no sabe o no piensa. En esta línea, para las mujeres, el hombre no se cuida porque es irresponsable, porque le gusta el sexo, es decir, que como la mujer es responsable y se cuida, no le gusta el sexo, porque a quien le gusta no piensa antes de tener relaciones sexuales. Sin embargo, paradójicamente, si la mujer se cuida y, por tanto, es responsable y no le gusta el sexo, admite tener una vida sexual activa y se muestra como deseante, lo que culturalmente se considera que es prohibido para ellas. De modo que mejor no se cuida para no reconocer que le gusta el sexo, por lo que en definitiva, la mujer no se cuida por temor a la sanción social o al reproche por desear, que hace que cuidarse la obligue también a esconderse.

Ahora, en el momento de la información en el que participan los Agentes externos, las temáticas son mucho más variadas y con escasa profundización, de modo que no siguen exactamente conversando los temas que los jóvenes relevaron el día anterior, sino que los adultos van colocando los temas que consideran necesarios de tratar, como una premura por aprovechar este espacio y tiempo para bajar sus propias tesis respecto al tema. Quizás por esto mismo, los jóvenes prácticamente no participan, más que para hacer algunas preguntas o, a lo sumo, unos comentarios.

Por ello, ponen en juego en sus discursos, de manera sucinta y acotada, una diversidad de temas que van de lo más general, como sexualidad y afectividad, pasando

por el ejercicio de éstas, relaciones sexuales y sexo, para llegar a las consecuencias que éstas pueden acarrear y cómo prevenirlas, maternidad-paternidad y métodos anticonceptivos. Temáticas o vivencias que, además, para ellos deberían estar enmarcadas en el contexto de relaciones de pareja estables.

En este momento, para los adultos, la sexualidad es vista como una dimensión esencial en la vida de los seres humanos que, como una parte de todos nosotros, es normal que se exprese según los parámetros que otorga nuestra cultura. Desde aquí, por tanto, debe vivirse en "sincronía con los afectos", pues el amor es uno de los parámetros de legitimidad que le asigna nuestra cultura a la expresión de la sexualidad, ya que la relación sexual se entiende como la "unión íntima entre dos personas que se aman", en tanto las personas se buscan por la "necesidad de amar y ser amado", y es el amor entonces el que nos diferencia de los animales, pues en los seres humanos el acto sexual tiene que ver con los afectos y las relaciones y no sólo con la reproducción. Sin embargo, con esta concepción no incorporan ni legitiman la expresión de la sexualidad con un fin placentero, exacerbando la relación que el acto sexual guarda con el amor, en vez de simplemente enfatizar la importancia que éste tiene en las relaciones interpersonales y, con ello, en la subjetividad.

Aunque sí consideran que los jóvenes deben relacionarse y conocer a otros para conocerse mejor a sí mismos, de modo que es normal pasar por etapas, que van desde la exploración en sus relaciones hasta evolucionar a una relación de pareja más duradera y estable (seria), donde se puedan tener relaciones sexuales que basadas en el amor permitan asumir las consecuencias. En tanto, hoy en día al estar en esta etapa de exploración no pueden responder ante una vida, más que pidiéndoles a los padres que lo hagan (económicamente) por ellos.

Bajo estas reflexiones, para los jóvenes es preferible convivir antes de casarse, justamente por encontrarse en este período de exploración y porque estiman que casarse equivale a asfixiarse, además que les produce miedo algo que es para toda la vida, como también les da miedo tener un hijo.

Ahora bien, también vuelve aparecer, tal vez porque le compete directamente a los adultos, el tema de la dificultad o imposibilidad para comunicarse, instaurada como un temor a hablar, que para jóvenes y adultos se debería fundamentalmente a razones culturales que hacen que, en definitiva, los jóvenes cometan errores por falta de orientación. Los jóvenes señalan, en relación con sus padres, que no se comunican porque temen represalias o porque no se pueden entender, lo que es altamente probable, por las diferencias generacionales basadas en los distintos intereses que ambos grupos sustentan. Mientras los adultos, en relación con sus hijos, estiman que este temor a hablar se debe a que no saben cómo hacerlo, de modo que no saben escuchar ni abrir espacios para hablar, puesto que han tenido una formación muy rígida, es decir, donde no tenían derecho a hablar. Lo cual consideran que no es el caso de los jóvenes, pues éstos sí tendrían derecho a hacerlo, de modo que deberían ser ellos quienes tomaran la iniciativa ("atreverse") para revertir esta situación, pues son ellos además quienes necesitan educarse. Mientras los jóvenes esperan que los padres se acerquen, porque son ellos quienes tienen el saber y la experiencia, pero observan que tienen temor y no se atreven.

Finalmente, consideran que las JOCAS sirven para ir creciendo, al ir aprendiendo de un tema que nadie les enseñado, ni en la casa ni en el colegio, de modo que se vayan conociendo alternativas para tener donde elegir y tomar decisiones con la mayor cantidad de conocimientos, y así pueda decidir por sí mismo lo que le hace bien o mal y, con ello, ser responsable de sus actos.

Por último, en un tercer momento, los objetos que giran en los discursos vuelven a relacionarse más con el primer día, tanto la problemática de la incomunicación entre jóvenes y adultos, como la importancia de las consecuencias que pueden derivarse del ejercicio de la sexualidad: SIDA, embarazo y aborto (como consecuencia de un embarazo no deseado), además de algunas reflexiones respecto a la utilidad de las JOCAS. Las que los jóvenes evalúan como positivas en tanto aumentan las oportunidades de hablar, de modo que aportan para ir cambiando 'la mentalidad', así como para que los jóvenes se conozcan más a sí mismos y, con ello, vayan siendo más responsables en sus actos. Por todo esto demandan (como una obligación) que sigan educando en sexualidad y que lo hagan también con los más pequeños, pues consideran que ellos ya saben bastante de sexualidad, sólo que de manera morbosa.

En relación con la comunicación, como evalúan que los jóvenes necesitan y quieren saber, lo que es entendido como distinto a recibir una orden sobre lo que se puede o no se puede hacer, consideran altamente positivo hablar de estos temas con cualquiera, en general, y con los padres, en particular, ya que les sirve para tener una orientación que les permita conocer a tiempo las cosas, es decir, antes de experimentarlas. De modo que, de no existir esta orientación, tanto jóvenes como adultos debieran compartir 'la culpa' de los embarazos no esperados y no deseados, los primeros por ser quienes realizaron el acto y, los segundos, por no dar las herramientas necesarias para evitar estas situaciones. Ante lo cual los adultos consideran que, por un lado, la culpa es de los abuelos (sus padres), que no le dieron una orientación y, por otro, que si los jóvenes lo quieren hacer lo van a hacer igual, además que como ya son grandes no hay mucho que decirles, no necesitan educación, lo que se nota en que pueden hablar con libertad.

Finalmente, los jóvenes consideran que si han hablado con los padres, éstos tienen relaciones sexuales porque quieren, pero si no han hablado lo hacen porque se equivocan. Lo que en el primer caso, sería porque los jóvenes no les hacen caso a sus padres, en tanto les significa privarse de algo que no pueden privarse. No pueden porque, para los adultos, el impulso los lleva, mientras los jóvenes lo consideran algo esencial en sus vidas. De modo que la educación que otorgan los padres es evaluada por los jóvenes como prohibitiva, en tanto corresponde más bien a una orden que indica lo que no se debe hacer, tal cual como en este momento los adultos destacan que si los jóvenes no están preparados para asumir las consecuencias de sus actos, debieran vivir cada etapa y/o cuidarse para prevenir, porque es mejor abstenerse o protegerse para que no ocurran. Es decir, que no deben tener relaciones sexuales en esta etapa de exploración, porque no están preparados para asumir sus consecuencias o, a lo sumo, pueden hacerlo si toman las medidas necesarias para prevenirlas.

Ahora, para los jóvenes más que cuidarse del embarazo en sí mismo, es importante cuidarse de los efectos que trae esta situación, pues son éstos los que evalúan como negativos o indeseables, en tanto cortan el proyecto y estilo de vida, es decir, no es tener un hijo lo que no desean, sino que lo que no quieren son las consecuencias u obligaciones que un hijo les significa en sus vidas, pues estiman que para éstas no están preparados.

En este sentido, la situación podría ser distinta si consideraran que es una obligación evitar la maternidad y paternidad, como algo que por sí mismo no es conveniente a esta edad, pues bajo esta premisa hombres y mujeres deberían preocuparse de esta situación como un riesgo común para ambos, donde es la llegada de un hijo, como padre y madre, la que no es deseable en esta etapa de la vida, más

que el mismo embarazo, aunque sea éste, por la sanción social que a la mujer le provoca, el que prime a la hora de realizarse un aborto.

Pues, el aborto para los jóvenes se realiza pensando en lo indeseado de los efectos del embarazo, que las madres presentes evalúan como una reacción muy rápida que se hace sin pensar detenidamente en lo positivo o negativo del hecho en sí, de modo que vuelve a ser relevante que se preocupen de evitar el embarazo y, con ello, sus consecuencias. Pero, nuevamente, como estiman que ésta es una decisión de la mujer que 'se embaraza', vuelve a ser ella quien debe tomar las medidas precautorias necesarias.

Asimismo, como un hijo significa en la práctica mayor responsabilidad para la mujer, al menos al comienzo, son ellas las que debieran protegerse porque "si lo pueden evitar, tienen que evitarlo". De modo que deben tomar consciencia de que la atracción (física y corta) es distinta del amor (psicológico y largo), así como de las posibles consecuencias antes de "entregarse", ya que es la mujer la que puede decir que no sino quiere, "el hombre propone y la mujer dispone". Pues recordemos que, culturalmente, son las mujeres las que al tener una relación sexual se entregan a los hombres, y no los hombres lo que se entregan a las mujeres, pues no son ellas las que proponen las relaciones sexuales. Menos aún si consideramos las relaciones sexuales entre homosexuales, quizás porque el calificativo 'entregar' no cabe para un acto sexual entre personas de igual sexo.

Desde aquí, se confirman las características expresadas por Lagarde, M. (1992), según las que las mujeres son para otros (se entregan), mientras los hombres son en sí mismos (desean y demandan). Lo cual viene a jugar en contra de que las mujeres puedan, efectivamente, hacerse responsable de su sexualidad y, por tanto, tomar las precauciones necesarias para evitar un embarazo no deseado, ya que no aparecen

como dueñas de su propia sexualidad de modo que se encuentran intrínsecamente incapacitadas para ser responsables de sus actos.

Ahora, respecto a la validez del aborto, para algunos es visto como un acto prohibido en tanto se está matando una vida 'inocente', es decir, que si fuera una vida 'culpable' sería válido, de modo que con el mismo argumento se podría legitimar la pena de muerte.

Aún así, otros consideran que siempre es válido ya que cada persona tendrá sus propias razones, mientras para otros sólo es válido en el caso de una violación, por ser una guagua que se gestó por un acto no consentido y violento. De todos modos, les parece que es difícil opinar ante esta situación, pues todos consideran que no se pueden poner en el caso real de una mujer que se aborta.

Por todo esto, las madres estiman que lo ideal es dar en adopción a esa guagua, pues más tarde sentirá la culpa de haberse realizado un aborto, como una consecuencia inevitable para la mujer que toma la decisión. Aunque los jóvenes tampoco creen que esa sea necesariamente la mejor opción, ya que no confían en los centros donde se pueden llevar a las guaguas, fundamentalmente, en razón del maltrato infantil.

JOCAS N° 2

Para el segundo grupo de conversación que, recordemos está compuesto en su mayoría por hombres jóvenes, en un primer momento, los temas que sus discursos vehiculan parten de su experiencia concreta: la masturbación, el embarazo, el aborto, la fidelidad y la necesidad de sentirse apoyado (incondicionalmente) por los padres.

El primero, evaluado como una necesidad de 'descarga' sexual, en tanto no se tienen relaciones sexuales o éstas no son satisfactorias, pero no como una expresión legítima de su sexualidad, de la exploración y conocimiento de su cuerpo y de la

búsqueda personal e íntima de placer. En este sentido, consideran que es un acto posible, pero innecesario cuando se encuentran en pareja, pues ésta sería una necesidad satisfecha por la pareja.

Además, evalúan que en los hombres esto es más común debido a que tiene sus genitales fuera del cuerpo, de modo que se tocan y excitan con más facilidad que la mujer, por lo que tienen erecciones de manera incontrolable que, incluso, no necesariamente se relacionan con la excitación, pero que sin embargo deben esconder porque, de algún modo, les es prohibido mostrar su deseo. Mientras, consideran que en las mujeres no se da tanto la masturbación, porque sus genitales están escondidos o porque no se excitan tan a menudo o tan fácilmente como los hombres. Por lo cual creen que es difícil saber si la mujer está excitada, pues no se puede apreciar claramente por señales físicas externas, de modo que tienen que demostrar activamente su deseo para que el hombre lo perciba.

Por otro lado, el embarazo es visto como "un condoro", sobre todo si es en el marco de una relación sexual con una pareja ocasional, que no es por amor sino por placer, "por calentura", donde tácitamente ambas partes saben que no se harán cargo de sus consecuencias, aunque no necesariamente esto sea lo que le suceda después a la mujer, en el sentido de que efectivamente aborte y termine con su embarazo. Por lo que estiman que las relaciones ocasionales se siguen dando por falta de educación y de respeto al otro y a sí mismo que, además, socialmente en la mujer es peor visto que en el hombre. Pues, aunque creen que ambos deben conocer distintas experiencias y tener muchas oportunidades, en la práctica esto sólo opera para los hombres ya que a las mujeres se las cuestiona y critica, quizás, porque como consideran que la mujer siempre puede tener relaciones sexuales y el hombre no puede, es necesario prohibirle que exprese su deseo, con la sanción social asociada que lo designa como algo que se ve

peor, para que así no se libere de la dominación masculina que se siente insegura ante una mujer que activamente desea y consigue lo que desea. Mientras, el hombre sólo puede mostrar que desea, proponer, pero no puede disponer.

En este sentido, consideran que el embarazo es un error cometido por irresponsabilidad, pues no es bueno ser padre o madre a esta edad, ya que esto les impide conocer más, así como en el ámbito de pareja les impide conocer a otras personas, en tanto les significa comprometerse muy pronto, siendo que "hay que probar antes de quedarse con una".

Asimismo, por esta necesidad de conocer algunos validan la infidelidad en sus relaciones, ya que todavía no estarían preparados para tener una relación duradera y estable que les implique un compromiso de exclusividad. Lo que para otras no es correcto porque se pierde el respeto y la confianza en la relación.

En este sentido, consideran que la sociedad fija reglas para los afectos, es decir, que sólo pueden expresarse en ciertos lugares y con ciertas personas, pues fuera de la pareja o con otra persona es indebido, y por esto la persona será sancionada y se sentirá culpable por sus actos.

Por otro lado, en relación con el aborto consideran que se debe a un temor generalizado frente a lo que puede pasar como consecuencia de un embarazo que no era deseado ni esperado, como puede ser el rechazo y la falta de apoyo. Por esto, estiman que es difícil ponerse en el caso de tomar una decisión como esta, pero que aún así la mejor opción sería dar en adopción a esa guagua, ya existen familias que quieren tener hijos y no pueden. Por lo que, a pesar de que los mismos jóvenes así lo definen, no comprenden que el aborto tendría que ver con las consecuencias indeseadas del embarazo y no de la maternidad, es decir, que no sería una verdadera opción dar en adopción, pues lo que estaría en cuestión para una mujer que decide abortar, más que

tener o no un hijo, es qué va a pasar con su vida a partir del embarazo, si habrá apoyo, rechazo, abandono o sanción social.

Ahora bien, sí les parece aceptable y legítimo realizarse un aborto en el caso de una violación que, además, se considera aún más válido porque a los hombres les produciría impotencia y rabia si le ha ocurrido a su pareja. Aunque asumen que sigue siendo difícil decisión pues consideran que, necesariamente, trae consecuencias psicológicas y, probablemente físicas, fundamentalmente porque cambia la manera de pensar de los sujetos y, con ello, sus conductas.

Finalmente, estiman que es fundamental contar (siempre) con el apoyo de los padres, lo que significa saber que no se está sólo al tener a alguien que se preocupa de uno y, por tanto, le dice las cosas, pero asumiendo a la vez que los jóvenes igualmente se puedan equivocar. De modo que, aunque a veces no les ayude mucho lo que los padres les puedan decir, les demandan que estén siempre a su lado para salir juntos de cualquier problema o error que el joven pueda cometer.

En el segundo momento, a partir de las preguntas que realizan los jóvenes, vuelven a tocar los temas ya tratados: la importancia del apoyo de los padres; la prevención, el embarazo y el aborto; y temáticas relacionadas con la gratificación del ejercicio de su sexualidad, como la masturbación, la potencia sexual, el deseo y el placer o satisfacción.

En relación con la importancia de que los jóvenes sean apoyados por los padres, los adultos comentan que la idea es los que apoyen en todo aunque se equivoquen, lo que significa primero ser abiertos y comunicarse con los hijos, para que así puedan servir como guía que proporciona los valores y principios que permiten vivir la sexualidad. Sin embargo, reconocen que no siempre se da así, porque no hay comunicación con los

hijos, pues a ellos tampoco les enseñaron o aprendieron con los amigos, que tienen conocimientos incorrectos o alardean de sus experiencias, de modo que tanto al hablar como al no hablar con sus hijos, los padres transmiten sus propios errores y mitos. Lo que, en la práctica, es lo mismo que le ocurre a los jóvenes de hoy, que no aprenden de sus padres sino de sus amigos, pero que ni jóvenes ni adultos parecen notar como para enseñarles a los jóvenes o aprender de los adultos y, así, asumir activamente el cambio de esta situación.

Además que hay que considerar que no existe la confianza necesaria o suficiente para hablar todo tipo de temas, de modo que los jóvenes deben buscar a algún adulto en quien confiar para que asuma el rol de los padres en cuanto a orientación en materia de sexualidad, porque para salir de patrones de comportamiento y relación indeseados, como los son los roles rígidos de género, se necesita más educación y cultura, es decir, que es importante hablar mucho para evitar la información incorrecta y el desconocimiento y, en este sentido, es importante que sigan dándose espacios como las JOCAS para conversar de estos temas.

Por otro lado, consideran que es fundamental la prevención con el objeto de evitar un embarazo no deseado, al que no están preparados ni física ni psicológicamente para asumir, a la vez que les significa perder la juventud que por las nuevas responsabilidades ya no se puede disfrutar, es decir, que "frustraría la vida de hombres y mujeres". Porque como es de a dos, no es la mujer la que debe llevar la responsabilidad de pensar antes de actuar y luego de hacerse cargo de las consecuencias, sino que son ambos los que deben asumir su propia responsabilidad. Aunque para los educadores sea ella quien tome la decisión de realizarse un aborto y, por tanto, cargue con la culpa que éste trae, así como se arriesgue a quedar con secuelas físicas por la clandestinidad del mismo, en tanto lo consideran inhóspito, insalubre y con médicos poco preparados.

Ahora, evalúan que los abortos se deben a un embarazo no deseado que las lleva a sentir vergüenza, rechazo y abandono, así como temor al reproche social por tener una vida sexual activa que se muestra en este embarazo, condenado como un error que obliga a que se desee mantener escondido. Aunque para la Iglesia Católica y la Ley, ninguna de estas razones o circunstancias permite realizarse un aborto, en tanto es un ser viviente que tiene derecho a la vida.

En este contexto, para el Agente Educativo los hombres están más favorables al aborto, sobre todo en caso de violación, porque se “sienten atacados en su hombría”, aunque son las mujeres las que toman la decisión y, por tanto, cargan con la culpa que ésta trae. Mientras, ambos educadores consideran que es una situación comprensible en el caso de una violación, porque no hay amor y es un acto no consentido que ya tiene importantes efectos psicológicos en la mujer. Ante lo que los jóvenes opinan que, justamente por estas razones debería ser permitido por la sociedad, ya que sólo la violación es un evento demasiado duro y cruel para la mujer, como para además agregar un hijo no deseado.

Respecto a la masturbación señalan que se produce más en los hombres, por la ubicación de sus genitales y porque tienen más libertad sexual, que les hace ser “más carnales”, mientras las mujeres se masturbarían menos por vergüenza y pudor, “como que no sienten”. Aunque estiman que ahora se masturban más que antes, porque se les permite sentir placer, lo que antes era prohibido y sancionado para la mujer ‘decente’.

Ahora, para la Agente Pastoral no es un acto malo en sí mismo, ni tampoco bueno en sí, sino que esto depende de su frecuencia, pues sólo si se masturba ‘poco’ se lo considera bueno; mientras para el Agente Educativo, es un acto bueno en sí mismo, pues aporta a conocer el cuerpo y sus reacciones, de modo que se puede saber lo que se quiere y lo que no.

Ahora, en torno al momento en que se tiene la mayor potencia sexual, entendida como el período de latencia entre una y otra relación sexual, señalan que ésta en los hombres es como a los 20 años, pero que esto no significa que después no puedan seguir teniendo una vida sexual activa y tener hijos, sólo que con los años aumenta el tiempo entre una erección y otra. Mientras, en las mujeres, es como a los 50 años cuando, a partir del término de la menstruación (menopausia), la mujer tiene como un segundo despertar sexual al liberarse de la preocupación del embarazo, aunque también hay otras mujeres que se sienten mal, como "inservibles", quizás justamente por la misma razón, en tanto ya no pueden procrear, lo cual siempre habría sido el sentido que para ellas tenía realizar el acto sexual.

Por otro lado, respecto a por qué la mujer no siente deseos de tener relaciones sexuales, para la Agente Pastoral se debe a que tienen el "instinto dormido", pues aunque tengan relaciones no sienten el deseo de hacerlo, mientras para el Agente Educativo se debe a que no ha tenido experiencias gratificantes, porque raramente una mujer que tenga orgasmos no va a sentir deseo, ya que el placer funcionaría como estímulo para buscar o desear la próxima relación sexual. De modo que ninguno asocia el hecho de que si existe temor a desear, éste no se relaciona con el placer sentido o no en la relación sexual, sino que se debería a que el sexo es visto como algo indebido, indeseable, que hace que la mujer se sienta culpable por desear.

Por su parte, respecto a por qué los hombres llegan más rápido al orgasmo y si esto es un problema, mientras para el Agente Educativo esto se debe a que simplemente el hombre 'es' más rápido en todo (excitación, penetración), para la Agente Pastoral el asunto es que mujer 'es' más lenta, porque necesita más tiempo de excitación o preparación para la penetración y el orgasmo. Lo que consideran es un problema cuando las mujeres se sienten mal por no sentir placer, porque los hombres

tienen que preocuparse de que la mujer sienta placer (están demandados a satisfacer), que es tan importante como el placer del hombre, aunque esto no significa que todas las mujeres se sientan mal por no sentir placer en sus relaciones sexuales, porque si en ese momento no le interesa el sexo, preferirá que el hombre termine lo antes posible, es decir, que depende de si previamente la mujer tiene deseos o no como para tener relaciones sexuales.

Finalmente, en el momento del discernimiento hablan de sexualidad, de embarazo, maternidad y aborto; de inseminación artificial y de la necesidad de comunicarse con las padres.

Así, el padre presente considera que la sexualidad es normal y es un pilar en la vida, pues marca a la persona para toda su vida, aunque es experimentada como una situación problemática al ser tratada por la sociedad como algo malo o pecaminoso. De modo que para los jóvenes hay un doble estándar, porque el estándar político no se relaciona con el social, en tanto existe democracia pero sin libertad de escoger. Lo cual se demuestra en la imposibilidad de decidir libremente realizarse un aborto ante un embarazo no deseado, que consideran les impide seguir sus actividades y sus proyectos, y siendo que tener un hijo es algo muy personal. Por lo cual estiman que debería ser legal, para que hubieran clínicas especiales que hicieran más seguro realizarse un aborto para la mujer que, por tanto, libremente lo habría decidido. En este sentido, no es lo mismo que sea permitido para una mujer joven que no es responsable de sus actos, pues consideran que se abortaría sólo por la sanción social que les trae consigo el embarazo y no por tener "verdaderas" razones para hacerlo. Como si toda la sanción social y la culpa aparejada no fuese suficiente razón.

Igualmente, no están de acuerdo en realizarse un aborto producto de una relación sexual consentida, porque ambos sabían el riesgo que corrían y a pesar de éste lo hicieron porque así quisieron, además que por último se puede dar en adopción ya que hay gente que quiere y no puede. Mientras, para el padre presente no es correcto realizarse un aborto en ningún caso porque “venga como venga” sigue siendo un hijo.

En esta línea, los jóvenes estiman que lo importante para ser padres es tener madurez, aprendiendo del error que significa ese embarazo, para poder ser responsable de ese hijo y olvidarse o postergar su juventud. Además que, como pueden venir con una malformación, consideran que no están preparados para asumir algo que es para toda la vida, de modo que es mejor postergar la maternidad o paternidad. En tanto esta debe ser una decisión en pareja que, por ejemplo, en el caso de la inseminación artificial, hace que no se le pueda permitir a una mujer que por sí sola decida tener un hijo, desvinculándose del padre o incluso de la relación sexual.

Método que los jóvenes consideran como una opción posible en caso de esterilidad masculina, que es vista como la mejor opción por quienes evalúan el período de embarazo como importante para la conexión con su hijo, mientras para otros es mejor adoptar en razón de que ya existen niños que necesitan tener padres.

Como último tema, vuelven a resaltar la importancia de comunicarse con los padres por la experiencia que estos tienen, donde lo ideal es que sean ellos quienes se acerquen y se preocupen por sus hijos, en vez de que deban ser los hijos quienes se acerquen a preguntar. Lo que además los jóvenes evitan porque estiman que primero se encontrarán con un reto y una orden que diga que “eso no se puede hacer porque es malo”, para después aconsejar, dar su apoyo y preocupación. Además que consideran que los padres no se acercan antes para evitar situaciones indeseadas, sino que reaccionan sólo ante los hechos consumados (embarazos), donde se decepcionan de

sus hijos o se preguntan qué no hicieron o qué hicieron mal o, según el padre presente, reaccionan con preocupación por la responsabilidad que le va significar a su hijo/a tener un hijo.

Debido a todo esto, entonces, los jóvenes van descubriendo solos, aprendiendo a su vez a no depender de sus padres, pero reconociendo también que lo más importante es que necesitan confiar en el apoyo incondicional de sus padres pues, aunque sepan las cosas o se las hayan conversado, saben que siempre existe la posibilidad de equivocarse.

Con todo esto, los jóvenes estiman que las JOCAS les permiten: aprender, que es fundamental conversar con los padres para conocer más y aclarar sus dudas, como una idea que se llevan para aplicar con sus (futuros) hijos, pero no como una motivación para revertir su situación actual de incomunicación; conversar, entre jóvenes que comparten intereses y que no cuestionan o invalidan las posturas (como prohibiciones según lo que es bueno y lo que es malo) y, entre jóvenes y adultos, para conocer otras perspectivas que aumenten su educación y cultura y, con ello, faciliten tomar mejores decisiones; y, por último, saber, cosas que no se sabían o se sabían mal, de manera incorrecta o equivocada.

PROPOSICIONES CONCLUSIVAS

En síntesis, los elementos que otorgan sentido a los discursos que se construyen en este grupo de conversación, se relacionan con la imposibilidad de comunicarse por el temor a hablar y la condición de que exista la confianza suficiente como para hacerlo, en tanto la sexualidad es vista como un tema privado que convoca al pudor cuando se menciona. A la vez que tiene que ver con la obligatoriedad de cuidarse, en tanto se entiende que las relaciones sexuales son prohibidas cuando el sujeto no se está cuidando o sólo son correctas con protección.

En este marco, las mujeres no pueden hablar ni pueden cuidarse, porque como el sexo les es prohibido, tienen que esconderse para no admitir que tienen una vida sexual activa y, por tanto, sienten deseo. Aunque se supone que se cuidan porque son responsables y piensan antes de actuar, pues son ellas las que se embarazan. Mientras los hombres sí pueden hablar porque el sexo les es permitido, pero no se cuidan porque son irresponsables, porque les gusta el sexo o porque, simplemente, no pueden o no les gusta cuidarse. Lo cual, en definitiva, no importa porque es la mujer la que tiene la obligación de cuidarse, esta obligada a pensar antes de 'entregarse', en tanto en ella recae el embarazo y sus consecuencias, así como es ella la que puede decir que no sino quiere.

En este sentido, se asume el discurso educativo oficial que se centra en la prevención de problemáticas sociales ligadas al ejercicio de la sexualidad, como es el embarazo adolescente, prohibiendo las prácticas sexuales no preventivas pero no, las prácticas en general. Entendiendo la prevención como algo individual y no de pareja que

le compete a cada uno por separado, pues en vez de ser algo por lo cual 'deben' preocuparse, pasa a ser algo por lo que cada cual 'debe' preocuparse. Además que el riesgo lo ubican en las consecuencias del acto sexual (de aquí "prevención de embarazo adolescente"), en vez de ubicarlas en el acto sexual mismo, donde siempre está presente la posibilidad de reproducirse, tal cual como están presentes las funciones de recreación y relación que en las prácticas sexuales se manifiestan.

Por esto, más que cuidarse del embarazo, deberían cuidarse de los efectos del embarazo, pues no están preparados para las consecuencias u obligaciones que un hijo les significa, de modo que debieran evitar la maternidad y paternidad, pues hombres y mujeres deben preocuparse de sus actos. Además que es por lo indeseado de los efectos del embarazo que las mujeres deciden realizarse un aborto, aunque sea algo no deseado, que trae por consecuencia la culpa y que sólo es legitimado en el caso de una violación, pues prefieren evitar el corte en su proyecto y estilo de vida así como el reproche social.

De modo que, por un lado, se debiera promover la postergación de la maternidad y paternidad, para evitar un embarazo no deseado, mientras por otro, se debiera promover la no sanción social ante los embarazos juveniles, para evitar los abortos provocados.

Por otro lado, los adultos en esta JOCAS valoran la sexualidad en sí misma como un aspecto normal y central en la vida de los seres humanos, pero que tiene que vivirse en "sincronía con los afectos", específicamente con el amor, para estar dentro de los parámetros culturales que definen lo correcto y posible de expresar en esta materia. De modo que desconocen su fin erótico y su importancia en las relaciones socioafectivas y en la subjetividad, pues no se la valora como un medio de exploración y conocimiento con otros y consigo mismo. Aunque defienden sus argumentos en razón de que los

jóvenes no están preparados para asumir las consecuencias de una vida sexual activa, justamente, porque además de la necesaria autonomía o madurez, no se encuentra presente el amor en una relación de pareja estable que de soporte y sustento a la llegada de un hijo. De modo que no deben tener relaciones sexuales porque no están preparados para asumir las consecuencias o, por último, es posible sólo cuando están previniendo sus consecuencias.

En esta línea, reconocen que el embarazo es un error que puede deberse a la falta de orientación de los jóvenes, que a su vez se debería a que temen hablar del tema, en tanto los padres no saben cómo hacerlo y los hijos no se acercan porque temen represalias. Los primeros, puesto que han tenido una formación muy rígida donde no tenían derecho a hablar y, los segundos, puesto que evalúan que no se entienden porque cuando se acercan a conversar, primero los retan antes de apoyarlos y aconsejarlos.

Por esto, los adultos consideran que los jóvenes deben acercarse para hablar, porque ellos sí tienen derecho a hablar, además que son ellos los que necesitan educarse. Mientras los jóvenes estiman que los adultos debieran acercarse porque ellos tienen el saber y la experiencia, y los jóvenes necesitan y quieren saber, más que recibir una orden sobre lo que se puede o no se puede hacer. En este sentido, para los jóvenes, tanto ellos como los adultos debieran compartir la culpa de los embarazos, los primeros, por realizar el acto y, los segundos, por no dar la orientación necesaria, o porque la orientación dada fue sólo prohibitiva sobre lo que no se debe hacer, lo que para los jóvenes es imposible de prohibir en tanto el ejercicio de la sexualidad les parece una parte esencial de sus vidas.

Finalmente, consideran que las JOCAS aumentan las posibilidades de hablar sobre sexualidad, con lo que sirven para ir cambiando la mentalidad que la señala como

prohibida y, con ello, aprendiendo sobre un tema que nadie les ha enseñado, para así conocer alternativas que les permitan tener donde elegir, de modo que puedan decidir libremente sus actos y así hacerse responsables de ellos. Por todo lo cual demandan a que sigan educando en sexualidad y haciendo JOCAS, también con los niños más pequeños, pues consideran que éstos ya saben, sólo que de forma morbosa.

Ahora, para la segunda JOCAS el sentido de sus discursos se relaciona principalmente con las diferencias que se dan entre hombres y mujeres, en función de la relación sexual o de aspectos de la misma, donde principalmente les preocupa lo relacionado con el desempeño sexual, el deseo y el placer, así como con la necesidad que tienen los jóvenes de sentirse apoyados incondicionalmente por los padres, de confiar y saber que no están solos, aunque se puedan equivocar.

Así, consideran que existe una necesidad de descarga sexual y es por ésta que se mueven en la búsqueda de relaciones sexuales o más bien del placer, ya que si éstas no son satisfactorias tendrán que buscar otras o recurrir a la masturbación. En este sentido, como esta necesidad de satisfacción es fomentada en los hombres, éstos pueden excitarse con más facilidad y rapidez que las mujeres, aunque no pueden (directamente) mostrar su deseo (erección), mientras las mujeres son demandadas a demostrar su deseo para que ellos puedan saber si se encuentra excitada. Lo que también les preocupa a las jóvenes, en tanto desconocen las razones por las que sienten o dejan de sentir deseos. Lo segundo, debido a que el sexo es visto como indebido, lo que opera sintiéndose culpable por desear. Además, en tanto el deseo por tener o no relaciones sexuales se relaciona con el placer que se experimente, así como la importancia que le da la mujer a la obligación del hombre por satisfacerla, en tanto, hoy éste es demandado a satisfacer también las necesidades sexuales de la mujer.

En este sentido, como validan y legitiman la necesidad de placer, también se permiten tener relaciones sexuales con parejas ocasionales, aunque saben que en estos casos se hace más difícil y poco probable que asuman sus consecuencias, pues todavía deben conocer más y tener distintas oportunidades, como para amarrarse a una pareja por un hijo. Argumento que, recursivamente, les sirve para legitimar las parejas o relaciones ocasionales, así como para justificar la infidelidad, en tanto no están preparados para algo de toda la vida: un compromiso duradero y estable que implica exclusividad.

Por esto mismo no les parece positivo ser padre o madre a esta edad, porque además de que necesitan madurez, les impide conocer más, obligándolos a comprometerse muy pronto. En este sentido, los discursos de los hombres jóvenes conllevan la idea de que asumir un embarazo o su paternidad, también les significa comprometerse con la pareja, restando con ello oportunidades y posibilidades de seguir conociendo, de modo que no logran diferenciar la paternidad de las relaciones de pareja.

Mientras, para las mujeres es importante prevenir el embarazo, en tanto, son las consecuencias que les traería el embarazo, como el rechazo y el abandono, las que pesan a la hora de decidir tener o no tener a ese hijo, pues el temor a lo que le puede pasar es una de las principales razones para decidir realizarse un aborto, a pesar de que, por las familias que quieren tener hijos y no pueden, consideren que lo mejor es dar en adopción.

En este sentido, los adultos señalan que lo ideal es evitar tanto los embarazos como la paternidad y maternidad, pues no están preparados para asumirlos a la vez que éstos les coartan la vida. Claro que esto lo deben prevenir tanto hombres como mujeres, pues como es algo que hicieron entre dos, las responsabilidades también son de a dos. Además, puesto que los abortos se deben a embarazos no deseados que están

obligados, directa o indirectamente, a mantenerse escondidos o en secreto, de modo que evitar los embarazos también significa evitar los abortos. Abortos que son validados por jóvenes y adultos, en el caso de una violación, pero condenados en el caso de relaciones sexuales consentidas.

Finalmente, asumiendo que no existe la confianza suficiente para hablar todo tipo de temas con los padres, porque los jóvenes temen el reto o que les den una orden o sermón sobre lo prohibido, los adultos consideran que alguien tiene que asumir este rol, porque necesitan hablar mucho y ser educados para salir de patrones de comportamiento y relación no deseados, de modo que para esto son importantes las JOCAS. Sobre todo en tanto les permiten conversar entre iguales, pero también con adultos que aportan otras perspectivas, de modo que pueden aprender cosas que no sabían o las sabían mal y, con ello, tomar mejores decisiones.

Por último, bajo los elementos de la imposibilidad de comunicarse, la obligatoriedad de cuidarse y la necesidad de satisfacción o placer sexual que es legitimada por los jóvenes, se produce un escenario cultural distinto al tradicional, que marcaba el sexo como prohibido fuera del matrimonio y donde el placer sexual era solo alcanzable por el hombre.

En este sentido, emerge las subjetividades juveniles que relevan la sexualidad como una dimensión que juega un rol central en sus vidas, como medio de exploración y conocimiento con otros y consigo mismo. De modo que se produce un cambio generacional pues, hoy en día más, que la virginidad, el embarazo o sus consecuencias, son los tópicos que sirven de eje para las posibilidades, obligaciones y prohibiciones que se establecen para el ejercicio de la sexualidad.

Aun así, los jóvenes asumen el discurso ético oficial pues, a pesar de incorporar la satisfacción sexual como una necesidad legítima, se mantienen validando los patrones

culturales que las enmarcan en el amor, las relaciones de pareja y la prevención. Además que la mujer sigue estando más controlada o dominada, pues consideran que en ella recae la obligación de cuidarse, así como es ella quien decide abortarse. Sin embargo, como ella misma no controla su propio cuerpo, porque no puede hablar de él (cuerpo atado), pues tiene prohibido desear el sexo, en la práctica, tiene imposibilitado cuidarse o para hacerlo necesita esconderse.

Por todo esto, entonces, el discurso oficial termina convirtiendo la prohibición del sexo, en la prevención del mismo, en tanto el sexo no es indebido en sí, sino sólo cuando es realizado sin las precauciones necesarias. En este sentido, ni adultos ni jóvenes, elaboran un discurso que sea contestatario, como tampoco perciben que para ser eficaz con el discurso de las políticas de prevención, requieren considerar que, primero, el embarazo se produce en el acto sexual y no después, segundo, más que el embarazo lo importante para los jóvenes son las consecuencias de éste, de modo que se debe evitar la maternidad y paternidad pues, tercero, si se considera el embarazo, y con ello sólo a la mujer que 'se embaraza', no se incorpora la pareja como sujeto de las políticas de prevención, donde son hombres y mujeres los que deben cuidarse, pues ambos tendrán que hacerse responsable de sus actos. Sobre todo desde que en Chile opera la Ley de Filiación, según la cual los hombres están obligados a reconocer su paternidad (paternidad forzosa).

IMPLICANCIAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las implicancias de este estudio radican en que proporciona insumos para mejorar esta metodología de educación en sexualidad, de manera de aprovechar aún más esta iniciativa y así seguir avanzando hacia la institucionalización de la educación sexual en el país, en tanto permitió conocer cómo se está usando esta apertura institucional para tratar el tema, constatando en ello la escasa involucración de los padres en el desarrollo de las Jornadas, así como las dificultades para convocar a agentes educativos y/o pastorales que sean parte del entorno comunitario del establecimiento y lo difuso que se hace el ejercicio de sus roles, así como las falencias en la capacitación en manejo de grupos que requieren los animadores.

Igualmente, en tanto constata la dificultad de lograr uno de los objetivos que se propone el diseño de este Programa y que dice relación con satisfacer necesidades básicas de aprendizaje en materia de sexualidad y afectividad juvenil, puesto que los Agentes Educativos más que contemplar las conversaciones del primer momento, para trabajarlas durante el segundo, se abocan a responder las preguntas específicas que, en la mayoría de los casos, recién son expresadas y escritas por los jóvenes al finalizar la primera Jornada.

En este sentido, esta investigación deja en claro la importancia de tener orientaciones más claras respecto a cómo registrar los discursos de los jóvenes, para que los intereses y necesidades que éstos vehiculan puedan efectivamente ser conocidos por la comunidad educativa y, con ello, incorporados a las definiciones de los

Proyectos Educativos Institucionales como parte de los Objetivos Fundamentales Transversales.

Ahora bien, las limitaciones teóricas del estudio se relacionan con el hecho de no haber incorporado en el análisis la dinámica instrainstitucional, en la interacción entre la cultura escolar y la cultural juvenil. De modo que no se pudo profundizar en las implicancias que esta metodología tiene en las relaciones al interior del liceo. Así como tampoco se realizó una lectura de los procesos formativos y pedagógicos involucrados, en términos generales, en esta metodología.

Como limitaciones prácticas, lo principal fue no producir los grupos que fueron grabados para esta investigación, optando por grabar los discursos producidos en presencia, en vez de a *posteriori*, con lo que se estuvo a merced de las contingencias. Además que por el hecho de ser un estudio de casos, de manera que no es generalizable, pues no incorpora la variabilidad de la aplicación concreta JOCAS.

Finalmente, el dejar fuera la otra versión de las Jornadas (JOCAS), así como a los jóvenes que están fuera del sistema educativo y que requieren igualmente ser educados en estos ámbitos del desarrollo humano, también son consideradas limitaciones de esta investigación.

REFERENCIAS

1. Abatte, P.; Arriagada, P. & Morales, G. (1999). Texto guía para la autogestión de Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS). Santiago: MINEDUC.
2. Abril, G. (1994). Análisis de Semiótico del Discurso. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Eds.) Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Síntesis.
3. Alvaro, J. y Garrido, A. (Coord.) (1996). Psicología Social Aplicada. Madrid: McGraw Hill.
4. Arango, C. y Palacio-García, J. (1992). Sociedad, educación y salud reproductiva ante las realidades cambiantes. Salud Reproductiva en las Américas. Organización Panamericana de la Salud (OPS). Pp. 615-630.
5. Arango, L., León, M. & Viveros, M. (Eds.) (1995). Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional. Editorial Uniandes.
6. Arnold, M. y Santibañez, D. (1994). Gestión pública para la participación: aspectos ocultos de la modernización del estado. En Rammsy, C. y Galaz, E. (Edit). Modernización y participación social: de la transición a los nuevos tiempos. Santiago: Ministerio Secretaria General de Gobierno.
7. Asún, D.; Alfaro, J. & Morales, G. (1994). Análisis crítico de las categorías y estrategias utilizadas para el estudio e intervención psicosocial con jóvenes en Chile. Revista Chilena de Psicología N° 15. Pp. 6-12.
8. Aurelius, S.; Kleineseck, M.; Miranda, M. & Unger, G. (1991). Un marco para la reflexión y la acción educativa en el campo de la sexualidad humana. En PAESMI Ediciones Educación Sexual: experiencias y desafíos. Santiago. Primera parte. Pp. 7-43.
9. Aurelius, S. (1999). Declaración de Derechos Sexuales. Sin editar.
10. Balardini, S. (1999). Políticas sociales para la juventud. Ultima Década Año 7 N° 10. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 25-52.
11. Ball, S. (Comp.) (1993). Foucault y la Educación: Disciplinas y Saber. La Coruña, Madrid: Ediciones Morata. S.L. Fundación Paideia.
12. Ball, S. (1993). Presentación de Michel Foucault. En Ball, S. (Comp.). Foucault y la Educación: Disciplinas y Saber. La Coruña, Madrid: Ediciones Morata. S.L. Fundación Paideia.
13. Bango, J. (1999). Participación juvenil e institucionalidad pública de juventud: al rescate de la diversidad. Ultima Década Año 7 N° 10. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 53-68.

14. Blanch, J.; Elejabarrieta, F. & Muñoz, J. (1988). Ideología Política. En Seoane, J. y Rodríguez, A. Psicología Política. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.
15. Becerra, M. P. (1998) La significación de la sexualidad femenina en el contexto del cambios estructurales en Chile. Proyecto de Tesis presentado para optar al Título de Socióloga y al grado de Licenciada en Sociología. Santiago: Escuela de Sociología. Universidad de Chile.
16. Berger, P. y Luckmann, T. (1989). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
17. Böckle, F., Vidal, M. & Köhne, J. (1974). Sexualidad Prematrimonial. Salamanca: Sígueme.
18. Brito, R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma d la juventud. Ultima Década Año 6 N° 9. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 177-188.
19. Brown, C. y Storck, E. (1994). Nuestra Voz: Población y Desarrollo. Santiago: Panos Institute.
20. Bruner, J. y Haste, H. (1990). La Elaboración del Sentido. Buenos Aires: Editorial Paidós.
21. Burin, M. y Bleichmar, E. (1996). Género, psicoanálisis y subjetividad. Buenos Aires: Editorial Paidós.
22. Burin, M. (1996). Género y Psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En Burin, M. y Bleichmar, E. Género, psicoanálisis y subjetividad. Buenos Aires: Editorial Paidós.
23. Bustos, P. (1997). Jóvenes: Reflexiones en torno al tema de la participación y la política. En Dávila, O. (Ed.) (Pre)textos y (con)textos del derecho de ser jóvenes. Derechos juveniles V Región 1997. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 125-152.
24. Cajías, H. (1999). Estigma e Identidad. Una aproximación a la cuestión juvenil. Ultima Década Año 7 N° 10. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 105-118.
25. Canales, M. (1989). Seminario: Nuevas corrientes en Ciencias Sociales. Investigación social en textos y discursos. Santiago: Universidad de Chile.
26. Canales, M. (1994). El discurso sobre sexualidad entre estudiantes de educación superior, clase media-baja. Santiago: Corporación de Salud y Políticas Sociales-Organización Mundial de Salud (CORSAPS-OMS).
27. Canales, M. y Binimelis, A. (1994). El Grupo de Discusión. Santiago: Escuela de Sociología Universidad de Chile. Mimeo.

28. Canales, M.; Palma, I.; Morales, G.; Aceituno, G. & Jiménez, J. (1997). JOCAS, Jornadas de Conversación en Afectividad y Sexualidad. Santiago: Evaluación Cualitativa. Documento interno SERNAM.
29. Cariola, L. y Cox, C. (1990). La educación de los jóvenes: crisis de la relevancia y calidad de la enseñanza media. En Los Jóvenes en Chile hoy. Santiago: Generación Compiladores.
30. Castro, E. Coord. (1992). Propuesta: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza General Básica y de la Enseñanza Media. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Santiago: Revista de Educación.
31. Castro, E. (1992). La Educación Media y los retos de la modernidad. Santiago: MINEDUC. Documento de Trabajo N° 56.
32. CEPAL. (1996). El decenio de la mujer en el escenario latinoamericano, realidad y perspectivas. Pág. 38-47.
33. Cerutti, S.; Basso y Cols. (1992). Sexualidad humana, aspectos para desarrollar docencia en educación sexual. Organización Panamericana de la Salud (OPS). 4ª Edición.
34. Choza, J. (**). La humanización del sexo: simbología y reglamentación social. Sin datos.
35. Collao, O. y Weyand, M. (1997). Las mujeres jóvenes en la V Región y su derecho a la plena participación en la sociedad chilena. Aportes para un primer acercamiento integral a su vivencia cotidiana. En Dávila, O. (Ed.). (Pre)textos y (con)textos del derecho de ser jóvenes. Derechos juveniles V Región 1997. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 35-76.
36. Contreras, D. (1999). Jóvenes de los noventa: de las microsolidaridades a la construcción de ciudadanía. Ultima Década Año 7 N° 11. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 41-50.
37. Contreras, P.; Corrales O. & Sandoval, J. (1996). Representación social de la pobreza y los pobres en jóvenes de 16 a 21 años de sectores populares de Valparaíso. Tesis para optar a la Licenciatura en Psicología y al Título de Psicólogo/a. Valparaíso: Facultad de Medicina. Escuela de Psicología. Universidad de Valparaíso.
38. Cortes, F. (1994). Fundamentos, características e institucionalidad de la Política Social Juvenil en Chile. Primer Informe Nacional de la Juventud. Santiago: INJ. Pp. 155-169.
39. Cottet, P. (1994a). Opinión pública y delincuencia juvenil. El amurallamiento de la integración social. Tesis para optar a la Licenciatura en Sociología y al Título de Sociólogo. Santiago: Escuela de Sociología. Universidad Arcis.

40. Cottet, P. (1994b). La vida juvenil: encrucijada del tiempo social. En INJ Primer Informe Nacional de Juventud. Santiago.
41. Crespo E. (**). Lenguaje y acción: el análisis del discurso. España: Universidad De Complutense. Sin datos.
42. Criado, M. (1998). Producir la Juventud. Madrid: Istmo.
43. D'Adamo, O.; García Beaudoux, V. & Montero, M. (1995) Psicología de la Acción Política. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1ª Edición.
44. Dávila, G.; Valenzuela, M. & Waceols, D. (1997). La mujer en el espacio público remunerado: dinámica familiar y esquema de género. Estudio exploratorio de una muestra de trabajadoras de cuatro Universidades tradicionales de Valparaíso. Tesis para optar al Título de Psicóloga y a la Licenciatura en Psicología. Valparaíso: Facultad de Medicina. Escuela de Psicología. Universidad de Valparaíso.
45. Dávila, O. (Ed.) (1996). Seminario: Jóvenes al 2000: Innovación y alternativas pedagógicas V Región. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
46. Dávila, O. (Ed.) (1997). (Pre)textos y (con)textos del derecho de ser jóvenes. Derechos juveniles V Región 1997. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
47. Dávila, O. y Oyarzún, A. (1997). La trilogía: ser joven, hombre/mujer y pobre. En Dávila, O. (Ed.) (Pre)textos y (con)textos del derecho de ser jóvenes. Derechos juveniles V Región 1997. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 77-124.
48. Dávila, O.; Irrazabal, R. & Oyarzún, A. (1995). Los jóvenes como comunidades realizadoras. Entre lo cotidiano y lo estratégico. En Medina, A. y Retamal, A. (Comp.). Ni adaptados ni desadaptados solo jóvenes. Santiago: PIIE.
49. De Barbieri, T. (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. Ediciones de la Mujer N°17. ISIS Internacional.
50. De Barbieri, T. (1991). Género y políticas de población: una reflexión. Documento presentado en la Conferencia Centroamericana del Caribe y México sobre Políticas de Población. Antigna.
51. Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1994). Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Síntesis.
52. Durston, J. (1999). Límites de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. Ultima Década Año 7 N° 10. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 9-16.
53. Edwards, V. y Micheli, B. (1995). Discriminación de Género en la Educación Media. En Ciudadanía y Género: Nuevos Enfoques para la Educación en América Latina. Santiago: 'La Piragua' Revista Latinoamericana de Educación y Política. N° 10. Primer Semestre. Pp. 62-71.

54. Edwards, V. Et al. (1995). El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en la Enseñanza Media. Santiago: Ministerio de Educación (MINEDUC).
55. Errázuriz, M. (1994). Demandas sociales a la Educación Media. Santiago: MINEDUC- Programa MECE.
56. Farías, A. (1997). Sobre Educación de la Sexualidad. En Grau, O.; Delsing, R.; Brito, E. & Farías, A. Discurso, Genero y Poder. Discursos públicos: Chile 1978-1993. Santiago: Ediciones LOM. Serie Punto de Fuga. Pp. 271-300.
57. Feldman, C. (1990) El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas. En Bruner, J. y Haste, H. (1990). La Elaboración del Sentido. Buenos Aires: Editorial Paidós. Pp. 125-138.
58. Fernández, J. (Coord.) (1988). Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género. Madrid: Editorial Pirámide S.A.
59. Fondo de Población de Naciones Unidas (1997). Jornadas Comunitarias de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad. Santiago: Comisión Intersectorial del Proyecto de Educación Afectivo Sexual y Prevención del Embarazo Adolescente. Marco de Referencia y Guía de Trabajo. FNUAP.
60. Fontecilla, I. (1992). Desafíos y dificultades en la educación sexual en el Chile de hoy. Seminario embarazo en adolescentes. Santiago: SERNAM. 1ª Edición.
61. Foucault, M. (1991) Historia de la Sexualidad. Vol. I La Voluntad del Saber. México: Siglo XXI Editores, S. A. 18ª Edición. 1ª edición 1978.
62. Frasca, T. (1994). Sexualidad y Reproducción en los tiempos de transición en Chile: el reino de la ambigüedad. En Brown, C. y Storck, E. Nuestra Voz: Población y Desarrollo. Santiago: Panos Institute.
63. Gallardo, J. (**). Normalidad y Anormalidad en Sexualidad. Sin datos.
64. Garzón, A. (1988). Psicohistoria y psicología política. En Seoane, J. y Rodríguez, A. (1988). Psicología Política. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.
65. Giddens, A. (1992). La Transformación de la Intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
66. Gomariz, E. (1992). Estudios y Enfoques sobre la Categoría de Género. Ediciones de la Mujer N° 17. ISIS Internacional.
67. Gómez, A. M. (1996). IV Conferencia Internacional sobre la Mujer, Beijing. Santiago.
68. Gordo López, A. y Linaza, J. (Comp.). (1996). Psicologías, discursos y poder (PDP). Madrid: Editorial Visor Dis, S. A. Vol. CXVII de la Colección Aprendizaje.

69. Grau, O.; Delsing, R.; Brito, E. & Farías, A. (1997). Discurso, Genero y Poder. Discursos públicos: Chile 1978-1993. Santiago: Ediciones LOM. Serie Punto de Fuga.
70. Grondona, G. y Flores, R. (1995). Análisis del Discurso Público sobre el consumo de drogas emitido por el Gobierno, los Políticos y la Iglesia Católica. Tesis presentada para optar al Título de Psicólogo y al grado de Licenciado en Psicología. Valparaíso: Facultad de Medicina, Escuela de Psicología. Universidad de Valparaíso.
71. Grupo de Investigaciones Periodísticas (GIP) (1997). Análisis de la cobertura otorgada por los medios de circulación nacional a las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS). Santiago: SERNAM. Circulación interna.
72. Gysling, J.; Benavente, M^a C. & Olavarría, J. (1997) Sexualidad en jóvenes universitarios. Santiago: Nueva serie FLACSO.
73. Haidar, J. (1995). Análisis de Discurso. Sin datos.
74. Hare-Mustin, R. y Marecek, J. (Dirs.) (1994). Marcar la Diferencia. Barcelona: Editorial Herder.
75. Hare-Mustin, R. y Marecek, J. (1994). Más allá de la diferencia. En Hare-Mustin, R. y Marecek, J. Marcar la Diferencia. Barcelona: Editorial Herder.
76. Hernández, Fernández & Baptista (1991). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
77. Ibáñez, J. (1991). El regreso del Sujeto. La Investigación social de segundo orden. Santiago: Editorial Amerinda.
78. Ibañez, T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Editorial Sendai.
79. Ibañez, T. & Iñiguez, L. (1988). El poder y los sistemas políticos. En Seoane, J. y Rodríguez, A. (1988). Psicología Política. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.
80. Instituto Nacional de Estadísticas (1995). Mujeres y hombres en Chile: cifras y realidades. Santiago: INE.
81. Instituto Nacional de la Juventud (1994). Primer Informe Nacional de Juventud. Santiago: INJ.
82. Instituto Nacional de la Juventud (1997). Segundo Informe Nacional de Juventud. Santiago: INJUV.
83. Iñiguez, L. y Antaki, Ch. (1994). El análisis del discurso en Psicología Social. Boletín de Psicología N° 44. Pp. 57-75.
84. Jiles, X. (1993). El profesor y la Educación Sexual en el Chile de hoy. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

85. Jiménez, F. (1996). Psicología Política. En Alvaro, J. y Garrido, A. (Coord.) Psicología Social Aplicada. Madrid: McGraw Hill. Pp. 219-252.
86. Lagarde, M. (**). Las mujeres y la organización genérica del mundo. Sin datos.
87. Lagarde, M. (1992). Enemistad y sororidad: hacia una nueva cultura feminista. Ediciones de la Mujer N° 17. ISIS Internacional.
88. Lagarde, M. (1992). Identidad de Género. Managua: Cenzontle Ediciones.
89. Lamadrid, S. y Muñoz, S. (1996). La investigación social en sexualidad en Chile: 1984-1994. Santiago: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG). Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. Serie Apuntes Docentes N° 2. 1ª Edición.
90. Lamas, M. (1995). Género e Identidad. En Arango, L., León, M. & Viveros, M. (Eds.) Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional. Editorial Uniandes. Pp. 61-81.
91. Marshall, M. y Pérez, L. (1994). Propuestas para políticas públicas. Santiago: Corporación de Salud y Políticas Sociales (CORSAPS). Documento N° 12.
92. Martín-Baró, I. (1995). Procesos psíquicos y poder. En D'Adamo, O.; García Beaudoux, V. & Montero, M. Psicología de la Acción Política. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1ª Edición.
93. Medina, A. y Valdés, A. (1995). Formación integral para la participación juvenil: una propuesta a partir de la experiencia. En Medina, A. y Retamal, A. (Comp.) Ni adaptados ni desadaptados solo jóvenes. Santiago: PIIE.
94. Medina, A. y Retamal, A. (Comp.) (1995). Ni adaptados ni desadaptados solo jóvenes. Santiago: PIIE.
95. Meneses, A. (1989). El Poder del Discurso. Santiago: ILADES-CISOC.
96. MINEDUC. (1991). Hacia una Política de Educación Sexual para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Santiago. Chile.
97. MINEDUC. (1992). Primera Encuesta Nacional de la Juventud. Santiago. Chile.
98. MINEDUC. (1993a). Política de Educación en Sexualidad, para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Santiago. Chile.
99. MINEDUC. (1993a). Informe Primer Seminario Nacional: Experiencias metodológicas de Educación en Sexualidad en Establecimientos Educativos. Santiago Chile.
100. MINEDUC. (1994a). Programa MECE: Orientaciones básicas, objetivos y componentes. Santiago. Chile.

101. MINEDUC. (1994b). Programa MECE 1995-2000: Fundamentos, estrategias y componentes. Vol. I. Santiago. Chile.
102. MINEDUC. (1994c). Variable cultura juvenil/cultura escolar en cada uno de los componentes del Programa MECE. Vol. II. Santiago: Información basada en las 13 investigaciones para el diseño de una política de modernización de la Educación Media entre 1992-1993.
103. MINEDUC. (1995a). Los desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional de la Modernización de la Educación. Santiago: Editorial Universitaria.
104. MINEDUC. (1995b). Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media 1995-2000. Santiago. Chile.
105. MINEDUC. (1995c). "Comunicaciones". Componente Jóvenes. Alternativas Curriculares de Libre Elección. Programa MECE-Media. Santiago. Chile.
106. MINEDUC. (1996). Fundamentos de las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS). Santiago. Chile.
107. MINEDUC. (1997a). La Reforma en marcha, jornada completa diurna para todos. Santiago. Chile.
108. MINEDUC. (1997b). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media: versión para Consulta Nacional sobre el nuevo Curriculum para la Educación Media. Santiago. Chile
109. MINEDUC. (1997c). Componentes del MECE-Media. Agenda 1998. Santiago. Chile.
110. MINEDUC. (1998a). Curriculum de la Educación Media: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Santiago. Chile.
111. MINEDUC. (1998b). Resultado Consulta Nacional a Dirigentes Estudiantiles: acerca del marco curricular de la Educación Media. Santiago. Chile.
112. MINEDUC. (1999). JOCAS: conversar para crecer juntos. Santiago: Folleto Informativo.
113. Miranda, M.; Arango, M. (1982). Metodologías Educativas para el desarrollo de la Educación de la Sexualidad. En Encuentro Regional sobre metodologías apropiadas de la sexualidad. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
114. Money, J. (1996). Historia del concepto de género en relación con la sexualidad. En Revista de Sexología. Año IV-Nº 15. Pp. 19-21.
115. Morín, J.; Marfán, J. & Ibacaza, B. (1995). Conversemos de Sexualidad. Santiago: Ediciones CIDE.

116. Molina, R. (1991). Diagnóstico de Embarazo en Adolescentes. Santiago: SERNAM.
117. Molina, R. y Jara, G. (1993). Educación Sexual. Manual para Educadores. Centro de Medicina Reproductiva del Adolescente (CEMERA). Santiago: Facultad de Medicina. Universidad de Chile.
118. Moser, C. (**). Planificación de Género en el Tercer Mundo: enfrentando Necesidades Prácticas y Estratégicas de Género. Sin datos.
119. Muñoz, M. (1998). Los Centros de Alumnos en los establecimientos de Educación Media. Santiago: MINEDUC- Programa MECE Media.
120. Muñoz, J. y Nuñez, S. (1998). Aproximaciones a la Salud Sexual y Reproductiva en Adolescentes. Valparaíso: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Chile. Trabajo Final.
121. Navarro, P. y Díaz, C. (1994) Análisis de contenido. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Síntesis.
122. Nilo, S. (1996). Hitos en la modernización de la educación media chilena. Serie Estudios Sociales N° 87. Santiago: CPU 1° Trimestre. Pp. 73-106.
123. Nuñez, C. (Coord.) (1997). Primera Encuesta de Intolerancia y Discriminación en Santiago de Chile. Santiago: Fundación IDEAS.
124. Osorio, J. (1995). Ciudadanía y Género: Nuevos Enfoques para la Educación en América Latina. 'La Piragua' Revista Latinoamericana de Educación y Política N° 10. Santiago: Primer Semestre.
125. Ovejero, A. (1996). Psicología Social de la Educación. En Alvaro, J. y Garrido, A. (Coord.) Psicología Social Aplicada. Madrid: McGraw Hill. Pp. 317-550.
126. PAESMI. (1991). Educación Sexual: Experiencias y Desafíos. Santiago. Chile.
127. Palma, I.; Quilodrán, C.; Villela, H. & Palma, S. (1993). Discurso sobre sexualidad y salud reproductiva en adultos jóvenes: factores facilitadores e inhibitorios en la prevención de riesgos. Santiago.
128. Papalia, D. & Wendkos, S. (1989). El Desarrollo Humano. Cali: McGraw Hill e Interamericana de México.
129. Parker, I. (1996) Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana. En Gordo López, A. & Linaza, J. (Comp.). (1996). Psicologías, discursos y poder (PDP). Madrid: Editorial Visor Dis, S. A. Vol. CXVII de la Colección Aprendizaje.
130. Pérez, G. (1998). Investigación Cualitativa: retos e interrogantes. Tomo I: Métodos y Tomo II: Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: Editorial La Muralla S. A. Colección Aula Abierta.

131. Pilotti, F. (Coord.) (1994). Infancia en Riesgo Social y Políticas Sociales en Chile. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
132. Pilleux, M. (1998). Tendencias sociolingüísticas. La variable 'sexo' en el uso de actos de habla. Valdivia: Universidad Austral. Proyecto FONDECYT. Sin editar.
133. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (1997). Evaluación del Componente Jóvenes del Programa MECE-Media. Informe final. Santiago: PIIIE.
134. Provoste, P. (1995). La Construcción de las Mujeres en la Política Social. Santiago: Instituto de la Mujer.
135. Ragúz, M. (1995). Aportes de Género a la Salud Sexual y Reproductiva. Revista de Psicología de la PUCP. Vol. XIII. N° 1. Pp. 17-35.
136. Rammsy, C. y Galaz, E. (Edit). Modernización y participación social: de la transición a los nuevos tiempos. Santiago: Ministerio Secretaria General de Gobierno.
137. Red de Educación Popular entre Mujeres (1995). Educación con Igualdad de Oportunidades: Avance, dificultades y desafíos. Montevideo: Taller Red Mujer-Cono Sur.
138. Rivera, D.; Rodó, A.; Sharim, D. & Silva, U. (1995) Relaciones de Género y Sexualidad. Santiago: Centro de Estudios Sociales y Educación (SUR). Documento de Trabajo N° 153.
139. Rodríguez, I. (1994). El discurso de la democracia venezolana. Revista Interamericana de Psicología Vol. 28 N° 2. Pp. 265-276.
140. Rojo, C.; Iriarte, C.; Miranda, M. (1993). Hablando de sexualidad, escuchemos a los jóvenes. Santiago: Corporación de Salud y Políticas Sociales (CORSAPS). Documentos de Trabajo N° 10.
141. Rosenzvaig, R. (Coord.). (1998). Diplomado en Sexualidad Humana. Santiago: Universidad Diego Portales. Apuntes de clases.
142. Rubilar, L. (1997) Aspectos psicosociales de la institución escolar. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. VI. Santiago: Universidad de Chile.
143. Rubin, G. (1975). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. Nueva Antropología Vol. VIII N° 30. México: Edición traducida en 1986.
144. Salas, J. (1994). Las invitaciones socializadoras en el trayecto juvenil. En INJ Primer Informe Nacional de Juventud. Santiago.
145. Salazar, G. (1996). Las avenidas del espacio público y el avance de la educación ciudadana. Santiago: Centro de Investigaciones Sociales. Universidad Arcis. Documentos de Trabajo.

146. Salazar, G. (1999). La educación de la juventud como una educación para el cambio. Ultima Década Año 7 N° 11. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 113-122.
147. Sandoval, M. (1999). Quiénes son, qué piensan y qué hacen los pobladores chilenos de fin de siglo. Ultima Década Año 7 N° 11. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 51-82.
148. Sarmiento, J. (1998). Exclusión social y ciudadanía política. Perspectivas de las nuevas democracias latinoamericanas. Ultima Década Año 6 N° 8. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 53-70.
149. Seoane, J. y Rodríguez, A. (1988). Psicología Política. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.
150. Seoane, J.; Garzón, A.; Herrera, M. & Garcés, J. (1988). Movimientos sociales y violencia política. En Seoane, J. y Rodríguez, A. Psicología Política. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.
151. Serrano, G. (1988). Conflicto y negociación política. En Seoane, J. y Rodríguez, A. Psicología Política. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.
152. Serrano, J; (1996). La Psicología Cultural como Psicología Crítico-Interpretativa. En Gordo López, A. & Linaza, J. (Comp). Psicologías, discursos y poder (PDP). Madrid: Editorial Visor Dis, S. A. Vol. CXVII de la Colección Aprendizaje.
153. Silva, A. (1992). Hacia una educación sexual integradora. Santiago: Seminario Embarazo en Adolescentes. SERNAM. 1ª Edición.
154. Silva, M. de la Luz. (1997). Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad. Santiago: MINEDUC. Programa de la mujer. Componente Jóvenes. Tomos I, II y III.
155. Tajfel, H. (1984). Grupos Humanos y Categorías Sociales. Barcelona: Editorial Herder. Biblioteca de Psicología N° 15.
156. Tannen, D. (1996). Género y Discurso. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A.
157. Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). Introducción a las metodologías cualitativas de la investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Editorial Paidós.
158. Touraine, A. (1998). Juventud y democracia en Chile. Ultima Década Año 6 N° 8. Viña del Mar: Ediciones CIDPA. Pp. 71-89.
159. Unger, R. (1994). Los reflejos imperfectos de la realidad: la Psicología construye los Roles Sexuales. En Hare-Mustin, R. y Marecek, J. (1994). Marcar la Diferencia. Barcelona: Editorial Herder.
160. Valcárcel, A. (1994). Sobre "mujer" y "poder". Barcelona: Editorial Anthropos.

161. van Dijk, T. (1996). Análisis del Discurso Ideológico. México: Versión N° 6. Pp. 15-43.
162. Varela, J. (1993). Prólogo a la edición española. En Ball, S. (Comp.) Foucault y la Educación: Disciplinas y Saber. La Coruña, Madrid: Ediciones Morata. S.L. Fundación Paideia.
163. Vargas, V.; Murillo, R.; Edwards, V.; Eccher, C. & Cò, Ch. (1995). Necesidades Básicas de Aprendizajes: proyectos educativos y campos de aprendizaje de mujeres. En Ciudadanía y Género: Nuevos Enfoques para la Educación en América Latina. 'La Piragua' Revista Latinoamericana de Educación y Política. N° 10. Santiago: Primer Semestre.
164. Vera, R. (1995). Jornadas de Educación Comunitaria para la Salud Reproductiva y Planificación Familiar. Nayarit, Zacatecas y Ciudad de México: FNUAP.
165. Weeks, J. (1993). El malestar de la sexualidad: Significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: Talasa Ediciones.
166. Weinstein, J. (1994). Los jóvenes y la enseñanza media. INJ Primer Informe Nacional de la Juventud. Santiago: 1ª Edición.

APÉNDICES

APÉNDICE A

**COBERTURA DE LICEOS CAPACITADOS
PARA LA AUTOGESTIÓN DE JOCAS: '96- '97- '98**

APÉNDICE A

COBERTURA DE LICEOS CAPACITADOS PARA LA AUTOGESTIÓN DE JOCAS '96 - '97 - '98

Región	Total Liceos	Liceos Capacitados			Total Liceos Capacitados	Total % Capacitados	Total No Capacitados
		'96	'97	'98			
1	34	-	13	12	25	73 %	9
2	36	-	-	14	14	38 %	22
3	24	-	16	8	24	100 %	24
4	55	10	6	11	27	49 %	28
5	180	-	50	18	68	36 %	112
6	72	-	9	17	26	36 %	46
7	83	10	20	20	50	60 %	33
8	142	-	40	24	64	45 %	78
9	96	-	24	18	42	43 %	54
10	101	-	-	20	20	19 %	81
11	12	-	-	5	5	41 %	7
12	16	-	-	7	7	43 %	9
RM	437	14	45	41	100	22 %	337
Total	1288	34	224	217	485	37 %	803

FUENTE: Componente Jóvenes-MECE Media. Programa de la Mujer. Dirección de Educación General (1999). *JOCAS Folleto Informativo*. Santiago de Chile.

APÉNDICE B

**LISTADO DE ESTABLECIMIENTOS QUE
PARTICIPARON EN LA CAPACITACIÓN PARA
AUTOGESTIONAR UNA JOCAS: SEPTIEMBRE 1998**

APÉNDICE B

LISTADO DE ESTABLECIMIENTOS QUE ASISTIERON
A LA CAPACITACIÓN PARA AUTOGESTIONAR UNA JOCAS
SEPTIEMBRE DE 1998¹

Establecimiento	Fecha estimada para su realización ²	Ubicación Geográfica
Colegio Cecal	Noviembre	Valparaíso
Colegio Alberto Hurtado	Abril	Viña del Mar
Colegio Guillermo Brown	Noviembre	Viña del Mar
Colegio Crep	Septiembre	Quilpué
Colegio de los Niños Cantores de Viña	Abril	Viña del Mar
Colegio General Velázquez	-	Puchuncaví
Colegio Fernández León	Abril	Llo - Lleo
Liceo Barón	Abril	Valparaíso
Liceo Guillermo Rivera	-	Viña del Mar
Liceo A-39	Octubre	Quilpué
Liceo A-2	Abril	Cabildo
Liceo Manuel de Salas	Noviembre	Casablanca

- 1 Capacitación realizada por la Coordinación de Programas Formativos Complementarios, en conjunto con el Programa de la Mujer y los Supervisores Provinciales de Educación, V Región.
- 2 Los liceos y colegios que habían estimado realizar JOCAS entre Octubre y Noviembre de este año con motivo de la paralización docente, exceptuando el colegio Cecal, pospusieron su realización automáticamente para el año siguiente. De modo que de 5 establecimientos, sólo 2 realizaron JOCAS durante el II Semestre de 1998.

