



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
**CATOLICA
DE VALPARAISO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDGOGÍA
CARRERA EDUCACIÓN DIFERENCIAL**

**“NECESIDADES E INTERESES RESPECTO A LA EDUCACIÓN SEXUAL
DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECUAL DE DOS
ESCUELAS ESPECIALES DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO”.**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON
MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE APREDIZAJE Y/O RETARDO
MENTAL.**

Profesor Guía : René Valdés Morales
Profesor Corrector: Andrés Moltedo.
Estudiantes : Francesca Delgadillo.
Macarena Guerrero Vega.
Claudia Olguín Villalobos.
Macarena Rielley Gómez.
Viviana Vargas Olmedo.

Agosto, 2018.

ÍNDICE

Agradecimientos	5.
Resumen	12.
Introducción	14.
Capítulo I. Planteamiento del Problema	21.
1.1 Antecedentes generales	21.
1.1.1 Discapacidad	22.
1.1.2 Estadísticas	25.
1.1.3 Discapacidad Intelectual	29.
1.2 Políticas	33.
1.3 Antecedentes Específicos	41.
1.3.1 Investigación Internacional	42.
1.3.2 Investigación Nacional	48.
1.4 Problemática	52.
1.5 Pregunta de Investigación	55.
1.6 Objetivos de la Investigación	55.
1.7 Supuesto	56.
Capítulo II. Marco Referencial	58.
2.1 Paradigmas dentro de la Educación Especial	58.
2.2 Inclusión	61.
2.3 Políticas	67.
2.4 Educación Especial	72.
2.5 Discapacidad Intelectual	79.
2.6 Calidad de vida	81.
2.7 Modelo Multidimensional	89.
2.8 Sexualidad	91.
2.8.1 Educación Sexual	94.
2.8.2 Sexualidad y Discapacidad Intelectual	97.
2.8.3 Intereses y Necesidades de las Personas con Discapacidad Intelectual	100.
2.9 Instancia Educativa	104.

Capítulo III. Marco Metodológico	108.
3.1 Paradigma Interpretativo	108.
3.2 Enfoque Cualitativo	110.
3.3 Método de Investigación	111.
3.4 Participantes	112.
3.5 Técnicas de Recolección de datos	116.
3.6 Guion Temático	118.
3.7 Técnicas de Análisis	121.
3.8 Protocolos éticos	125.
Capítulo IV. Análisis e Interpretación de la Información	133.
Capítulo V. Conclusiones	189.
Capítulo VI. Referencias	196.
Anexos	

ÍNDICE DE TABLAS.

Capítulo I: Planteamiento del Problema.

Tabla 1

Comparación de la percepción de los factores ambientales identificados como mayores barreras para el propio desempeño. 28.

Capítulo II: Marco Referencial.

Tabla 2

Resumen de los tres paradigmas existentes en la educación especial. 61.

Tabla 3

Explicación de las Dimensiones propuestas en el Índice de Inclusión de Booth, y Ainscow, (2000). 66.

Tabla 4

Profesionales competentes para diagnosticar discapacidad intelectual. (Decreto N° 170, 2009) 74.

Capítulo IV: Análisis e Interpretación de la Información.

Tabla 5

Categorías obtenidas en base a la entrevista con Directora 133.

Tabla 6

Categorías obtenidas en base a entrevista con Jefa de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) 140.

Tabla 7

Categorías obtenidas en base a entrevista grupal a Docentes 146.

Tabla 8

Categorías obtenidas en base a grupo focal con Estudiantes 156.

Tabla 9

Categorías obtenidas en base a entrevista con Directora 162.

Tabla 10

Categorías obtenidas de acuerdo a entrevista grupal a Docentes 168.

Tabla 11

Categorías obtenidas en base a grupo focal con Estudiantes 180.

Finalizando la etapa como estudiante de pregrado, quisiera agradecer y dedicar esta tesis (símbolo del fin) a todas aquellas personas que durante el proceso me acompañaron de una u otra forma, personas que desde el momento en que decidí estudiar Educación Diferencial, cumplieron algún rol, a todos, los que siguen conmigo y los que estuvieron de paso, los que de una u otra manera me dieron ánimo, a los que compartieron mis logros, mis miedos, las incertidumbres y las celebraciones, a los que me hicieron reír cuando estaba estresada, que me dieron apoyo, un consejo o un buen momento cuando el agotamiento pesaba en los párpados y en las manos cansadas de teclear.. Entre estas personas cuento a compañeras y compañeros de carrera, a quienes además quiero agradecer por su trabajo, su trabajo colaborativo, cooperativo, compartido que tanto nos enseñaron a valorar, gracias por sus aportes a mi aprendizaje, gracias por escucharme y validarme como colega, es reconfortante escucharse y construir juntas, juntos. Lo mismo a las profes y los profes, que con sus estilos propios me fueron mostrando este mundo de la educación, en especial a los que me mostraron la educación especial, valga la redundancia, un mundo de trabajo dedicado y disciplinado en la búsqueda del ideal de la inclusión, puedo no haber sido una estudiante brillante ni ultra aplicada como esas compañeritas mateas que nos iluminaron con su genialidad, pero sí puedo decir que aprendí mucho, cosas que busqué conocer sin saber que las buscaba, para comprender desde una perspectiva teórica aquello que intuía, y tanto que ni imaginaba, para lograr lo más importante, acercarme a entender a los niños y niñas que lleguen a mí en búsqueda de apoyo, a estar lo mejor preparada posible para navegar por esas estructuras cognitivas y encontrar tierra firme, alguna isla en la memoria, en el lenguaje, en alguna inteligencia que nos permita desembarcar y construir. Gracias a los profes por compartir el conocimiento.

Mención especial para mis compañeras de tesis, para el compañero caído también, gracias por la inclusión cuando me encontré sola, sin tesis y sin fe, en serio gracias , también por la disposición y la voluntad, cumplimos con motivarnos, comprometernos y hacer siempre lo que había que hacer. Son grandes, cabras.

Para terminar quiero agradecer en particular a Magaly Borbalán, por su constante apoyo, por siempre creer en mí, por ser la persona que me ha dado aliento y ánimo de manera incondicional durante todo este proceso, gracias por valorar el esfuerzo y hacer que otros lo valoren, por tu orgullo, tu preocupación y tu cariño.

Francesca Delgadillo D'Angelo.

“Debemos encontrar tiempo para detenernos y agradecer a las personas que hacen la diferencia en nuestras vidas” John F. Kennedy

Gracias a mis padres, Gladys y José, por el constante y persistente apoyo, la compañía, los sacrificios y la comprensión en estos años. Nada habría sido posible sin ustedes, sin su cariño. Mamá, gracias por todo, bien sabes que mucho de lo que hice fue gracias a ti, contigo y por ti.

Gracias a mis abuelos, Rosa y Clemente, por el apoyo, por ser parte de una red de apoyo que me permitió llegar al final de este camino.

Gracias a mi marido, Diego, por el amor, comprensión y apoyo, que siempre fueron claves para no rendirme, por la compañía en noches de estudio, y el aliento cuando me vi sobrepasada, por limpiar mis lágrimas y celebrar mis logros. Te amo.

Gracias a mis hijos, Diana y Mateo, por ser la motivación para terminar este primer logro académico, por llenarme de energía y ganas de generar un cambio, sin su presencia en mi vida, este camino no habría sido igual.

A mi amiga, Claudia, por todos estos años de compañía, desvelos, consejos y ánimo, la universidad no sólo me dio una formación profesional, también me dio una amiga maravillosa. Te quiero.

A mis bellas compañeras de tesis, amigas, consejeras, preocupadas y apañadoras, este proceso no habría sido igual sin ustedes, gracias por ser y estar.

Macarena Guerrero Vega.

Agradezco primero a Dios por acompañarme a través de todo este camino universitario el cual ya está llegando a su fin.

A ti mi maravilloso compañero Eduardo, gracias por alentarme y levantarme cada vez que lo he necesitado; por tu apoyo, contención, amor, por escucharme, alentarme y nunca permitirme que bajara los brazos, has sido mi pilar y sin ti este proceso no tendría el mismo significado para mí. Te amo mucho.

A mi hijo León, porque con su luz y sonrisa me iluminó y me dio fuerzas para culminar este proceso de formación académica. Eres mi motivación para seguir creciendo y sacar lo mejor de mí, porque al mirarte sé que todos los sacrificios que he realizado serán recompensados. Te amo.

A mi madre y hermanos, por creer en mí y en mis capacidades, por alentarme y motivarme a no decaer, pues pese a la distancia física que nos separa eso no ha impedido sentirlos cerca de mi corazón. Infinitas gracias, los amo.

Gracias a mi suegra, Maritza por ser una red de apoyo importante en el cuidado de mi León dándome la seguridad que todo estaría bien. Este logro en parte también es gracias a su apoyo.

A mi querida amiga Macarena, por ser una de las cosas lindas que me dejó la universidad, gracias por la amistad y el apañe todos estos años. Te quiero.

Gracias a mis compañeras de tesis, por el camino que hemos recorrido durante este año, por el aguante y apañe en este maravilloso proceso.

Claudia Olguín Villalobos.

Es difícil comenzar a escribir estos agradecimientos sin emocionarme y ver que este proceso está llegando a su fin, ha sido largo y en ocasiones se ha visto cuesta arriba, sin embargo, he contado con el apoyo de personas maravillosas que me ayudaron y motivaron a seguir.

Debo partir mencionando a mi familia, que sin ella nada de esto sería posible; a mi madre por su infinito amor y apoyo en este camino recorrido; a mis abuelos por creer siempre en que llegaría a la meta; y a mis hermanas por ayudarme en todo lo necesario.

A mi papá por alentarme siempre a cumplir mis sueños, por guiarme y cuidarme desde dónde sea que te encuentres, sé que me has acompañado durante todo este proceso.

A mi valiente Josefa, quien desde pequeña entendió el sacrificio y la entrega en esta travesía, por sacrificar tiempo y aventuras para optar a un futuro mejor, y sobre todo por acompañarme en todo momento.

No puedo dejar de mencionar a mis compañeras en este camino, mis compañeras de tesis; gracias por la paciencia, la entrega y el respeto que prevaleció entre nosotras; son máximas.

Macarena Rielley Gómez.

Se termina una etapa, se cierra un ciclo, ha sido un largo proceso, nada fácil, con algunas interrupciones, con altos y bajos como en todo aspecto de la vida. Un proceso que comenzó con un objetivo personal y terminó siendo más que eso. Por una parte, un compromiso con mis padres, quienes se esforzaron y esmeraron en todo momento por apoyarme de una u otra forma, a ellos mis más sinceros agradecimientos, por educarme, amarme y permitirme ser la mujer que soy hoy. A mi padre, te agradezco por no permitirme desertar, no dejar rendirme en ningún momento y enseñarme que aunque las cosas se ponen difíciles no puedes bajar los brazos. A mi madre, te doy las gracias por entregarme esa infinita contención y apoyo, que tan solo una madre puede entregar. A mi hermano mayor, Cristian, por enseñarme que uno siempre puede ser mejor, que los tropiezos, son sólo eso. A mi hermano pequeño, ya no tan pequeño, Sebastián, por enseñarme el valor de la perseverancia, que con un poquito de voluntad se puede conseguir lo que se propone. A mi pololo, que sobretodo en la etapa final del proceso, estuviste, me apoyaste y muchas veces me diste esas palabras precisas en el momento justo. A mis suegros que en más de una ocasión viajaron a cuidar a mi Flo para que yo no perdiera clases. A mis amigas agradezco ser ese factor indispensable que en cada una de nuestras reuniones contribuían a amortiguar el estrés que conlleva la vida universitaria. A mis compañeras, fueron cruciales para hacer de este proceso un aprendizaje en conjunto y son quienes comprenden de mejor manera cada esfuerzo que conlleva esta hermosa carrera. A mis profesores, que de una u otra forma dejaron una huella y más de un aprendizaje, no sólo de carácter académico.

Gracias a todos por cada pequeño detalle, cada palabra de aliento, cada esfuerzo y cada sacrificio que tuvieron que hacer para que yo llegara a donde estoy ahora.

Por último, agradecer a esa personita que llegó a medio camino y le dio un vuelco en 360°, que lejos de ser un retraso, fue la pausa necesaria para poder detenerme, tomar vuelo y darme un gran impulso, para poder entender mejor las cosas, para plantearme nuevos desafíos y querer cumplir cada meta propuesta con mucho mas afán. Gracias Florencia, por acompañarme en tantas oportunidades, sin reprochar, sin recriminar, con tan solo meses de vida ya me acompañabas a clases, reuniones de tesis, de práctica, muchas veces tuve que postergar tardes de juego y atención para poder cumplir con todo, gracias mi pequeña. Como todo lo que hago en mi vida, esto es principalmente por ti y para ti.

Viviana Vargas Olmedo.

RESUMEN.

El presente estudio surge de la necesidad de conocer las acciones ejecutadas por las escuelas especiales de nuestra región para el abordaje de la educación sexual de las personas con discapacidad intelectual (PcDI), dicha inquietud surge de la observación de distintos centros educacionales en donde se realizan prácticas de la carrera de Educación Diferencial durante los años comprendidos entre el 2013 y el 2017, aquí es posible visualizar como una necesidad constante entre adolescentes y jóvenes de que se reconozca su curiosidad sexual y su derecho a ejercer autonomía sobre sus cuerpos y sus afectos, los cuales han sido ignorados y censurados históricamente, cayendo sobre ellos estigmas sociales tales como “la libido desmesurada” y “el descontrol de sus impulsos sexuales”. Lo anterior hace que surja una tesis acerca de la directa relación que podría tener la falta de información acerca de la vida íntima y la sexualidad con las actitudes socialmente reprochables en la exploración sexual, que pueden tener algunas PcDI. Con el objetivo de conocer estas realidades, especialmente el abordaje escolar y las necesidades de los y las estudiantes respecto de la educación sexual, se utiliza un enfoque cualitativo, basado en la interacción de los sujetos involucrados, utilizando un método de estudio de casos múltiples, en donde se recoge información de dos escuelas especiales de la Región de Valparaíso, mediante entrevistas individuales, grupales y grupos focales en cada una de ellas. Es así como mediante un análisis de los datos obtenidos se llega a la conclusión de que, si bien existen acciones educativas para la educación sexual, estas son insuficientes, principalmente por su enfoque preventivo, el cual sigue poniendo a la sexualidad como una conducta de riesgo, se

evidencia la falta de abordaje acerca de una vida sexual sana y satisfactoria, en la cual se releve la experiencia de placer y de autoconocimiento.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se dirige hacia el conocimiento de los intereses respecto a la educación sexual por parte de personas con discapacidad intelectual, específicamente dentro de la región de Valparaíso.

En primera instancia, en el planteamiento del problema, nos encontramos con antecedentes generales, dentro de ellos, estadísticas relevantes con respecto a la discapacidad a la hora de abordar un problema, para esto el análisis toma como su principal base los datos aportados por el Estudio Nacional sobre la Discapacidad en Chile (ENDISC) de los años 2004 y 2015. De dicho estudio, cabe destacar el cambio de paradigma respecto a la discapacidad (en general) que experimentó el enfoque de la ENDISC. En el primer estudio, del año 2004, se evidencia un paradigma biomédico, el cual centra las barreras en la persona; en el estudio del 2015, en cambio, se ha atravesado por una transición y se adopta una mirada ecológica, centrando las barreras en el contexto, lo cual contribuye a cambios significativos en las estadísticas: en primera instancia, en el año 2004 se cuantifican 2.068.072 personas en situación de discapacidad, lo que equivale a un 12,93% de la población, posteriormente, en la ENDISC II (2015) existe una prevalencia de un 16,7% de PeSD, lo que equivale a 2.836.818 personas desde los 2 años en adelante, asimismo, estadísticas del mismo estudio indican que a mayor edad, mayor la cantidad de PeSD, además el nivel socioeconómico mantiene una gran brecha en cuanto a PeSD, y, se destaca que la mayoría de los individuos en los cuales se basa este estudio cuenta

con previsión de salud FONASA, dependiendo del sistema de salud público y que sólo el 11,8% de las PeSD asisten a centros de educación especial.

Luego se realiza una revisión de las políticas relacionadas con la temática abordada, lo cual permite conocer las acciones legislativas realizadas en Chile, las que han surgido a raíz de la adscripción a tratados internacionales, entre ellas, la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de El Cairo, en 1994, la cual determina las obligaciones de los Estados en materia de educación sexual, lo que es un precedente para la Ley N° 20.418 que fija las Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. En este mismo orden, Chile forma parte de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2010), que da la pauta para la promulgación de leyes tales como la Ley N° 20.422 del año 2010, la que establece lineamientos concretos sobre inclusión, así como también para el decreto N° 300, el cual aborda la organización y funcionamiento de talleres para personas con discapacidad sobre 26 años, el cual cuenta con un apartado de educación sexual. También se hace revisión de las acciones y lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación de Chile, donde se destaca la Guía para el Docente sobre Educación Sexual de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual (2007).

En cuanto a los antecedentes específicos, se hace una revisión de las investigaciones tanto en el contexto internacional como en el nacional. De este modo se logra observar que en el ámbito internacional, en algunos países la educación sexual es un área con bastante desarrollo, donde se dispone de una gran cantidad de información al respecto, existiendo una variedad de leyes y modelos de educación sexual destinadas a toda la sociedad, además, hay variados

artículos, guías, programas y talleres diseñados para PcDI destinados a padres y apoderados así como también a los(as) profesionales del área. Sin embargo, también hay evidencia de que existe desinformación, manipulación, e infantilización de las PcDI, lo cual, según antecedentes, puede favorecer el que se conviertan en potenciales víctimas de abuso sexual, entre otros elementos relevantes que dejan en claro una vulneración a los derechos de acceso a la información y de expresión de la sexualidad como sujetos de derechos.

En el ámbito nacional, la investigación se ve limitada a lo teórico, es decir, pese a que la información emanada desde los procesos investigativos es analizada, no se busca modificar la realidad de los sujetos investigados, además, se evidencia una serie de vulneración a los derechos sexuales, que van desde la desinformación a la anulación de la propia persona.

En cuanto al Marco Referencial de esta investigación, es necesario entender diversos elementos, en primer lugar, que los cambios paradigmáticos han marcado enormemente la forma de visualizar la discapacidad intelectual y de intervenir en ella, pasando desde un enfoque clínico a uno inclusivo, re-pensando la modalidad del abordaje y el protagonismo que toma el entorno y la opinión de la PcDI. En ese sentido, podemos destacar que la inclusión, en el ámbito educativo, promueve la participación y el acceso de todos y todas, a través de políticas, culturas y prácticas inclusivas, de acuerdo a lo planteado por el índice de inclusión. En cuanto a las políticas, hace referencia especialmente a la Ley N°20.422, que se refiere a la inclusión de las personas con discapacidad, y da lineamientos para ello, pero también, se abordan elementos relevantes que aporta el Decreto N° 170 (1990) que hace referencia a la modalidad de educación regular con

proyecto de integración escolar, así también acerca del Decreto N° 87, que hace referencia a la modalidad de educación especial, para personas con discapacidad intelectual y el Decreto N° 300 que aborda talleres para personas con discapacidad intelectual adultas, mayores de 26 años.

En cuanto al concepto de Discapacidad Intelectual, se toma la visión de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD, 2010), con un enfoque multidimensional de las personas, entendiendo a los individuos como un ser integral. Asimismo, se entiende que cada una de las dimensiones incide en la Calidad de Vida de la persona. En ese sentido, la dimensión que relevamos en esta investigación, es la de autodeterminación, la cual, dentro de sus componentes, tiene la autorrealización, autonomía, autorregulación y fortalecimiento, para de esta forma potenciar la autodeterminación de las personas e incidir positivamente en su calidad de vida, es necesario para ello brindar apoyos en base a las necesidades sentidas o demandas expresadas.

Nos vamos a enfocar en dichas necesidades basadas en la sexualidad, bajo el concepto de la Organización Mundial de la Salud (OMS), y la educación sexual como un elemento subjetivo en relación a la cultura desde la cual se aborda, pues toma elementos propios del contexto, en base a creencias morales y éticas, en ese sentido, en Chile, el MINEDUC, propone una enseñanza integral que incluye la sexualidad.

Por otro lado, en la relación entre sexualidad y discapacidad intelectual, se ha visualizado una forma de anulación, en donde este aspecto de la vida ha sido ignorado o evitado en los

contextos cercanos a las PcDI (Caricote, 2012). En la actualidad, existen aún una serie de barreras que no permiten el desarrollo pleno ni el acceso a la sexualidad de estas personas.

En base a ello se hace necesario conocer, desde la fuente principal, es decir, las PcDI, cuáles son las necesidades e intereses que desde ellos surgen respecto a la educación sexual, conocer su voz considerándolos como sujetos de derechos. Para esto, es prudente conocer las instancias educativas en las cuales son formados los individuos en el ámbito de la sexualidad.

En relación al Marco Metodológico, esta investigación toma un paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo. El método de investigación se da a partir de un estudio de casos múltiple, tomando dos establecimientos educacionales de modalidad especial para personas con discapacidad intelectual, en donde los participantes son adolescentes y adultos desde 14 a 21 años, para esto las técnicas de recolección se dan a partir de grupos focales con los estudiantes y entrevistas individuales de agentes educativos (Directoras, Jefes de Unidad Técnico Pedagógica y Profesores), sobre lo cual se hace un análisis de la información obtenida, permitiendo generar conocimiento acorde a los objetivos planteados.

Para conocer los resultados de la presente investigación, se llevó a cabo a través de la técnica análisis del contenido, utilizando para ello las entrevistas y grupos focales realizados, en dicho análisis, se evidencia que las realidades educativas si bien, cuentan con educación sexual, ésta puede tender a ser superficial y no es necesariamente relacionada con los intereses de los estudiantes, es más, se logra apreciar que la información entregada es planificada previamente

por los equipos directivos, docentes y otros, sin considerar opiniones de los propios estudiantes para ello, además, es relevante destacar que en uno de los centros, las familias tienden a la infantilización de las personas por ende, se dificulta, limita y coarta el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación sexual de los estudiantes.

Asimismo, en cuanto a las conclusiones, se puede decir que las escuelas se sienten comprometidas a proporcionar la información referida a temáticas de sexualidad y la vida afectiva de los niños y jóvenes a su cargo, es así como se favorece el abordaje tanto de una educación sexual preventiva (ITS y embarazo adolescente), como de una serie de temas atinentes tales como la diversidad sexual, la identidad de género y la violencia de género.

Otra conclusión fue con respecto de las barreras identificadas en esta investigación, las cuales son diversas, comenzando por el vacío existente en torno a temáticas tales como anticonceptivos de emergencia, aborto, masturbación, relaciones sexuales no consensuadas, placer sexual y orgasmo, que si bien pueden ser más controversiales o consideradas tabú, no dejan de ser necesarias para una toma de decisiones consciente y sustentada en torno a la información, generando de esta manera una mayor diversidad de opciones respecto a temas que también pueden ser incluidos y considerados dentro de la sexualidad. Se observa, en la población donde se tomó la muestra, un abordaje de la sexualidad para fines preventivos, reproductivos y afectivos, sin embargo, se olvida el elemento de salud física, emocional y social que implica, así como trabajar en la visión positiva de una vida sexualmente activa, abordando la transición a la vida adulta de manera integral.

En cuanto a los objetivos planteados en la investigación, se cumple con identificar y conocer tanto las prácticas de abordaje como las inquietudes, conocimientos y necesidades que poseen los adolescentes y jóvenes que participaron en la muestra. Sin embargo, no se logra el objetivo referido a la creación de una instancia de intervención educativa dentro del plazo estipulado del estudio.

En respuesta a nuestra pregunta investigativa podemos evidenciar que los principales intereses y necesidades sobre educación sexual que presentan adolescentes y adultos de dos establecimientos de la Región de Valparaíso son el abordaje claro y preciso para la prevención de los abusos sexuales, estableciendo parámetros, líneas de acción y de ayuda para prevenir y actuar en estos casos, además es una necesidad el brindar por parte de la familia información sobre la sexualidad, otorgando los espacios pertinentes para poder desarrollar una vida sexual sana y activa. En relación al abordaje que realizan los establecimientos para el desarrollo de la educación sexual cabe destacar que existen los espacios y la disposición para abordar dicho tema, sin embargo, en términos generales no existe un lineamiento claro o estipulado para la educación sexual, limitándose a un abordaje informal de las situaciones o experiencias de los estudiantes.

CAPÍTULO I

Planteamiento del Problema.

Antecedentes Generales.

Para comprender de mejor manera la información referente a la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual, es necesario revisar datos estadísticos que nos permitan conocer y analizar la discapacidad en términos generales, para así luego comprender el contexto de la discapacidad intelectual en sus dimensiones más específicas.

Desde el año 2004 hasta la actualidad se han realizado en Chile algunos estudios específicos que permiten conocer diversos datos respecto a las personas en situación de discapacidad (desde ahora PeSD), tales como su escolaridad, situación laboral, situación socioeconómica, entre otras. Dicha información es proporcionada desde las estadísticas oficiales, a cargo principalmente del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, así como también desde otras organizaciones no gubernamentales y fundaciones que proporcionan estadísticas no oficiales, las cuales buscan evidenciar situaciones específicas que atraviesan las personas en situación de discapacidad. Se recogen datos referentes a las edades con mayor concentración de personas con discapacidad intelectual, indicadores respecto a género, nivel de profundidad de la discapacidad, empleo y

situación laboral, entre otros aspectos. Todos estos datos son proporcionados por los diferentes estudios, los cuales han sido aplicados tanto a nivel país como por cada región, lo cual es relevante ya que para esta investigación nos enfocaremos en la información correspondiente a la Región de Valparaíso, aunque también consideraremos algunos datos referentes a la Región Metropolitana, por ser la capital del país y la que concentra la mayor cantidad de población.

Para levantar los antecedentes de este estudio realizaremos una división de los datos existentes, por una parte respecto a las PeSD, y por otra los que hacen referencia específicamente a las personas con discapacidad intelectual (desde ahora PcDI). El análisis de datos se centrará en el Estudio Nacional sobre la Discapacidad en Chile (desde ahora ENDISC) del cual existen dos ejemplares, el primero realizado en el año 2004 y el segundo, y último, en el año 2015.

Discapacidad

Desde una mirada oficial hacia la discapacidad encontramos que en nuestro país, además de la ENDISC, existen otros estudios realizados en búsqueda de información cuantificable sobre las PeSD, como son el CENSO que se realiza cada 10 años y la Encuesta CASEN o Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, realizada a nivel nacional, regional y comunal desde el año 1985 con una periodicidad bienal y trienal. En ambos casos la muestra presenta escasa información, ya que se limita a una sola pregunta que determina la población existente con necesidades de apoyo significativa, o con una o más necesidades de apoyo, entre las cuales

encontramos ceguera total, sordera total, mudez, lisiado/parálisis y deficiencia mental (ENDISC, 2004).

Por su lado la ENDISC en el año 2004 planteaba la discapacidad como:

Un término genérico, que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una “condición de salud” y sus factores contextuales, entendidos como factores ambientales y personales (p.12).

En cambio, en la versión del año 2015 contempla un enfoque bio-psico-social, el cual se basa principalmente en:

La dignidad intrínseca del ser humano y después, en las características médicas de la persona, situando al individuo en el centro de todas las decisiones que le afectan y, lo que es aún más importante, sitúa el ‘problema’ principal fuera de la persona, y lo instala en la sociedad (p.23).

Con respecto a lo anterior, cabe destacar que desde el primer estudio en el año 2004 hasta el realizado en el año 2015 se evidencia un cambio de paradigma con respecto a la percepción y los intereses acerca de la discapacidad, lo cual además se repite en el contexto internacional. Esta transición, que en primera instancia tenía un enfoque biomédico que se centraba en las

dificultades de la persona con discapacidad, años más tarde pasa a tener una mirada más holística, con un enfoque ecológico donde el foco de las encuestas se extiende hacia la identificación de las barreras del entorno como principal dificultad para el desarrollo y la participación de las personas en situación de discapacidad.

Este cambio de paradigma es relevante para analizar los estudios realizados en nuestro país sobre la cantidad de PeSD, ya que en el estudio del año 2004, la información estadística se centra principalmente en cuantificar variables como sexo, tramo etario, tipo de discapacidad y causas, entre otra variables, llevando al análisis de la información a centrarse en las dificultades y limitaciones que nacen desde la persona y cómo esta se desenvuelve en el ambiente, por otro lado los estudios posteriores relevan la incidencia del ambiente en las PeSD.

En la encuesta del año 2004 las principales barreras se centraban en discapacidad motriz, sumado con dificultades actitudinales de la PeSD. Sin embargo ya en el estudio del 2015, se dejó de ver a la persona con una deficiencia y se pasó a considerar que las barreras estaban en el contexto, por lo que el estado debe centrar las acciones en este mismo. En este marco, el estudio se centró en evidenciar los factores ambientales que producen una limitación en el correcto desarrollo de la PeSD, lo cual se evidencia en la información que se buscó recopilar con este estudio donde destacan el máximo nivel posible de funcionamiento y el quehacer de las PeSD en un ambiente real, destacando el requerimiento de ayudas técnicas y/o humanas.

1.1.2 Estadísticas

En el año 2004 la ENDISC señala que la población de personas con alguna discapacidad en Chile es de 2.068.072 lo que equivale a un 12,93%. En la ENDISC II (2015) existe una prevalencia de un 16,7% de PeSD, lo que equivale a 2.836.818 personas desde los 2 años en adelante.

Estas cifras ponen en evidencia el aumento de la población de PeSD, lo cual nos hace plantear diferentes hipótesis sobre las causas de dicho cambio. En primera instancia, el cambio de paradigma y el concepto de Discapacidad con el que se realizan ambos sondeos, habría abierto la integración de personas a la estadística, debido a la incorporación de “nuevas discapacidades” como señala SENADIS (2006). Por otro lado, creemos que también puede deberse a los avances científicos y médicos existentes entre ambos periodos lo cual prolonga la esperanza de vida de estas personas. Otro factor a considerar es que hace unos años atrás existía una mayor invisibilización de estas personas por parte de sus familias, por considerarse vergonzoso mantenían a este miembro oculto, o bien, se desconocía o ignoraba el diagnóstico de estas personas, por lo que no se consideraban en situación de discapacidad.

Dentro de los datos entregados en la ENDISC II (2015) consideramos importante mencionar que un 8,9% corresponde a adultos de sexo masculino en situación de discapacidad leve a moderada y un 5,9% equivale a hombres adultos en situación de discapacidad severa, lo cual suma un 14,8% de PeSD de sexo masculino. Por otro lado, en cuanto a la población adulta femenina, existe un 14,3% en situación de discapacidad leve a moderada y un 10,6% en situación

de discapacidad severa, lo cual equivale a un total de 24,9% de mujeres mayores de 18 años en situación de discapacidad.

Además, podemos observar diferencias según rango etario, ya que desde los 2 a 17 años hay un 5,8% de PeSD, de los 18 a los 29 años existe un 7,1%, desde los 30 a los 44 años se observa un 11,3%, en el rango de 45 a 59 años de edad tenemos un 21,7% y un 38,3% de personas de 60 años o más se encuentra en situación de discapacidad, por lo que queda en evidencia que existe un incremento significativo según aumenta el rango etario, a mayor edad, mayor es la cantidad de personas en situación de discapacidad.

También se pueden evidenciar diferencias en cuanto al nivel socioeconómico, pues dentro de la totalidad de individuos en esta situación, existe un 25,5% de PeSD perteneciente al primer quintil, un 24,4% en el segundo quintil, un 19,7% en el tercer quintil, un 17,6% en el cuarto quintil y un 12,4% en el quinto, por lo que se puede decir que a mayor nivel socioeconómico disminuye la población de PeSD.

En cuanto al sistema de previsión de salud de las personas en situación de discapacidad existe un 85,9% que cuenta con FONASA, el 8,3% se encuentran en ISAPRE, un 2,8% pertenece al sistema de previsión de salud de las FF.AA. u otro y un 3,1% no cuenta con ningún sistema previsional de salud (ENDISC II, 2015), lo que nos hace concluir la importancia que tiene en nuestro país tener buenas políticas de salud pública, pues de ella depende la gran mayoría de la población de PeSD.

Considerando los datos expuestos, respecto al porcentaje de hombres y mujeres en situación de discapacidad, creemos que estos son relevantes ya que brinda la información preliminar y las primeras orientaciones para una futura toma de decisiones ante una posible intervención, teniendo en consideración cuál es la mayoría de género o si existe proporcionalidad en cuanto a ambos, y de esta manera dirigir los recursos y apoyos, esto si se tiene en consideración que las necesidades asociadas a la sexualidad de las mujeres con discapacidad difiere en algunos aspectos de las de los hombres con discapacidad.

Con respecto a la percepción de factores ambientales identificados como una barrera para el propio desempeño, existen diferencias importantes entre las PeSD y las personas sin situación de discapacidad, pues estas últimas, perciben en su mayoría como principal barrera los servicios de salud con un 32,8% de prevalencia, mientras que un 20,3% de las PeSD lo consideran de este modo, a su vez, en su mayoría las PeSD perciben como mayor barrera para su desempeño el sistema de transporte público con un 37,9% cuando un 14,8% de las personas sin discapacidad consideran así, con esto podemos concluir que claramente las barreras para las PeSD no son las mismas que para las personas sin discapacidad, esto se podría deber a una falta de accesibilidad e inclusión de los unos en comparación a los otros.

Tabla 1

Comparación de la percepción de los factores ambientales identificados como mayores barreras para el propio desempeño.

	Personas en situación de discapacidad	Personas sin situación de discapacidad
Servicios de salud	20,3%	32,8%
Sistema de transporte público	37,9%	14,8%

Nota. Los servicios de salud son percibidos como barreras en mayor porcentaje entre las PsDI, mientras el transporte público es percibido como barrera en mayor porcentaje entre las PsDI. Fuente: Elaboración propia. Información extraída de ENDISC II (2015).

Respecto a la división regional sobre la cantidad de PeSD, la región con mayor prevalencia según datos entregados por la ENDISC II (2015) es Arica y Parinacota con un 23,4%, en segundo lugar se encuentra la Región Metropolitana, en donde existe una prevalencia de un 17,2%, mientras que en la Región de Valparaíso existe una prevalencia de un 14,8%, lo que sitúa a la región dentro del promedio a nivel país (16,7 %) que establece dicho estudio.

Desde el ámbito educativo, área en la que centraremos nuestra investigación, la ENDISC II (2015) establece que un 11,8% de la población de PeSD de entre 4 a 17 años asiste a establecimientos de educación especial, mientras que un 88,2% asiste a modalidad de enseñanza regular.

La población adulta de PeSD (18 años en adelante) tiene en promedio 8,6 años de estudio, en cambio las personas sin discapacidad tienen un promedio de 11,8 años de estudio

(ENDISC II, 2015). Dentro de esta población se establecen leves diferencias respecto a los años de estudio cursados según el sexo y grado de discapacidad, las mujeres con un grado de discapacidad leve a moderada tienen un promedio de 9,4 años y los hombres dentro de este mismo grado cuentan con un promedio de 10 años.

Estos datos nos otorgan un marco general respecto a la realidad educativa de la población en situación de discapacidad, tanto sobre a la modalidad educativa a la que acceden como el promedio de años que estudian, teniendo en cuenta esta información se puede generar un plan enfocado a aquellos estudiantes pertenecientes al sistema de Educación Especial, los cuales permanecen durante su adolescencia y juventud insertados en él, requiriendo orientación acerca de los temas a tratar en esta investigación.

1.1.3 Discapacidad Intelectual.

En un ámbito más específico y directamente relacionado con nuestro estudio, consideramos relevante conocer la información estadística que existe a nivel país y regional sobre la cantidad de PcDI, esto nos permitirá conocer y comparar cuánto han aumentado o disminuido en población, qué sexo predomina en cantidad, cuál es el rango etáreo que concentra mayor número de personas, entre otros, desde el primer estudio hasta el realizado más recientemente.

Para ello y antes de comenzar con la descripción y el análisis de los datos, es necesario definir el concepto discapacidad intelectual, el cual se “caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como el comportamiento adaptativo, que se expresan en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica. La discapacidad se origina antes de los 18 años” (American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, 2009-2017).

Según los datos proporcionados por el Estudio de Discapacidad, ENDISC (2004), en ese entonces habían 301.591 personas que presentan discapacidad intelectual, este equivale al 9% de la población total del país. En cambio, según el Segundo Estudio de Discapacidad, ENDISC II (2015) se afirma que en nuestro país el 21,5% de la población total de personas en situación de discapacidad posee discapacidad intelectual (dentro de este porcentaje se incluye también a las personas con discapacidad psíquica o mental), correspondiente a 366.433 habitantes, este es el único dato que proporciona este segundo Estudio del SENADIS, ya que no entrega información específica acerca de las PcDI, es por ello, que desde ahora sólo hablaremos de los datos proporcionados por el primer estudio realizado en el 2004.

Continuando con el primer estudio, en cuanto a la distinción por sexo de las PcDI, podemos mencionar que existe un mayor número de mujeres que de hombres, siendo 164.476 habitantes femeninas (equivalente al 54,54%) y 137.115 habitantes masculinos (45,46%). Por otro lado, en cuanto a la etapas dentro del ciclo de vida, donde se concentran las mayores cifras de PcDI es en la vejez, siendo 107.886 adultos mayores (desde los 65 años en adelante) con

discapacidad intelectual (35,77%), en cambio en la niñez (específicamente entre los 0 y 2 años) existen menos PcDI siendo 5.038 habitantes.

En base a lo mencionado, podemos visualizar que las mujeres son quienes pueden tener más proyección de vida, siendo necesario proporcionar apoyos, entregar herramientas y desarrollar habilidades para poder lograr el desarrollo autónomo e independiente en todos los aspectos de su vida, dentro de ellos incluidos también los que se involucran en la sexualidad, afectividad, vida sexual u otro.

En cuanto a las dificultades de salud que poseen las personas con discapacidad intelectual encontramos diferentes causales, siendo las enfermedades crónicas las de mayor porcentaje, teniendo el 50,29% (151.667 personas), le siguen las dificultades congénitas con el 20,12% (60.666 personas), en cambio, las dificultades originadas por experiencias traumáticas son las con menor incidencia, existiendo un 0,08% (249 personas).

Con respecto a las limitaciones que poseen las PcDI en las diversas tareas implicadas dentro de la vida cotidiana, podemos mencionar que una de las que poseen un alto porcentaje son las que aluden a la participación (2,77%), seguidas de las actividades de carácter recreativo (2,53%), las actividades del ámbito laboral son las que poseen el menor porcentaje (0,48%).

Ahora bien, en cuanto a los datos proporcionados por la ENDISC (2004), en la Región de Valparaíso, viven 14.910 habitantes con discapacidad intelectual siendo equivalente al 6,71% del

total de las personas con discapacidad. Además, en comparación con otras regiones de nuestro país, según lo expuesto por este estudio, nuestra región es la que presenta la menor cantidad de personas con discapacidad intelectual.

En cuanto a la cantidad de mujeres y hombres con discapacidad intelectual dentro de la Región de Valparaíso, podemos decir que, la cifra de mujeres es más alta que la de los hombres, 8.044 (53,95%) y 6.866 (46,05%) respectivamente.

Por otro lado, en cuanto a los rangos etarios en que se encuentran la mayor cantidad de la población con discapacidad intelectual en la región, estos son en la adultez con 6.557 personas (0,92%) y la vejez 5.695 personas (3,07%). Esto nos indica que, parte importante de la población con discapacidad intelectual se encuentra en la etapa donde deberían desarrollar y vivir experiencias dentro de su vida cotidiana de forma plena, en ámbitos de la sexualidad, la elección de pareja, fertilidad y junto con ello el vivir de forma autónoma e independiente, sin embargo, considerando el contexto regional, muchas de estas PcDI no poseen empleo, ni una pareja y junto con ello una vida sexual no activa debido a las escasas oportunidades o competencias en torno a ésta u otras áreas de la vida cotidiana, las que además no son desarrolladas de forma adecuada dentro del contexto escolar o familiar, no existiendo una preparación en este u otros ámbitos de la vida.

1.2 Políticas

Respecto a temas de Educación Sexual, Discapacidad, Integración e Inclusión, la legislación de la República de Chile, ha estado determinada por la adscripción que el Estado ha hecho a las Convenciones de las Naciones Unidas referentes a estas temáticas, ya que en base a ellas se han generado y modificado leyes y decretos, promoviendo los principios pactados. De este modo se realizan políticas públicas en cuanto a Salud y Educación, incluyendo el ámbito de la educación sexual.

La historia de la implementación de una política de educación sexual en nuestro país data desde 1926, con La Ley de Educación Primaria obligatoria y gratuita, que permitió que profesionales de la salud y educación implementaran programas de educación sexual. Por ejemplo el programa “Vida Familiar y Educación Sexual”, desarrollado en la década de 1960 durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, así como otras iniciativas similares que se desarrollaron durante el gobierno del presidente Salvador Allende, todo el material producido en aquella época fue destruido luego del golpe militar. Durante este periodo (1973 a 1989) se modifican las políticas de enseñanza, erradicando toda referencia a la sexualidad que no estuviese enfocada en la reproducción, o que se desarrollase más allá de la biología. Es así como se produce un vacío institucional en esta materia, que es ocupado por una serie de experiencias, principalmente a cargo de Universidades y de ONG’s.

La necesidad de educación sobre derechos sexuales y reproductivos (de ahora en adelante Educación Sexual) fue determinada como tal en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de El Cairo, en 1994, dedicando un capítulo (XI.a) de su Programa de Acción a las obligaciones de los Estados en materia de educación sexual. En dicha declaración, en el Principio 8, se afirma que:

Toda persona tiene derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental. Los Estados deberían adoptar todas las medidas apropiadas para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, el acceso universal a los servicios de atención médica, incluidos los relacionados con la salud reproductiva, que incluye la planificación de la familia y la salud sexual. Los programas de atención de la salud reproductiva deberían proporcionar los más amplios servicios posibles sin ningún tipo de coacción. Todas las parejas y todas las personas tienen el derecho fundamental de decidir libre y responsablemente el número y el espaciamiento de sus hijos y de disponer de la información, la educación y los medios necesarios para poder hacerlo. (p. 8)

En la actualidad, el planteamiento de la ONU, respecto al deber de los Estados adscritos a garantizar educación sexual, se mantiene.

La legislación respecto de la Educación Sexual se reinicia en 1992 con la publicación oficial del Ministerio de Educación del documento "Hacia una Política de Educación Sexual Para

el Mejoramiento de la Calidad de la Educación". Este documento fue el resultado del trabajo de una Comisión convocada por el mismo Ministerio en 1991.

Años más tarde, en el 2010 se dictó la Ley 20.418 que fija las Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Esta ley marcó un precedente en cuanto a la legislación respecto a la Educación Sexual, por cuanto afirma la exigibilidad de su acceso, ya que, se trata de un derecho que el Estado debe garantizar. En su artículo 1º establece que “toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial”, determinando que la Educación Sexual es una garantía y un derecho para todas y todos. Además esta ley determina que:

Dicha educación e información deberán entregarse por cualquier medio, de manera completa y sin sesgo, y abarcar todas las alternativas que cuenten con la debida autorización, y el grado y porcentaje de efectividad de cada una de ellas, para decidir sobre los métodos de regulación de la fertilidad y, especialmente, para prevenir el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, y la violencia sexual y sus consecuencias, incluyendo las secundarias o no buscadas que dichos métodos puedan provocar en la persona que los utiliza y en sus hijos futuros o en actual gestación. (p.1)

Por otra parte, respecto a las políticas públicas en cuanto a los derechos de las PcDI, incluyendo al de la Educación Sexual , encontramos la Ley N° 20.422 del año 2010, la que

establece lineamientos concretos sobre inclusión; teniendo como foco la promoción de la mejora de la Calidad de Vida de las personas en situación de discapacidad, la que además, busca abordar de manera integral los derechos a los cuales deben tener acceso; estableciendo normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Esta fue antecedida por la Ley de Integración Social N° 19.284 del año 1994, que actualmente se encuentra derogada.

La Ley 20.422 aparece luego de que Chile se adscribe a la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2010), en relación a la educación sexual, dicha Convención, en su Artículo 25 dicta: Derecho a la Salud, y se especifica que:

Los Estados Partes reconocen que las personas con discapacidad tienen derecho a gozar del más alto nivel posible de salud sin discriminación por motivos de discapacidad. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad a servicios de salud que tengan en cuenta las cuestiones de género, incluida la rehabilitación relacionada con la salud.

En lo particular respecto al tema de la Sexualidad, los Estados Partes:

Proporcionarán a las personas con discapacidad programas y atención de la salud gratuitos o a precios asequibles de la misma variedad y calidad que a las demás personas,

incluso en el ámbito de la salud sexual y reproductiva, y programas de salud pública dirigidos a la población. (Artículo 25).

Asimismo, en el artículo 4º de la Ley 20.422 (2010), se establece como un deber del Estado promover la igualdad de oportunidades de las Personas con Discapacidad (desde ahora PcD), para cumplir el objetivo de mejorar su calidad de vida, mediante la ejecución de programas y apoyos, ”a través de acciones de fortalecimiento o promoción de las relaciones interpersonales, su desarrollo personal, la autodeterminación, la inclusión social y el ejercicio de sus derechos” (Artículo 4), para acceder a ello, las PcD deben postular, y se considerará como requisitos de priorización el grado de discapacidad y nivel socioeconómico del postulante, además de “contar con la certificación de las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez a que se refiere el artículo 13 del presente cuerpo legal y estar inscritas en el Registro Nacional de la Discapacidad” (Artículo 4).

En cuanto al abordaje en temas educacionales, , declarados en el Párrafo 2º de dicha Ley, creemos que existen falencias, en el sentido de que no se establecen criterios claros y protocolos a seguir para el ingreso o derivación de estudiantes con discapacidad a escuelas especiales, ni tampoco se dejan claros los lineamientos sobre educación sexual, lo cual podría considerarse una falta a los principios de igualdad de oportunidades declarados a lo largo del documento, ya que para proporcionarlas, es necesario brindar todos los apoyos pertinentes para hacer posible la inclusión social y el desarrollo integral de todos y todas las personas de la comunidad, considerando las variables de Calidad de Vida, propuestas por Schalock y Verdugo (2007): desarrollo personal, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, bienestar emocional,

físico y material, así como la autodeterminación, la cual consiste primordialmente en que cada persona pueda “actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias” (p. 24). En ese sentido, “la medida de la calidad de vida habilita a las personas para avanzar hacia una vida significativa que disfruten y valoren” (Verdugo, M. 2016. p. 8). En todas sus dimensiones, incluyendo la vida afectiva y sexual. Lo cual, hasta ahora, no ha sido llevado a una acción educativa concreta que asegure estos derechos.

En cuanto a la salud y vida sexual, en el artículo 9º, se menciona que el estado adoptará las acciones necesarias para:

Asegurar a las mujeres con discapacidad y a las personas con discapacidad mental, sea por causa psíquica o intelectual, el pleno goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad con las demás, en especial lo referente a su dignidad, el derecho a constituir y ser parte de una familia, su sexualidad y salud reproductiva.

Asimismo, el Estado adoptará las acciones conducentes a asegurar a los niños con discapacidad el pleno goce y ejercicio de sus derechos, en especial el respeto a su dignidad, el derecho a ser parte de una familia y a mantener su fertilidad, en condiciones de igualdad con las demás personas. (Artículo 9)

Lo anterior se relaciona directamente con el tema de esta investigación, por lo que destacaremos que si bien en la ley se habla explícitamente sobre el respeto del derecho a formar

una familia, además de los derechos sexuales y reproductivos. Consideramos relevante la Ley 20.422, porque es el recurso legal que determina procedimientos específicos respecto a las distintas instancias de participación y oportunidades a las cuales tienen derecho las personas en situación de discapacidad en nuestro país, asimismo, es bajo sus parámetros que se establecen los beneficios y/o programas para la inclusión social de dichos individuos en todos los aspectos, incluidos aquellos relacionados a la sexualidad .

En lo que respecta a la implementación de las leyes antes mencionadas, especialmente en la Educación Sexual de PcDI, el aporte del Ministerio de Educación (desde ahora MINEDUC) en cuanto a lineamientos claros acerca de cómo educar en esos derechos y el aseguramiento que realiza el Estado de que ellos sean respetados y llevados a cabo, se remite a un estudio y una Guía para el Docente sobre Educación Sexual de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual (2007). Esta guía se basa en la necesidad de un dispositivo técnico y metodológico de apoyo a los y las docentes, para reparar la ausencia académica en su formación inicial en este ámbito y, entregar información actualizada que les permita abordar desde un aspecto pedagógico, esta faceta de sus estudiantes. (MINEDUC, 2006). Desde esa perspectiva, la guía ofrece una conceptualización de los temas relevantes respecto a este tema y luego una serie de actividades de abordaje, reflexión y discusión tanto con los cuidadores de los estudiantes, otros docentes, directivos y distintas personas que interactúen con ellos, más no con los estudiantes directamente, hace alusión a un modo de acción al que popularmente nos referimos como “para los pobres, pero sin los pobres”. Creemos que esta guía constituye un prefacio a lo que debiera

ser un plan de acción más amplio, cuyo principal objetivo sea la educación respecto a la sexualidad de las PcDI, tanto del contexto que los rodea, como de los estudiantes en sí.

Además de lo anterior, encontramos que en el Decreto 300 (1994), en el cual se aborda la organización y funcionamiento de talleres para personas con discapacidad sobre 26 años, se plantea: la educación como un proceso permanente; el beneficio de acceder a esta dentro de la sociedad moderna para las personas con discapacidad; la necesidad de proporcionar igualdad de oportunidades a dicha población; y que el MINEDUC “está empeñado en proponer opciones educativas que posibiliten el desarrollo individual y social de las personas con discapacidad” (decreto 300/94). Dichos talleres, constan de cursos básicos de “nivel o etapa de orientación o capacitación laboral de la educación básica especial o diferencial, para mayores de 26 años con discapacidad, en establecimientos comunes o especiales” (decreto 300/94) en los cuales, existe un plan común, que contempla: “Comunicación, lectoescritura, Cálculo, Formación Moral y Sexualidad” (decreto 300/94). La duración de estos talleres es desde uno a cuatro semestres; dentro de los objetivos de los planes se encuentran dos que hemos considerado directamente relacionados con el ámbito de la educación sexual, ya que, implican principalmente habilidades de interrelacionarse con otros y relaciones de pareja, estos son:

- “Posibilitar el mejoramiento de las habilidades de comunicación e interrelación del adulto con discapacidad.

Afianzar la adaptación social y la relación de pareja sobre la base de un mayor conocimiento de la persona y el mundo que le rodea.” (decreto 300/94)

En resumen encontramos que, en las políticas dirigidas a la educación sexual, y especialmente a la de las PcDI, si bien existe un abordaje de la temática como un derecho civil al cual se debe asegurar su acceso, demuestran tener falencias en el ámbito de la implementación, ya que la única iniciativa propuesta por el MINEDUC de la que se tiene registro, consiste una guía para el docente, de la cual, no se tiene la certeza de su aplicación o capacitación con respecto a ella, ni de la efectividad que tiene en los contextos de escuelas especiales, además de la ya antes mencionada desconsideración de dicha guía para la intervención directa de la educación sexual en los estudiantes.

1.3 Antecedentes Específicos.

Para comprender desde una mirada más integral el tema principal de este estudio, la Educación Sexual de PcDI, creemos que es necesario hacer una revisión de lo que se ha investigado respecto a temáticas que convergen en este, por lo que consideramos necesario analizar la información proporcionada desde las investigaciones acerca de la calidad y condiciones de vida, educación, la intervención en contextos educativos especiales y de salud pública, inclusión y exclusión como experiencias de socialización, entre otros.

Este análisis se realiza considerando las investigaciones realizadas en el ámbito internacional y nacional, de las cuales podremos visualizar las nuevas perspectivas y

experiencias de otros países y la posición de Chile respecto a lo que otros hablan o dicen sobre discapacidad intelectual.

1.3.1 Investigaciones Internacionales.

En el ámbito internacional, existen países en donde la educación sexual es un área que está bastante desarrollada, es el caso de España, en donde se dispone de una gran cantidad de información al respecto, existe una variedad de leyes y modelos de educación sexual destinadas a toda la sociedad, además, hay variados artículos, guías, programas y talleres diseñados para PcDI destinados a padres y apoderados como a profesionales del área.

Un ejemplo de ello es la guía que lleva por nombre “Dibujando la sexualidad de las personas con Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo: una cuestión de derechos” (FEAPS, 2015), dentro de ella podemos encontrar los diferentes mitos que giran en torno a la sexualidad de las PcDI realizando una aclaración de ellos, además de la entrega de algunas indicaciones para las personas del contexto más cercano y las redes de apoyo de los estudiantes, para de esta forma poder educar a los jóvenes y adultos sobre la sexualidad, clarificando además los derechos que las PcDI. Esta guía se posiciona desde la validación de los derechos de los estudiantes, permitiendo y brindando herramientas para un desarrollo de la sexualidad desde un enfoque inclusivo.

A su vez, se han hecho una serie de estudios que buscan analizar y comprender de mejor manera como ven la sexualidad las PcDI, en algunos de ellos se busca hacer comparaciones entre PcDI y personas sin discapacidad intelectual (desde ahora, PsDI), destacando resultados como que las PcDI viven su sexualidad de manera más liberal con respecto a relaciones prematrimoniales y a la homosexualidad no así, con respecto a la pornografía, fantasías eróticas, entre otras acciones que engloban la sexualidad, tienden en este ámbito a asumir un punto de vista conservador, sin embargo, se puede inferir que esta conducta conservadora se debe a las limitaciones y trabas puestas por la familia como también por la escuela en la entrega de información y material de apoyo.

En el marco latinoamericano, podemos encontrar avances en materia de educación sexual en países como Venezuela donde se postula que:

Los adolescentes con retraso leve pueden llegar a tener una sexualidad muy “normalizada” pudiendo formar una familia y tener hijos aunque necesitan ayuda para la educación de sus hijos. Las personas con discapacidad intelectual leve pueden aprender los contenidos básicos de la educación sexual y llegar a protegerse de las prácticas de riesgo. Los individuos que presentan un déficit intelectual moderado tienen un proceso de representación de su propia sexualidad de manera rudimentaria; esto significa, que deberán aprender y desarrollar la identidad de género y su comportamiento moral de acuerdo al aprendizaje en la familia o por las instituciones escolares que aunque a nivel muy concreto les permita una vida de relación social. (Caricote, 2012, p.397)

En base a esto, cabe destacar entonces que la educación sexual, no solo debe centrarse en los ámbitos biológicos de la sexualidad, sino también en la crianza responsable de los hijos y la capacitación a las PcDI en materia de paternidad responsable y prevención. Sumado a lo anterior, el mismo autor plantea que la educación sexual en PcDI debe tener ciertas características en su expresión donde el educador debe tener conciencia del nivel de comprensión de sus estudiantes, las respuestas de este deben ser pertinentes y claras, además a su vez buscar momentos del día a día en los cuales se pueda educar de manera clara y concreta.

En el mismo sentido, López (2016), expresa que las manifestaciones de la sexualidad se encuentran bajo formas más o menos pronunciadas, prácticamente en todas las personas con discapacidad intelectual pero con importantes variaciones debido a la edad, sexo, grado de discapacidad intelectual y a otras diferencias individuales.

Siguiendo la búsqueda de información nos encontramos con investigaciones provenientes de México, en donde se plantea que tanto las familias como los docentes limitan la entrega de información a las PcDI con el fin de poder manipular su conducta sexual, incluso realizando procedimientos de esterilización con el fin de evitar un posible embarazo, vulnerando drásticamente los derechos de acceso a la información y de expresión de la sexualidad como sujetos de derechos.

Con respecto a lo anterior, si bien existe una escasa investigación sobre la educación sexual, de todos modos se han elaborado manuales que intentan desmentir mitos sociales en torno a la sexualidad de las PcDI, sin embargo, se sigue sin cumplir la necesidad central, que es buscar la forma de educar en sexualidad y entregar herramientas para la vida de los estudiantes, donde ellos puedan ser capaces de vivir plena y satisfactoriamente su sexualidad.

En contraparte, respecto a experiencias de intervención y educación sexual efectiva, existen investigaciones empíricas que reflejan procesos realizados en contextos internacionales, los cuales han tenido un impacto positivo en las poblaciones en las que se han realizado. Es el caso del estudio realizado por la Universidad de Ciencias Médicas de Las Tunas, Cuba. La muestra estuvo conformada por 114 mujeres con discapacidad intelectual. Se realizó un procedimiento en el cual la información inicial se obtuvo mediante encuestas y entrevistas, luego aplicó una intervención educativa con técnicas participativas y finalmente se evaluaron las acciones desarrolladas con los instrumentos iniciales. La intervención fue efectiva al mejorar el nivel de conocimientos sobre sexualidad responsable en cuanto a salud reproductiva y en lograr estabilidad de la pareja sexual de la mujer con discapacidad intelectual. Este estudio funciona como referente para la realización de una intervención efectiva en la dimensión sexual de las PcDI, ya que proporciona un plan de acción en su estructura más general, como lo es la metodología utilizada, cuyo objetivo es conocer los conceptos previos y las necesidades sentidas del grupo a intervenir y más tarde los avances respecto a estos dos aspectos.

Por otro lado, encontramos la investigación “Actitudes hacia la sexualidad: ¿Difieren las personas con discapacidad intelectual de la población?” realizada en el contexto español (Díaz-Rodríguez, Gil-Llario, Morell-Mengual, Salmerón-Sánchez, Ruiz-Palomino, 2016), este estudio tiene como objetivo analizar las actitudes hacia la sexualidad en un grupo de personas con y sin discapacidad intelectual, para ello se utiliza la Escala de Actitudes hacia la Sexualidad y un cuestionario sociodemográfico utilizando una muestra de 729 personas divididas en dos subgrupos, 360 PcDI y 369 personas sin discapacidad intelectual.

Dentro de este se habla sobre las actitudes hacia la expresión sexual de las personas con discapacidad sexual por parte de la población general, las cuales siguen siendo muy restrictivas. En cuanto a los resultados revelan que el 6.1% de los sujetos con discapacidad intelectual presentan actitudes conservadoras mientras que el 93.9% tienen actitudes moderadas. Por su parte, el 0.5% de los sujetos sin discapacidad intelectual presentan actitudes conservadoras, el 64% actitudes moderadas y el 35.5% actitudes liberales, evidenciándose que a nivel global las personas sin discapacidad intelectual poseen actitudes más liberales hacia la sexualidad que las PcDI.

En cuanto a los resultados, estos revelan que las personas con discapacidad intelectual se aplican una autocensura en la vivencia de su sexualidad, ésta presionada o condicionada por las barreras presentes en el contexto en el cual ellos y ellas se desenvuelven de forma habitual, generando restricciones y limitaciones en cuanto a las oportunidades que poseen para vivir de forma activa y libre su sexualidad. Esta actitud interiorizada se fundamenta en los valores y en la

moral imperante que exime a algunas personas de la posibilidad de llevar a cabo ciertas prácticas o actitudes sexuales.

Así también, encontramos el estudio realizado en Valencia, España que habla sobre “Sexualidad en adolescentes discapacitados” (Cariote, 2012c), el que menciona como otras de las investigaciones mencionadas con anterioridad que hablar de sexualidad es algo prohibido y complicado, debido a que a los seres humanos les parece algo muy íntimo y que no se debe tratar en público. Lo que es un poco contradictorio si pensamos que las demás personas que no poseen discapacidad intelectual pueden hacer valer su derecho de vivir la sexualidad de forma libre y sin tener que esconderla de “lo público”.

Por otro lado, Cariote plantea que la sexualidad es una energía vital y esencial para el desarrollo humano porque es relación, es contacto, deseo, placer, así como un medio de comunicación interpersonal que pasa a través del cuerpo y es vivido en el cuerpo (Cariote, 2012a). Es por ello que los adolescentes con discapacidad intelectual tienen las mismas dudas e inquietudes que los demás adolescentes, siendo necesario que se les entreguen las herramientas necesarias dentro del contexto escolar y familiar, derribando el tabú histórico que existe en torno al deseo que poseen los estudiantes y PcDI de vivir libremente la sexualidad. Sin embargo, se les sigue criticando y privando la información sobre la sexualidad negándose toda experiencia alusiva a ella, no siendo reconocidos en sus necesidades eróticas, cuando la realidad es que tienen derecho a disfrutar de la sexualidad como cualquier otra persona.

1.3.2 Investigación Nacional.

Desde hace un tiempo en Chile se han realizado algunas investigaciones acerca de la sexualidad en PcDI, sin embargo, la investigación se ve limitada a lo teórico, es decir, pese a que la información emanada desde el proceso investigativo es analizada, no se busca modificar la realidad de los sujetos investigados. Investigaciones de este tipo fomentan que el acceso a una Educación Sexual adecuada y pertinente permanezca restringida, permitiendo que la información entregada a las PcDI siga sin satisfacer sus necesidades, ni eliminando el desconocimiento que poseen frente a un área de su vida tan importante como lo es el desarrollo de la sexualidad, la cual está “implicada en todos los elementos esenciales de la vida humana, desde la identidad individual, el proyecto de vida, el ejercicio de derechos y deberes y la participación en la vida social” (Garvía y Miquel, 2013, p. 13).

Para comenzar Rueda y Miranda (2002) plantean que las familias y el personal especializado le dedican más tiempo a la educación en sentido general, dejando de lado lo que es la educación de la sexualidad. Considerando lo anterior podemos mencionar que “Cada individuo, no interesa cuál sea su discapacidad, tiene derecho al libre acceso a la información necesaria sobre la sexualidad y, lo que es más importante, cada persona tiene derecho a la expresión de su sexualidad” (Rueda y Miranda, 2002). Lamentablemente, es un hecho que la educación sexual es un tema marginado, y que los temas que priman, al menos en las escuelas, son los curriculares, por otro lado, en las familias priman temas de educación de conductas

adaptativas e independencia en el hogar y contextos cercanos. Entonces, ¿qué tan importante es para los padres educar a sus hijos, PeSD, acerca de la sexualidad? ¿Cuál o cuáles son los temas de mayor relevancia o impacto en la vida de las personas que requieran mayor urgencia de ser tratados?

Con respecto a lo anterior, Muñoz y Lucero, (2014) señalan:

¿Corresponde esterilizar a un adulto con discapacidad intelectual sin su consentimiento? ¿La esterilización protege a las personas con discapacidad o a sus familias? ¿Quién y cómo evalúa la capacidad para asumir la paternidad o maternidad? Es evidente que estos procedimientos afectan al adulto con discapacidad intelectual que desea conformar familia, vivir su sexualidad o decidir sobre su propio cuerpo. (p. 67)

Frente a lo planteado por este autor podemos decir que, con este tipo de postura se vulnera la mayor parte, sino todos los derechos en el ámbito de la sexualidad del individuo, ya que, no le permiten decidir ni vivir plenamente, en diversas ocasiones sin siquiera saber qué es lo que ha ocurrido, coartando sus planes y deseos personales, que hace alusión a su limitada autodeterminación, por lo tanto un impacto negativo en su calidad de vida.

Este tipo de situaciones contribuyen una grave falta al desarrollo de la persona y una vulneración a sus derechos, la cual, busca proteger intereses de terceros, que muchas veces son

quienes tienen el cuidado personal/tutela de las PeSD que han sido declaradas interdictas dada su condición de discapacidad. Pese a que este tipo de prácticas han ido disminuyendo en el tiempo, aunque eso no quiere decir que en la actualidad no se realice, hoy se considera a la PeSD como una persona que posee deberes y derechos, y es por ello que se hace necesario desde nuestra postura de docentes proporcionar la información y junto con ello educar de forma consciente a los estudiantes, brindándoles a ellos la oportunidad de decidir si quiere o no vivir su sexualidad. (Sáez, 2009, p. 23)

En la tesis de pregrado *“Conocimientos, experiencias y emociones de nueve personas con discapacidad intelectual sobre el desarrollo y la vivencia de su sexualidad: un estudio de caso colectivo”* se exploró la percepción de un grupo de adultos con discapacidad intelectual, en relación a la vivencia y desarrollo de su sexualidad. Los resultados de esta investigación señalan la identificación de cuatro ejes relativos a la sexualidad: conocimientos y creencias; experiencias de aprendizaje; vivencias y finalmente, percepciones sobre la propia sexualidad, a partir de esta información se determinaron facilitadores y barreras para el desarrollo de la sexualidad de la muestra, así como sus necesidades sentidas en este ámbito.

En cuanto a los facilitadores, éstos aludieron principalmente al interés y la motivación por aprender acerca de sexualidad; mientras que las barreras se centraron en conocimientos erróneos, los que limitan las experiencias de aprendizaje en esta población, además, se detectó una falta de oportunidades para vivir la intimidad. Por otro lado, en relación a las necesidades sentidas por la muestra, se encontró que están referidas al interés por recibir enseñanza explícita acerca de la

realización del acto sexual, y a disponer de espacios para vivir la intimidad. Se concluye que la sexualidad ha demostrado ser una temática de interés para la población investigada, lo que no solo se corresponde con la etapa de adultez en la que se encuentran, sino que además desmitifica el que las personas con discapacidad intelectual carezcan de deseos o necesidades en este ámbito; además se destaca la importancia de considerar las necesidades sentidas de estas personas en el diseño de los apoyos en materia de sexualidad. (Aguilera, Medina, Millas y Vásquez, 2013)

La información proporcionada por dicha tesis se conforma como un referente relevante para este estudio, ya que, de cierta forma también se buscará realizar alguna acción, enfocada en la educación sexual, que proporcione herramientas y conocimientos sobre sexualidad, referido a contextos de escuelas especiales, específicamente adaptado para PcDI, es por esto que la investigación mencionada nos parece relevante, ya que en ella podemos constatar que la Educación Sexual es un aspecto educativo que se encuentra como una necesidad sentida y que no está percibiendo suficiente (por no decir casi nula) consideración. En esta tesis también se puede revisar y extraer algunas experiencias de PcDI respecto al tema de su sexualidad, lo que constituye un referente de comparación para delimitar temáticas de interés que debieran ser abarcadas en un proceso de intervención atingente.

1.4 Problemática.

La motivación dentro de esta investigación emerge desde la realidad visualizada en las prácticas a lo largo de nuestra formación como docentes, debido a que en la actualidad dentro del sistema educativo chileno, y en la sociedad en general, no existe un conocimiento pleno de la educación que se les otorga a las personas con Discapacidad Intelectual con respecto a la sexualidad.

Como sabemos, la sexualidad es parte esencial de la vida de cualquier ser humano, sin embargo, a los estudiantes dentro de un contexto escolar especial no se les educa de manera abierta, pertinente y consciente sobre este aspecto, por ejemplo: sobre su cuerpo, los impulsos o deseos sexuales, los procesos afectivos que se involucran dentro del desarrollo de la sexualidad, diferenciación entre amistad y relaciones amorosas, reglas sociales sobre relaciones afectivas e interpersonales; todo esto, genera en estos jóvenes muchos conocimientos erráticos, que pueden gatillar en miedos o mitos sobre esto, abusos o impertinencias.

Se debe considerar, además, que dentro de su contexto familiar se suele evitar este ámbito de la educación, siendo entonces el establecimiento educacional el primer agente de importante enseñanza de esta dimensión.

Es importante considerar que estos jóvenes, al igual que todos, tienen el derecho de ser educados integralmente, y además tienen el derecho a ejercer su vida afectiva y sexual de forma libre y responsable, teniendo la información necesaria para ello. Asimismo, tampoco se les educa sobre cuáles son los límites y libertades existentes dentro del ámbito afectivo - sexual, dejando de

lado la enseñanza de cómo relacionarse con otros, cuáles espacios se deben respetar, qué implica una transgresión de sus derechos y de su espacio físico, no conociendo cómo acercarse a otro o cuanto se puede acercar un otro, por ende, se evidencia una alta probabilidad de abusos físicos y sexuales dentro de la población con Discapacidad Intelectual, lo cual, puede prevenirse en base al conocimiento sobre los derechos que cada cual tiene sobre su cuerpo y espacio.

Dentro de este aspecto y según estudios realizados por el Ministerio de Educación “la sexualidad de las personas que viven con alguna discapacidad ha sido en general un tema pobremente tratado en la sociedad” (MINEDUC, 2007), generando con ello una desinformación en torno a lo que significa el vivir su sexualidad libremente y como cualquier otra persona, puesto que su situación de discapacidad no es una limitante para el desarrollo de esta.

Este estudio tiene relevancia, ya que, la sexualidad es parte de la vida de los seres humanos, influyendo directamente en la calidad de vida, la cual es un estado deseado de bienestar personal que: es multidimensional; tiene propiedades éticas –universales- y émicas - ligadas a la cultura; tiene componentes objetivos y subjetivos; y está influenciada por factores personales y ambientales (Schalock y Verdugo, 2010). Ya que, influye en el ámbito de bienestar emocional y físico, las relaciones interpersonales, fomenta los derechos y la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual, y es un ámbito del que no se les habla a éstos estudiantes o no se les otorga total libertad para ejercer el pleno ejercicio de su desarrollo afectivo, social y reproductivo, por tanto, comprender los espacios que se brindan dentro de los establecimientos de educación especial para la enseñanza afectivo sexual es relevante para

conocer el desarrollo de su calidad de vida, el autoconcepto que tienen los estudiantes y relevar la vida adulta de la discapacidad intelectual, dejando de lado a infantilización que no les permite el desarrollo en las diversas dimensiones que tienen las personas (“contexto, salud, participación y roles, conductas adaptativas y capacidades intelectuales”) (Schalock y Verdugo, 2010). Lo cual permite la inclusión social y el desarrollo personal de los individuos.

Desde un enfoque más práctico y tomándonos de lo planteado con anterioridad, creemos que es importante generar desde nuestras aulas, los espacios pertinentes para educar a nuestros estudiantes desde una educación afectivo-sexual, considerando a la vez sus necesidades, deseos e inquietudes en torno a esta. Además, con ello involucrar a todos quienes componen la comunidad educativa, entre ellos padres, apoderados, docentes y cuerpo directivo y hacerlos partícipes dentro de un proceso de formación importante de los/las estudiantes, fomentando la autonomía y autodeterminación en los jóvenes con discapacidad intelectual.

Para ello es necesario, considerar que el ser humano es un ser integral, compuesto por diversas aristas, dentro de las cuales, la sexualidad ha sido uno de los aspectos más coartados en el ámbito de la discapacidad, privandoles la oportunidad de relacionarse sexualmente tanto consigo mismo como con un otro. Es importante, entonces, visualizar cómo se abordan estos temas dentro del aula, ya que, es desde la instancia educacional, que se define en gran medida cómo se proyecta la persona en sociedad, es por ello, que identificar y analizar espacios para la educación afectiva sexual, brinda la oportunidad de generar nuevas instancias enriquecedoras en donde sean ellos mismos participantes activos en la construcción de su sexualidad decidiendo de

forma autónoma, y en base a ello, desarrollar futuramente estrategias y lineamientos de abordaje eficientes y pertinentes.

1.5 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los principales intereses y necesidades que presentan adolescentes y adultos con discapacidad intelectual con respecto a educación sexual y cómo es abordada por dos escuelas especiales de la región de Valparaíso?

1.6 Objetivos de la Investigación

Objetivo General.

- Analizar la relación entre las necesidades e intereses de los estudiantes con respecto a la educación sexual y el abordaje de esta área por parte de dos escuelas especiales de la región de Valparaíso.

Objetivos Específicos.

- Identificar las intereses y la necesidad de información sobre la sexualidad que poseen los estudiantes con discapacidad intelectual pertenecientes a dos escuelas especiales.

Describir el abordaje de la educación sexual por parte de dos escuelas especiales de la región de Valparaíso.

Relacionar los intereses que poseen los estudiantes con discapacidad intelectual y los diferentes espacios que se generan dentro de dos escuelas especiales de la región de Valparaíso.

1.7 Supuesto.

Las personas con discapacidad intelectual, como cualquier otra, sienten curiosidad y necesidad de comprender lo que sucede con sus cuerpos desde la pubertad, quieren saber acerca de la vivencia de la sexualidad y requieren apoyo e información para que sus experiencias sean satisfactorias, ya que este tema si bien se encuentra vetado para ellos y ellas, de todos modos captan información que circula de forma natural en la cultura, más al no recibir mediación que filtre y guíe dichas informaciones, se crea en ellos conceptos erróneos o confusos respecto al tema.

Como supuesto, nos es relevante considerar elementos probables con los cuales nos podemos encontrar, dentro de la información proporcionada por nuestros sujetos de estudio, es por ello que en primera instancia, consideramos el desconocimiento de múltiples informaciones sobre el ámbito de la sexualidad, el cual será parte importante a trabajar a lo largo de esta investigación, asimismo, la estrecha relación amor - sexualidad condicionará en muchos de los casos las respuestas enfocadas al ámbito de las relaciones sexuales y la conformación familiar,

esto debido a la condicionante cultural que para tener relaciones sexuales con un otro/a deben estar implicados los sentimientos, enfocándose en la conformación de una familia, más que en la posibilidad de tener pareja sin esta proyección o bien, tener una vida sexual activa sin considerar el amor como una parte importante o relevante para ellos/as.

Por otro lado, podríamos encontrar que la sexualidad esté muy poco abordada por parte de la familia, pues no se generan los espacios dentro de la rutina del hogar para educar a sus hijos con respecto a su sexualidad, lo que genera que la información que manejan los jóvenes estudiantes, esté proporcionada por medios de comunicación, redes sociales, amistades y películas, siendo, imprecisa, poco certera y poco realista.

CAPÍTULO II

Marco Referencial.

En este capítulo se definen los conceptos centrales que competen a nuestra investigación, los cuales determinan de manera transversal lo que se entiende por cada uno de ellos, se pretende de esta forma lograr un análisis acabado y una mejor comprensión de este estudio.

2.1 Paradigmas dentro de la Educación Especial.

Antes de ahondar en los diversos paradigmas que han incidido en el desarrollo de la Educación Especial, es importante comenzar por establecer lo que comprendemos por el concepto de paradigma. Éste, según Kuhn (1997) se define como un “modelo o patrón aceptado por la mayoría de los integrantes de la sociedad” (p.51). Es decir, se instala una forma de concebir, entender y comprender la realidad, proporcionando a través de éste los lineamientos generales para la comprensión de nuevos fenómenos o problemáticas que pueden surgir dentro de la sociedad, a su vez pueden emerger crisis paradigmáticas las cuales pueden o no ser remediadas, en el caso de que esto no ocurra se constituyen nuevas ideologías que influyen en la comprensión y visión de los sujetos con respecto a aquello que los rodea, surgiendo así un nuevo paradigma que se instala en la sociedad sustituyendo al anterior.

En cuanto a los paradigmas que han incidido en el transcurso de la Educación Especial, encontramos tres, estos son el paradigma clínico o bio-médico, el paradigma integracionista y el paradigma inclusivo.

En un comienzo, la Educación Especial se enmarcaba dentro del paradigma clínico o bio-médico, el cual, de acuerdo a lo planteado por González (2009), entendía la discapacidad como:

Un déficit que se centraba en la persona, estableciendo además diferentes categorías que clasificaban las necesidades de los estudiantes en función de la etiología que ellos presentaban, enfatizando en la necesidad de atribuirle un diagnóstico preciso. Asimismo, veía a la educación especial como el tratamiento o rehabilitación de las personas con déficit, buscando corregir o curar la situación patológica desde una actividad independiente y separada del sistema educativo general o regular. (p. 431)

Este paradigma se caracteriza por ser segregador y excluyente con cualquier persona que presenta algún tipo de discapacidad, sin embargo, con el informe de Warnock (1978) se realiza un cambio, pues este plantea una nueva forma de ver a la Educación Especial, debido a que incorpora el término de “Necesidades Educativas Especiales” (N.E.E, desde ahora), planteando que todos los niños independiente de sus necesidades debían ser educados considerando estas necesidades, debido a que es la escuela quien debe dar respuesta a estas necesidades garantizando su derecho al acceso a la educación.

Esto marcó un hito importante en el contexto de la Educación Especial, pues debido a esto es que se generó un cambio de paradigma, realizando una transición desde el *paradigma bio-médico o clínico* el cual tenía una visión mucho más asistencialista de la educación especial, hacia el *paradigma integrador o integracionista*. Esto significó un cambio relevante de la visión que se tenía de los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa, pues la integración supone “un avance importante en el ejercicio del derecho a la educación” (Infante et al., 2015, p. 6). Sin embargo, esto no se ha traducido en una igualdad de condiciones y junto con ello una verdadera participación por parte de los estudiantes, ya que bajo la mirada de este paradigma, son los estudiantes quienes deben adaptarse al sistema educativo, reflejando de esta forma la visión del paradigma anterior y la visión que este tenía de la Educación Especial, debido a que no se visualizaron cambios sustanciales y significativos dentro de las escuelas, ya que no se modifica el contexto educativo para así garantizar el derecho a la educación y propiciar igualdad de oportunidades.

Entonces, en base a esta carencia presentada por el paradigma integrador en donde no se garantiza el real derecho de la educación, el acceso a esta y la participación dentro de la comunidad es que se da paso al *paradigma inclusivo*, este tiene como propósito “garantizar que todas las personas sean tratadas como sujetos iguales en derechos y dignidad, respetando al mismo tiempo sus diferencias y su propia identidad” (Infante et al., 2013, p. 8). Esto exige por parte de la escuela transformar las concepciones, la cultura y las prácticas para de esta forma garantizar realmente el derecho a la educación de todos y todas las estudiantes sin importar las necesidades que poseen.

Tabla 2

Resumen de los tres paradigmas existentes en la educación especial.

Paradigma Clínico	Paradigma Integrador	Paradigma Inclusivo
Discapacidad centrada en el déficit de la persona.	Aparece el término Necesidades Educativas Especiales (NEE).	Discapacidad centrada en las barreras existentes en el entorno
Educación especial con un rol rehabilitador y asistencialista.	Asegura que todos tienen derecho de acceder a la educación	Busca garantizar el acceso, la participación y la igualdad de oportunidades en el ámbito educacional
	Los alumnos con NEE deben adaptarse al contexto en el cual están inmersos	

Fuente: Elaboración propia.

2.2 Inclusión.

En base a lo propuesto por el paradigma inclusivo, se nos hace primordial especificar lo que comprendemos por inclusión, ya que actualmente el sistema educativo chileno se encuentra entre una transición entre la integración y la inclusión de las PcDI, siendo este uno de los focos principales que como futuros profesionales de la educación debemos considerar, en base a ello, podemos decir que esta transición es un eje principal de la presente tesis, debido a que, la educación sexual fue muchas veces mermada en el ámbito de la educación especial, no así, en el ámbito de la educación regular.

Entonces, la inclusión se concibe como un “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2004, p.6). Es decir, busca el desarrollo integral de todos y todas mediante un ambiente equitativo que considere las características, necesidades e intereses particulares de cada persona, así como Blanco, (2006) menciona que:

El movimiento de la inclusión, representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, ya que como hemos podido observar hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones. (p. 6)

Es por eso que se hace necesario derribar cualquier barrera u obstáculo que impida la igualdad de oportunidades o bien, que obstaculice el derecho a ser parte de una sociedad independiente de cualquier tipo de diferencia, y es que la UNESCO (2009) plantea que:

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias. (p. 9)

Dentro del contexto educativo podemos evidenciar este paradigma a través del Índice de Inclusión, propuesto por Booth y Ainscow (2000), dentro del cual se proponen tres dimensiones, en ellas se proporcionan algunos indicadores que nos permiten visualizar el cumplimiento de estas y con ello verificar si se practica la inclusión dentro de las escuelas o instituciones educativas, estas dimensiones son: cultura, políticas y prácticas inclusivas. En primera instancia, tenemos la dimensión que hace alusión a la creación de *culturas inclusivas*, la cual según el Índice de Inclusión (Booth, y Ainscow, 2000):

Se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. (p. 18)

Esta dimensión nos permite analizar la realidad dentro de la comunidad educativa, para de esta forma generar los espacios para la modificación de esta, ya sea realizando cambios sustanciales o bien sólo en algunos aspectos de esta para conformar una cultura realmente inclusiva, permitiendo y garantizando que todos los estudiantes se sientan parte de la comunidad,

transmitiendo a todos los integrantes de la comunidad educativa el pensamiento de la escuela, para que de esta forma se puedan apropiarse de esta nueva cultura aceptando y valorando las diferencias de cada persona que forme parte de esta comunidad independiente de las necesidades que puedan presentar.

Por otro lado, la segunda dimensión tiene relación con la elaboración de *políticas inclusivas*, la cual hace referencia a:

Asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas. (p. 18)

Esta dimensión permite que la escuela garantice el real acceso para todos y todas quienes componen la comunidad educativa, tanto el acceso a todas las dependencias que pueda tener la escuela, como además generar y brindar los apoyos pertinentes y necesarios para así eliminar las barreras que se puedan presentar, facilitando de esta forma el acceso a la educación y la participación activa de los estudiantes dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la tercera dimensión nos habla de las *prácticas inclusivas*, lo cual se refiere a:

Que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. (p. 18)

Esta dimensión se enfoca en las prácticas realizadas dentro del aula que favorezcan el desarrollo de la inclusión y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, considerando las prácticas realizadas no sólo por el docente, sino que además los recursos que se utilizan para generar espacios realmente inclusivos considerando las diferencias existentes entre todos los estudiantes. Es por ello, que dentro de esta dimensión se considera como un eje relevante el que el docente de aula trabaje de forma colaborativa con los profesionales pertenecientes al equipo interdisciplinario de la escuela, para así planificar las clases teniendo en cuenta las diferentes necesidades que puedan presentar los estudiantes, dándoles respuesta, generando apoyos que permitan que pese a la dificultad que puedan presentar los estudiantes logren cumplir el objetivo de la clase. Para esto, es relevante destacar que hay todo un marco político que vela por el

cumplimiento de aspectos relacionados con lo que aquí exponemos y se nos hace necesario conocer.

Tabla 3

Explicación de las Dimensiones propuestas en el Índice de Inclusión de Booth, y Ainscow, (2000).

Dimensiones para construir una escuela inclusiva		
Culturas inclusivas	Políticas Inclusivas	Prácticas Inclusivas
	Asegurar que la inclusión	
Generar una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado.	sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación.

Fuente: Elaboración propia. Información extraída de Índice de Inclusión de Booth, y Ainscow, (2000).

2.3 Políticas.

Pasando a la implementación y la forma en como lo anterior se pone en práctica en nuestro país, consideramos la política, y específicamente la promulgación y cumplimiento de

leyes, un factor social de vital importancia en cuanto a las oportunidades y limitaciones a las que todas las personas, incluyendo las PcDI, tenemos acceso y nos enfrentamos cotidianamente, es por esto que se nos hace necesario describir los conceptos que se proponen desde este ámbito (político/legal) para conocer la base sobre la cual se implementan las acciones educativas realizadas para las PcDI y particularmente en torno a su desarrollo sexual, lo cual conforma nuestro central interés.

Con respecto a este tema nos centraremos en la Ley 20.422 (2010), que tal como se menciona en el primer capítulo, es la que establece lineamientos concretos sobre inclusión; teniendo como foco la promoción de la mejora de la Calidad de Vida de las personas en situación de discapacidad, y que además busca abordar de manera integral los derechos a los cuales deben tener acceso; estableciendo normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

Antes de referirnos a los temas que toca la ley y que son alusivos al interés específico de nuestra investigación, nos parece importante definir conceptualizaciones que en ella se determinan, para sus efectos. De acuerdo a su artículo 5° del párrafo 1°, persona con discapacidad se entiende como:

Aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con

diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Ley 20.422, 2010)

Dentro de esta ley también se determinan ciertos conceptos universales que se deberán entender según las definiciones establecidas en el artículo n°3, dado que, es desde estas concepciones para la cual se ha legislado y realizado políticas públicas, además, se abordarán posteriormente y serán considerados ejes centrales dentro de la investigación que se ha de llevar a cabo. Dichos conceptos consideran la máxima integridad posible de los derechos de voluntad y autonomía de las PcDI, determinando la necesidad de ejercerlos mediante la información y la participación en los distintos ámbitos de la vida civil y personal. (Ley 20.422, 2010). Estos conceptos son:

a) Vida Independiente: El estado que permite a una persona tomar decisiones, ejercer actos de manera autónoma y participar activamente en la comunidad, en ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad.

b) Accesibilidad Universal: La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible.

c) Diseño Universal: La actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible.

d) Intersectorialidad: El principio en virtud del cual las políticas, en cualquier ámbito de la gestión pública, deben considerar como elementos transversales los derechos de las personas con discapacidad.

e) Participación y Diálogo Social: Proceso en virtud del cual las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y las que agrupan a sus familias, ejercen un rol activo en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas que les conciernen. (Ley 20.422, 2010, párrafo 1°, artículo 3°)

Otros conceptos centrales son los que se describen en el artículo 6° del mismo párrafo, los cuales hacen referencia a las acciones específicas que pueda ejercer el entorno para facilitar u obstaculizar la plena participación de las PcDI:

a) Discriminación: Toda distinción, exclusión, segregación o restricción arbitraria fundada en la discapacidad, y cuyo fin o efecto sea la privación, perturbación o amenaza en el goce o ejercicio de los derechos establecidos en el ordenamiento jurídico.

b) Ayudas técnicas: Los elementos o implementos requeridos por una persona con discapacidad para prevenir la progresión de la misma, mejorar o recuperar su funcionalidad, o desarrollar una vida independiente.

c) Servicio de apoyo: Toda prestación de acciones de asistencia, intermediación o cuidado, requerida por una persona con discapacidad para realizar las actividades de la vida diaria o participar en el entorno social, económico, laboral, educacional, cultural o político, superar barreras de movilidad o comunicación, todo ello, en condiciones de mayor autonomía funcional.

d) Cuidador: Toda persona que proporciona asistencia permanente, gratuita o remunerada, para la realización de actividades de la vida diaria, en el entorno del hogar, a personas con discapacidad, estén o no unidas por vínculos de parentesco.

e) Dependencia: El estado de carácter permanente en que se encuentran las personas que, por razones derivadas de una o más deficiencias de causa física, mental o sensorial, ligadas a la falta o pérdida de autonomía, requieren de la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar las actividades esenciales de la vida.

f) Entorno: El medio ambiente, social, natural y artificial, en el que las personas desarrollan su participación social, económica, política y cultural, a lo largo de todo su ciclo vital. (Ley 20.422, 2010, párrafo 1º, artículo 6º)

En cuanto a la mención de dicha ley en referencia a los derechos sexuales de las PcDI, nuestro principal tema de interés, se destaca que en su artículo 9° del 2° párrafo, se especifica lo siguiente:

El Estado adoptará las medidas necesarias para asegurar a las mujeres con discapacidad y a las personas con discapacidad mental, sea por causa psíquica o intelectual, el pleno goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad con las demás, en especial lo referente a su dignidad, el derecho a constituir y ser parte de una familia, su sexualidad y salud reproductiva. Asimismo, el Estado adoptará las acciones conducentes a asegurar a los niños con discapacidad el pleno goce y ejercicio de sus derechos, en especial el respeto a su dignidad, el derecho a ser parte de una familia y a mantener su fertilidad, en condiciones de igualdad con las demás personas. (Ley 20.422, 2010, párrafo 2°, artículo 9°)

Este artículo, a pesar de su escueta mención al tema, es de central importancia para nuestro estudio, ya que en él se hace explícito el derecho a la sexualidad y la salud reproductiva de las PcDI, haciendo hincapié en la importancia de estos para su dignidad y el respeto por su condición humana.

En nuestro país la gran mayoría de las PcDI que tiene acceso a la educación, lo hace en la instancia de la Educación Especial, y es en este contexto en el que han de ejercer de manera más plena todos sus derechos antes mencionados.

2.4 Educación Especial.

Dado que el contexto en el cual se llevan a cabo la mayor cantidad de iniciativas para favorecer el cumplimiento de leyes que aseguren la participación de las PcDI, es el de la Educación Especial, consideramos de central importancia delimitar los conceptos que la componen. Para comenzar, la educación especial en Chile a nivel de ministerio de educación (MINEDUC) se define como:

Una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales.¹

¹Obtenido el 23 de noviembre de 2017 desde: <https://www.mineduc.cl>

En base a lo expuesto con anterioridad y para efectos de nuestro estudio, consideraremos la educación especial como una modalidad de enseñanza que puede ser aplicada tanto dentro de las escuelas regulares como también en las escuelas especiales, ofreciendo dentro de ellas adecuaciones para los y las estudiantes con discapacidad intelectual.

En el marco del sistema educativo, se contemplan dos modalidades de enseñanza para las PcDI, una de ellas es la educación regular, la cual atiende una baja cantidad de PcDI a través de los Proyectos de Integración Escolar (desde ahora, PIE), bajo el Decreto supremo N° 170/09. Dentro de este decreto se categoriza a los estudiantes pertenecientes a los PIE según sus NEE, creando así dos categorías, la primera clasifica algunas NEE como necesidades educativas transitorias y la segunda clasifica otras NEE como necesidades educativas permanentes, es en esta última categoría donde se incluye a los estudiantes con Discapacidad Intelectual. Luego de esto en su artículo n°1 dicta:

El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial. (Decreto 170, 2009)

Para poder cubrir las necesidades de los estudiantes con DI, el decreto fija una serie de requerimientos que las instituciones que se adscriben a este, deben cumplir. Entre estos se encuentran los profesionales a cargo de los PIE., los cuales se especifican en el siguiente cuadro:

Tabla 4

Profesionales competentes para diagnosticar discapacidad intelectual. (Decreto N° 170, 2009)

Discapacidad	Profesionales
Discapacidad Intelectual y coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.	Psicólogo, Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar y Profesor de educación especial/diferencial.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado el decreto N° 170 (1990), en su artículo número 94, estipula que dentro de un aula de clases, en un colegio regular con PIE pueden incluir solo 2 estudiantes con una necesidad educativa de carácter permanente por curso, el cual en este caso sería la discapacidad intelectual, limitando de esta forma a otros estudiantes que pueden presentar NEE permanentes a recibir apoyos dentro del aula debido a las restricciones que posee este decreto, minimizando la igualdad de oportunidades para todos y todas las estudiantes.

Seguido de esto postula la forma en que se deben prestar los apoyos que requiere cada estudiante, señalando en su artículo n°95 que:

Las planificaciones de las adaptaciones curriculares y de los apoyos especializados dirigidas a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de carácter transitorio y permanente deberán cumplir con las instrucciones y orientaciones que defina para estos efectos el Ministerio de Educación. (Decreto 170, 2009)

En cuanto a lo mencionado con anterioridad el ministerio de Educación entrega a los establecimientos una serie de orientaciones técnicas las cuales deben ser cumplidas por cada PIE. Dentro de este, se mencionan los criterios para la detección y evaluación de alguna de las N.E.E dentro del aula, entregando un papel fundamental al docente de aula como primer agente que identifica las necesidades y dificultades que puede presentar alguno de los estudiantes, pese a la entrega de apoyos proporcionados dentro del aula y visualizando si estos han sido aceptados de buena forma por el/la estudiante. Junto con ello, se enfatiza en la importancia de establecer un diagnóstico claro para en función de este entregar los apoyos necesarios para que de esta forma el docente de aula en conjunto con los profesionales de equipo interdisciplinario puedan dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con N.E.E, mejorando su proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estas orientaciones técnicas se establecen los períodos de reevaluación de los estudiantes, en donde se debe dar cuenta de los progresos evidenciados por el estudiante en función de los apoyos entregados a lo largo del proceso de intervención.

La segunda modalidad de enseñanza para estudiantes con discapacidad intelectual, es la Educación Especial, la cual cubre mayor cantidad de población bajo el Decreto Número 87, en el cual se estipulan las características y condiciones que deben cumplir las escuelas de educación especial, al momento de atender a PcDI. Entre estas se encuentran que el proceso educativo puede tener una prolongación de hasta 20 años, dividiendo estos en tres niveles educativos, estos son:

- Pre-básico: Este nivel es dividido en dos ciclos. El primero está conformado por estudiantes entre 2 a 4 años de edad cronológica, el segundo compuesto por estudiantes entre 5 a 7 años de edad cronológica. Teniendo una duración total del nivel de 4 a 6 años. Cada curso debe estar compuesto por dos grupos de máximo 7 u 8 estudiantes.

Básico: Al igual que el nivel anterior, este se divide en un ciclo que abarca desde los 8 a los 11 años de edad cronológica y el segundo desde los 12 a los 15 años de edad cronológica, teniendo una duración de entre 7 u 8 años. Cada curso debe estar compuesto por un máximo de 15 estudiantes.

Laboral: A diferencia de los dos niveles anteriores este es un ciclo único, que recorre desde los 16 años a los 21 años de edad cronológica, teniendo una duración de entre 4 a 6 años. Cada curso debe estar compuesto por un máximo de 15 estudiantes.

Luego el decreto estipula los planes educativos que se deben entregar en cada establecimiento, proponiendo un plan común el cual busca “Estimular las diferentes áreas de desarrollo que favorezcan la formación integral del educando, a través de asignaturas y actividades” (Decreto 87/90). Y un segundo plan complementario que busca “Propender a la compensación y superación de áreas de desarrollo o aspectos específicos deficitarios de carácter psicopedagógico, psicológico, fonoaudiológico, asistencial, kinésico, o médico, que interfieran el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos”(Decreto 87, 1990).

Cada uno de los planes mencionado con anterioridad deben fomentar el desarrollo de las diferentes áreas, dentro de las cuales se encuentran: el área Físico motor, dentro de la cual se busca “Lograr que el alumno adquiera un dominio gradual de su entorno físico y social mediante actividades de psicomotricidad, educación física, deportes y recreación” (Decreto 87, 1990). También se encuentra el área de Desarrollo artístico teniendo como objetivo “Desarrollar la capacidad creativa a través de la expresión corporal, plástica y musical; favoreciendo su interacción familiar, escolar y social” (Decreto 87, 1990). Dentro de estos planes se considera también las áreas de desarrollo cognitivo funcional que busca “Estimular el desarrollo de los procesos cognitivos que favorezcan el dominio funcional de la comunicación, de situaciones vivenciales cuantificables y del conocimiento de su entorno social y cultural” (Decreto 87, 1990).

Además se debe desarrollar el área de carácter Social, con la cual se buscan “Desarrollar y Fomentar valores, actitudes y normas de conductas adaptativas que le permitan desenvolverse en su entorno socio-cultural ”(Decreto 87, 1990). Otra de las áreas que se contemplan es la área

vocacional, la cual tiene por objetivo “Lograr el desarrollo de destrezas y adquisición de habilidades requeridas para la ejecución de tareas que puedan ser aplicadas y transferidas a la vida del trabajo” (Decreto 87, 1990).

Con el fin de dar continuidad de estudio y a su vez, entregar una posibilidad de lograr una inserción laboral el estado promulgó el artículo n° 300 el cual autoriza y regula: “La organización y funcionamiento de cursos talleres básicos de nivel o etapa de orientación o capacitación laboral de la educación básica especial o diferencial, para mayores de 26 años con discapacidad, en establecimientos comunes o especiales” (Decreto 300, 1994).

Estos tienen una duración mínima de un semestre y máximo de cuatro semestres, teniendo por objetivo “Posibilitar el mejoramiento de las habilidades de comunicación e interrelación del adulto con discapacidad y afianzar la adaptación social y la relación de pareja sobre la base de un mayor conocimiento de la persona y el mundo que le rodea” (Decreto 300, 1994).

En este marco en el artículo 3 existe un plan específico, el cual, propone que los estudiantes deben “Adquirir las competencias laborales que exige el desempeño de un oficio o tarea a desarrollar en forma independiente o semi-independiente” (Decreto 300, 1994). Y planes de carácter complementarios que proponen “contribuir al fortalecimiento de la autoestima y relaciones sociales a través de la realización de actividades relacionadas con la educación física, el deporte y las artes” (Decreto 300, 1994). En este mismo artículo propone que un objetivo de

los planes está mejorar la calidad de vida de la PcDI, enseñando a los estudiantes cómo utilizar su tiempo libre dentro de la comunidad que los rodea.

En base a lo expuesto anteriormente, podemos visualizar que un gran número de PcDI se encuentra dentro de la modalidad de escuelas especiales, siendo de esta forma el contexto en donde nuestros sujetos de estudio se desenvuelven frecuentemente, existiendo la necesidad de no sólo comprender su contexto sino que comprenderlos también a ellos desde una mirada holística e integral.

2.5 Discapacidad intelectual.

Es por ello que para comprender de mejor manera la población a la que está dirigida esta investigación y como se mencionó en el capítulo anterior, es esencial conocer el término Discapacidad Intelectual, que según la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (desde ahora AAIDD) (2010) se “caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como el comportamiento adaptativo, que se expresan en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica. La discapacidad se origina antes de los 18 años” (p. 25). Estas limitaciones se expresan a medida que la persona interactúa con el medio, por tanto, desde esta concepción, es el contexto el que actúa como una barrera o un facilitador para el desarrollo pleno de las PcDI, es decir, el entorno determina las oportunidades que posea o no la persona para desenvolverse integralmente.

Asimismo, existen cinco premisas fundamentales para la correcta aplicación de esta definición, de acuerdo a la AAIDD (2010):

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.

En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.

Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.

Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará. (p.25)

En ese sentido, se puede mencionar que las observaciones realizadas a la PcDI, deben ser siempre en relación a los contextos donde se encuentren dichas personas, contextualizado y acorde a su cultura. Asimismo, si bien, se reconoce la existencia de limitaciones, esto, no representa la integralidad de la persona, dado que, también existen potencialidades y capacidades, las cuales deben ser utilizadas para fomentar el desarrollo de la persona.

Por otro lado, es necesario generar un perfil de apoyos para determinar cómo trabajar las necesidades de la persona y establecer un plan específico, el cual, trabajado de manera

contextualizada al individuo puede permitir mejorar el funcionamiento de la PcDI, supliendo sus necesidades y mejorando su Calidad de Vida.

2.6 Calidad de vida.

Los conceptos mencionados con anterioridad tienen como fin considerar y validar a la persona como un ser integral, pero esto no es suficiente, ya que además debemos considerar todas las aristas que afectan e influyen en el diario vivir, es por ello que relevamos la importancia del término Calidad de Vida (C.V. de ahora en adelante) el cual es primordial para comprender gran parte de las acciones que se llevarán a cabo dentro de esta investigación, Schalock y Verdugo (2007) definen este concepto como "un estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades éticas -universales- y émicas -ligadas a la cultura; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influenciada por factores personales y ambientales" (p.22). El concepto de calidad de vida, además, "ha demostrado un gran dinamismo a lo largo de su corta vida, lo que se puede considerar como una prueba más de su fuerza como concepto orientador de los servicios" (López, Marín & De la parte, 2004, p.46).

La C.V. se considera un "constructo medible que puede proporcionar información a todas las personas implicadas en la provisión de servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual y para otros colectivos con necesidades de apoyo similares" (Schalock y Verdugo,

2007, p. 31). Este constructo cuenta con 8 dimensiones, las cuales, responden a determinados apoyos, que deben ser personalizados:

Desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, Inclusión social, Derechos, Bienestar emocional, Bienestar Físico, Bienestar Material.

En ese sentido, se hace necesario relevar la dimensión de autodeterminación, ya que es desde ésta dimensión en la cual queremos enfocar el trabajo por y para las personas con discapacidad intelectual, dicha dimensión, hace referencia a: “actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias” (Wehmeyer, 1996, p.24). Se toma dicha definición, dado que, es una de las más aceptadas por los teóricos que trabajan el tema, en ese sentido, Verdugo (2010), plantea que se entiende la conducta autodeterminada como una característica disposicional de la persona, en la cual, deben aparecer cuatro características principales: autonomía, autorregulación, fortalecimiento / capacitación psicológica (‘empowerment’) y autorrealización. Como la autodeterminación es un eje central en esta investigación, es necesario entender cada uno de sus componentes:

De acuerdo a lo planteado por Verdugo (2010):

Se considera que una conducta es autónoma si la persona actúa según sus propias preferencias, intereses, y/o capacidades, e independientemente, libre de influencias

externas o interferencias no deseadas. La mayoría de las personas no son completamente autónomas o independientes; por lo tanto, la autonomía refleja la interdependencia de todos los miembros de la familia, amigos, y otras personas con las que se interactúa diariamente, así como las influencias del ambiente y la historia. (p. 4)

De esta forma, se entiende que ser autónomo no significa no requerir apoyos, sino, tener los apoyos necesarios de personas con las cuales se interactúa constantemente, del ambiente y la historia, por el tiempo e intensidad pertinentes, para poder actuar de acuerdo a las propias preferencias, intereses, capacidades y de manera independiente dentro de las posibilidades existentes.

En cuanto a la autorregulación, siguiendo la línea de la AAIDD (2010) “permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuestas para desenvolverse en estos ambientes y para tomar decisiones sobre cómo actuar, actuar de hecho y evaluar los resultados obtenidos, y revisar sus planes cuando sea necesario” (p. 4). Además, ésta característica, incluye la automonitorización, autoevaluación, y el auto-refuerzo.

Por otra parte, la capacitación psicológica o fortalecimiento está relacionada con varias dimensiones del control percibido, entre ellas: “la cognitiva (eficacia personal), personalidad (lugar de control), y áreas motivacionales de control percibido” (AAIDD, 2010, p.5). Se refiere, en otras palabras, a actuar con la convicción de que son capaces de conseguir determinados objetivos dentro de su ambiente, ya que, son conscientes de sí mismas, siendo precisos y

utilizando dicho conocimiento sobre sus capacidades y limitaciones, para aprovecharlo de un modo beneficioso en sus metas y objetivos.

Finalmente, en cuanto a la autorrealización, tiene que ver con que “la clave no es solamente aprender habilidades, sino que también se deben proporcionar oportunidades” (AAIDD, 2010, p.6). En ese sentido, tiene que ver con permitirle a la persona realizar todo aquello que quiere, sabe y puede hacer, en base a sus necesidades sentidas, y sus intereses, otorgando los apoyos necesarios y pertinentes, permitiendo, entonces, la autodeterminación.

En base a ello, se nos hace sustancial hablar de la planificación de apoyos para las PcDI, basándonos principalmente en la Planificación Centrada en la Persona (PCP, desde ahora); en primera instancia, es fundamental comprender el concepto de apoyos, y el constructo de necesidades de apoyo, para ello, nos basaremos en las siguientes definiciones.

Los apoyos se entienden como:

“Recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson y cols., 2002, citado en la AAIDD, 2010). En ese sentido, los apoyos, “que son individualizados, se proporcionan con la expectativa de que promoverán un mejoramiento en el funcionamiento humano y/o en los resultados personales esperados” (AAIDD, 2010, p.169).

Por otro lado, las necesidades de apoyo, se entenderán como:

“Constructo psicológico que hace referencia al patrón e intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con un funcionamiento humano estándar” (Thompson y cols., 2009, citado en la AAIDD, 2010, p.169), dicho en otras palabras, “se basa en la congruencia entre la capacidad individual y los ambientes en los que se espera que esa persona funcione, y cómo influyen en el funcionamiento humano” (AAIDD, 2010, p.172).

Las necesidades de apoyo, se identifican mediante la información que aporta la persona y otros informantes significativos, como puede ser, el núcleo familiar o tutores (siempre y cuando, lleven un vínculo establecido hace al menos tres meses con la persona).

Por otro lado, dichas necesidades, se pueden entender de al menos cuatro maneras distintas (Bradshaw, 1972; Van Bilzen, 2007; citados en la AAIDD, 2010):

Necesidad normativa u objetiva: Lo que un profesional, experto o científico social defiende como necesidad en una situación determinada basándose, en una evaluación individualizada; se compara en un estándar profesional con la situación actual de la persona. (p.173)

Necesidad percibida o sentida: Lo que la persona quiere percibe como necesario. Se puede conocer esta necesidad de apoyo percibida preguntándole a la persona lo que necesita. (p.173)

Necesidad o demanda expresada: La puesta en acción de una necesidad percibida. La solicitud de servicios por parte de la persona puede considerarse una necesidad de apoyo expresada. (p.173)

Necesidad comparativa: aquella obtenida a partir del estudio de las características de una población receptora de un servicio específico. Si hay personas con las mismas características que no están obteniendo el servicio, tienen necesidad de dicho servicio. (p.173)

En ese sentido, aparece el concepto del modelo de los apoyos, el cual, establece una relación entre las competencias personales y las demandas ambientales, mediante la provisión de apoyos individualizados, los cuales, tienden a conducir mejores resultados personales (AAIDD, 2010), es decir, se basan en el desajuste existente entre el individuo y su contexto, en el cual, se requiere que se planifiquen y realicen apoyos específicos de manera individualizada, aumentando las probabilidades de que mejore el funcionamiento de la persona.

Por otro lado, nos enfrentamos al cómo abordar las necesidades de las PcDI, y cómo brindar los apoyos pertinentes y necesarios pensados para cada caso en particular, es desde ahí, que nace la Planificación Centrada en la Persona, la cual, es una metodología que facilita que la persona con discapacidad.

Identifique qué metas quiere alcanzar para mejorar su vida, apoyándose en el compromiso y el poder de un grupo para conseguir que eso ocurra. Por tanto, el objetivo principal es que la persona con discapacidad tenga la oportunidad de formular planes y metas que tengan sentido para ella. (López et al., 2004, p.50)

Dichas metas, y objetivos, puede, a su vez, ser consensuadas o negociadas con las personas significativas en la vida del individuo. “En este sentido y teniendo como base la confianza en las relaciones sociales, se busca establecer y fortalecer la colaboración permanente con su círculo de apoyo tanto natural (miembros de la familia, amigos,...) como profesional” (López et al., 2004, p.50).

Además la PCP contribuye a “garantizar el respeto a la dignidad de la persona, imaginar e identificar visiones de futuro positivas y posibles basadas en cómo quiere vivir y posibilitar cambios inmediatos en su estilo de vida” (López et al., 2004, p.50). Para cumplir con ello, la PCP debe tener una serie de características, de acuerdo a lo planteado por López et al. (2004), éstos son: ser flexible: ya que, si bien se requiere tener un plan (de ahí la palabra “planificación”), este, no debe ser rígido ni inmodificable, todo dependerá de la persona, sus ritmos y necesidades. ser posibilitadora de soportes, coordinada y participativa (entre la familia, profesionales y distintos agentes del entorno).

De manera paralela, y en base a los mismos autores mencionados previamente, llevarla a cabo requiere ciertos pasos a seguir:

Preparación: “decidir en el seno de la organización el proceso de implantación, valorar con la persona con discapacidad y miembros significativos para ella cómo llevarla a cabo, recoger datos” (p.50). Es decir, establecer una conversación previa sobre cómo debería realizarse la planificación, acordando elementos a grandes rasgos, qué se espera de dicha intervención, entre otras.

Evaluación comprensiva con la persona: en esta parte de la PCP, se identifican cuáles son las necesidades, puntos fuertes y débiles.

Acordar el plan: identificar metas, formas de conseguirlas, responsabilidades y compromisos.

Implantarlo: “realizar los compromisos adquiridos por cada integrante del equipo de PCP” (p.50). Dichos compromisos, son los que permiten llegar a los acuerdos y metas establecidas previamente.

Seguimiento y revisión: “es imprescindible realizar una valoración de todo el proceso, así como de la satisfacción y de los avances conseguidos por la persona)” (p.50).

Por otro lado, con respecto a la duración, es relevante señalar que la PCP puede durar “toda la vida o estar vinculada a un objetivo concreto: transición a empleo ordinario, vivienda

fuera del hogar familiar” (p.50). En ese sentido, puede ser un apoyo que se sostenga en el tiempo, persistente y prolongado, o puede ser intermitente, en algunos ámbitos de la vida de la PcDI, o específico, en el cual, sólo se da apoyo para fines específicos, a corto o mediano plazo.

Todo este proceso, debe ser entendido desde una perspectiva holística de las personas, por ende, además de buscar mejorar la Calidad de Vida del individuo, se busca abordar las diversas áreas del funcionamiento humano.

2.7 Modelo Multidimensional

Para trabajar con personas con discapacidad resulta necesario comprender, en primer lugar el funcionamiento humano, el modelo multidimensional considera este como toda actividad vital y participativa, además se compone por dos partes, por un lado las cinco dimensiones principales y por el otro, la representación que el rol del apoyo cumple en el funcionamiento humano. La Asociación Americana de la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, AAIDD (2010), define este modelo como “la descripción del funcionamiento humano y la interacción dinámica y recíproca entre las habilidades intelectuales, la conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados” (p. 41). Para comprender de mejor forma este modelo, daremos una breve descripción de cada una de las dimensiones.

La primera que propone este modelo, se refiere a las habilidades intelectuales, ésta alude a la inteligencia y a la capacidad amplia y profunda para comprender nuestro entorno dándole un

sentido (AAIDD, 2010), otra de las dimensiones que propone este modelo es la que se refiere a la conducta adaptativa, estas son un grupo de habilidades *conceptuales*, referidas a las habilidades instrumentales; *prácticas*, referidas a las habilidades ocupacionales y las habilidades relacionadas a la vida cotidiana; y finalmente las habilidades *sociales*, estas se refieren a las habilidades interpersonales, la responsabilidad social, autoestima, ingenuidad, seguimiento de reglas y normas las cuales son aprendidas por las personas para funcionar en su vida cotidiana.

Otra de las dimensiones que se mencionan, es la referida a la salud, dentro de esta se considera no solamente la salud física de las personas, sino que también la salud mental, la cuarta dimensión refiere a la participación, esto pasa a ser un factor clave y decisivo para un adecuado proceso de inclusión de las personas que presenten algún tipo de discapacidad en nuestra sociedad, “la participación involucra los procesos democráticos de toma de decisiones en los que están implicados diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo a los alumnos” (Blanco, 2006, p. 8). Quienes son los principales actores de nuestra investigación, “la participación se evalúa por medio de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias” (Verdugo, 2003). Finalmente, la última dimensión de este modelo alude al contexto, dentro de este se consideran elementos del micro (entorno inmediato, como la familia), meso (entorno próximo, comunidad y redes de apoyo) y macro (contexto nacional, políticas y cultura), para de esta forma tener una mirada más holística sobre las personas, para de esta forma poder identificar barreras y facilitadores y en base a ellas brindar los apoyos pertinentes buscando así mejorar su calidad de vida.

2.8 Sexualidad

Ahora, pasando a un ámbito más específico, nos adentraremos en la temática de la sexualidad, rescatando aquellos conceptos que permiten comprenderla de forma amplia, para luego pasar a su relación con la discapacidad y la educación, ya sea desde una perspectiva legal, así como en la teoría y la práctica de lo que se conoce hasta ahora en cuanto a este tema.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS)², la sexualidad humana se define como:

Un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales y está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2006 en Sánchez, 2013, p. 32).

Esto implica que la concepción consensuada en nuestra cultura, relaciona la sexualidad con una serie de elementos, tanto en el sentir de esta misma, como en los factores externos que la delimitan socialmente.

²Obtenido el 25 de noviembre de 2017 desde: <http://www.who.int/es>

Según Córdova, (2003), para entender mejor el concepto de sexualidad, tenemos que conocer que existen diferentes enfoques de estudio respecto a este, desde esta diversidad de miradas se ha abarcado este término y es importante considerarlas para tener una visión integral de dicho concepto.

Por un lado, siguiendo con lo que plantea Córdova, (2003) se señala que existe la aproximación “biologicista”, también conocida como “nativista” o “esencialista”, la cual toma una perspectiva acerca de la sexualidad como una función innata resultante ya sea de la selección natural, de la evolución de la reproducción humana, o bien de la fisiología hormonal, desde esta perspectiva la sexualidad humana se asimila a la de los animales, y se reducen los fenómenos sociales a meros mecanismos de reproducción genética y de funcionamiento neuronal.

Por otra parte tenemos el “modelo de matriz cultural”, también llamado "de influencia cultural", el cual ha dominado la investigación antropológica durante buena parte del siglo XX. Dicha concepción entiende que “la sexualidad es un impulso elemental universal y biológicamente determinado, que se canaliza mediante el proceso de enculturación hacia determinadas conductas socialmente deseables” (Córdova, 2003, p.342).

Por último tenemos la perspectiva “construccionista”, la cual propone descartar los esencialismos y considerar a la sexualidad como una construcción social donde el proceso de adquisición de la cultura proporciona no sólo las normas y los comportamientos, sino los estímulos y los satisfactores. Esta corriente propone que la sexualidad no es ni una fuerza vital

poderosa que se desborda sin importar las convenciones culturales, ni un impulso natural común para todos los individuos que deba ser canalizado por la sociedad. Este enfoque plantea que aprendemos a practicar el sexo de la misma manera como aprendemos a discriminar qué tipo de acciones van a tener significados sexuales para nosotros (as) y qué tipo de respuesta erótica nos van a despertar.

Desde esta visión, lo biológico haría referencia más bien a ciertos potenciales humanos que requieren de la acción social para su definición y desarrollo. Además la variedad de comportamientos exhibidos por las distintas sociedades es grande, lo que se relaciona con el hecho de que cada grupo social define sus propias normas en materia sexual y establece fronteras entre lo que considera aceptable y lo "inadmisible", lo anterior indica que (fuera de unos pocos imperativos biológicos) el sexo es construido socialmente, sancionado socialmente y cargado de significaciones socialmente compartidas (Córdova, 2003).

Lo anterior permite generar un concepto de sexualidad bastante acabado, tomando en cuenta tanto los aspectos que la atraviesan, los contextos en los cuales se manifiesta y se transforma en un factor de influencia y por último las distintas perspectivas desde las cuales se ha conceptualizado respecto a ella. Hoy en día se asume a nivel mundial la importancia de la sexualidad en la vida humana, y por ello es que desde los organismos sociales internacionales se llama a tomarla con suma seriedad desde la educación de los nuevos ciudadanos como en el área de la salud, en donde se dirigen las acciones y se entrega la información necesaria para que la población tome decisiones adecuadas en la vivencia de su sexualidad.

2.8.1 Educación Sexual.

Desde un área más específica, es fundamental comprender el concepto de Educación Sexual y como este mismo se visualiza en nuestro país. Fallas (2010) plantea que el concepto de educación sexual, está sustentado bajo el principio de respeto a los derechos humanos, considerando que es un factor esencial para que la sociedad fortalezca sus principios democráticos, de paz, libertad, igualdad, tolerancia y solidaridad.

Es por lo anterior que “la educación sexual, en sentido amplio, constituye el intento de transmisión de las concepciones, normas y valores morales e ideología que cada cultura considera que deben servir para preservar el modelo social, cultural y económico.” (Barragan, 1999, p.17). Es decir, la educación sexual posee elementos contextuales y morales, que dependen del ambiente en el cual se desarrolle la persona, por ende, es relevante considerar que no es lo mismo para todos los individuos, más bien, es subjetivo en relación a su ubicación geográfica y pertenencia a grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y/o políticos, esto, se puede ejemplificar incluso desde la aceptación o no de la poligamia o de la aplicación de rituales sexuales como el ablación del clítoris, las cuales, son practicadas como algo normal dentro de ciertos territorios, siendo parte de la sexualidad de un pueblo, sin embargo, en otros lugares es visto como un acto inmoral e inhumano, respectivamente.

En el caso de Chile, la Educación Sexual se encuentra incluida en el currículum emanado desde el MINEDUC, un ejemplo de esto es el documento “Formación en Sexualidad, Afectividad

y Género”, material elaborado por el Ministerio de Educación en su División de Educación General, en la Unidad de Transversalidad Educativa. Dicho documento conforma una guía para las comunidades educativas en el abordaje de la educación sexual, dando especial énfasis a la necesidad de formar en sexualidad y afectividad a los y las estudiantes, a modo preventivo de conductas de riesgo, ya sean de abuso, de contagio y/o embarazo adolescente.

De acuerdo al MINEDUC (2013):

El enfoque formativo aborda la educación integral de niños, niñas y adolescentes como un proceso continuo, permanente y participativo, construido en conjunto con otros, con el apoyo del grupo familiar, la institución escolar y otros agentes educativos y sociales. La formación debe orientarse a desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, intelectual, afectiva, estética y física), con el fin de lograr su realización plena en la sociedad. Esto significa concebir a la persona como un ser individual y social, articulando las experiencias y conocimientos provenientes de las diferentes disciplinas de estudio, con las experiencias y conocimientos del ámbito personal y social, de modo que se complementen en la experiencia de vida del y la estudiante, capacitándolos para conducir sus vidas en forma satisfactoria. (p.9)

Por otro lado, según el Curso de Educación Sexual Online de Auto Aprendizaje (CESOLAA), de la Universidad de Chile (2017)³, los objetivos de los programas de educación de la sexualidad son, por lo general, similares y difieren en la prioridad que se les da a unos u otros dependiendo del enfoque de quien los implementa. Los objetivos más comunes identificados por la página antes mencionada, y que son destinados a los adolescentes y jóvenes se refieren a:

- Manejar los conocimientos biológicos, psicológicos y de relaciones interpersonales y sociales relacionados con la sexualidad humana en un concepto de género y respeto a las minorías.

Manejar los conocimientos de las creencias, ideologías, valores y ética concerniente con la sexualidad y las relaciones interpersonales.

Desarrollar conductas responsables en el ámbito de la sexualidad y alcanzar bienestar y satisfacción en el ejercicio de la sexualidad.

Integrar a la sexualidad como parte del desarrollo personal y humano y como parte del desarrollo social y de la estructura social.

Prevenir los embarazos inesperados o de la maternidad/paternidad precoz y los abortos.

Prevenir las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS).

Prevenir los abusos sexuales y la violencia sexual.

Mejorar las comunicaciones con padres, profesores y pares en el ámbito de la sexualidad.

³Obtenido el 28 de noviembre de 2017 desde: <http://educacionsexual.uchile.cl/>

Dado que la Educación Sexual es reconocida mundialmente como un derecho al que todas las personas deben tener acceso, por el motivo de que existe consenso desde distintas disciplinas de las ciencias en afirmar que la sexualidad es un aspecto fundamental del desarrollo tanto de los individuos como de las sociedades, es que se considera importante que este derecho sea ejercido por todos y todas, incluyendo a aquellas personas a las cuales en la práctica se les ha negado anteriormente (MINEDUC, 2013).

2.8.2 Sexualidad y Discapacidad Intelectual

En la literatura y la investigación encontramos consenso general respecto a una cosa, la sexualidad de las PcDI ha sido ignorada y anulada históricamente, lo cual ha derivado en un descuido, dando espacio a situaciones de una mala vivencia de este aspecto fundamental de la vida humana.

En ese sentido Gil, Díaz, Ceccato, Ballester, Giménez, (2014) plantean que:

(...) cuando se trata de la sexualidad de las personas discapacitadas los mitos ampliamente extendidos en la sociedad nos hacen pensar que se trata de seres asexuados, infantilizados, dependientes, que necesitan protección y a quienes no se les debe educar

sexualmente porque no es pertinente ya que más pronto puede incitarles a realizar conductas fuera de control. La sociedad en general se resiste a aceptar la sexualidad en los discapacitados de manera que cuando la expresan suelen ser juzgados como perversos, desinhibidos, o sexualmente depravados. (p.398)

Es por esto que se hace necesario conceptualizar la sexualidad, vivenciada por las PcDI como un constructo que deriva de la sexualidad como concepto más amplio, debido a que se encuentra en un estado de reconocimiento social más reciente y por lo tanto requiere mayor atención para generar conciencia y respeto dentro de la sociedad, comenzando por la visibilidad de este derecho en las PcDI frente a las personas sin discapacidad intelectual, dejando de vulnerar y negar la posibilidad de vivir abiertamente su sexualidad como cualquier otra persona.

Los derechos sexuales de las PcDI se recogen desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en la Guía de recomendaciones generales sobre la Promoción de la Salud Sexual y Reproductiva (SSR) de las Personas con Discapacidad publicada por la Organización Mundial de la Salud (2009) y en la Declaración Universal de los Derechos Sexuales aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (1999) así como en el Código Ético de FEAPS (2003). Según López (2011) algunos de estos derechos describen de la siguiente manera:

- Derecho a la integridad y propiedad de su cuerpo, de forma que nadie los y las instrumentalice o abuse sexualmente de ellos y ellas.

- Derecho a recibir Educación Afectiva y Sexual en la familia y formación en los centros, colaborando familias y centros para que, por un lado, puedan aprender a defenderse de posibles abusos y a pedir ayuda cuando la necesiten y, por otro, puedan conocer su cuerpo, sus emociones, sentimientos y afectos, aprendiendo a relacionarse con los-as demás de forma adecuada.

- Derecho a tener la vida sexual y afectiva que deseen y sea posible, según sus características personales, con la ayuda de la familia o tutores-as legales y los profesionales.

Ahora, si bien existe una delimitación clara acerca de los derechos sexuales de las PcDI, en la práctica, esto está lejos de concretarse, ya que siguen existiendo una serie de barreras propiciadas principalmente desde el contexto hacia la posibilidad de acceso a la información, que determinan una vivencia empobrecida de la sexualidad, poniendo a las PcDI en constante riesgo de abuso y de cometer errores en desmedro de su integridad tanto física como psicológica.

Por poner un ejemplo de las malas experiencias propiciadas por una inexistente educación sexual, entre los primeros factores de riesgo a los que se ven expuestas las PcDI encontramos que, debido a la mayor necesidad de atención en el cuidado físico e higiene personal de muchos de los menores con discapacidad, les coloca en situaciones propicias para el abuso sexual. Estos menores, en muchos casos, se encuentran a cargo de diversas personas, que cambian con cierta frecuencia, lo que, por un lado, aumenta la posibilidad de sufrir abuso por parte de alguna de

estas personas.

En base a lo mencionado con anterioridad, es necesario generar instancias dentro de la escuela para que las PcDI sean educadas sexualmente, dejando de invisibilizar sus necesidades y deseos, siendo primordial entregar las herramientas necesarias para que de esta forma las PcDI puedan vivir su sexualidad de forma abierta y además siendo conscientes de en donde y cuando pueden vivirla, es por ello que a través de una educación sexual efectiva las personas con discapacidad intelectual puedan diferenciar entre lo apropiado e inapropiado, lo público y lo privado, delimitando así su intimidad.

2.8.3 Intereses y necesidades de las PcDI.

Para identificar y comprender cuales son los intereses y necesidades en cuanto a sexualidad en las personas con discapacidad intelectual hay que valorar y considerar las particularidades de cada uno y con ello trabajar en base a las diferentes necesidades de apoyo, las cuales hicimos alusión anteriormente a modo general y que ahora, brevemente, abordaremos relacionándolas con la sexualidad, estas necesidades de apoyo limitado, intermitente, extenso o generalizado se van a determinar según la realidad de cada persona.

Por un lado, “las personas con necesidades de apoyo limitado o intermitente, tienen capacidad para aprender los contenidos básicos de la educación sexual y protegerse de las prácticas de riesgo” (Campo, 2003, p. 18).

En el caso de “las personas con necesidades de apoyo extenso, deben aprender a mantener las conductas autoeróticas en privado, a controlar sus deseos y emociones y a prevenir abusos” (Campo, 2003, p. 18).

Y finalmente, en “las personas con necesidades de apoyo generalizado, dependen de los demás y su sexualidad estará condicionada por esta circunstancia” (Campo, 2003, p. 18).

Para tener una idea más acabada de los intereses y necesidades sexuales de las personas con discapacidad intelectual se debe tener conocimiento de su propia voz, de lo que requiere y sus preferencias. Comprender a una persona con Discapacidad Intelectual, no dista mucho de lo que requerimos para comprender a cualquier persona en general, pues como todos, tenemos sueños, preferencias, deseos y gustos.

Mogollón (2002) señala:

¿Por qué no ponernos en el lugar de la otra? Para imaginar la aventura de vivir su cada día, con las barreras que debe librar, sus vulnerabilidades, pero también en la aventura y placer de sus búsquedas y de su placer sexual o displacer, de sus fantasías, y de las formas que disfruta su sexualidad, las partes de su cuerpo, su erotismo, su risa o llanto. (p. 2)

El desarrollo sexual es un aspecto muy relevante a lo largo de la vida y para una efectiva inclusión social, las necesidades interpersonales son las mismas para una persona con discapacidad intelectual que para una sin discapacidad alguna, sin embargo

Campo (2003) señala que:

Las condiciones de socialización de las personas con discapacidad intelectual así como las oportunidades para relacionarse con iguales en situaciones normalizadas, son escasas y carenciales, limitando a veces su vida al contexto familiar y al de algún centro especial, contextos en los que están controlados y vigilados para evitar supuestos riesgos (p. 17).

Somos seres sexuados, que presentamos necesidades afectivas desde los primeros momentos de nuestra vida, requerimos de seguridad emocional y estima, de relaciones sociales fuera de la familia, necesitamos contacto e intimidad, tanto emocional como sexual, y si seguimos la premisa de que no se puede diferenciar entre los intereses y necesidades sexuales entre personas con o sin discapacidad intelectual, sí es claro que las primeras presentan ciertas carencias y necesidades derivadas del entorno, que no les permite conocer y experimentar la sexualidad libremente debido a la gran cantidad de mitos y falsas creencias que rodean a las personas con discapacidad intelectual.

Campo (2003) presenta algunos ejemplos de ello:

Son personas asexuadas, sexualmente son como niños (“niños perpetuos”), no resultan atractivas para otras personas, son inocentes y no debe respetarse su interés sexual, no deben tener actividad sexual, no pueden formar pareja, ni casarse, no pueden o no deben tener hijo, tienen demasiada motivación sexual, son “hipersexuales” o “incontrolados”, la educación sexual despierta su sexualidad inocente y dormida. (p. 16)

Es por este tipo de concepciones que se generan obstáculos, invisibilizaciones y vulneración de los derechos relacionados a la sexualidad de PcDI, lo cual se traduce a dificultades para participar en contextos de interacción social, pues existe una evidente sobreprotección, así también se puede mencionar que no existen o son muy limitados los espacios y tiempos de privacidad que estas presentan, además de la resistencia de la familia, entre otros factores.

Además, existen elementos que influyen negativamente en sus vidas, como la posible presencia de baja autoestima y autocontrol, requerimientos de apoyo en cuanto a las habilidades interpersonales, alta dependencia de un cuidador, los cuales, pueden ubicarlos como potenciales víctimas de abusos sexuales y violaciones. Si a todo esto, le sumamos la falta de información y educación sexual que se aplica en los establecimientos educacionales de educación especial, justifican ampliamente la necesidad de una instancia educativa referente al tema.

2.9 Instancia Educativa

Como señala Fallas (2009) en cuanto al abordaje de la educación sexual:

El colectivo docente y todas aquellas personas que se encuentren involucradas con el hacer educativo, deben conocer las distintas teorías y modelo de sexualidad y de la educación sexual, así como las consecuencias que conlleva situarse en uno u otro modelo para nuestra propia vida, y en la construcción de sexualidad con la cual abordamos el proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 35).

Es por eso que se debe tener en consideración los diferentes enfoques y modelos que existen en cuanto al abordaje de este tipo de educación, para poder lograr un apoyo efectivo mediante una instancia educativa en la persona con discapacidad intelectual según sus características particulares.

A pesar de las carencias que existen en cuanto a programas o talleres de intervención en educación sexual, existen varios modelos para abordar la educación sexual, entre ellos tenemos:

El modelo de riesgos, “también llamado modelo médico o preventivo, surge como una medida preventiva, después de la II guerra mundial, debido a las enfermedades por las prácticas sexuales de riesgo (ETS y embarazos no deseados)” (Fallas, 2009, p. 39). El objetivo de este

modelo no era la educación de la persona con el fin de mejorar su calidad de vida, sino evitar la enfermedad, detectarla y encontrar estrategias para curarla.

El modelo moral, “conocido también como educación sexual para la abstinencia, educación para el respeto, educación del carácter, educación para el matrimonio, educación para el amor, entre otros.” (Fallas, 2009, p. 41). Este modelo fue creado por parte de los conservadores a fin de educar para el matrimonio y el amor, donde existe solo una forma adecuada de vivir la sexualidad, y esta se contempla dentro de un matrimonio heterosexual, donde se practique la monogamia, sólo con la finalidad de conformar una familia.

El modelo revolucionario, que según Fallas (2009) nos indica que:

A este modelo se le conoce también como modelo emancipador y sociopolítico. Nacido en la izquierda freudiana (representa una síntesis del pensamiento de Marx y Freud). Ampliamente apoyado y estimulado por asociaciones políticas y grupos revolucionarios, como el movimiento juvenil SEX-POL (sexualidad y política de énfasis comunista), propuesto por Reich en los años treinta en Viena, que parten de la premisa que existe una relación clara entre represión sexual y represión social. (p. 44)

El objetivo de este modelo pretende que cada individuo cuente con una vida sexual satisfactoria, es decir, orgásmica, ya que es recomendable para todos, pues presenta beneficios para la salud, independiente de su estado civil.

El modelo biográfico y profesional, cuenta con una visión más diversa y democrática, que se encuentra abierta a la sexualidad y de la educación sexual. En tanto, presenta una combinación de los modelos anteriores, rescatando los aspectos positivos “como la profesionalidad en los conocimientos del modelo preventivo, la importancia del rol de los padres, madres y de la ética del modelo moral, y el derecho a la sexualidad del modelo revolucionario” (López, 2005, p. 75).

Por su parte, Couwenhoven (2001) propone:

El triángulo de la educación de la sexualidad, el cual representa una situación ideal: los padres y los profesionales trabajando conjuntamente para ayudar a una persona con discapacidad intelectual en su camino hacia una adultez sexualmente sana. Pero incluso en esta situación ideal, el camino que hay que recorrer es difícil. El viaje requiere que tanto padres como los profesionales examinen sus propios valores y actitudes en una diversidad de temas sobre sexualidad. (p. 5)

Este triángulo pretende incluir a la persona, su familia y a los profesionales con los que interactúe, donde se deben consensuar los criterios que trabajarán y la forma en que lo harán, en cuanto a actitudes y valores referentes a la sexualidad.

Es por ello, que en base a lo mencionado con anterioridad y también a lo largo de este capítulo, creemos que es necesario generar instancias de educación sexual dentro de las escuelas de forma transversal a todos y todas las estudiantes, visibilizando sus necesidades, intereses,

deseos e inquietudes, transformándolos de esta forma en un agente protagonista de su propio aprendizaje y construcción de su sexualidad.

CAPÍTULO III

Marco Metodológico.

3.1 Paradigma Interpretativo.

En nuestro contexto se asume que existen múltiples realidades, que son construidas por los actores en su relación con el contexto social en el que se desenvuelven, es por esto que nuestra investigación se desarrollará bajo el paradigma interpretativo. Este paradigma sostiene que no existe una verdad absoluta, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas les dan a las situaciones en las cuales se encuentran, esto dentro de una realidad social determinada, es decir, se construye un significado común en base a los marcos de referencia de los actores involucrados en el fenómeno observado.

Para comprender de una forma más clara el concepto de paradigma interpretativo, tomaremos como referencia la descripción que hace de éste la investigadora Lourdes Lombardi (2009), donde señala:

Otras concepciones frecuentes para nombrar este paradigma son las de constructivista, cualitativo, humanístico-interpretativo, histórico-hermenéutico, fenomenológico, naturalista y humanista o etnográfico. Este paradigma engloba un conjunto de corrientes cuyo interés se centra en el estudio de los símbolos, interpretaciones y significados de las acciones humanas y de la vida social, y utiliza sobre

todo métodos basados en la etnografía. Enraizada en los principios del naturalismo, las investigaciones suelen realizarse en escenarios naturales, abordándose aspectos subjetivos de la conducta humana, a través de procedimientos como la entrevista en profundidad y la observación participante. Para Filstead (2000) los investigadores rara vez asignan valores numéricos a sus observaciones sino que “prefieren registrar sus datos en el lenguaje de sus sujetos. Consideran que las auténticas palabras de los sujetos resultan vitales en el proceso de transmisión de los sistemas significativos de los participantes” (p. 64).

Considerando lo anterior, se abordará la problemática emanada desde el campo de investigación, a partir de elementos que tienen que ver con las interacciones sociales y las perspectivas por parte de los cuerpos directivos, los docentes y los estudiantes con DI, aproximándonos a las temáticas de interés para esta investigación, las cuales se refieren a los espacios que se generan, o no para la educación sexual de todos y todas las estudiantes, las necesidades, dudas, intereses sobre la sexualidad en general, las creencias que surgen acerca de la sexualidad de las PcDI, etc. Aspectos que según lo revisado en los capítulos anteriores, sabemos es de esencial importancia para desarrollar en los jóvenes con discapacidad intelectual su propia identidad y la autodeterminación que surge mediante procesos subjetivos como lo son la afectividad y el autoconocimiento, los cuales se convierten en construcciones y aprendizajes personales aplicables a su vida cotidiana.

3.2 Enfoque Cualitativo.

Dado el paradigma en el cual se posicionará nuestra investigación, el enfoque en el cual ésta se enmarcará será el enfoque cualitativo, el cual “se utiliza para refinar y descubrir preguntas de investigación, que no necesariamente prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y observaciones” (Hernández, Fernández y Baptista. 2003, p. 16). Dentro de este enfoque las preguntas surgen como parte del proceso investigativo, siendo de esta forma flexible, moviéndose entre los fenómenos de estudio, las respuestas de los sujetos, el desarrollo de la teoría y la interpretación por parte del investigador, teniendo de esta manera una mirada holística de la realidad, pues considera el todo sin reducirlo al estudio de las partes.

Se aplicará este enfoque en la presente investigación, ya que consideramos que es a partir de las interacciones sociales que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde las acciones particulares y colectivas toman un rol fundamental para la adquisición de los conocimientos necesarios para el desarrollo de la sexualidad y la afectividad de las PcDI. Esto nos permitirá analizar los hechos y las percepciones que se dan específicamente en la población de estudio, y a través de esta mirada insertarnos en una realidad educativa específica e interpretar los datos que el contexto proporcione acerca de las variables que favorecen y/o limitan el aprendizaje de los estudiantes, así como las metodologías utilizadas por los docentes en el ámbito de la educación sexual.

3.3 Método de Investigación.

En cuanto a los métodos que serán utilizados dentro de nuestra investigación para levantar la información, encontramos el estudio de caso múltiple, el cual, se define como “cuando los investigadores estudian dos o más sujetos, ambientes o depositarios de datos” (Bogdan y Biklen, 2003, p.62). Haremos uso de este método debido a que nos otorga información fundamental respecto al abordaje y los procesos que desarrollan las escuelas y los docentes entorno a la temática planteada y su realidad respecto a ella, considerando para ello el estudio de dos ambientes educativos, permitiéndonos de esta manera contrarrestando las realidades y encontrando similitudes entre ellas.

Creemos pertinente este método, ya que, además permite estudiar intensivamente al sujeto o a una situación única; comprendiendo en profundidad lo estudiado.

En consecuencia, el diseño de esta investigación se basa en el estudio de 2 casos, específicamente Escuelas Especiales seleccionadas previamente, con los cuales se llevará a cabo la investigación. Esto, con la finalidad de poder identificar los diferentes espacios que se generan dentro de estas escuelas sobre la educación sexual de los estudiantes con discapacidad intelectual y cómo se aborda esto dentro del contexto escolar y específicamente en las aulas, identificando a su vez, las necesidades que se presenten por parte de los sujetos en relación a la temática planteada.

El papel del investigador cualitativo, de acuerdo a lo planteado por Martínez (2011) es el de interactuar con los individuos en su contexto social, tratando de captar e interpretar el significado y el conocimiento que tienen de sí mismo y de su realidad, ya que se busca una aproximación global y natural ante las situaciones sociales y a los fenómenos humanos con la finalidad de no tan solo explorarlos, sino también describirlos, comprenderlos y analizarlos a partir de un proceso de interpretación y construcción teórica.

3.4 Participantes.

Los participantes de esta investigación, serán 7 y 6 estudiantes respectivamente de entre 14 a 21 años por centro educativo, de la escuela especial Los Fresnos y el Centro de Capacitación Laboral Agustín Turner, pertenecientes a la comuna de Viña del Mar, y Valparaíso, respectivamente.

Por un lado trabajaremos con la realidad educativa del Colegio Los Fresnos, perteneciente a la Sociedad Educacional Redes Ltda., está ubicada en la calle Los Fresnos n° 31 del sector de Miraflores en la ciudad de Viña del Mar.

Este centro, promueve y apoya la formación integral de niños y jóvenes con discapacidad intelectual, su visión⁴ está inspirada en los más altos valores espirituales, en el respeto por la

⁴Información extraída el 01 de noviembre de 2017 desde: <http://www.colegiolosfresnos.cl>

dignidad del ser humano consciente de su responsabilidad social, con una mirada humanista y cristiana del hombre, además la escuela pretende construir una comunidad educativa, en un clima de respeto, solidaridad y cordialidad, que permita el desarrollo y formación de personas íntegras, que se relacionen en armonía, sean parte activa y comprometida en la sociedad, cumpliendo roles valorados que les permitan su plena inclusión familiar, escolar, social y laboral, mejorando con ello su calidad de vida y la de sus familias.

Por otro lado, en cuanto a la Misión⁵ de la escuela, es sustentada en los valores cristianos y humanistas, asumiendo el compromiso en formación integral de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, respetando singularidad y potenciando al máximo sus capacidades, a través de un currículum funcional con una formación polivalente, y el uso de soportes técnicos, metodológicos y redes sociales de apoyo, para entregar la oportunidad de obtener Licencia Básica a los estudiantes que cumplan con las exigencias; así como también Licencia Media Laboral o la Certificación de Oficios; incorporando la participación de la familia como eje fundamental del proceso educativo, para descubrir y construir en conjunto, un proyecto de vida sustentable. Personas que comprenden el mundo que las rodea, con esperanza, autodeterminadas, honestas, activas, felices, integradas a su entorno, cumpliendo un rol acorde a las exigencias de la sociedad, propiciando una óptima calidad de vida.

También trabajaremos en una segunda realidad educativa la cual es el Centro de Capacitación Laboral F-335, “Agustín Turner”, ubicado en Cerro Alegre, el cual entrega desde el

⁵Información extraída el 01 de noviembre de 2017 desde: <http://www.colegiolosfresnos.cl>

año 1991 apoyo y capacitación a 180 alumnos con dificultades de aprendizaje que concurren diariamente a la casa de calle Montealegre 528.

El Centro fue creado para acoger a jóvenes de toda la comuna procedentes de las escuelas especiales y también a personas que desertan de las escuelas al llegar a octavo básico, por no contar con los apoyos necesarios para seguir en la educación regular. La idea es, junto con nivelar estudios, lograr que los(as) alumnos(as) obtengan su cuarto medio laboral y aprendan un oficio.

En este momento el Centro, que está dirigido fundamentalmente a personas con discapacidad intelectual leve e imparte siete talleres diferentes de capacitación, estos son: Alimentación, Lavandería, Artesanía en Tejido, Vestuario, Artesanía en madera, Multiservicio, Mosaico en Cerámica y Vitrofundición. La formación se inicia con un curso básico al que sigue otro de capacitación laboral general (donde se les orienta acerca de los diferentes talleres), para luego continuar con el taller de capacitación específica que finaliza con la práctica laboral, la cual se procura sea externa al establecimiento. Los talleres específicos se dividen en niveles inicial, intermedio y avanzado.

En cuanto a la elección de las edades de nuestros sujetos de estudio, consideramos pertinente el abarcar dos etapas de la adolescencia, estas son la adolescencia temprana (14 - 16 años) y la adolescencia tardía (17 - 21 años de edad), ambas definidas por la Organización

Mundial de la Salud¹ (⁶OMS, desde ahora). Como sabemos, la etapa de la adolescencia es una de las etapas más importante, pues se inicia la transición hacia la vida adulta o la etapa de la adultez, caracterizándose por tener un ritmo acelerado de crecimiento y múltiples cambios, en ese sentido:

La adolescencia es un periodo de preparación para la edad adulta durante el cual se producen varias experiencias de desarrollo de suma importancia. Más allá de la maduración física y sexual, esas experiencias incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto. Aunque la adolescencia es sinónimo de crecimiento excepcional y gran potencial, constituye también una etapa de riesgos considerables, durante la cual el contexto social puede tener una influencia determinante (OMS⁷).

Es por ello, que creemos necesario contemplar la mayor parte de la adolescencia dentro de nuestros sujetos de estudio, pues es en ella donde se forja y adquieren su propia identidad, siendo primordial generar las instancias necesarias y pertinentes para desarrollar en los jóvenes con discapacidad intelectual la capacidad de decidir quiénes son y además el cómo desean vivir su vida en todos los ámbitos posibles, incluido dentro de este la sexualidad, pues en esta etapa de

⁶Información extraída el 02 de noviembre del 2017, desde el sitio oficial de la Organización Mundial de la Salud (OMS): <http://www.who.int/es/>.

⁷: Información extraída el 02 de noviembre del 2017, desde el sitio oficial de la Organización Mundial de la Salud (OMS): <http://www.who.int/es/>.

la vida en donde las personas comienzan a explorar su propio cuerpo y con ello su sexualidad ya sea de forma individual o con un otro, siendo en la etapa de la adolescencia en donde la mayoría de las personas comienza su vida sexual.

Además, dentro de las instituciones educativas es donde se desarrollan -o no- las instancias sobre educación sexual a través del uso de diversas metodologías acorde y en base a las necesidades y características de los estudiantes. Por lo tanto, es primordial conocer estas realidades considerando diversos la postura de diferentes actores, dentro de ellos: directores(as), docentes y estudiantes quienes forman parte fundamental de este proceso investigativo.

3.5 Técnicas de Recolección.

Para levantar la información desde el campo en el cual se centrará nuestra investigación utilizaremos diferentes técnicas de recolección.

Una de ellas es la entrevista individual, ésta considera que “desde la investigación cualitativa intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las persona, desvelar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas” (Steinar, 2011, p.20). Consideramos, que esta técnica de recogida de información es fundamental para conocer y comprender la postura que las instituciones educativas, el cuerpo directivo, los docentes y principalmente, que los estudiantes tienen respecto de la educación sexual y la forma

en la cual son abordadas dentro de la escuela y aula, entendiendo, a su vez, las necesidades que se presenten por parte de estos últimos en el ámbito ya mencionado.

Asimismo, se utilizará la técnica de grupos focales, la cual Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), la definen como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, además es un espacio que permite la discusión y motiva a los participantes a comentar y opinar incluso sobre aquellos temas considerados tabú” (p.56). Esto es un aspecto relevante considerando nuestro tema de investigación, ya que al buscar conocer información que los estudiantes poseen sobre la sexualidad y todo lo que ello implica, los estudiantes pueden mostrar una actitud de timidez sobre el hablar de ciertos temas. Sin embargo, es importante valorar la instancia que se genera de diálogo y conversación dentro de los grupos focales, pues permite que los participantes compartan sus posturas y experiencias enriqueciendo el proceso de recogida de información.

En ese sentido, consideramos de gran relevancia, generar este espacio abierto en donde todos puedan y quieran ser partícipes, generando un clima de respeto, confianza y empatía, para así poder conocer sus percepciones y visiones relativas a la educación sexual desde su propia voz y sus experiencias referidas a sus establecimientos, como también, conocer cuáles consideran que son las falencias dentro de este proceso, qué creen que se debería cambiar en la forma de abordar este tema y qué les gustaría conocer de él, para, esta manera, incorporarlo para el desarrollo de esta investigación.

3.6 Guion temático

- Guion Temático dirigido al cuerpo directivo, docentes de aula y psicólogo/a.

Tema	Subtema	Preguntas tipo/ejemplos
Sexualidad		-¿De qué forma se aborda la sexualidad dentro de la escuela?
		-¿Dentro de la escuela han aplicado algún programa, taller o una instancia educativa donde se hable de la sexualidad de forma abierta a los estudiantes?, ¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuvieron que enfrentar dentro del programa, taller o instancia educativa?,
	• Pololeo	-¿Para la aplicación de estas instancias dentro de la escuela, han recibido apoyo de profesionales (internos o externos) para educar a los estudiantes sobre lo que es la sexualidad?
	• Paternidad	-¿Dentro de la escuela y el aula, se permite que los estudiantes manifiesten sus emociones y sentimientos hacia sus pares viviendo abiertamente sus relaciones afectivas, por ejemplo a través del pololeo?
	• Afectividad.	-Según la visión que posee la escuela, ¿qué piensan sobre que personas con discapacidad intelectual quieran o se conviertan en pa/madres?
Relaciones Sexuales	• Conocimientos generales	-¿Cómo se trabajan como escuela y docentes el tema de la masturbación, considerando la edad y etapa evolutiva de los estudiantes?
	• Masturbación.	-¿Qué piensan desde la visión de la escuela que los/as estudiantes con discapacidad intelectual mantengan relaciones sexuales?
		-¿Se les entrega información a los y las estudiantes sobre lo que son las relaciones sexuales?, ¿En qué instancias y de qué forma se les proporciona la información? (a través de vídeos, imágenes, gráficos u otros).
		-¿Qué tipo de ayuda u orientación recibe

		la escuela, ya sea con profesionales del equipo multidisciplinario u otra red de apoyo para hablar a los estudiantes sobre las relaciones sexuales? -¿Qué prácticas se generan o han generado dentro del aula o la escuela para hablar de relaciones sexuales de forma abierta y natural? -¿Los estudiantes tienen la posibilidad de manifestar de forma abierta y consciente sus dudas e inquietudes sobre las relaciones sexuales entregando además una respuesta a estas inquietudes?
Prevenición y Autocuidado	• Métodos Anticonceptivos • Infecciones de Transmisión Sexual • Conductas aceptadas/rechazadas dentro de la sociedad	-¿De qué forma se otorga información a los estudiantes respecto a los métodos anticonceptivos existentes y la forma en que pueden acceder a ellos para poder utilizarlos? -¿Existe algún trabajo con alguna red de apoyo sobre los métodos anticonceptivos a los cuales los estudiantes pueden acceder? -¿Se ha educado e informado a los estudiantes sobre las infecciones de transmisión sexual? -¿Se ha realizado un trabajo con el equipo multidisciplinario, psicólogo u otra red de apoyo sobre qué son y cómo prevenir las ITS? -¿Se intenciona que los estudiantes comprendan las conductas que son aceptadas y cuáles son rechazadas por la sociedad? -¿Se intenciona que los estudiantes comprendan el concepto de “intimidad” como un espacio donde pueden vivir su sexualidad de forma abierta y libre con un otro/a?

- Guion Temático dirigido a los estudiantes con discapacidad intelectual.

Tema	Subtema	Preguntas tipo/ejemplos
Sexualidad	• Pololeo • Paternidad • Afectividad • Masturbación • Conocimientos generales	-¿Qué saben sobre la sexualidad? -¿Qué ha sido lo más difícil para ustedes en cuanto el cómo quieren o esperan vivir su sexualidad? -Dentro de la escuela, ¿han participado de alguna instancia/taller/programa en donde se les haya otorgado información sobre la sexualidad? -¿Qué significa para ustedes pololear o tener pololo/a? -¿Alguno tiene o tuvo pololo(a) o alguna pareja?, ¿Cómo fue esa experiencia para ustedes? -¿Cuál es la diferencia entre las muestras de afecto o cariño entre pololo/a y las muestras de cariño entre amigos/as? -¿Qué es lo que saben de la masturbación, ya sea masculina o femenina?, ¿Lo han realizado alguna vez? -¿Dentro de la escuela pueden realizar muestras de afecto o cariño hacia algún compañero/a con quien ustedes tengan una relación sentimental? ¿cómo cuales? -¿Qué piensan sobre el ser pa/madres?, ¿Les gustaría serlo en algún momento de su vida?
	• Condiciones • Expectativas • Conocimientos generales	-¿Sabes lo qué significa tener relaciones sexuales? -¿Qué necesitas para tener relaciones sexuales? -¿Con quien quisieras/debieras tener relaciones sexuales? -¿Has tenido relaciones sexuales? -¿De dónde has obtenido información sobre relaciones sexuales o sexo? -Dentro de la escuela, ¿han habido espacios o instancias para hablar sobre las relaciones sexuales? si es así ¿quiénes le han brindado esa información?

Prevención y autocuidado	• Métodos anticonceptivos	-¿Conocen los métodos anticonceptivos? ¿Cuáles?, ¿quién les otorgó la información?
	• Infecciones de transmisión sexual	-¿Saben como acceder a diferentes métodos anticonceptivos? -¿Saben que son las ITS? -¿Saben como las podemos adquirir las ITS y cuáles son los síntomas de alerta? -¿Quién puede verme desnudo?
	• Conductas aceptadas/rechazadas socialmente	-¿Quien puede tocar las partes intimas de mi cuerpo? -¿En que lugar puedo masturbarme? -¿En que lugar puedo tener relaciones sexuales?

3.7 Técnicas de análisis.

El análisis de los datos obtenidos en la etapa de recolección se realizará mediante la técnica de Análisis de Contenido, la cual, según Andréu (2001):

Es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (p.2).

Esta técnica se guía por las características fundamentales del método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. Además, combina la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos.

Por otra parte se basa en el contenido del texto y del contexto, es decir que ambos son parte fundamental del análisis. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. El propósito fundamental del análisis de contenido es realizar “inferencias”, las que se refieren primordialmente a la comunicación simbólica o mensaje de los datos, que tratan en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables (Andréu, 2001).

Para que la técnica de análisis de contenidos sea válida como tal, debe cumplir ciertas características o reglas, estas son: La “**objetividad**”, que se refiere al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación; la “**sistematización**”, la cual hace referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado; la “**reproductividad**” de todo instrumento de investigación científica, es decir, que las reglas que lo gobiernen sean explícitas (objetivas) y aplicables a todas las unidades de análisis (sistemáticas); y susceptible de cuantificación, lo que significa que sus resultados pueden expresarse en indicadores y transformarse en términos numéricos (Andréu, 2001).

Las etapas del proceso, como en cualquier otro tipo de investigación científica, requiere la identificación de la población que se desea estudiar, la selección de la muestra adecuada a los intereses y necesidades particulares del estudio, la determinación de las unidades de análisis y de contexto como sujetos de la observación, la construcción de las categorías como elementos de las variables cualitativas investigadas, la codificación, la cuantificación y el análisis de los resultados encontrados.

Por último, respecto a esta técnica, nos enfocaremos en uno de los modelos de Análisis de Contenidos presentados por Fernández (2002), el que será el utilizado para este trabajo es la evaluación temática, la cual:

Se guía por los principios generales del análisis estructural. Inicialmente busca realizar una evaluación de los temas y observar la orientación positiva o negativa. Posteriormente se trata de construir unidades tensionales de sentido, que se construyen a partir de los temas y la estructura de contradicciones, las oposiciones e implicaciones alrededor de estos temas (p.40).

Por otro lado, en esta fase se tomará como técnica el estudio de caso, y específicamente el estudio de casos múltiples. En relación a esto se conceptualiza que, en la mayoría de los estudios de caso, según Martínez (2006) es necesario, utilizar una combinación de técnicas para obtener la información, tales como cuestionarios, revisión de documentos y colaboración de personas

expertas en el sector estudiado. Por tanto, las fuentes de información que se pueden utilizar en un estudio de casos son variadas.

Respecto a su propósito, las investigaciones realizadas a través del método de estudio de caso pueden ser: descriptivas, si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, y exploratorias, si a través de las mismas se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad del objeto de estudio. En el caso de este estudio el propósito será exploratorio, ya que se pretende contrastar la evidencia con la teoría respecto al tema de la educación sexual de jóvenes que viven con una discapacidad intelectual, para conseguir lineamientos para la acción educativa de dichos jóvenes respecto a su sexualidad.

En lo que se refiere a la generalización que de esta técnica se obtiene, se trata de una “generalización analítica”, es decir que se pretende utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría. Así, incluso los resultados del estudio de un caso pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares. Los estudios de casos múltiples refuerzan estas generalizaciones analíticas al diseñar evidencia corroborada a partir de dos o más casos (“replicación literal”) o, alternativamente, para cubrir diferentes condiciones teóricas que dieran lugar, aunque por razones predecibles, a resultados opuestos (“replicación teórica”) (Martínez, 2006).

3.8 Protocolos éticos

AUTORIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO O INSTITUCIÓN

Yo, _____, como autoridad responsable de la Institución _____, autorizo la participación de integrantes del establecimiento que represento, en la tesis de pregrado “*Intereses y necesidades de las personas con discapacidad intelectual sobre Educación sexual y el abordaje de esta en las escuelas especiales*”, a cargo de los Investigadoras Responsables Francesca Delgadillo, Macarena Guerrero, Claudia Olguín, Macarena Rielley y Viviana Vargas, tesistas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Declaro además, que la participación en este proyecto de la Institución que represento, es absolutamente voluntaria, y se hace en pleno conocimiento de los objetivos, alcances y resultados de la investigación, habiéndose considerado el respaldo y la aprobación emitida al proyecto, por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, mediante su certificación aprobatoria fundamentada.

Por último, cabe señalar que, independiente de la autorización que como representante de mi institución declaro, la participación de cada sujeto dependerá de su consentimiento informado individual, libre y voluntario.

Autoridad Responsable de la Institución

Francesca Delgadillo

Claudia Olguín

Macarena Guerrero

Macarena Rielley

Viviana Vargas

Investigadores Responsables

Asentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Dirigido a: Estudiantes

En el siguiente texto se explica y se entregan detalles de la actividad a la que se te desea invitar a participar. Para participar, primero debes leer lo siguiente:

El grupo de tesis está realizando un proyecto que se llama *“Intereses y necesidades de las personas con discapacidad intelectual sobre Educación sexual y el abordaje de esta en las escuelas especiales”*. El objetivo del proyecto es generar una instancia educativa para dar respuesta a las necesidades detectadas por los estudiantes y por las escuelas, y por eso se te ha pedido que participes en contestar una entrevista grupal, lo que consiste en:

1. Responder preguntas de forma oral, pero sin tener que decir tu nombre

La actividad durará 60 minutos aproximadamente

Se realizará en tu escuela, durante la jornada escolar

4. En esta actividad no existe ningún tipo de riesgo para ti

Para que puedas participar, también conversaremos con tu padre/madre/tutor, pero aunque ellos estén de acuerdo en tu participación, tú puedes decidir libre y voluntariamente si deseas participar o no.

Todos los datos que se recojan en la actividad serán totalmente anónimos y privados. Además, los datos que entregues serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para el proyecto de investigación. Francesca Delgadillo, Macarena Guerrero, Claudia Olguín, Macarena Rielley y Viviana Vargas serán los encargados de cuidar y proteger los datos, y tomarán todas las medidas necesarias para esto.

Además, se asegurarán de la total cobertura de los costos de la actividad, por lo que tu participación no te significará gastos. Por otra parte, la participación en esta actividad no involucra pago o beneficios en dinero o cosas materiales. También, te contamos que se tomarán todas las medidas necesarias para garantizar tu salud e integridad mientras participas de la actividad.

Si tú consideras que se ha hecho algo incorrecto durante la actividad, te puedes comunicar con el profesor René Valdés M., perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, al e-mail revalmorales@gmail.com o al celular +56 9 7589 8508.

Si tienes dudas sobre esta actividad o sobre tu participación en ella, puedes hacer preguntas en cualquier momento que lo desees. Igualmente, puedes decidir retirarte de la actividad en cualquier momento, sin que eso tenga consecuencias negativas para ti. Además, tienes derecho a negarte a participar o a dejar de participar en cualquier momento que lo desees.

Si decides participar ¡Muchas gracias!

Francesca Delgadillo

Claudia Olguín

Macarena Guerrero

Macarena Rielley

Viviana Vargas

Investigadoras Responsables

Fecha_____

Mi nombre es _____, soy estudiante del curso_____, del colegio/liceo_____. Francesca Delgadillo, Macarena Guerrero, Claudia Olguín, Macarena Rielley y Viviana Vargas me han invitado a participar de un proyecto que se llama “*Intereses y necesidades de las personas con discapacidad intelectual sobre Educación sexual y el abordaje de esta en las escuelas especiales*”. Acepto participar en la actividad a la que me ha invitado, y además quisiera decir que:

1. He leído lo anterior, o me lo han leído, y he entendido toda la información. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y han contestado a todas mis preguntas. Sé que puedo decidir no participar, y nada malo ocurrirá por ello. Si tengo alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar todas las veces que necesite. Sé que puedo elegir participar, pero después puedo cambiar de opinión en cualquier momento, y nadie me retará por ello.

Sé que la información que entregue en esta actividad sólo la sabrá el profesor del proyecto y la usará sólo para su investigación. Si mis respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, así que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.

De tener alguna pregunta sobre la actividad, después podré llamar o escribir a un profesor que podrá responder todas mis preguntas y comentarios. El nombre de este profesor es René Valdés., y sus contactos son revalmorales@gmail.com, +56 9 7589 8508.

Si acepto participar en la actividad debo firmar este papel, y me entregarán una copia para guardarla y tenerla en mi poder si tengo cualquier duda después.

Al final de todo, podré pedirle al profesor que me invitó a participar, información sobre los resultados de su proyecto. Sus datos de contacto son

Francesca Delgadillo

Claudia Olguín

Macarena Guerrero

Macarena Rielley

Viviana Vargas

Investigadores responsables

Nombre, firma y/o huella dactilar del
participante

Asentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

Dirigido a: Apoderados

En el siguiente texto se explica y se entregan detalles de la actividad a la que se te desea invitar a participar. Para participar, primero debes leer lo siguiente:

El grupo de tesis está realizando un proyecto que se llama “*Intereses y necesidades de las personas con discapacidad intelectual sobre Educación sexual y el abordaje de esta en las escuelas especiales*”. El objetivo del proyecto es generar una instancia educativa para dar respuesta a las necesidades detectadas por los estudiantes y por las escuelas, y por eso se ha pedido que los estudiantes participen en contestar una entrevista grupal, lo que consiste en:

1. Responder preguntas de forma oral, pero sin tener que decir su nombre

La actividad durará 60 minutos aproximadamente

Se realizará en la escuela, durante la jornada escolar

4. En esta actividad no existe ningún tipo de riesgo para el/la estudiante.

Para que el/la estudiante pueda participar, es necesario contar con la autorización de los padres/apoderados/tutor, pero pese a que esta autorización sea brindada, el estudiante puede decidir de forma libre y voluntaria si desea participar o no.

Todos los datos que se recojan en la actividad serán totalmente anónimos y privados. Además, los datos que los estudiantes entreguen serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para el proyecto de investigación. Francesca Delgadillo, Macarena Guerrero, Claudia

Olguín, Macarena Rielley y Viviana Vargas serán los encargados de cuidar y proteger los datos, y tomarán todas las medidas necesarias para esto.

Además, se asegurarán de la total cobertura de los costos de la actividad, por lo que la participación no te significará gastos para los padres ni para los estudiantes. Por otra parte, la participación en esta actividad no involucra pago o beneficios en dinero o cosas materiales. También, te contamos que se tomarán todas las medidas necesarias para garantizar la salud e integridad de los estudiantes mientras participan de la actividad.

Si tú consideras que se ha hecho algo incorrecto durante la actividad, te puedes comunicar con el profesor René Valdés M., perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, al e-mail revalmorales@gmail.com o al celular +56 9 7589 8508.

Si los estudiantes tienes dudas sobre esta actividad o sobre la participación en ella, pueden hacer preguntas en cualquier momento que lo deseen. Igualmente, pueden decidir retirarte de la actividad en cualquier momento, sin que eso tenga consecuencias negativas para él/ella. Además, tienen derecho a negarte a participar o a dejar de participar en cualquier momento que lo deseen.

Si decide autorizar la participación de su hijo o hija ¡Muchas gracias!

Francesca Delgadillo
Macarena Guerrero
Viviana Vargas

Claudia Olguín
Macarena Rielley

Investigadores Responsables

Fecha_____

Yo _____, apoderada del estudiante del curso _____, del colegio/liceo _____. Francesca Delgadillo, Macarena Guerrero, Claudia Olguín, Macarena Rielley y Viviana Vargas han invitado a mi hija/o a participar de un proyecto que se llama “*Intereses y necesidades de las personas con discapacidad intelectual sobre Educación sexual y el abordaje de esta en las escuelas especiales*”. Acepto para que mi hijo/a participe en la actividad a la que lo han invitado, y además quisiera decir que:

1. He leído lo anterior, y he entendido toda la información.

Sé que mi hijo puede decidir participar o no participar, y nada malo ocurrirá por ello. Además, si tiene alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar a las personas encargadas todas las veces que lo necesite.

Sé que la información que entregue mi hijo/a en esta actividad sólo la sabrá el profesor del proyecto y la usará sólo para su investigación. Si las respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con el nombre de mi hijo/a, así que nadie sabrá cuales fueron sus decisiones o respuestas.

De tener alguna pregunta sobre la actividad, después podré llamar o escribir a un profesor que podrá responder todas mis preguntas y comentarios. El nombre de este profesor es René Valdés., y sus contactos son revalmorales@gmail.com, +56 9 7589 8508.

Si acepto a que mi hijo/a participe en la actividad debo firmar este papel, y me entregarán una copia para guardarla y tenerla en mi poder si tengo cualquier duda después.

Al final de todo, podré pedirle al profesor que me invitó a participar, información sobre los resultados de su proyecto.

Francesca Delgadillo
Macarena Guerrero
Viviana Vargas

Claudia Olguín
Macarena Rielley

Investigadoras responsable

Nombre, firma y/o huella dactilar del apoderado.

CAPÍTULO IV.

Análisis e Interpretación de la información.

A continuación, se presenta la información sistematizada, de acuerdo a los antecedentes recogidos mediante entrevistas y focus group realizados a ambos centros.

En primer lugar, se hace un análisis de las entrevistas y grupo focal aplicados en uno de los centros, el cual llamaremos Escuela 1, en donde se realizó una entrevista grupal a tres profesores; una entrevista la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica; una entrevista a la Directora del establecimiento; y un focus group con 8 estudiantes del establecimiento. A continuación se presenta el análisis de dichas entrevistas:

Escuela 1.

Tabla 5

Categorías Obtenidas en base a la entrevista con Directora.

Categoría	Número de citas	Subcategoría
Programa de Educación Sexual	5	Coordinación
		Abordaje
Lineamientos ministeriales	5	Protocolos
		Experiencias
Relaciones afectivas y sexuales	3	Abordaje

Fuente: Elaboración propia.

En esta entrevista, encontramos tres categorías, en primer lugar la categoría emergente referida a que en la Escuela 1 existe un Programa de Educación Sexual, el cual, está establecido

hace varios años, dicho programa es la respuesta de la institución a los lineamientos que emanan del Ministerio y que determinan una cantidad de horas semanales en el cual se abordan temáticas relacionadas a la vida sexual y afectiva de los estudiantes. De acuerdo a lo mencionado por la Directora, el Programa de Educación Sexual ha estado presente desde antes de que ella se incorporara al equipo docente del colegio, hace 15 años, en la actualidad, ella, lo coordina en conjunto con el equipo paradocente y establece lineamientos para el abordaje, dentro de esto, menciona lo siguiente:

El programa está desde siempre porque nosotros por decreto tenemos que tener una o dos horas en cada curso, en cada nivel, lo que sí se ha hecho siempre es revisarlo y modificarlo porque inicialmente, iba más a la prevención o al descubrir el cuerpo, los cuidados del cuerpo, pero después con el tiempo ha ido cambiando, hemos ido incluyendo la parte de los alumnos trans, la parte de los alumnos homosexuales y han ido surgiendo otras temáticas que en un momento no estaban incorporadas entonces nosotros hacemos una revisión anualmente de todos los programas de estudio y en eso incluimos también el de sexualidad y se van haciendo las modificaciones según lo que hemos visto en las inquietudes de los alumnos, situaciones que han ido pasando y lo que por ministerio nos exigen y se va haciendo la revisión generalmente es en marzo con todo lo que se ha visto durante el año anterior se hace la revisión del programa y se modifican algunos contenidos (Directora, Escuela 1, 2018).

En ese sentido, cabe destacar que el Programa está constantemente actualizándose, abordando temáticas de interés y contingencia nacional, como lo es el caso de la identidad de género, y que, además, de acuerdo a esta entrevista, responde y aborda a las inquietudes de los estudiantes asistentes al centro. En ese sentido, se visualiza que no sólo el equipo directivo participa en esta instancia del programa, sino que también, se implican los diferentes docentes del establecimiento: “cómo se ven los programas en marzo, después ellos (los docentes) hacen su planificación, que el jefe técnico las revisa, se va haciendo seguimiento durante el semestre” (Directora, Escuela 1, 2018). Los cuales, llevan a cabo la asignatura de sexualidad, donde se desarrolla todo lo planteado en el programa, no obstante, se alude que el trabajo sobre educación sexual es más bien transversal, y que no sólo cuentan con el trabajo de los diferentes profesores de aula:

“Tenemos la posibilidad de trabajar muchos temas en forma transversal entonces tenemos el apoyo de los terapeutas, del equipo la vinculación con el consultorio, entonces por ejemplo si hay una charla o se puede coordinar algo que ellos vengan para acá se coordina y vienen o van los chicos a la charla, al taller, no tenemos esa limitación en los horarios que hay que regirse por las horas y todo entonces tenemos más libertad de nosotros poder optar a otras instancias entonces no nos quedamos con solamente la hora de 45 minutos que tienen a la semana sino que se puede trabajar en forma transversal con los talleres de los terapeutas si surge alguna situación durante la semana se puede hacer un cambio de actividades y abordar el tema, si hay alguna charla, alguna invitación van los chicos entonces

es más que solamente las horas del programa que es muy poquito” (Directora, Escuela 1, 2018).

En lo anterior podemos constatar que, a nivel administrativo, se realizan una serie de gestiones y coordinación de los equipos docentes y paradocentes con la finalidad de proporcionar información respecto a la sexualidad y potenciar actitudes de autocuidado y prevención relacionadas a la vida sexual. Es así que el establecimiento provee de talleres que se coordinan tanto con el equipo interno como con las redes de apoyo con las que cuenta la Escuela 1.

Por otro lado, es posible revisar los cambios de paradigma que ha experimentado la Educación Sexual en estos contextos educativos durante los últimos 20 años, ya que según lo que manifiesta la Directora (2018):

“En ese momento (año 2000) el ministerio tampoco daba como información o lineamientos para hacer protocolos ni nada, en cambio ahora sí, por ejemplo hoy día me llegó esa caja que también trata de lo mismo, alumnos trans, un montón de cosas que antes jamás, de hecho, cuando empecé a investigar encontré una tesis de cinco años antes que era como lo único que había del tema pero como que se trabajaba muy poquito en las escuelas, era como un tema bien cerrado.”

Lo anterior se condice con las mismas experiencias que se han vivido dentro del establecimiento con los mismos estudiantes, en donde algunos de ellos han manifestado su diversidad sexual, además de la necesidad de información referente a las distintas formas de sentir y expresar su afectividad y sexualidad. Es por esto que el programa de Educación Sexual que implementa el Centro educacional, aborda temáticas que provienen de las necesidades y las inquietudes que los mismos estudiantes manifiestan, esto se expresa a través de la afirmación que hace la Directora (2018) respecto a que:

“Los chicos cuando hemos tenido alguna charla, alguna situación así ellos preguntan hartos, se motivan, se involucran, ahora cuando uno los ve, los observa en el patio, de repente los ve en la calle igual hay hartas cosas que uno después les dice”.

En ese sentido, se puede destacar el constante interés por parte del establecimiento para abordar temáticas y resolver dudas que nacen desde sus propios estudiantes, para prepararlos a enfrentar una adecuada transición a la vida adulta e independiente, en la cual, cuenten con la información y la formación necesaria para desenvolverse en diversos contextos, de manera óptima, adecuada y socialmente aceptada.

Por otro lado, en cuanto al abordaje que se le da a esta asignatura, perteneciente al Programa de Afectividad y Sexualidad, se manifiesta lo siguiente:

“Tenemos la parte de educación sexual dentro de nuestros programas de estudio que por decreto nos corresponde revisar en los distintos niveles, una o dos horas a la semana, pero como nosotros tenemos programas propios, nosotros trabajamos en base a la necesidades de nuestros alumnos porque por la edad es distinto a educación básica o media y por las características que ellos tienen, (...) además, el equipo se vincula con el consultorio Mena, con el consultorio del paso de justicia, y generalmente los temas van enfocados a sexualidad, maternidad responsable o consumo de drogas que es como los temas más recurrentes que tenemos” (Directora, Escuela 1, 2018).

Lo cual, deja en evidencia que se busca trabajar en pro de las características y necesidades de los estudiantes, involucrándolos con su contexto y con su desarrollo personal, el cual, ha de ser correspondiente a la edad de las personas involucradas, tratando temas contextualizados a su grupo etario y desarrollo sociobiológico y psicosexual, como lo son, sexualidad, prevención, autocuidado, maternidad responsable.

Por último se extrae información relevante en cuanto a protocolos que, si bien los proporciona el Ministerio de Educación, y el Centro se acoge a ellos, según lo indica la Directora, los cuales abarcan temáticas de interés como: embarazo, abuso y afectividad, estos deben ser adaptados a la realidad de los estudiantes del Centro Laboral, de acuerdo a sus edades y necesidades:

“Tenemos protocolos de acoso sexual, abuso, protocolo de afectividad, pero para todos esos hay lineamientos que los entrega el ministerio, ahora, por las características de nuestros alumnos, nosotros tenemos que adaptarlos, porque el ministerio da un protocolo, así como un lineamiento general pero es desde pre-básica hasta media entonces tenemos que adaptar a la realidad de nuestros alumnos, las características de ellos” (Directora, Escuela 1, 2018).

Bajo esa mirada, es que se aborda la categoría de Relaciones afectivas y sexuales, en la cual, la entrevistada menciona que poder conversar sobre ello es un tema de interés para los estudiantes, “los chicos cuando hemos tenido alguna charla, alguna situación así ellos preguntan hartos, se motivan, se involucran” (Directora, Escuela 1, 2018), además, menciona que “no tienen vergüenza de preguntar algunos temas, no, ellos levantan la mano y preguntan abiertamente, hay otros que van al consultorio a buscar preservativos y así como con mucha naturalidad” (Directora, Escuela 1 2018) aludiendo a la naturalización del tema, al menos, dentro del establecimiento, lo cual, se evidenció además durante la aplicación del focus group dirigido a los estudiantes, en esta misma investigación.

Tabla 6

Categorías Obtenidas en base a la Entrevista a Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP).

Categoría	Número de citas	Subcategoría
Programa: Sexualidad y afectividad	6	Abordaje
		Marco legal
Prevención y autocuidado	6	Abordaje
		Redes de apoyo
Relaciones afectivas y sexuales	3	Abordaje con estudiantes
		Experiencia
Masturbación	1	Abordaje

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la información entregada por la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica (Jefa de UTP, desde ahora), se puede mencionar que el programa de sexualidad y afectividad que contempla el establecimiento, se basa en lineamientos legales del Ministerio de Educación: ya que, de acuerdo a lo mencionado por ella: “el decreto 83 contempla esta asignatura (...) es un decreto que nos dan los planes de estudio, la malla curricular y todo” (Jefa de UTP, Escuela 1, 2018). Asimismo, plantea que el abordaje temático está dado por el mismo decreto, es decir, que está establecido previamente y que:

“hay contenidos que se desarrollan, principalmente van orientadas a la relación de pareja, a las enfermedades de transmisión sexual y hay un equipo que es la terapeuta, cuando hay casos específicos, como problemas de análisis más profundo, ellas lo tratan. Y uno directamente que habla con ellos del desarrollo de la mujer, de la posibilidad de unirse a una pareja, hay una orientación que eso es más informal” (Jefa de UTP, Escuela 1, 2018).

Lo anterior se establece en la categoría de Programa de Sexualidad y Afectividad, y específicamente a la subcategoría de abordaje, ya que se relaciona con las acciones concretas que realiza el establecimiento para enfocar los lineamientos ministeriales referentes a la educación sexual obligatoria. De la misma manera, se puede concluir que los temas abordados en la asignatura, tienen relación directa con el desarrollo de una sexualidad consciente y responsable, entendida desde lo afectivo, biológico y psicológico, dicho programa de sexualidad, además, cuenta con un equipo que presta el apoyo necesario a los docentes para abordar temáticas que escapen de sus conocimientos, “dentro de la unidad de sexualidad y en los módulos cuando hay niños muy, que están muy desarrollados, que están muy inquietos, los ve el terapeuta” (Jefa de UTP, Escuela 1, 2018). Este equipo está conformado por psicólogos y terapeutas ocupacionales, como menciona anteriormente la persona entrevistada.

Con respecto al tema de prevención y autocuidado, se menciona existen diversas formas de abordar el tema, buscando generar experiencias e instancias de aprendizaje significativo,

atendiendo a las necesidades específicas de los estudiantes según sus características y estilos de aprendizaje, como por ejemplo:

“Video, revistas, se consiguen estos trípticos, traen, como te decía, ese día eran los preservativos, otra vez dice que trajeron, yo no vi ahí, estos... la T, cuando vieron los métodos anticonceptivos, las pastillas yo sí la ví ese día, hablaron de la pastilla del día después, lo ven en video, concreto, incluso, ese día eran las enfermedades sexuales, tenían un cuadro ahí y ellos tenían que caracterizar, enfocan después todas las posibilidades que tengan” (Jefa de UTP, Escuela 1, 2018).

Este elemento es un factor a considerar, pues, todos los estudiantes tienen distintos ritmos y estilos de aprendizaje, por ende, buscar diversas formas de representar la información es primordial para asegurar el entendimiento e implicancia de todos y todas, además, de que aumenta la motivación y el interés por el aprendizaje, generando instancias más enriquecedoras y significativas.

Por otro lado, es importante mencionar que se trabaja en conjunto con el consultorio como red de apoyo, y se establecen vínculos con la familia buscando generar conciencia sobre la prevención y el autocuidado, sin embargo, si esto no ocurre, el establecimiento utiliza estas redes y vincula a los estudiantes, la Jefa de UTP, Escuela 1 (2018) relata:

“Ahí profesoras hasta han ido ellas al consultorio, algunas que por sí solas no van, las lleva la asistente social (...) los jóvenes me parece que no, hay un joven que no se defiende muy bien, le pidieron al papá que lo lleve y ahí lo orientaron con el papá, en el fondo él no quería, no entendía, pero las niñas hasta se llevan allá, al consultorio, para que las vean, todo.”

Además, la Jefa de UTP menciona que existen estudiantes cuyos apoderados son los representantes de las instituciones en donde ellos se encuentran en calidad de internos, “hay niños de hogares también, están del “CREA”, entonces lo único es el trabajo con el equipo de ellos y el equipo de acá” (Jefa de UTP, Escuela 1, 2018).

En ese sentido, es relevante considerar que el centro posee una red de apoyo con la cual contar, como lo es el consultorio, que ha realizado charlas para los estudiantes, que los atiende cuando es necesario y que, de acuerdo a lo planteado por la entrevistada, apoya la educación que se le entrega a las personas que asisten a este centro laboral, y que además, establece nexos con las familias y las personas o institución responsables de los individuos, buscando articular el trabajo realizado, sin dejar de lado a ningún joven o adulto del centro.

Por otro lado, se destaca el trabajo en el tema de relaciones afectivas y sexuales, en el cual, los estudiantes (de acuerdo a lo planteado por la entrevistada), manifiestan diversas dudas e intereses relativos a la intimidad, afectividad y sexualidad, en ese sentido, manifiesta:

“Hay varias inquietudes, como se ponían, porque tenían que usarlo, incluso un niño preguntó si la mujer usaba preservativo y trajo preservativos la profesora, le mostró los preservativos, o sea así, una cosa muy muy muy normal. Eso y ahí, pero de otra manera, y en general, debiéramos, queremos incorporar todo eso de “género”, porque es otra cosa que tenemos que ir aceptando” (Jefa de UTP, Escuela 1, 2018).

Esta última frase, da indicios de que el programa, además, se va actualizando constantemente, abordando con los estudiantes los temas de contingencia y realidad social y cultural, asimismo, se visualiza que se da un énfasis importante en lo que los estudiantes quieren saber, conocer o resolver, considerando sus opiniones, puntos de vista y experiencias variadas, en el ámbito de la sexualidad.

Asimismo, se menciona que el ámbito de las relaciones sexuales y afectivas se abordan desde la cotidianeidad, las dudas y las experiencias de los estudiantes, lo cual, ha generado una serie de experiencias y de instancias de aprendizaje que surgen en base a ello, en esa misma línea, la Jefa de UTP, Escuela 1, (2018) plantea una de las experiencias vividas, en la cual, una pregunta propició un momento de enseñanza con y para los estudiantes: “le dijo a uno, “¿Y si se rompe el preservativo, qué hago?” Entonces, pero le dijo: “Yo estoy teniendo relaciones, no sé po, en ese momento y se me rompe el preservativo, ¿Qué hago?” (...) pero así muy natural”, en ese sentido, se entiende que dentro del contexto de establecimiento surge una naturalización por

preguntar en un entorno de respeto y confianza, el cual, facilita generar un ambiente grato para el aprendizaje y resolver dudas que, quizá, en otros contextos no serían capaces de mencionar.

Sin embargo, se destaca que, dentro de este programa, pensado para los estudiantes del establecimiento, no trabaja el tema de la masturbación, ni su significado, ni las conductas adecuadas que se deben considerar frente al deseo de autoconocimiento y exploración del cuerpo, la entrevistada, alude a lo siguiente:

“Sabes que nunca hemos trabajado ese tema, realmente, no sé. En otras escuelas, si lo tocaron, pero aquí yo no sé si por edad no ocurre, porque aquí son grandes pero es que ellos tiene el libido muy desarrollado, realmente, nunca hemos hablado de ese tema, que yo esté digamos” (Jefa de UTP, Escuela 1, 2018).

Esta situación nos permite apreciar que, si bien, se trabajan temas ligados a la educación sexual de los estudiantes, aún hay temas que se desconocen y/o no se abordan, pues, significan tabúes, por lo tanto sigue siendo necesario trabajarlos, pues, de acuerdo a la información rescatada de las entrevistas a docentes, han existido situaciones de estudiantes masturbándose en el centro laboral e incluso en espacios públicos, lo cual, implica riesgos y consecuencias negativas para las personas implicadas, dichas conductas se pueden evitar mediante la entrega de información respecto a este tema, orientación acerca de la intimidad que éste acto requiere y las consecuencias de cometer actos de este tipo en lugares públicos, también, se requiere educación en base a los beneficios que implica en cuanto al autodescubrimiento.

Tabla 7*Categorías Obtenidas en base a entrevista grupal a Docentes.*

Categoría	Número de citas	Subcategoría
Relaciones afectivas y sexuales	10	Conductas sociales
		Abordaje
		Experiencias
		Rol docente
Masturbación	4	Abordaje
		Experiencias
Prevención y autocuidado	13	Infecciones de transmisión sexual
		Redes de apoyo
		Anticoncepción
		Experiencias
		Abordaje
		Rol de la familia
Abuso sexual	4	Experiencias de los estudiantes
		Abordaje
Maternidad y paternidad	6	Experiencias
		Opiniones y creencias
		Roles

		Abordaje
Programa de educación afectiva y sexual	7	Abordaje
		Origen
		Recursos

Fuente: Elaboración propia.

En la entrevista realizada a tres profesores de la Escuela 1 se encuentra información relevante con respecto a la implementación del Programa de Educación Sexual que existe en el establecimiento, el cual según lo expuesto por el Profesor 1, Escuela 1 (2018):

“...ese programa está dividido en dos facetas, que se sería el de formación, que son para los alumnos nuevos y el otro es de capacitación y producción y dentro de esas temáticas ahí está más o menos dirigido a dos años, si no me equivoco, a está por diferentes temas que se abordan de manera mensual, que se planifican sobre un tema determinado”.

En base a ello, podemos determinar que desde la estructura del Programa permite diferenciar y adecuar la educación sexual para los estudiantes nuevos, como también brindar información a los demás estudiantes con más antigüedad dentro de la escuela. Además, ellos manifiestan que se abordan temáticas respecto a la sexualidad y la vida afectiva, tanto de manera formal mediante clases planificadas para sus cursos de jefatura, como también de forma transversal al abrir espacios de confianza y diálogo con los y las estudiantes con respecto a estos temas, intencionando que los estudiantes comprendan la sexualidad como algo natural y propio

del desarrollo humano, brindando las oportunidades para que se sientan en la libertad de poder expresar sus dudas, inquietudes o contar sus propias experiencias referidas al cómo viven o les gustaría vivir su sexualidad.

Por otro lado, en relación al origen de este, los docentes manifiestan que “El programa lo hicimos nosotros mismos prácticamente con el consejo de profesores” (Profesor 1, Escuela 1, 2018), siendo ellos los principales articuladores del programa, sin embargo, podemos visualizar como una barrera lo manifestado por una de las docentes, la cual menciona que “No recibimos ninguna capacitación” (Profesora 3, Escuela 1, 2018), sino que lo hacen y generan desde sus propias perspectivas, conocimientos generales al respecto, incorporando temáticas planteadas desde el propio desarrollo del programa, considerando las opiniones e inquietudes propuestas por los propios estudiantes.

En relación a los recursos destinados para la este programa, los docentes mencionan que “ocupamos los equipos que proporciona la misma escuela, sino los computadores” (Profesor 3, Escuela 1, 2018) además de la confección otros recursos fabricados por los mismos docentes, preferentemente de carácter audiovisual, los cuales utilizan para el desarrollo de las clases o las instancias que se generan para hablar de temáticas que refieren a la sexualidad de los(as) estudiantes, buscando representar de diversas formas la información para que puedan comprender e integrar de forma significativa a sus conocimientos, aplicándolos a sus propias futuras experiencias.

En relación a la categoría de relaciones afectivas y sexuales, podemos visualizar que desde los docentes abordan desde la naturalidad las instancias de pololeo entre los estudiantes, en base a ello se menciona que “el abordaje siempre ha sido como algo natural, ni tampoco así como algo ultra restrictivo” (Profesor 2, Escuela 1, 2018). Esto nos permite visualizar cómo se valoran y respetan las decisiones de los estudiantes de poder estar con un otro desde un plano afectivo.

Considerando lo anterior, es importante destacar la valoración de orientaciones sexuales diversas presentadas o manifestadas por los estudiantes que componen la comunidad educativa, no restringiendo desde su rol como docentes estas instancias de pololeo.

En relación a ello es preciso destacar lo mencionado por uno de los docentes en relación a la subcategoría de conductas sociales, mencionando que las abordan e intencionan “con el cuidado que requiere la institución, o sea tampoco puede ser tan libre tampoco, tienen que tratar de enmarcarse dentro de lo que es la institución”, esto nos indica que buscan desarrollar que los estudiantes pueden vivir las relaciones afectivas y sexuales de diversas maneras, dependiendo sus conductas del contexto en donde se encuentran, “Tienen que respetar como los espacios que son públicos y su afectividad cuando es algo más profundo, tiene que ser privado y no pueden exhibirse, ‘porque socialmente no corresponde...’ (Profesora 2, Escuela 1, 2018), intencionando que los estudiantes comprendan en qué espacios es pertinente vivir y desarrollar esta sexualidad con un otro, todo esto trabajado desde las instancias de conversación directa con los estudiantes, para que así ellos comprendan el valor a la intimidad integrándolo a sus experiencias y a ese espacio que ellos requieren para desarrollarlas.

En relación al abordaje propiamente tal de las relaciones afectivas, los docentes según lo expresado, buscan generar instancias de abordaje para todos los posibles contextos en los cuales pueden verse envueltos los estudiantes, como por ejemplo la violencia dentro de las relaciones de pareja o el abordaje de la violencia de género, intencionando que comprendan que estas situaciones bajo ningún tipo de circunstancia debe ser validada o tomarla como algo “normal o natural” dentro de las relaciones. La integración de estos aprendizajes promueve que los estudiantes puedan construir relaciones sanas y sin violencia, basándose en el respeto mutuo siendo capaces de establecer acuerdos entre ellos, más que uno imponiendo decisiones arbitrarias sobre el otro. Sin embargo, es preciso destacar que:

“...no hay ni un plan ni un protocolo, ni una postura de escuela oficial, pero sí coincidimos muchos profes en la forma de abordar el problema, junto con la dirección también y siempre se trata como de que es algo natural, entonces sin castigarlos ni ese tipo de cosas, más que nada inclinado hacia la educación” (Profesor 3, Escuela 1, 2018).

Esto se refiere a la visualización de violencia entre parejas de estudiantes dentro del contexto escolar, siendo ellos quienes pesquisan estas situaciones dentro de los contextos naturales de interacción, pero según lo planteado “no nos podemos dedicar de lleno a lo mejor a poder tocar el tema” (Profesor 2, Escuela 1, 2018), siendo ellos quienes derivan al equipo especialista de la escuela, para que pueda brindar los apoyos necesarios para que estos episodios no se repitan ni se vuelvan en patrones establecidos dentro de las relaciones.

Cabe destacar que, pese a que no abordan estas situaciones en específico, si realizan un abordaje desde lo pedagógico dirigida al grupo de estudiantes “...más que a la individualidad, pero por eso es que nosotros como tenemos el equipo, nos apoyamos en ellos, que ellos puedan tratar de mejor forma” (Profesor 2, Escuela 1, 2018) desarrollando dentro de la educación sexual que busca entregarles a los estudiantes realizarla desde el trabajo coordinado entre diversos profesionales. Relacionado con lo anteriormente expuesto, si los episodios de violencia o episodios referidos a la sexualidad son más conflictivos se realizan reuniones de eje, en la cual participa el equipo de gestión escolar donde buscan ahondar y dar respuesta a estas situaciones, o bien se abordan a nivel del consejo de profesores desde donde emana un informe o documento formal el cual “...se entrega el equipo multidisciplinario para que ellos se encarguen del tema... ellos evalúan y hacen una intervención con cada alumno y después tienen que emitir un informe” (Profesor 1, Escuela 1, 2018), estableciendo un conducto regular sobre el abordaje e intervención de estas conductas o episodios.

En relación a la experiencia de los docentes, uno de ellos manifiesta que tuvo que abordar una situación referida a unos estudiantes del mismo sexo que exhibían sin pudor su sexualidad, el cual menciona que:

“No tenía autocontrol en cierto punto con sus impulsos llamémoslo más del área de la sexualidad, por eso te digo que fueron sorprendidos en una situación

un poco más comprometedora, no solamente aquí dentro del establecimiento, sino que también fuera” (Profesor 2, Escuela 1, 2018).

Esta situación en particular, provocó que los docentes comenzaran a intencionar aún más que los estudiantes comprendieran que la sexualidad es algo personal y que no debe compartirse de forma pública sino, en la intimidad con la personas que quiero y deseo compartirla, dirigiendo el abordaje también a las habilidades o conductas de prevención y autocuidado.

En cuanto a la subcategoría del rol docente dentro de las relaciones afectivas y sexuales, podemos señalar que este:

“Es más transversal, una vez que sucede la confianza en la que ellos cuentan sus cosas, sus experiencias, de hecho ellos son como que nos ven en un momento de confianza y cuentan delante de sus compañeros y no tienen mucho que ocultar...” (Profesor 3, Escuela 1, 2018).

Es por ello que se asume que los docentes han tomado un rol de confidentes y consejeros de los estudiantes, factor que podría ser beneficioso para abordar temas de sexualidad abiertamente, en un ambiente de confianza, respeto y tranquilidad, donde, los estudiantes pueden contar con una fuente confiable para ayudarles a resolver dudas y aprender sobre elementos de los cuales no serían capaces de preguntar en otros contextos, como en sus hogares y/o centros de salud.

En relación a la categoría de Prevención y el Autocuidado, se explicitan métodos anticonceptivos y de prevención de las ITS, los cuales se trabajan en conjunto a las redes de apoyo cercanas al establecimiento para proporcionar tanto información como insumos para el cuidado de los estudiantes, respecto a este tema los profesores entrevistados acotan que el rol más activo en la prevención lo tiene siempre la mujer, lo cual se explicita cuando la profesora relata lo siguiente “ellas reclaman que los hombres no usan el preservativo, siguen siendo ellas las que además en la cartera llevan el preservativo, ellas.” (Profesora 3, 2018). Éste elemento, es relevante, ya que, se debe asumir el autocuidado de manera transversal al género, la preferencia sexual, la edad, entre otros factores, ya que, es labor de ambos implicados protegerse y proteger al otro, es por ello, que se debe educar en base a ello, que tanto hombres como mujeres deben preocuparse de prevenir situaciones de contagios de ITS y embarazos, en ese sentido, se debería adoptar una educación sexual no sexista, que permita el entendimiento de todos y todas con respecto a los temas de autocuidado y prevención.

En la categoría de Relaciones Afectivas y Sexuales también se consideran actividades, tales como talleres y charlas producidas por parte de las redes de apoyo, como son universidades y consultorios, así como los realizados de forma interna por los propios profesores. Cabe destacar que este año sólo se ha realizado una de estas actividades, la cual fue enmarcada en el día de la mujer y se centró más específicamente en temas de prevención de la violencia doméstica, el rol de género y el acoso sexual. Otro punto importante dentro de esta categoría es el relacionado a las propias experiencias y situaciones que surgen dentro del establecimiento para

tocar temas referidos especialmente a la intimidad y las conductas que son socialmente aceptadas versus las que no lo son.

En referencia a la maternidad y la paternidad también son temas que se enmarcan dentro del programa, en este aspecto se puede apreciar las posturas que tienen los profesores con respecto a las aptitudes que puedan tener los estudiantes con DI para formar una familia, donde por ejemplo uno de ellos señala:

“Mi opinión depende de la funcionalidad que tenga el alumno como para hacerse cargo de otro ser humano, dependiendo de eso... pero tal como dices tú uno no podría intervenir en su decisión finalmente, aunque él tenga una discapacidad intelectual mayor injerencia tal vez uno podría aconsejar sobre los métodos anticonceptivos o lo difícil que podría ser convertirse en padres a esta edad y que se yo, pero más allá de eso no es mucho lo que podemos hacer porque es una decisión” (Profesora 3, Escuela 1, 2018)

Siendo la anterior una postura común entre los docentes entrevistados. El abordaje de esta temática hace énfasis en crear conciencia respecto a las responsabilidades que conlleva tener un hijo o hija, para que esta sea una decisión meditada de antemano con sus consecuencias y cambios que implica, tal como lo señala un profesor “dentro del programa está el tema, está dentro de paternidad responsable, que es como mostrarles un poco cuales son las nuevas

responsabilidades de ser papá y a temprana edad, porque sin duda es un cambio de vida” (Profesor 2, Escuela 1, 2018).

Por otra parte, surge como categoría emergente el abuso sexual, del cual señalan conocer varios casos de estudiantes que han sido víctimas de éste, “es muy común que cuenten ellos experiencias de abuso, incluso de los mismos padres” (Profesora 3, Escuela 1, 2018), la dificultad del abordaje de este tema no es menor, ya que tal como lo indican “es difícil enfrentar a un padre que está actuando de esa manera porque a veces en vez de cooperar, provoca el rechazo y la represalia en contra de la estudiante, entonces es complicado y te hace quedar como impotente”(Profesor 2, Escuela 1, 2018). En ese sentido, este es un tema que requiere más apoyo, tanto para los estudiantes intencionando que comuniquen claramente qué es lo que les sucede para poder brindarles los apoyos necesarios, como para los docentes, quienes tienen como labor ética denunciar, y requieren el respaldo del centro laboral y/o alguna red de apoyo, elemento que quizá falta articular de manera más óptima.

Por último un tema que se encuentra en deuda es el de la masturbación, ya que los profesores admiten no haber incursionado en éste de forma directa, a excepción del abordaje de una situación específica que fue del conocimiento de los profesores y estudiantes, la cual llevó a un diálogo con respecto a los espacios y las conductas sociales aceptadas para la práctica de la masturbación, pero no se incorporó el tema a las planificaciones, ni se ha reforzado el aprendizaje de los factores relacionados a ésta temática. Esto se condice con lo planteado por la Jefa de UTP, quien plantea que nunca ha visto que esto se trabaje con los estudiantes.

Tabla 8*Categorías Obtenidas en base a Grupo Focal con Estudiantes.*

Categoría	Número de citas	Subcategoría
Relaciones afectivas y sexuales	73	Experiencias
		Conocimientos generales
		Conductas sociales
		Percepción
		Violencia en el pololeo
		Abordaje
		Abordaje familia
		Expectativas
Prevención y autocuidado	58	Infecciones de transmisión sexual
		Métodos anticonceptivos
		Experiencia
		Conductas sociales
Masturbación	4	Conocimientos generales
Maternidad/paternidad	7	Experiencias
		Expectativas
Abuso sexual	10	Experiencias
		Expectativas

Fuente: Elaboración propia.

Considerando la información obtenida del focus group se puede visualizar que el programa de educación afectiva y sexual que se imparte en el establecimiento tiene una buena acogida por parte del alumnado, siendo un tema que se encuentra presente en el día a día de los alumnos.

En cuanto a las experiencias en torno a la categoría de Relaciones afectivas y sexuales, vemos que algunos de ellos declaran haber pololeado al menos una vez o haber tenido relaciones sexuales, una estudiante indica que tiene una hija, mientras otros manifiestan nunca haber vivido alguna de estas experiencias. Eso vinculado a la cantidad y la calidad de la información que han recibido desde sus distintos contextos, hace que no haya homogeneidad en manejo de conceptos relativos a la sexualidad y las relaciones afectivas, más si existen nociones básicas respecto a ellos en todos los estudiantes participantes, demostrando algunos mayor conocimiento que otros. Según lo que declaran, también hay disparidad en las percepciones, habiendo algunos estudiantes que consideran la sexualidad como algo negativo, que no deben hacer, que está prohibido, también hay otros que lo asumen con más naturalidad y sin juicios de valor. El primer tipo de percepción puede estar acompañada de una intervención familiar punitiva y restrictiva de la conducta sexual, mientras que la segunda de un mayor acceso al diálogo y la información necesaria para la inserción a una vida sexual adecuada. Esto se relaciona mucho con las fuentes de información con las que cuentan los jóvenes, algunos estudiantes asumen la intervención del establecimiento como la principal, sino la única, fuente de información acerca de temas de sexualidad y afectividad, por ejemplo al preguntarles de dónde han obtenido información sobre la sexualidad, uno de ellos contesta “Solamente aquí en el colegio” (Estudiante, Escuela 1, 2018) y en otros casos reconocen a la escuela como complementaria a la información que obtienen de

otras fuentes, ya sean sus familias o de forma independiente “Aquí en el colegio, también en la casa, mi mamá, en el otro colegio” (Estudiante, Escuela 1, 2018) “A mí me enseña más mi mamá, mi mamá a veces me cuenta” (Estudiante, Escuela 1, 2018). Esto va a significar un factor determinante dentro de las conductas y la exploración que haga cada uno con su propia sexualidad, limitándolas o facilitándolas.

Según los relatos de los estudiantes, en las clases de sexualidad se imparten contenidos vinculados a los métodos anticonceptivos, a las infecciones de transmisión sexual, habilidades parentales, entre otros, temas sobre los cuales los estudiantes manifiestan tener conocimientos y opinión acerca de ellos. Un alumno indica “A nosotros nos hacen clases de sexualidad acá en el colegio. Nos enseñan lo que es el abuso sexual, el abuso de género también, entre el hombre y la mujer, como tienen los hijos y esas cosas” (Estudiante, Escuela 1, 2018). Lo anterior señala que el espacio que brinda el programa de Educación Sexual aborda diversas temáticas que incluyen algunas de contingencia como lo son la violencia de género y la violencia dentro del pololeo, de los cuales ellos expresan su opinión y demuestran reconocer conductas que no son apropiadas dentro de una relación de afecto, como lo son, por ejemplo, los celos y el control sobre la vestimenta del otro, experiencia que es relatada por una estudiante, la cual tanto ella como sus compañeros reconocen como reprochable, con comentarios como “porque eso es estar abusando de ella, ese es abuso” (Estudiante, Escuela 1, 2018).

Por otra parte se observa que la categoría de Relaciones Afectivas y Sexuales es en donde más se explayan y expresan su manejo de conceptos, tanto abstractos como concretos, tales como

lo son el amor, la amistad, la maternidad, la vergüenza, las infecciones de transmisión sexual, los métodos anticonceptivos, entre otros. En cuanto a la categoría de Prevención y Autocuidado, los y las estudiantes reflejan conocer información práctica acerca de las ITS, como vías de contagio y formas de prevención, sin embargo, se evidencia un desconocimiento sobre los posibles tratamientos que aluden a las diferentes ITS. Respecto a la anticoncepción, se evidencia el conocimiento de algunos métodos anticonceptivos, tales como la pastilla anticonceptiva, el preservativo, la inyección y el Implanol, los cuales reconocen que se consiguen en el servicio de salud pública y la farmacia, como ellos mismos señalan.

En la categoría de Maternidad y Paternidad, una de las estudiantes participantes relata su experiencia como madre joven y señala que para ella ha sido un cambio positivo en su vida, pues antes de serlo su vida giraba en torno a actividades que ella misma juzga como negativas “antes cuando no estaba pololeando era muy atrevida, salía a carretes llegaba a las 5 de la mañana a la casa, era muy rebelde, hasta que cuando llegó la Antonella cambio todo, chao salidas, chao amigos, chao todo, pero fue por un bien” (Estudiante, Escuela 1, 2018). A través de declaraciones como la anterior y otras como:

“Tengo una hermana mía, que va a tener el tercer hijo, voy a ser tía de nuevo y mi hermana terminó por fin su 4to medio. Y ahora está esperando hijo de un pololo que es más malo, le ha pegado, ha sufrido violencia y todo. Está metido en drogas también, pero eso es cosa de ella, nosotros igual la apoyamos en ese

sentido, le preguntamos cómo está la guaguita, las ecografías, cosas así, entonces, apoyo familiar” (Estudiante, Escuela 1, 2018).

Podemos ver que en los contextos donde se desenvuelven algunos de estos jóvenes el embarazo a temprana edad no es concientizado como un problema, sino más bien naturalizado y muchas veces preferido a conductas propias de la juventud, que pueden ser asumidas o interpretadas por el entorno como riesgosas, tal y como lo es salir de noche, a fiestas y/o pasar un rato ameno con amistades.

En cuanto a las expectativas de aquellos estudiantes que no son padres aún, se observa que no es un deseo central en sus vidas, en algunos casos no se plantea como posibilidad, en otros como una a largo plazo, posterior a cumplir etapas de realización personal en el ámbito de los estudios. En ese sentido, es relevante destacar que existe una educación en base al entendimiento de responsabilidades, deberes y derechos, permitiendo el desarrollo de cada etapa de acuerdo a la edad que le corresponda.

En la categoría de abuso sexual encontramos que existen variadas experiencias de éste, las cuales son narradas por algunos de los alumnos participantes como procesos difíciles a nivel personal y familiar, asociado principalmente a la imposibilidad de hablar sobre estos temas, ya sea por vergüenza o miedo, lo que en algunos casos ha derivado en inestabilidad emocional y psicológica, como en el relato de la estudiante que indica:

“Yo una vez fui abusada por un tío, estaba con él sola en casa, mi mamá en ese tiempo trabajaba y yo estaba sola en su casa y me empezó a tocarme, yo gritaba y no podía hacer nada, si estaba sola, hasta que llegó mi mamá y le conté, y ahí lo echó de la casa y ahí empecé con depresión hasta cuando yo crecía empecé con depresión, hasta ahora ya no, estoy con psiquiatra y esas cosas, psicólogo. Igual es fuerte, porque era un tío de la familia, más encima yo estaba en su cuidado.” (Estudiante, Escuela 1, 2018)

De lo anterior se concluye que es necesario abordar el abuso sexual dentro de la educación sexual para que las víctimas se reconozcan como tal y se liberen de culpas y vergüenza.

Respecto a las necesidades que poseen los adolescentes y adultos-jóvenes del establecimiento, destaca la escasa o nula información que poseen respecto a la masturbación. Esto, queda expuesto en el discurso de los alumnos en el cual mencionan nunca haber escuchado el tema o no recordarlo “Nunca he escuchado eso” (Alumnos, Escuela 1, 2018). Este tema es una necesidad latente, ya que los estudiantes manifiestan no conocer el concepto, aunque tal vez, como muchos otros jóvenes, conozcan esta práctica con nombres más coloquiales e incluso la practiquen con frecuencia, no la reconocen como un tema en el que puedan adquirir conocimientos, sobre todo respecto a conductas socialmente aceptadas, intimidad y prácticas sanas de su autoexploración. En ese sentido, cabe destacar que, en la entrevista realizada a los profesores del establecimiento, éstos, han mencionado haber tenido experiencias negativas con

respecto al tema de la masturbación, donde estudiantes han sido sorprendidos en el aula e incluso en espacios públicos practicándola, hecho que podría mejorarse abordándolo de manera educativa con los estudiantes, evitando conductas inadecuadas, pero sin coartar el desarrollo sexual de los individuos.

A continuación se realiza un análisis de las entrevistas y focus group aplicadas en la Escuela 2, en donde se efectuó una entrevista a la directora, una entrevista grupal a dos docentes y un grupo focal con 8 estudiantes. De aquí se extrae lo siguiente:

Escuela 2.

Tabla 9

Categorías Obtenidas en base a Entrevista con Directora.

Categoría	Número de citas	Subcategorías
Relaciones Afectivas y Sexuales	19	Abordaje.
		Abordaje con la familia.
		Infantilización
		Experiencia
		Percepción
Identidad de Género.	1	Experiencia

En la entrevista realizada a la Directora de la Escuela 2, es posible constatar el cómo han debido abordar de diversas maneras la sexualidad, específicamente en cuanto las relaciones

afectivas y sexuales, dentro del contexto escolar con los estudiantes, aquí, deja en evidencia que desde los más pequeños hasta los mayores reciben información al respecto, validando con ello la posibilidad de vivir su sexualidad de forma natural, comprendiendo este tema como “parte de la vida de cualquier ser humano inherente, por lo tanto es parte de ellos, algo por lo cual debemos aprender a trabajar” (Directora, Escuela 2, 2018), buscando propiciar las herramientas necesarias para lograr que comprendan la sexualidad y puedan desarrollarla de forma natural.

Por un lado, es importante destacar que desde la gestión de la dirección se trabaja con la familia en base a las problemáticas o situaciones particulares que surgen, las cuales ocasionan en la mayoría de la veces conflictos en los padres por el permitir o desarrollar que los estudiantes puedan vivir su sexualidad y acceder a información sobre ésta dentro de la escuela, según lo mencionado por la directora se realizan instancias en donde se conversa con la familia y se establecen acuerdos que benefician a los estudiantes y que a su vez concienticen a los padres sobre la realidad y las necesidades que tienen sus hijos sobre el vivir su sexualidad sin limitaciones, en donde se les considere y se valide como un otro con derecho a desarrollar esta sexualidad, en ese sentido, plantea lo siguiente:

“Lo que se hace es establecer acuerdos, yo no puedo hacerle caso al papá ni tampoco me siento con todo el derecho de decirle al papá usted no, lo que sabe no sirve, sino que le tinca que nos sentemos a conversar, osea no, entonces como te digo se enriquecen con la presencia de cada uno, pero en términos generales

hay una mirada del colegio respecto de cómo enfrentar la vida afectiva y sexual de los chiquillos...” (Directora, Escuela 2, 2018).

En ese sentido, es altamente relevante e interesante mencionar la lucha constante que existe en contra de la infantilización de los padres hacia sus hijos, en donde buscan minimizarlos e invalidarlos, esto según lo mencionado por la directora “...incluso nos pasa con algunos papás que no quieren que sus hijos pololeen...”(Directora, Escuela 2, 2018) negándoles instancias y procesos naturales como lo es el pololeo a cierta edad, en donde ellos manifiestan y expresan su interés por compartir con un otro dejando de lado la amistad y pasando a un plano afectivo en donde sus sentimientos buscan ser protagonistas, en ese sentido, como establecimiento (de acuerdo a lo planteado por la Directora del centro) busca mediar de forma efectiva para velar por el pleno desarrollo de sus estudiantes, con el objetivo de permitirles instancias pertinentes de desarrollo y expresión de su afectividad y sexualidad, en contextos adecuados, en base a ello, es que se trabaja arduamente con las familias que requieran apoyos para ello, de acuerdo a lo manifestado por los estudiantes o lo visualizado por los docentes del establecimiento :

“Entonces, familia, tenemos parejas de pololeo, esto no es un juego tiene 20 años, tienen naturalmente ganas de estar con el otro y no solamente estar de la mano, ellos quieren estar juntos de otra manera, entonces, ¿vamos a brindar estos espacios? ¿vamos a generar espacios para eso? “no en mi casa no”, bueno, entonces vamos a facilitar ver que se vean en otro lado. Orientemos, porque si no

vamos a tener chiquillos que tengan sexo debajo del puente, cierto, en una plaza, en la esquina, en un árbol...” (Directora, Escuela 2, 2018).

Así mismo, como experiencia, nos comenta la entrevistada, que han existido casos en los cuales estudiantes han sido descubiertos en conductas inadecuadas, producto de los pocos espacios y oportunidades que les brinda la familia para su desarrollo sexual, el pololeo y la afectividad, los cuales, pueden incluso llegar a ser conductas de riesgo, pues, dejan expuestos a los involucrados a diversas situaciones:

“A mí me pasó con un cabro mío, me pasaron un soplo que se juntaban en la plaza, el niño traía una frazada.... entonces, yo le decía a la mamá: “esta cosa es super clara, yo tengo un hijo y sé que mi hijo tiene relaciones sexuales hace mucho tiempo, cuál es la diferencia, que yo no me he enterado, no lo he visto nunca pero sé que él ha organizado su vida para ir a un motel, (...) ¿qué le falta a tu hijo? esos espacios, porque en la casa siempre estás tú, entonces no puede, ¿cierto? pero él quiere, entonces, ¿qué alternativa le queda? esa, ¿por qué no mejor, si él tiene una pensión, entonces dile: oye yo creo que es bueno que lleves a tu polola al motel” ¿cómo voy a hacer eso? estaría aceptando... “es que acéptalo, tienes hijos mayores... ¿no tienen relaciones sexuales?” si pero es que... “¿no tienen discapacidad?, que injusta eres”. (Directora, Escuela 2, 2018).

Esta experiencia, mencionada por la entrevistada, deja en evidencia varios elementos, como por ejemplo la ya mencionada infantilización de los estudiantes, el poco desarrollo sexual

que desde sus hogares se les permite y la estigmatización que aún existe de las PcDI, la cual, limita sus posibilidades de desarrollarse plenamente como cualquier persona, vulnerando, también, sus derechos, en ese sentido, culturalmente se tiende a catalogar y manifestar que las PcDI son “libidinosos, siempre se dice, son libidinosos, son.. no tienen límite” (Directora, Escuela 2, 2018), es así como debido a situaciones como la mencionada anteriormente, se tiene a naturalizar y justificar una conducta utilizando como base la discapacidad de las personas, no visualizando que en realidad, el problema es la educación sexual y las oportunidades de desarrollo sexual y afectivo que presenta la persona en particular. En esta situación puntual, el hecho terminó en que: la mamá del estudiante “...le iba a permitir espacios pero no ese día, no... después, se fue enojada” (Directora, Escuela 2, 2018).

Cabe destacar, también, otras experiencias que se han generado dentro del contexto escolar y que han favorecido el desarrollo de la educación en cuanto a las relaciones afectivas y sexuales de los estudiantes, como lo fue el trabajo realizado con estudiantes de psicología de la PUCV el año 2017, quienes desarrollaron “varios talleres de vida afectiva y sexual en realidad lo hicieron con todos los cursos desde los más chicos hasta los más grandes” (Directora, Escuela 2, 2018) lo cual permitió, de acuerdo a lo descrito por la entrevistada, complementar el trabajo que se había venido efectuando dentro de la escuela con los estudiantes, además de brindar apoyos a los docentes referidos a ciertas temáticas y el abordaje propiamente tal.

Finalmente, en cuanto a la identidad de género, la entrevistada manifestó, como experiencia, que el tema se trabajó en base a la contingente película “Una Mujer Fantástica”, ya

que, dentro de los estudiantes encontró la necesidad de clarificar conceptos referidos a la diversidad sexual:

“Empezamos a conversar... esa es la película de un travesti dijo uno... no. ¿Y qué es ser transgénero?, ¡Ah! dije yo “voy a tener que trabajarlo”. Vimos la película, todos juntos, ¡Ay! que asqueroso decía uno, hubo una mamá que reclamó por la película ¿cachai? me mandó un whatsapp (...) vino para acá y me dijo qué...cuestionó, mi criterio para esto, entonces ¿en qué le ayuda?, ¿en qué le aporta?. Le aporta a construir un pensamiento crítico, le aporta reflexionar, le aporta conversar, es una realidad pero no todos los niños la ven, de partida acuérdate que no son niños, yo tengo chiquillos hasta de 23 años, niños no son, tengo de 17 a 23, son adultos, excepto por 2, adultos. Pero igual, no le aporta nada, es una visión... porque ella está en contra, pero es una realidad, pero acá la tenemos, tenemos una niña transgénero entonces no me digas que no es una realidad porque está, vive con nosotros, está con nosotros, tenemos familias que se han disueltos acá, familias que se han disuelto porque un miembro de la pareja descubrió o asumió su sexualidad, por fin, y es homosexual, entonces es una realidad que existe, ahora, ¿la película es mala?, perfecto, es una manera a lo mejor que a mí no me hubiese gustado trabajar el tema, eso es otra cosa, pero van hablar durante todo este tiempo del famoso Oscar que se ganó la película y van a seguir escuchando cosas, gente que le dices no la veas porque es mala, lo que yo necesitaba con los chiquillos era sentarme y discutir respecto de la película, para

que tengan temas de conversación” (Directora, Escuela 2, 2018).

Cabe destacar, entonces, que según lo mencionado por la Directora, se abordan temáticas en base a los intereses y necesidades detectadas en los estudiantes, teniendo como fin, potenciar su desarrollo, aumentar su pensamiento crítico y analizar su propia realidad contextual en la que se puedan desenvolver con información clara y verídica al respecto, conociendo diversas posturas, eliminando barreras asentadas en el desconocimiento de factores en torno a género y orientación sexual, además, permite el cuestionamiento y autodescubrimiento de los intereses y preferencias, lejos de prejuicios y tabúes.

Tabla 10

Categorías obtenidas de acuerdo a la entrevista grupal a docentes.

Categoría	Número de citas	Subcategorías
Relaciones afectivas y sexuales.	22	Abordaje con los alumnos
		Abordaje con la familia
		Experiencias
		Rol docente
		Conductas sociales
Prevención y autocuidado	5	Redes de apoyo
		Abordaje
		Experiencias
Masturbación	2	Abordaje

		Experiencias
Maternidad / paternidad	2	Experiencias
		Derechos
Infantilización	6	Experiencias
		Abordaje
		Abordaje
Identidad de género	3	Capacitación

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la entrevista realizada a dos docentes de la escuela 2, es posible visualizar el cómo se abordan las relaciones afectivas y sexuales con los estudiantes dentro del contexto de aula y escolar en general, siendo importante rescatar lo mencionado por una de las profesoras “nosotros tenemos una forma de trabajar que es bastante holística, de acuerdo a grupos de interés, entonces, en la afectividad y la sexualidad, se abordan transversalmente” (Profesora 2, Escuela 2, 2018). Esto nos permite visualizar la postura de los docentes respecto a que los estudiantes tengan acceso y se les garantice una educación sexual desde la naturalidad. En base a ello, la docente menciona que “la sexualidad es, como les pongo...hay que verla en forma sana porque es algo natural y con respeto, porque hemos trabajado mucho el respeto...” (Profesora 1, Escuela 2, 2018) promoviendo que los estudiantes puedan vivir de forma responsable y respetuosa su sexualidad con un otro.

Con respecto al mismo tema, centrándonos en el abordaje con la familia, se evidencia una intención de incorporar a los adultos significativos de cada estudiante en el proceso natural de desarrollo de la sexualidad, orientando, informando y guiando frente a diferentes situaciones y temas alusivos a las relaciones afectivas y sexuales,

“Eso se le aconseja, porque, en ese sentido, nosotros tenemos que apoyar a los padres que tomen conciencia, porque, como hablábamos, esto que los infantilizan, creen que siempre son chicos, entonces uno tiene que orientar y a los padres hacerlos reaccionar, tomar decisiones, abordar el tema en familia, que se converse, que digan: ‘oye, ¿qué vamos a hacer frente a eso?’ y en otros casos” (Profesora 1, Escuela 2, 2018).

Frente a las diversas necesidades, edades y características de los alumnos de la misma comunidad educativa es que se han realizado las respectivas intervenciones respecto al abordaje de las relaciones afectivas y sexuales, pues se va trabajando según la edad, curso o nivel de los alumnos, se considera también el interés de los alumnos, ya que algunos mantienen relaciones afectivas de pareja dentro del establecimiento, así también a raíz de situaciones particulares que van surgiendo, pues:

“Claro, se va abordando, los míos son más chicos así que igual yo voy de a poco, pero sí, ese y otros temas, yo he visto las caritas de que no... tenían cero información de las relaciones sexuales, cuando las abordé como eran, no tenían

idea, entonces hay que ir con mucho cuidado” (Profesora 1, Escuela 2, 2018).

Es por lo mencionado anteriormente que el rol docente toma un valor sumamente relevante, el papel que va a jugar cada profesional de la educación dentro de un establecimiento, que en algunos casos, es la única vía de acceso a esta información o la única persona que inspira la confianza y el respeto para poder responder preguntas alusivas a esta temática, así menciona Profesora 2, Escuela 2 (2018):

“Y también, lo otro que tenemos, es que los alumnos recurren a nosotros, como nosotros hemos hablado el tema, tienen como la confianza de contarte cuando han iniciado a tener relaciones sexuales, y con el desconocimiento que a veces implica el riesgo que tienen de embarazo, e incluso yo he recibido de varones también la inquietud, porque como tienen la confianza más que ir donde sus padre a preguntar estas inquietudes”.

Se hace totalmente necesario tomar acciones respecto a un tema tan importante y tan desconocido para varios de los alumnos, se evidencia en la escuela que existen diversas necesidades e inquietudes por parte de los estudiantes, por ende, los docentes realizan un trabajo colaborativo donde pueden, en conjunto, trabajar, discutir y tomar decisiones sobre diversos temas y casos específicos, como menciona Profesora 2, Escuela 2 (2018):

“En consejo de profesores siempre estamos tratando el tema. Claro, abordando desde el estudio de caso, o desde una problemática específica de una

pareja, por ejemplo, de compañeros. Con el consejo de profesores, es la instancia técnica de abordaje de todos los temas, incluido la sexualidad”.

Por otro lado, se intenciona que los estudiantes comprendan los espacios y el cómo deben vivir su vida de pareja, siendo necesario generar estos espacios de intimidad y privacidad, este es uno de los aspectos más trabajados por las docentes, ya que según lo que relatan, los estudiantes frecuentemente buscan manifestar su afecto y sus deseos sexuales, por lo que las conductas sociales respecto a la privacidad de estas manifestaciones afectivas son un tema de mucho interés para ellas como educadoras, pues “si no tienen los espacios de intimidad, ellos lo van a buscar entre comillas, y si no lo encuentran lo van a hacer de forma pública” (Profesora 2, Escuela 2, 2018).

En la categoría de prevención y autocuidado, podemos visualizar las redes de apoyo que posee la escuela con el consultorio y, tal como menciona la Profesora 1, Escuela 2 (2018) dentro de la entrevista, se encuentran “permanentemente comunicándonos, entonces se cita a los papás, y por medio de la vinculación de la UTP con el consultorio, los derivamos de aquí a allá cuando hay temas vinculados con la afectividad y la sexualidad”, buscando generar la toma de decisiones por parte de los(as) estudiantes en cuanto a la prevención, implicando a la familia y que ésta visualice la necesidad de sus hijos(as), quienes tienen el derecho a vivir de forma autónoma e independiente su vida sexual como cualquier otra persona de manera empoderada y consciente, y que no sea su condición de discapacidad una limitante para ello.

En este aspecto, es importante destacar el abordaje que realizan los docentes con los estudiantes que poseen un contexto socioeconómico deprivado y con alta vulnerabilidad, donde pueden no contar con un núcleo familiar conformado o bien con bajos recursos cognitivos, en el cual se vuelve prioridad prevenir el riesgo de embarazo, debido a que los estudiantes poseen “una intención de mantener relaciones sexuales con su pololo” (Profesora 1, Escuela 2, 2018) siendo necesario evidenciarlo y realizar la derivación al consultorio.

Además, para que los estudiantes logren comprender e integrar la importancia de la prevención y el autocuidado de su cuerpo, de acuerdo a la información rescatada en esta entrevista, se busca trabajar concretamente relacionando, dentro de lo posible, la información nueva con situaciones cotidianas, para hacer más factible el entendimiento, por ejemplo en el uso del preservativo masculino se realiza la asociación con el uso de elementos y situaciones contextualizadas y cotidianas de los estudiantes:

“Si ustedes van a meter las manos en la tierra usan guantes ¿Verdad? porque se pueden cortar, para no ensuciarse las uñas, porque también molesta la tierra, lo que sea, usan guantes, se protegen. Si alguien es corto de vista usa lentes, o sea se usan cosas en el cuerpo, para protegerse, porque nos gusta. Si el pene en una parte del cuerpo, ¿Por qué entonces va a ser distinto? Si nos estamos protegiendo” (Profesora 2. Escuela 2, 2018).

Esto permite que los estudiantes puedan comprender la importancia del cuidado del cuerpo dentro de las relaciones sexuales al relacionarlo con situaciones cotidianas e implementos

de uso frecuente, lo cual permite que las vuelvan significativas y parte de su vida estas prácticas, siendo conscientes en esta búsqueda constante de vivir libremente su sexualidad.

En relación a las experiencias vividas por parte de los docentes, es importante destacar la experiencia del taller realizado por las estudiantes de Psicología de la PUCV, en donde rescatan “el uso del condón y les trajeron y les enseñaron a utilizarlos, o sea, traían una fruta, una zanahoria, y les enseñaron como se ponía” (Profesora 1, Escuela 2, 2018), transformándose ésta en una instancia importante para que desde los docentes se siguiera trabajando e intencionando con los estudiantes, para que éstos logren vivir su sexualidad de forma consciente y responsable a través del uso de métodos de anticoncepción y cuidado de su cuerpo, colocando a su disposición el conocimiento de éstos, generando oportunidades en relación al acceso a la información y a los propios métodos.

Por otra parte, en esta escuela surge, tanto en la entrevista con la directora como en la entrevista a las docentes, la categoría emergente de identidad de género, esto debido a una situación específica en donde una de sus estudiantes atraviesa la transición de asumir que su identidad de género no se condice con el género asignado por sus características sexuales, lo que instaló la necesidad urgente de abordar esta temática tanto con los estudiantes como con los apoderados del colegio:

“Nosotros como colegio, hemos hecho un esfuerzo, hace bastantes años, un esfuerzo, porque hay una formación sistemática en educación afectiva y

sexualidad, tuvimos el caso, es decir, tenemos el caso de un chico transgénero, y eso nos obligó también a tener una postura como colegio frente al tema completo” (Profesora 2, Escuela 2, 2018).

Se busca, entonces, de acuerdo a lo planteado por las entrevistadas, dar el apoyo y la acogida más apropiada al proceso de la estudiante mencionada, es así cómo se tomaron una serie de medidas para el abordaje de esta temática, lo cual, implicó además, capacitación para la comunidad escolar: “se hicieron talleres para padres (...) talleres de formación para los profesores, para capacitarlos.” (Profesora 2, Escuela 2, 2018). En ese sentido, se destaca el trabajo que hace el establecimiento, no sólo realizando un acompañamiento a los estudiantes, sino que involucrando a todos quienes forman parte de su comunidad: profesores, padres y apoderados, involucrándolos en el proceso que todo el establecimiento se ve inmerso. Es bajo esta premisa, que el establecimiento decide contactar a un experto que fuera a capacitar por medio de una charla informativa al personal docente y paradocente, como lo explicita la Profesora 1 (2018): “recibimos visitas de un abogado que trabaja en organismos internacionales, que él es transgénero y que nos vino a enseñar, porque uno no sabe, hay temas que uno no conoce tan profundamente”, instancia en la cual se entregó información y además se resolvieron dudas relativas al tema de la identidad de género. Es importante también mencionar, que el tema fue abordado de manera reactiva frente a una situación en específico donde se vio directamente involucrado el establecimiento, y por ende, se le dio un abordaje amplio y específico al tema.

Otra categoría que surge y que es de interés es la referida a la infantilización, la cual, también emerge en la entrevista con la directora del establecimiento, aquí las docentes manifiestan preocupación ante la actitud sobreprotectora que tienen algunos padres y apoderados, en donde limitan las posibilidades de desarrollo de los jóvenes estudiantes, indicando que “no sólo no reciben educación sexual, sino que se desconocen los derechos de vivir la sexualidad y la afectividad de los chiquillos, entonces, los infantilizan de tal manera que invisibilizan el desarrollo sexual de sus hijos” (Profesora 2, Escuela 2, 2018). De este modo, se evidencia que los padres, dentro de la infantilización en la cual tienen asumida la crianza de sus hijos, coartan las necesidades y derechos de explorar la sexualidad, lo cual, es perjudicial para el desarrollo integral y la transición a la vida adulta autónoma de los estudiantes.

Con respecto a esto, las docentes narran una serie de experiencias, donde se deja en claro la visión infantil que se tiene con respecto a los estudiantes, de parte de sus mismos padres, más específicamente en el área del desarrollo sexual: “fíjense, porque ya está en una etapa de desarrollo, en que sienten deseo sexual y lo manifiesta” y los papás dicen “nooo, mi hijo (...) ‘¿Mi niño? No, jamás’” (Profesora 2, Escuela 2, 2018), dejando en claro, que existe una evidente carencia en la educación sexual que se les proporciona en casa, producto de la visión que se tiene de los estudiantes, llevando esto a otros planos como es el escolar, en el cual “no le dan oportunidad ni de elegir, ni de opinar, de decidir ni nada” (Profesora 1, Escuela 2, 2018),

“Profe, me dijo, no me dieron permiso, traté de convencerla. Pero tú te tienes que enojar le digo yo, jaja, tienes que exigir, mamá yo quiero participar... No, no le dieron la autorización, (...) a ese nivel hay algunos, entonces, también

yo me tengo que ir con cuidado, porque si no uno puede recibir quejas también, yo no lo podía creer, cómo le niegan a él y así en todo, no participa en actividades...” (Profesora 1, Escuela 2, 2018).

En ese sentido, entonces, existen barreras contextuales que permitan el acceso a la educación sexual, fundadas principalmente en la infantilización de los estudiantes, por parte de las familias, lo cual, puede interferir en el proceso de aprendizaje y participación de los jóvenes, por ello, es que, se busca abordar este tema directamente con la familia, la Profesora 2, Escuela 2 (2018), plantea lo siguiente:

“Efectivamente hay una infantilización, eh... como una negación a que ellos... al darse cuenta que están creciendo, que tienen deseos, que se gustan, que se miran, que quisieran tener - a lo mejor - algún tipo de relación amorosa a nivel de la edad que le corresponde... es un tema que se está tratando siempre”.

Cabe mencionar que, de acuerdo a lo planteado por las entrevistadas, la infantilización es peligrosa, inapropiada y lleva a conductas de riesgo por parte de los estudiantes, lo cual además, genera prejuicios y visiones erróneas sobre las PcDI, que tienden a generalizarse a nivel cultural y social, como ejemplo, se puede destacar que se generan una serie de opiniones sobre el lúvido “alto” que poseen, sin embargo, no se considera que esto puede deberse a la falta de educación sexual con respecto a los espacios para desarrollar su sexualidad e intimidad, y las pocas posibilidades que se generan para ello.

Por otro lado, en cuanto a la masturbación, se menciona que sí se aborda en el establecimiento, tal y como lo menciona la Profesora 1, Escuela 2 (2018):

“Se ha abordado directamente y como un tema específico, nos apoyó la Paty Rojas, la psicóloga, porque tiene que ver con el descubrimiento del placer como un elemento válido de la vida de la persona, entonces, desde esa perspectiva la abordamos, osea el placer es un elemento que es válido, y que se puede buscar (...) después de eso cuando ya descubren el tema de la masturbación, de que tocarse les causa placer y todo, entonces, cuáles son las condiciones en las cuales uno tiene que estar para auto complacerse”.

Este elemento, se destaca como positivo, pues fomenta el autodescubrimiento de los estudiantes, promoviendo la eliminación de tabúes con respecto a la autoexploración y el placer, y genera conciencia sobre conductas que deben realizarse en la intimidad, evitando, de esta manera, conductas sociales no aceptadas como el exhibicionismo, que son riesgosas tanto para ellos como para su entorno. Pese a que es un elemento que se aborda dentro del establecimiento, la experiencia de las docentes, da a conocer que en sus respectivos hogares no se conversa sobre el tema:

“Se nota al tiro que es un tema tabú, y que tiene una carga negativa para ellos, porque se sonrojan, yo tenía un alumno que, empezábamos a abordar el

tema, lo más básico y él se enojaba porque era tal su nervio, la sensación que tenía de que era algo malo que era una muralla” (Profesora 1, Escuela 2, 2018).

De acuerdo a lo planteado por la docente, el trabajo realizado en clases se contradice con lo expuesto en algunas familias, es por ello, que puede tender a una confusión de ideas de los estudiantes, asunto por el cual, es necesario trabajar de forma articulada con los hogares, pues, se debe buscar un objetivo común en la educación sexual, para evitar sentimientos de culpa, tabúes, temores y confusiones que pueden traer consecuencias negativas en la vida de cualquier ser humano.

Finalmente, en cuanto a la maternidad y paternidad, ocurre un hecho coincidente con lo planteado en la Escuela 1: en muchos de los contextos de estudiantes, el embarazo adolescente está naturalizado, por ende, no se visualiza como algo negativo, pese a sus implicancias, responsabilidades y riesgos, en relación a las experiencias que han visualizado las docentes entrevistadas, mencionan lo siguiente: “es un tema cultural, en sus medios hay muchos, muchos embarazos adolescentes, y llegan a verlo como natural...” (Profesora 1, Escuela 2, 2018).

“Ese es un tema que he abordado mucho porque como decía la Profesora 1, los contextos, ellas como que tomaban casi natural que a los quince ya sus primas están embarazadas, la prima tiene dieciséis y ya tiene un hijo, entonces yo he trabajado lo más que he podido ese tema con ellas, que no está bien, que no corresponde, que son adolescentes, que hay que tener otras metas, otras

proyecciones en la vida, que lo que significa ser padres, tienes un cambio de vida, en todo, que no tienes libertad, que no duermes bien, todo lo que significa ser mamá, han ido tomando conciencia, yo les hago relaciones, y por lo menos conceptualmente lo tienen, les quedó claro, que no hay que ser papás adolescentes, como una que me decía “claro, y al final los mantienen los papás, porque no trabajan”. Pero es un tema de nunca acabar, hay que estarlo repitiendo, tienes que seguir y darle y darle...”

Es así, como se menciona también, que en base al trabajo realizado, la opinión respecto al tema, ha logrado cambiar: “Logran darse cuenta de la responsabilidad que significa para ellas, sobre todo a las mujeres, porque los hombres como que se restan, también por un tema cultural” (Profesora 2, Escuela 2, 2018). De acuerdo a esto, quizás falta abordar la temática en base a los roles de ambos padres, para que así, quienes tomen conciencia, no sean sólo las mujeres, pues, la crianza, se lleva a cabo de forma conjunta entre padres y madres, y eso es algo que debe instaurarse en el pensamiento de todos y todas las estudiantes.

Tabla 11

Categorías Obtenidas en base a grupo focal con Estudiantes.

Categoría	N° de citas	Subcategoría
Relaciones sexuales y afectivas	14	Conocimientos generales
		Rol de la familia
		Rol de la escuela

		Abordaje
		Experiencias
		Conductas sociales
		Experiencias
Prevención y autocuidado	7	Método anticonceptivo
		Infecciones de transmisión sexual
		Conductas sociales
Mastubación	6	Conocimientos generales
		Conocimientos generales
Maternidad/paternidad	6	Expectativas
		Experiencias

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información recabada a partir del focus group realizado a los y las estudiantes, se puede mencionar que existen conocimientos generales con respecto a la sexualidad, comenzando con la diferenciación de conceptos como “sexo” y “sexualidad”, este hecho, queda en evidencia en la conversación entablada:

“El sexo y la sexualidad son dos cosas distintas, sexualidad es la relación de pareja, convivir con la pareja y el sexo es ya...lo que todos conocen po (...) relaciones sexuales, lo otro la sexualidad es, por ejemplo, las relaciones de pareja, como yo...vivo la sexualidad, por ejemplo, si te gusta un hombre, una mujer, o

hetero o bi o lo que sea, pero la sexualidad no tiene que ver con tener sexo”
(Alumna 4, Escuela 2, 2018).

Este elemento es crucial para poder conversar sobre temas relativos a la sexualidad, pues, permite vislumbrar que realmente existen nociones básicas y conocimientos previos sobre el tema y, abordar desde ahí, la educación sexual.

En ese sentido, se menciona también que dentro de sus hogares pueden y han abordado y conversado en torno a la sexualidad, sin embargo, se deja en evidencia que perciben que no existe confianza suficiente para abordar todos los temas, en ese sentido se expresa que existen sentimientos de rechazo, poca confianza o vergüenza para hablar de este tema con padres, madres y/o cuidadores: “a mí me da vergüenza contarle a mi mamá las cosas” (Alumna 1, Escuela 2, 2018) a lo que varios participantes asienten con la cabeza, este hecho, puede tener como base, que en casa el tema se aborda con pudor, o no se aborda de manera natural y grata, y es por ello, que los estudiantes podrían buscar información en otros sitios, como amigos, amigas o dentro del establecimiento, donde el tema se logra abordar de manera más natural y, quizá, con menos tabúes.

Algunos estudiantes consideran que dentro del establecimiento, con los profesores, el tema de las relaciones afectivas y sexuales sí se puede llegar a conversar más abiertamente, ya que al preguntar acerca de si en el colegio existe alguien en quien pueda confiar para hablar de estos temas, la respuesta cambia: “o sea en las profes a veces” (Alumna 7, Escuela 2, 2018).

Esto, da indicios de que, la educación sexual entregada por las familias puede aún estar llena de tabúes y vergüenzas, las cuales, pueden llevar a desinformación, si no se tiene un ente que otorgue esta educación.

En cuanto al abordaje que el establecimiento le da a las relaciones afectivas y sexuales, los estudiantes afirman que sí les enseñan elementos relevantes y de interés para ellos, afirmando que esto ocurre en clases, y que lo realizan “las profes que son de todos los cursos” (Alumno 3, Escuela 2, 2018). Esta información, se relaciona con la entregada por los docentes y la directora, quienes mencionan que este tema se aborda de manera transversal dentro la sala de clases.

En cuanto a las experiencias de los estudiantes. se menciona que varios de ellos han tenido instancias de pololeo, sin embargo, no a todos les han dado los espacios para poder desarrollar su sexualidad o afectividad: “a mi no me dejan salir, soy la niña de mi papá, no me quiere soltar” (Alumna 6, Escuela 2, 2018), esto, se relaciona efectivamente con la infantilización en la cual algunos padres han sumido a sus hijos, los cuales, ven coartado su derecho a expresar y vivir libremente su sexualidad, a tener pareja y su transición a la vida adulta. En ese sentido, cabe mencionar que, a raíz de lo planteado anteriormente en la entrevista con la directora, es este elemento el que lleva a estudiantes, de forma desesperada, querer vivir y explorar su sexualidad, buscando espacios que pueden ser inapropiados para ello, es por eso, que es relevante que esta infantilización pueda disminuir progresivamente y el tema de la sexualidad deje de ser adornado y escondido en los hogares.

Siguiendo esta línea, en referencia a las conductas sociales, los estudiantes tienen claro que dentro del establecimiento existen acciones afectivas que están permitidas (varios, Escuela 2, 2018) “cariño, roce, pero moderadamente”, como hay otras que no pueden realizarse, ya que el lugar no es el apropiado para ciertas conductas, la alumna 4 expresa que:

(...) por ejemplo acá en el colegio ya todo normal, como si fuéramos a salir a la plaza, pero por ejemplo si estoy en la casa de mi pololo o estoy en mi casa con él, ahí se pone más seria la cosa, más caliente se puede decir (risas) y ahí podemos tener relaciones sexuales (Escuela 2, 2018).

Los estudiantes hacen alusión a un caso conocido a nivel de establecimiento, de una pareja de alumnos, los cuales tenían relaciones sexuales en una plaza, “se tapa con una frazada y con dos hombres, con el pololo y un amigo” (Alumna 1, Escuela 2, 2018), este caso es también expuesto por la Directora del colegio, en el cual queda en evidencia la falta de espacios otorgados para poder vivir una vida sexual sana y activa, considerando que los alumnos implicados tienen 17 años o más, sin embargo, los estudiantes en su totalidad tienen claridad que existen lugares y momentos para poder expresar cariño y amor, independiente de la relación afectiva que tengamos con un tercero, es decir, sea nuestro pololo o amigo, “sí, obvio, por ejemplo, yo con el XX, soy amiga del XX, “hola po gallo, hola po amigo ¿cómo estai?”, en cambio con mi pololo, soy como “ hola guachito, ¿cómo estai?, ¿cómo te fue?” (Alumna 4, Escuela 2, 2018).

En relación a la categoría de prevención y autocuidado queda en evidencia el conocimiento que poseen los estudiantes respecto al tema, afirmando que han tenido experiencias con el uso del preservativo, “había una niña que trajeron un condón y llevaron una zanahoria y se lo colocaron y a todos los niños se lo mostraron” (Alumno 6, Escuela 2, 2018), además, con respecto a los métodos anticonceptivos, en esta oportunidad son las mujeres quienes expresan un mayor conocimiento respecto al tema, compartiendo los que utiliza cada una “yo me inyecto, yo tomo pastillas” (Alumna 6 y 7, Escuela 2, 2018), además, mencionan varios otros métodos y alternativas de cuidado anticonceptivo, lo cual, da a entender que es un tema que se trabaja con ellas y ellos, dentro del establecimiento.

Además, existe un conocimiento general, tanto de mujeres como hombres, respecto al lugar donde pueden conseguirlos: “en la farmacia, en el policlínico”, “en el hospital te los dan y en el consultorio” (Alumnos, Escuela 2, 2018), lo cual, indicaría que serían capaces de acceder a ellos de manera independiente, en caso de requerirlos. Sin embargo, uno de los métodos que no fueron mencionados, fue el método de emergencia de la “pastilla del día después”, el cual, es relevante conocer en caso de diversas situaciones de riesgo (olvido de tomar anticonceptivo, rotura de preservativo, abuso, entre otros).

Respecto a las infecciones de transmisión sexual, si bien existe un conocimiento respecto a ellas, principalmente sus nombres: “papiloma, sida, gonorrea, los hongos” (Alumnos, Escuela 2, 2018) este, es vago y no hay claridad sobre qué son, en qué consiste específicamente cada una, ni cómo influyen en la vida de la persona afectada, lo cual, es relevante para la toma de

conciencia y prevención de ellas, cabe destacar, que conocen las principales fuentes de contagio, mencionando: “las relaciones sexuales o por transfusión de sangre” (Alumno 4, Escuela 2, 2018), elemento vital para que se tomen las medidas pertinentes a la hora de prevenir contagios. Asimismo, falta conocer algunos elementos como el contagio por agujas reutilizadas.

En cuanto a conductas sociales, en esta oportunidad se habló específicamente sobre el cuidado del cuerpo y la desnudez, en ese sentido se encontraron dos elementos relevantes: la desnudez fue un elemento tocado con vergüenza por parte de los estudiantes, quienes aseguraron que quienes podían verlos eran sus padres: “los papás, las mamás” (Alumno 1, Escuela 2, 2018). “Mi papá y mi mamá siempre me dicen que ellos no más, porque nosotros te criamos cuando eras bebé” (Alumno 7, Escuela 2, 2018). Por otro lado, al preguntar sobre otras personas, específicamente parejas o pololos, la respuesta cambió: “yo creo que no” (Alumno 1, Escuela 2, 2018), “depende” (Alumno 4, Escuela 2, 2018), “Si llevan hartoo tiempo...” (Alumno 7, Escuela 2, 2018), observándose un matiz de respuestas, el cual, se relaciona, con la infantilización en la cual algunos de los estudiantes se ven sumidos por parte de sus padres y descrita en las entrevistas anteriores, en dicha infantilización, la desnudez y las relaciones sexuales, no son un tema de discusión en los hogares, pues, sencillamente, los estudiantes son considerados niños pequeños aún. Como factor positivo de este punto, es relevante considerar que la desnudez se ve como un elemento de intimidad, permitiendo la prevención de conductas que la involucren en público.

En cuanto a la masturbación, de acuerdo a lo visualizado en este focus group, es un tema de conocimiento por los estudiantes, sin embargo, a la hora de comentar sobre ello lo hacen con vergüenza y pudor, a excepción de la alumna 4, Escuela 2 (2018) quien, durante la conversación aportó con su experiencia:

Es darse placer a uno mismo, es cuando tu estai tocándote y empezai a sentir lo mismo que como si te estuviera tocando tu pareja...yo debo reconocer que lo he hecho, sola en mi pieza donde nadie me ve, en mi espacio de intimidad.

Es importante destacar la actitud de esta estudiante, la cual se expresa con claridad y sin tapujos respecto al tema, sin embargo, el resto de sus compañeros se muestra reticente al momento de comentar sus experiencias o conocimientos, expresando por ejemplo: “no, a mí no me gusta eso” (Alumna 1, Escuela 2, 2018) haciendo una clara referencia al pudor que le produce este tema. Desde esta perspectiva es imperioso otorgar información clara y precisa respecto a la masturbación, dejando a un lado los prejuicios y tabúes que existen alrededor de este tema y darle una visión natural, de exploración propia de su cuerpo, además de diferenciar los espacios y momentos en los cuales puede llevarse a cabo este acto de intimidad.

Sobre la maternidad y paternidad existen diversas opiniones, el primer punto a desarrollar se trata de las formas en que se puede ser padre o madre, los estudiantes (Alumna 4 y 6, Escuela 2, 2018) expresan que: “hay otras mujeres que no pueden tener hijos, pero cuando las mujeres no pueden tener hijos, tienen que adoptar po’”, por tanto existe claridad respecto a las formas y

métodos para concebir y optar a la posibilidad de tener hijos, esto es un plan a largo plazo dentro de la vida de estos estudiantes, “si pero mayores, como a los 30” (Alumno 2, Escuela 2, 2018), decisión que se sustenta en el deseo de cumplir otras etapas antes de esto, “si po’ yo quiero viajar primero” (Alumno 1, Escuela 2, 2018), además existe claridad respecto a las responsabilidades que implica tener un hijo, “pero hay que trabajar, comprar los pañales, la leche y todo” (Alumnos, Escuela 2, 2018), por lo tanto, no es un tema que tomen a la ligera, ya que consideran y son conscientes de factores relevantes y realistas antes de tomar una decisión tan importante como lo es la maternidad o paternidad.

CAPÍTULO V.

Conclusiones.

A partir del análisis de los resultados en relación al abordaje escolar y las necesidades que presentan los estudiantes respecto a la educación sexual, los cuales fueron obtenidos de las entrevistas y los focus group realizados en ambas escuelas, podemos concluir que se han cumplido los objetivos planteados en este estudio en cuanto a identificar y conocer tanto las prácticas de abordaje como las inquietudes, conocimientos y necesidades que poseen los adolescentes y jóvenes que participaron en la muestra. Por otra parte, no se logra el objetivo referido a la creación de una instancia de intervención educativa dentro del plazo estipulado del estudio.

En relación a lo anterior, se identifica para el abordaje escolar la existencia de una disposición claramente favorecedora hacia la educación sexual por parte de todos los estamentos de la escuela, reconociendo y validando este aspecto de la vida humana como un derecho de todas las personas, lo que por ende no excluye a las PcDI. Esto en conjunto con lo estipulado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) acerca de la educación sexual obligatoria, permite la presencia de instancias educativas en torno a la sexualidad en ambas escuelas. En este sentido, se puede decir que las escuelas se sienten comprometidas a proporcionar información referida a temáticas de sexualidad y la vida afectiva de los niños y jóvenes a su cargo.

De este modo se favorece el abordaje tanto de una educación sexual preventiva (ITS y embarazo adolescente), así como de algunos temas atinentes tales como la diversidad sexual, la identidad de género y la violencia de género, estos últimos permiten ampliar el espectro de temas a los que acceden los estudiantes, temas que se encuentran presentes dentro de la sociedad y sobre los que se hace necesario tener una postura clara, pero principalmente para generar oportunidades de autodeterminación de manera tal que los jóvenes sean conscientes de las decisiones que toman respecto de su propia sexualidad, manejando la información pertinente en cuanto a, por ejemplo, métodos de anticoncepción, prevención de ITS, relaciones sexuales, orientación sexual, entre otros.

Es relevante destacar que existe una educación sexual básica en los establecimientos, donde abordan algunas temáticas y que, si bien, se escucha a los estudiantes y se toman en cuenta algunas de sus inquietudes, éstas, son solo algunas (las que son consideradas pertinentes por quienes guían el proceso), y se educan de manera superficial, dejando algunos vacíos conceptuales respecto a ello, los cuales, pueden mermar el desarrollo integral de los individuos, influyendo en la autonomía, autorregulación y autorrealización de los estudiantes, elementos relevantes para la dimensión de autodeterminación, perteneciente al modelo de Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2007).

Por otra parte, las barreras identificadas en esta investigación también son diversas, comenzando por el vacío existente en torno a temáticas tales como anticonceptivos de emergencia, aborto, masturbación, relaciones sexuales no consensuadas, placer sexual y

orgasmo, que si bien pueden ser más controversiales o consideradas tabú, no dejan de ser necesarias para una toma de decisiones consciente y sustentada en torno a la información, generando de esta manera una mayor diversidad de opciones respecto a temas que también pueden ser incluidos y considerados dentro de la sexualidad.

Se observa que un abordaje de la sexualidad para fines preventivos, reproductivos y afectivos, sin embargo, se olvida el elemento de salud física, emocional y social que implica, así como trabajar en la visión positiva de una vida sexualmente activa, abordando la transición a la vida adulta de manera integral, con todos sus matices.

En este mismo sentido podemos identificar una falta de profundización en las necesidades concretas de los estudiantes para vivir una sexualidad más plena que se base en lo que ellos desean saber o necesitan conocer, esta carencia mantiene, en algunos casos, concepciones erróneas o negativas con respecto a la vida sexual, la cual se termina por asociar a malas experiencias o a los prejuicios impuestos por un micro contexto culturalmente deprimido o castigador. Es por ello, que se hace necesaria una intervención educativa que se posicione desde una perspectiva no preventiva, sino facilitadora de buenas experiencias y oportunidades, las cuales releven el derecho al goce de una vida sexual satisfactoria, lo cual es fundamental para el desarrollo de una persona y el acceso a la vida adulta, donde la sexualidad es parte de esta (Garvía y Miquel, 2009).

Otro aspecto identificado como barrera del contexto educativo, es la carencia de una instancia de coordinación interdisciplinaria en la cual se haga una reflexión en profundidad acerca de estos temas, de manera que todos los profesionales apunten hacia un mismo objetivo, existiendo un consenso en relación a la postura y el foco que tendrá la institución escolar, desde la cual se realicen intervenciones pertinentes y acordes a las necesidades y manifestaciones expuestas por los estudiantes dentro del desarrollo de diversas instancias educativas, identificando y priorizando a través de una planificación conjunta los diversos temas de abordaje y considerando de esta forma la voz de los jóvenes como un aspecto fundamental para la entrega de conocimientos y aprendizajes referidos a su sexualidad. Ya que, pese a que en uno de los establecimientos existe una instancia formal de enseñanza de la sexualidad, ambas escuelas coinciden en que la metodología de enseñanza es informal, en el sentido de que no existe una coordinación en cuanto a metodología del abordaje, ni un trabajo realmente colaborativo y participativo de la comunidad educativa para abordarlo, pues, cada docente encargado de un curso se dedica a ver, de manera individual, como aborda los elementos.

En ese sentido se puede manifestar que, la planificación de los apoyos si se hace de manera personalizada a nivel de curso, como plantean Luckasson y cols., 2002, (citado en la AAIDD, 2010), sin embargo, dichos apoyos, no nacen desde las necesidades sentidas de los estudiantes, sino, nacen en base a planificaciones desde la visión del encargado del tema, lo que percibe como relevante para los otros desde su rol, escuchando, escueta e infrecuentemente lo que los estudiantes creen necesitar. Es más, algunos siendo adultos muchas veces requieren permiso de sus padres para poder recibir formación sexual, pues, existe una infantilización

permanente, que los anula y los reprime. No obstante, durante el focus group, los estudiantes en variadas ocasiones manifiestan sus inquietudes y relatan que si bien a veces se abordan las temáticas planteadas por ellos, esto sucede solamente cuando el docente lo considera pertinente, y con la profundidad que éste crea adecuada, sin embargo, siguen quedando dudas o vacíos relevantes con respecto a la educación sexual, por ejemplo, en cuanto a sus derechos reproductivos, sexuales y a sus responsabilidades dentro de las relaciones sexuales.

En relación a lo anterior, al determinar las necesidades de información sobre la sexualidad que poseen los jóvenes de la muestra en una de las escuelas estudiadas, se visualiza que existen carencias relevantes evidenciada en que los estudiantes manifiestan vergüenza, desconocimiento e incertidumbre, ante temas de sexualidad, lo cual indica que las acciones de abordaje educativo son insuficiente, ya que no les proporcionan ni confianza ni naturalidad al tocar dichos temas. Varios de ellos manifiestan inquietudes sobre embarazo, visiones negativas sobre las relaciones sexuales, sobre la masturbación o la vida en pareja, es más, manifiestan faltas de oportunidades y espacios para vivir la sexualidad de forma íntima.

Otro elemento relevante, es la base de educación sexual sexista que existe en los establecimientos, ya que, las mujeres muestran ampliamente mayor interés y conocimientos de las temáticas abordadas, manifestando que es su responsabilidad la prevención de embarazo y de ITS, elemento que se condice con lo planteado por docentes y equipo directivo de los establecimientos, pues, manifiestan que la realidad social es machista y ellas deben hacerse cargo de la vida sexual que llevan, sin embargo, ellos (los hombres), no requieren tantos cuidados en ese sentido, por ejemplo limitar la responsabilidad al uso de preservativos, no buscando eliminar

estas barreras propiciadas desde el mismo contexto al asumir que solo la mujer es quien debe responsabilizarse de su sexualidad.

Desafíos/aportes:

Trabajar en una educación sexual no sexista, basada en el bienestar de las personas, teniendo en consideración dejar el tabú de la sexualidad de las PcDI fuera, eliminando barreras fundadas en el nivel socioeconómico y la infantilización, considerando amplia y totalmente la visión y las inquietudes de los estudiantes con respecto a la educación sexual, mejorando las metodologías, poniendo elementos visuales, concretos y manipulables a disposición, para acceder a información certera y de manera objetiva.

Potenciar el conocimiento de los derechos reproductivos de los estudiantes, fomentando el reconocimiento de conductas sexuales apropiadas, intimidad y preventivas principalmente de abuso sexual.

Coordinar los tiempos de educación sexual de manera interdisciplinaria, para trabajar de manera coordinada y coherente en todo el establecimiento.

Dentro de las limitaciones, se visualiza que se abordan temas acotados, por ende, el conocimiento de los estudiantes en base a la sexualidad es superficial, lo cual, no permite realizar

un mayor análisis de temáticas más complejas, como lo son por ejemplo los métodos anticonceptivos de emergencia.

En respuesta a nuestra pregunta investigativa podemos evidenciar que los principales intereses y necesidades sobre educación sexual que presentan adolescentes y adultos de dos establecimientos de la región de Valparaíso se encuentra el abordaje claro y preciso para la prevención de los abusos sexuales, estableciendo parámetros, líneas de acción y de ayuda para prevenir y actuar en estos casos, además es una necesidad el brindar por parte de la familia información sobre la sexualidad, otorgando los espacios pertinentes para poder desarrollar una vida sexual sana y activa. En relación al abordaje que realizan los establecimientos para el desarrollo de la educación sexual cabe destacar que existen los espacios y la disposición para abordar dicho tema, sin embargo, en términos generales no existe un lineamiento claro para abordar la educación sexual, limitándose a un abordaje informal de las situaciones o experiencias de los estudiantes.

CAPÍTULO VI.

Referencias.

-Aguilera, P., Medina, F., Millas, V., Vásquez, C. (2013). *Conocimientos, experiencias y emociones de nueve personas con discapacidad intelectual sobre el desarrollo y la vivencia de su sexualidad: Un estudio de caso colectivo*. Tesis de pregrado de Educación Diferencial, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

-American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (2009-2017). Washington DC, EU. Obtenido el día 08 de Mayo de 2018 desde <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.WdR-p2jWzIU>

-Amnistía Internacional. (s.f), *¿Es la educación sexual un derecho humano?*, Extraído el 08 de mayo de 2018 desde <https://redescuelas.es.amnesty.org>.

-Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces. Departamento Sociología Universidad de Granada.

-Asociación Americana de la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, AAIDD (2010). *Discapacidad Intelectual Definición, clasificación y sistema de apoyo*. [Traducido por Miguel Ángel Verdugo A]. Madrid, España. Alianza Editorial.

-Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol (4), nº 3. Obtenido el día 09 de Mayo de 2018, desde la base de datos REDALYC.

-Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. New York: Allyn & Bacon.

-Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Indice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

-Campo, M. (2003 diciembre). Aspectos de las Relaciones Afectivas y Sexuales en Personas con Discapacidad Intelectual. *Revista DOSSIER*, nº 83, pp. 15-19.

-Cariote E. (2012a). “Sexualidad en adolescentes discapacitados”. *Departamento Pedagogía Infantil y Diversidad. Facultad de Educación. Unidad en Salud Reproductiva de la Facultad de Ciencias de la Salud*, vol (16), núm 2. Obtenido el día 08 de Mayo de 2018 de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-71382012000200009

-Caricote, E. (2012b, agosto). Sexualidad en adolescentes discapacitados. *Salus*, vol (16)(2), pp. 53-57. Obtenido el día 19 de octubre de 2017, desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-71382012000200009&lng=es&tlng=es.

-Caricote, E. (2012c, septiembre-diciembre). La sexualidad en la discapacidad intelectual. *Revista Venezolana de educación Educere*, vol 16, N° 55, pp. 395-402.

-Córdova, R. (2003, abril-junio). Reflexiones teórico-metodológicas en torno al estudio de la sexualidad. *Revista Mexicana de Sociología*, vol (65), n° 2. México.

-Couwenhoven, T. (2001, mayo). Educación de la sexualidad: cómo construir los cimientos de actitudes sanas. *Revista Síndrome de Down*. Obtenido el día 09 de Mayo de 2018 desde http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/79a166db9a195a7aaba031bee7f4fbb_c1ecb33e6.pdf

-Díaz I., Gil M., Morell V., Salmerón P., Ruiz E., (2016). “Actitudes hacia la Sexualidad: ¿Difieren las personas con Discapacidad Intelectual de la Población en general?”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol 1, N° 1, p. 235-242.

-Educación sexual en Chile, Programa de educación sexual CESOLAA, Universidad de Chile. Obtenido el día 14 de Mayo de 2018, desde <http://educacionsexual.uchile.cl>

-Fallas, M. (2009). *Educación Afectiva y Sexual. Programa de formación docente de secundaria*. Universidad de Salamanca.

-FEAPS (2003). Código Ético. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. España.

-Federación de Asociaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo, FEAPS (2015). “Dibujando la Sexualidad de las personas con Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo: Una cuestión de Derechos”. Comunidad Valenciana.

-Fernández, F. (2002, junio). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol (II), N° 96, 2002. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica

-Fondo Nacional de la Discapacidad, FONADIS (2005). “Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile, ENDISC”.

-Fondo Nacional de la Discapacidad, FONADIS (2006). “Discapacidad en Chile. Pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano”. Ministerio de Planificación.

-García, M.(s.f). Educación sexual y discapacidad. Obtenido el día 09 de Mayo de 2018, desde <https://www.asturias.es/Asturias/descargas/PDF%20DE%20TEMAS/Asuntos%20Sociales/guia%20de%20educacion%20sexual%20y%20discapacidad.pdf>

-Garvía, B. y Miquel, M. (2009). La vida sexual y afectiva de las personas con Síndrome de Down. *Revista Down España*, nº 43, pp. 12-17.

-Gil, M., Díaz, I., Ceccato, R., Ballester, R., Giménez, C. (2014, marzo). Conocimientos, actitudes hacia la orientación sexual, comportamientos de riesgo y abusos sexuales en mujeres con discapacidad intelectual. *INFAD Revista de Psicología*, vol (2), Nº1, pp:397-406.

-Gobierno de Chile, Decreto 300, 1994. Autorizar la Organización y Funcionamiento de Cursos Talleres Básicos para Mayores de 26 años con Discapacidad, Santiago, Chile, 08 de Agosto de 1994.

-Gobierno de Chile, Ley N° 20.418, 2010. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 18 de enero de 2010.

-Gobierno de Chile, Ley N° 20.422, 2010. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de Febrero 2010.

-González, E. (2009). *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva*. Universidad de Granada.

-Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013, enero-marzo). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, vol (2), N° 5, pp. 55-60.

-Hernández, S., Fernández, C., Baptista L., (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill. Quinta Edición.

- Infante, C., et al. (2015). *Propuesta para Avanzar hacia un Sistema Educativo Inclusivo: Un Aporte desde la Educación Especial*. Mesa Técnica de Educación Especial. Santiago, Chile.

-Juandon., (2017). Paradigmas en la Investigación Educativa (Autoaprendizaje y TIC) Obtenido el día 09 de Mayo de 2018, desde <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2010/04/07/paradigmas-en-la-investigacion-educativa/>

-Leopardi, L (2009) .Racionalidad teórica -metodológica presentes en paradigmas de la investigación socio-educativa. *Revista electrónica diálogos educativos*, vol (9), n° 18.

-López, A. Marín, I, & De la parte J. (2004). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, SIGLO CERO*, vol (34) (2), n° 210, pp.45-56.

-López Pérez, A. (2016). Discapacidad, sexualidad y teoría queer. *La ventana. Revista de estudios de género*, vol (5)(44), pp. 199-202.

-López, F. (2005). La educación sexual. Madrid: Biblioteca Nueva.

-López, F. (2011). Guía para el desarrollo de la afectividad y de la sexualidad en personas con discapacidad intelectual. Desarrollo de la Planificación y tutorización individual [versión electrónica]. Obtenido el día 27 de octubre de 2017 desde <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26070/Gu%C3%ADa%20afectividad%20felix%20lopez.pdf>

-Luis, I. (2014). *La educación afectivo-sexual en las personas con discapacidad intelectual y su relación con el Trabajo Social*. Tesis de Grado de Trabajo Social. Universidad de la Laguna. Islas Canarias. España.

-Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de investigación científica. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. pensamiento y gestión*, N° 20, ISSN 1657-6276

-Martínez, V. (2013) “Paradigmas de investigación”. Obtenido el día 09 de Mayo de 2018, desde http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

-Martos, E. (2014). *Afectividad y sexualidad en personas con discapacidad*. Tesis de Grado en Trabajo Social. Universidad de Jaén. Obtenido el día 09 de Mayo de 2018, desde <http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/733/1/TFG-Martos%20Ram%C3%ADrez,%20Elena%20Isabel.pdf>

-MINEDUC (2007). “Educación sexual de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual”.
Obtenidas el día 09 de Mayo de 2018, desde <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/200810081657070.EducacionSexual.pdf>

-MINEDUC (2007). “Educación sexual de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual”.
Obtenido el día 09 de MAyo de 2018, desde <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/200810081657070.EducacionSexual.pdf>

-Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (2013). Formación en sexualidad, afectividad y género.

-MINEDUC (2013). Formación en sexualiad, afectividad y género. Obtenido el día 09 de Mayo de 2018, desde
http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201308191758470.formacion_sexualidad_agosto.pdf

-Ministerio de Salud (2000). *Aprueba reglamento para la internación de las personas con enfermedades mentales y sobre los establecimientos que la proporcionan. Decreto 570*. Santiago: Ministerio de Salud.

-Mogollón, M. (2002). Cuerpos diferentes: Sexualidad y reproducción en mujeres con discapacidad. Obtenido el día 09 de Mayo de 2018, desde

http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/393/CL_MogollonME_CuerposDiferentesSexualidad_2004.pdf?sequence=1

-Muñoz, J., Pérez, M., Rodríguez, Y., y Arevalo, E. (2016 abril-junio). Efectividad de una intervención educativa en conocimientos sobre sexualidad responsable en mujeres con discapacidad intelectual. *Revista Cubana de Enfermería*, vol. 32, N° 2.

-Muñoz, M., y Lucero B. (2014). *Aspectos legales y bioéticos de intervenciones e investigaciones en personas con discapacidad intelectual en Chile*. *Acta bioethica*, N°20(1), p. 61-70.

-Observatorio de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad Mental (2014). *“Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad Mental: Diagnóstico de la Situación en Chile”*. Santiago, Chile. Extraído el 08 de Mayo de 2018, desde www.observatoriodiscapacidadmental.cl

-Organización de las Naciones Unidas, ONU (1995). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de El Cairo*, 1994. Nueva York, USA.

-Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations. Extraído el 08 de Agosto de 2017 desde <http://www.derechoshumanos.net>

-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2009). Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación. París: UNESCO.

-Organización Mundial de la Salud. (2017). “Salud sexual”. Obtenido el día 09 de Mayo de 2018, desde http://www.who.int/topics/sexual_health/es/

-Palacios, S.(2012). *Desarrollo de competencias básicas a partir de un proyecto de educación afectiva-sexual en el currículum de la E.S.O., en el aula de apoyo a la integración*. Tesis de Doctorado. Universidad de Huelva

-Pascual-García, D., Garrido-Fernández, M. & Antequera-Jurado, R. (2014). Autodeterminación y calidad de vida: Un programa para la mejora de personas adultas con discapacidad intelectual. *Psicología Educativa*, vol (20), nº 1, pp.33-38.

-Pérez, G., (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. *I Métodos, Madrid, España: La Muralla*, vol (2), p. 26.

-Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Visa, S. (2015). Necesidades afectivo-sexuales en personas con discapacidad intelectual. Claves para construir propuestas formativas desde la experiencia subjetiva. *Revista Española de Discapacidad*, vol (3), nº 2, pp.41-54.

- Romo M., y Castillo, C. (2002, abril). Metodología de las Ciencias Sociales aplicadas al estudio de la nutrición. *Revista Chilena de Nutrición*, vol (29), n° 1.
- Rueda, L., y Miranda, O., (2002). Principales Dilemas Bioéticos en las Personas con Discapacidad Prolongada. *Acta Bioética*, vol (8), n° 1.
- Sáez, S. (2009). “*Victimización sexual, discapacidad intelectual y los procesos de reparación: Los profesionales hablan*”. Tesis de Maestría de Psicología, Universidad de Chile.
- Sampieri, R. (2003). *El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo: hacia un modelo integral*. Mc Graw-Hill Interamericana. México D.F.
- Schalock, R. y Verdugo M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad Intelectual SIGLO CERO*, vol 38 (4), N° 224, pp. 21 a 36.
- Schalock, R. L., y Verdugo Alonso, M. Á. (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Gestión de Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca (GREDOS).

-Schalock, R. (2009). “La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales”. *Revista Española de Discapacidad Intelectual SIGLO CERO*, vol 40, N° (229), pp. 32 a 39. (1).

-Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS (2015). “II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile”. Ministerio de Desarrollo Social.

-Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

-Torres, I., Beltrán, F. (2002). Programas de educación sexual para personas con discapacidad mental. *Educación XX1*, pp. 35- 76. Obtenido el día 09 de Mayo de 2018, desde base de datos REDALYC.

-Verdugo, M. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, SIGLO CERO*, vol (34), n° 205.

-Verdugo, M. (2010). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. propuestas de actuación. *Universidad de Salamanca*. Obtenido el día 06 de octubre de 2017, desde <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/Autodeterminacion-y-calidad-de-vida-en-las-personas-con-discapacidad-Verdugo-articulo.pdf>

-Verdugo, M. (2016). *Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de Actuación*, p. 3 a10. INICO, Universidad de Salamanca.

-Wehmeyer, M. L. (2001). Self-determination and mental retardation. En L. M. Glidden (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*, vol (24), pp. 1 a 48, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.