Ministerio de Educación

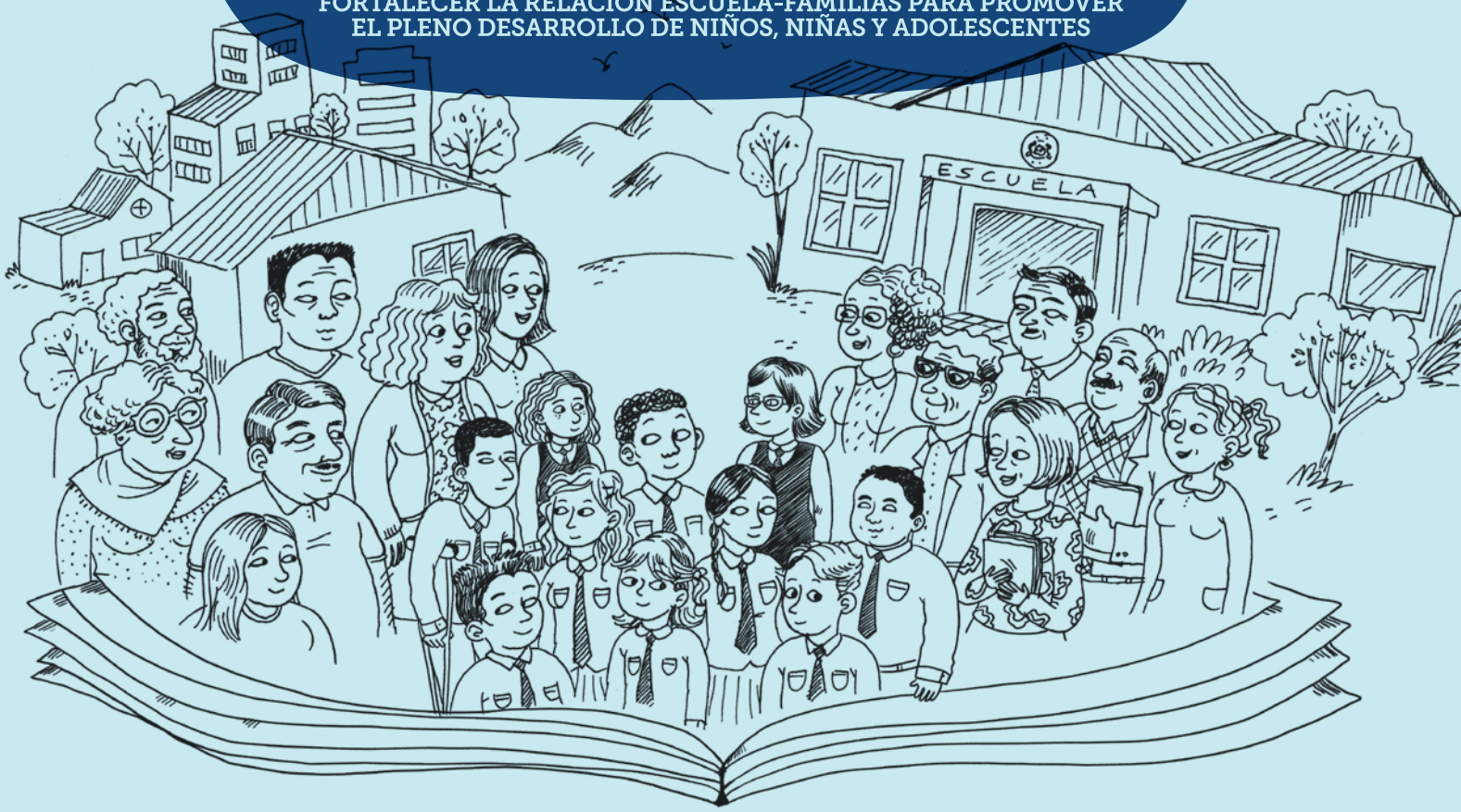
Gobierno de Chile

unicef

MATERIAL DE APOYO PARA EDUCADORES,
PROFESORES JEFES Y EQUIPOS DIRECTIVOS

# REUNIONES CON LAS FAMILIAS

FORTALECER LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIAS PARA PROMOVER EL PLENO DESARROLLO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES




TOMO 3

MATERIAL DE APOYO PARA EDUCADORES,
PROFESORES JEFES Y EQUIPOS DIRECTIVOS

# REUNIONES CON LAS FAMILIAS

FORTALECER LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIAS PARA PROMOVER
EL PLENO DESARROLLO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

TOMO 3

**Instituciones responsables:**
UNICEF
MINEDUC, División de Educación General

© Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, UNICEF

**Autor:**
Gonzalo Gallardo

**Coordinación editorial:**
UNICEF: Patricia Núñez (Oficial de Programa), Teresa Ramírez (Consultora)
MINEDUC: Miguel Rozas, Verónica Chaverini, Patricia Gallardo, Vivian Murúa, Iván Pedraza, Patricia Torres y Alicia Zorrilla

**Edición:**
Carolina Silva

**Ilustraciones:**
Sol Díaz

**Diseño y diagramación:**
Paulina Fuentes

**Registro de propiedad intelectual:**
A-272048

**ISBN:**
978-92-806-4851-5

**Impreso en:**
Editora e Imprenta Maval Ltda.

Santiago de Chile, 2016

Esta publicación está disponible en www.unicef.cl y www.mineduc.cl

Este material se enlaza con publicaciones previas de UNICEF ligadas al fortalecimiento de la relación escuela-familias: "Manual para Profesores Jefe. Construyendo una alianza efectiva familia escuela" del año 2007 y "Manual para Profesores Jefes. Acercando las familias a la escuela", en sus ediciones de 2009 y 2011.

Para la creación de este nuevo material, se contactó a escuelas que habían ocupado las versiones anteriores para conocer su experiencia de uso y recibir sugerencias, se logró probar algunas estrategias del material en terreno y se recibieron comentarios de diversos profesionales a los borradores en desarrollo. Todos los aportes ayudaron al perfeccionamiento progresivo de este material durante su creación. En este sentido, se agradece encarecidamente la generosa disposición de las escuelas "Valle del Inca" de la comuna de Conchalí y "General San Martín" de Maipú; el apoyo crítico y colaborativo de profesionales de la División de Educación General del MINEDUC, de la Unidad de Género del MINEDUC y del SENDA del Ministerio del Interior; la confianza, energía y apoyo constante de profesionales y consultores de la sede en Chile de UNICEF y las sugerencias de edición recibidas desde la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF (LACRO) y desde académicos de las Escuelas de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Alberto Hurtado.

El uso de este material es gratuito para fines de enseñanza, estudio o investigación sin fines de lucro. Copias o extractos de este libro se pueden archivar electrónicamente, imprimir o distribuir, con la condición de que se mencione la fuente.

# CONTENIDO TOMO 3

**CAPÍTULO VII:**
PROPUESTAS DE REUNIONES ORIENTADAS A
FAVORECER EL APOYO FAMILIAR PARA EL DESARROLLO INTEGRAL ..... **5**

**SESIONES PROPUESTAS** ..... **17**

ALIMENTACIÓN Y VIDA
SALUDABLE PARA EL BIENESTAR ..... **18**

SEXUALIDAD, AFECTIVIDAD Y GÉNERO ..... **38**

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA
CONTRA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES ..... **116**

PREVENCIÓN DEL TRABAJO INFANTIL ..... **136**

PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS Y ALCOHOL ..... **158**

**ANEXO ENCUESTA DE EVALUACIÓN DE REUNIONES** ..... **188**

**REFERENCIAS** ..... **189**

TRABAJO
COLABORATIVO

# CAPÍTULO VII:

## PROPUESTAS DE REUNIONES ORIENTADAS A FAVORECER EL APOYO FAMILIAR PARA EL DESARROLLO INTEGRAL

En este tercer tomo del material, educadores, profesores jefes y equipos directivos podrán encontrar propuestas concretas de reuniones con las familias orientadas a promover el apoyo familiar para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

## REUNIONES ORIENTADAS A PROMOVER EL APOYO FAMILIAR PARA EL DESARROLLO INTEGRAL

Estas sesiones promueven prácticas de crianza que favorecen tanto el desarrollo integral del estudiantado como la prevención de situaciones que podrían afectar su bienestar. La escuela puede apoyar a las familias orientando acciones y competencias parentales en función del pleno desarrollo (Epstein & Dauber, 2013).

Las reuniones diseñadas en este material, que apuntan a estos objetivos, son las siguientes:

- *Alimentación y vida saludable para el bienestar*
- *Sexualidad, afectividad y género*
- *Prevención de la violencia contra niños, niñas y adolescentes*
- *Prevención del trabajo infantil*
- *Prevención del consumo de drogas y alcohol*

## ¿Qué información ofrece cada propuesta de sesión de reunión?

**1. Material técnico para educadores, profesores jefes y equipos directivos,** elaborado para cada reunión y orientado a apoyar la preparación y contextualización del tema central.

**2. Ficha de actividad central de reunión con las familias,** en la que educadores o profesores jefes a cargo de realizar la reunión encontrarán la siguiente información:

**a. Tiempo propuesto:** todas las actividades tienen una duración aproximada de 30 minutos. La idea es poder desarrollar estas sesiones y además realizar otras acciones habituales de reunión, como entrega de notas, transmisión de información contingente o discusión de alguna situación específica.

**b. Preparación de la sala:** sugerencias para la preparación del espacio físico donde se realizará la reunión.

**c. Materiales necesarios:** listado de materiales a solicitar a la institución para desarrollar la reunión.

**d. Objetivos de la actividad central:** descripción de qué es lo que se espera lograr con la actividad propuesta para la reunión.

**e. Descripción de la actividad central,** distinguiendo:

**i. INICIO:** contiene elementos importantes a señalar para motivar y promover la participación activa de las personas asistentes.

**ii. DESARROLLO:** incluye las distintas acciones que debe realizar cada participante de la reunión, sean actividades individuales o grupales. Este es el momento más relevante, donde por lo general se proponen situaciones de diálogo y colaboración entre las familias, para abordar el tema central de la reunión y aprender en conjunto. Este momento culmina, generalmente, con un plenario, una puesta en común de los principales acuerdos alcanzados.

**iii. CIERRE:** implica una breve síntesis de la sesión. En este momento se refuerzan los acuerdos y compromisos que familias y escuela hayan adoptado en relación con el tema de la reunión.

**3. Pauta de trabajo para la reunión:** la mayoría de las reuniones propone el uso de algún material, cuyo fin es estimular la discusión participativa o la reflexión, "romper el hielo" y activar el diálogo. Este material puede tomar forma de tarjetas con afirmaciones o preguntas, una pauta de autoevaluación o bien una pauta de discusión. Estos materiales pueden ser impresos o proyectados en una presentación por parte de la escuela.

**4. Documento de apoyo para las familias:** breves documentos con información específica para las familias. Estos materiales pueden ser impresos y entregados directamente a cada familia, o ser utilizados por el educador, educadora o profesor jefe como referentes para la construcción de presentaciones a exponer en la reunión.

## Propuestas flexibles, abiertas a la transformación

Los diseños de reunión de este material son propuestas flexibles. En ningún sentido representan "recetas" rígidas. Cada reunión puede ser adaptada y transformada de modo que se ajuste a cada institución.

Por ejemplo, si bien la mayoría de las actividades suponen la realización de discusiones grupales, en escuelas con baja matrícula estas propuestas debieran ser necesariamente ajustadas.

De igual modo, los tiempos indicados para cada actividad son referenciales, por lo tanto, pueden ser modificados. La metodología puede variar ampliamente, en tanto no se descuiden los objetivos que cada sesión plantea. Además, cada educador, educadora o profesor jefe, desde su creatividad y experiencia, debe interpretar estas propuestas para aplicarlas a la realidad de su propio curso.

Independiente de las formas específicas que cada reunión pueda tomar, es importante velar porque cada encuentro entre familias y escuela transmita lo siguiente:

- Un esfuerzo genuino de la escuela por "incluir a todas las familias, no solo aquellas ya involucradas o las más fáciles de contactar" (Epstein y Sheldon, 2013, p.71).

- Respeto y valoración por todas las familias, sus experiencias, conocimientos y esperanzas ligadas a la educación. El buen trato es clave, para todas y todos los participantes.

- Una invitación real al diálogo, reflexión y discusión entre las familias, y entre familias y la escuela, representada por educadores y educadoras.

- Una preparación dedicada de la reunión, que dé cuenta de la importancia institucional dada a estos espacios de trabajo y del interés de convocar a todas las familias.

- Apertura de la escuela a aprender –en cada reunión– a ser y a hacer una mejor escuela, avanzando junto a toda la comunidad escolar.

La tarea de educadores o profesores jefes es central en el desarrollo de estas propuestas de reuniones. Estas sesiones, como toda actividad que supone encuentro entre personas, "exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete en ella, un gusto especial por querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien" (Freire, 2002, p.26).

Para que estas reuniones puedan ser desarrolladas, se necesitan condiciones institucionales que permitan a educadores y profesores jefes preparar cada sesión con dedicación y tiempo, para poder así encontrarse con las familias, conocerse y avanzar en un vínculo cercano escuela-familias.

# SÍNTESIS DE OBJETIVOS Y NIVELES ESCOLARES DE LAS SESIONES PROPUESTAS EN ESTE TOMO

## TEMA
Alimentación y vida saludable para el bienestar

## NOMBRE DE LA REUNIÓN
*"Vida saludable y bienestar"*

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL
• Favorecer el bienestar de niñas, niños y jóvenes, así como de madres, padres y apoderados/as de la institución.
• Promover el desarrollo de hábitos de alimentación, nutrición y actividad física saludables.

## NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE
Desde NT a 8° básico

## TEMA
Sexualidad, afectividad y género

## NOMBRE DE LA REUNIÓN
*"Hablemos de sexualidad, afectividad y género"*

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL
• Reflexionar respecto a la formación en sexualidad desde una visión fundada en el desarrollo integral, la promoción de derechos, inclusión, equidad de género y participación.
• Discutir sobre ámbitos compartidos de formación en sexualidad, afectividad y género entre escuela y familias.

## NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE
Desde NT a 2° básico

## TEMA
Sexualidad, afectividad y género

## NOMBRE DE LA REUNIÓN
*"Distinguiendo entre sexo y género"*

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL
• Reflexionar respecto a valores, actitudes y normas sociales en cuanto a género, desde una visión fundada en el desarrollo integral, la promoción de derechos, inclusión, equidad de género y participación.

## NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE
3° y 4° básico

## TEMA
Sexualidad, afectividad y género

## NOMBRE DE LA REUNIÓN
*"Respeto y cuidado en el presente para un mejor futuro"*

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL
• Promover el desarrollo de una formación en sexualidad familiar orientada al respeto y a la equidad de género.
• Identificar el acoso sexual callejero como una amenaza a prevenir para el desarrollo pleno de niños, niñas y adolescentes.

## NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE
5° y 6° básico

## TEMA
Sexualidad, afectividad y género

## NOMBRE DE LA REUNIÓN
*"Orientación y apoyo familiar"*

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL
• Reflexionar sobre cómo las familias pueden ayudar a los y las adolescentes en la toma de decisiones responsables respecto a su sexualidad.

## NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE
7° y 8° básico

## TEMA
Prevención de la violencia contra niños, niñas y adolescentes

## NOMBRE DE LA REUNIÓN
*"Promoción del buen trato"*

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL
• Debatir con las familias de la escuela acerca de los malos tratos a la infancia, entendidos como un problema nacional que atenta contra los derechos de niños, niñas y adolescentes.
• Promover el buen trato a niños, niñas y adolescentes.
• Identificar y compartir en conjunto acciones concretas de buen trato elaboradas desde la experiencia de cada familia.

## NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE
Desde NT a 8° básico

## TEMA
Prevención del trabajo infantil

## NOMBRE DE LA REUNIÓN
*"Promoción de derechos – Prevención del Trabajo Infantil"*

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL
• Promover el respeto a los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño.
• Sensibilizar a las familias respecto a las consecuencias negativas del trabajo infantil.
• Favorecer la identificación de distintas formas de trabajo infantil.

## NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE
Desde NT a 8° básico

## TEMA
Prevención del consumo de drogas y alcohol

## NOMBRE DE LA REUNIÓN
*"Prevención del consumo de drogas"*

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL
• Promover el desarrollo de autoestima en niños y niñas.
• Apoyar el proceso de desarrollo de identidad de niños y niñas.

## NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE
Desde NT a 4° básico

## TEMA

Prevención del consumo de drogas y alcohol

## NOMBRE DE LA REUNIÓN

*"Prevención del consumo de drogas"*

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD CENTRAL

- Conocer factores protectores y de riesgo en el consumo de drogas.
- Reconocer oportunidades de prevención desde la familia.

## NIVEL ESCOLAR AL CUAL SE ORIENTA PREFERENTEMENTE

Desde 5° a 8° básico

APOYO FAMILIAR
PARA EL DESARROLLO
INTEGRAL

# SESIONES PROPUESTAS

# ALIMENTACIÓN Y VIDA SALUDABLE PARA EL BIENESTAR

***"Muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar, los niños no pueden, ahora es el momento, sus huesos están en formación, su sangre también lo está y sus sentidos se están desarrollando, a él nosotros no podemos contestarle mañana, su nombre es hoy"***

Gabriela Mistral (1922).

El bienestar a lo largo de la vida es una aspiración social fundamental. El bienestar, junto con la justicia, "debido a su prominencia histórica, extenso alcance y deseabilidad global (...) emergen como componentes cruciales de la sociedad buena" (Prilleltensky, 2004, p.14). El bienestar integral puede ser comprendido como la satisfacción armoniosa de distintas necesidades personales, relacionales y colectivas:

| | |
|---|---|
| **Necesidades colectivas** | • Igualdad<br>• Libertad<br>• Sustentabilidad ambiental |
| **Necesidades relacionales** | • Cuidado y compasión<br>• Afecto, vinculación y apoyo social<br>• Solidaridad y sentido de comunidad<br>• Participación democrática<br>• Respeto por la diversidad |
| **Necesidades personales** | • Control y autodeterminación<br>• Dominio, aprendizaje y crecimiento<br>• Esperanza y optimismo<br>• Salud física<br>• Salud psicológica<br>• Sentido y espiritualidad |

Esquema basado en propuesta de Prilleltensky (2004).

Esta sesión se orienta a **promover prácticas que, en específico, propicien el bienestar a nivel de salud física** –una de las aristas del bienestar integral– a través del desarrollo de una discusión a nivel escolar y familiar. La sesión propone hábitos de alimentación, nutrición y actividad física saludables para todas las personas que conforman las familias y también la escuela .

## Bienestar y salud en la infancia

El bienestar en general es un concepto amplio, que depende de la distribución justa de los recursos disponibles en la sociedad. La ausencia de acceso, así como la desigual distribución del disfrute de derechos sociales como la vivienda, el transporte, la educación o la salud, impiden a las personas en desventaja socioeconómica acceder a niveles de bienestar que solo algunos se logran permitir (Prilletinsky, 2004).

Latinoamérica "es la región más desigual del mundo y en ella se encuentran diez de los quince países con los mayores indicadores de desigualdad" (Castillo, Bastías y Durand, 2011, p.17). La

desigualdad toma distintas formas, afectando el bienestar y desarrollo de la población en su conjunto. La salud es un ámbito donde se manifiestan las brechas sociales. Al mirar en detalle los resultados respecto a **salud y nutrición** ofrecidos por el Informe Regional sobre Desarrollo Humano, se constata que la salud de niños y niñas de la región depende de distintos determinantes (PNUD, 2010, p.66):

a. **Las características de hijos e hijas** (edad, peso al nacer).

b. **Los insumos disponibles a nivel familiar para una buena salud** (uso de servicios médicos; cuidados prenatales; edad; salud y hábitos de la madre; número de hijos e hijas).

c. **Las características del hogar en el que nacen y viven niños y niñas** (ingreso y escolaridad del padre y de la madre; tipo de vivienda, disponibilidad de agua, electricidad, entre otros.).

d. **Diversos factores del contexto** (características de la localidad, disponibilidad y calidad de servicios de salud).

**En Latinoamérica, y también en Chile, la desigual distribución de los ingresos y de las posibilidades materiales para acceder a conocimientos y servicios de atención, en conjunto, influyen sobre la salud y nutrición de niños, niñas y adolescentes.** Esta situación de injusticia demanda acciones conjuntas del Estado, la sociedad civil, las instituciones y las familias. En este escenario, la escuela emerge como un contexto clave para promover el desarrollo de las familias: constantemente dialoga con ellas y posee el potencial de favorecer la apropiación de prácticas y competencias parentales específicas (Bronfenbrenner, 2005).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que las escuelas tienen un papel relevante en promover estilos de vida saludables desde la infancia, capaces de acompañar la vida individual hasta la vejez. Las escuelas pueden prevenir problemas de salud distribuidos socialmente, como es el caso de la obesidad, y en específico la obesidad infantil. Instalar esta temática en reuniones con las familias es una vía privilegiada para abordar esta tarea.

## Favorecer la salud física de niñas y niños

A nivel mundial, según datos de la OMS (2010), cada año mueren a consecuencia del sobrepeso y la obesidad por lo menos 2,6 millones de personas. La obesidad infantil en particular se asocia a mayor probabilidad de muerte y discapacidad prematuras en la adultez. Estar en condición de sobrepeso u obesidad en la infancia hace más probable su persistencia en la vida adulta, aumentando el riesgo de enfermedades graves como la diabetes 2 y otras enfermedades crónicas no transmisibles, como el riesgo cardiovascular alto y muy alto e hipertensión (Mendoza, Pinheiro y Amigo, 2007).

Según la OMS (2010) el sobrepeso y la obesidad se definen como una acumulación anormal o excesiva de grasa que supone un riesgo para la salud. Las causas de esta problemática son diversas, destacando (1) **el aumento de la ingesta de alimentos hipercalóricos con abundantes grasas y azúcares**, con escasas vitaminas, minerales y nutrientes saludables y (2) **la disminución de la actividad física**, debido al sedentarismo, estilos de vida que limitan el tiempo de ocio y descanso, los medios de transporte disponibles y otros elementos. Además, niños, niñas y adolescentes, por lo general, no eligen los alimentos que consumen en el hogar, ni cuentan con toda la información necesaria para decidir entre un alimento saludable y otro perjudicial al comprar en el quiosco de su escuela o a la salida de la misma.

La obesidad infantil, si bien se asocia con acciones de individuos y familias llevadas a cabo en el ámbito privado –dietas poco saludables y escasa actividad física–, debe ser comprendida como un síntoma social, consecuencia de las políticas en materia de agricultura, transportes, medio ambiente, educación y alimentación. El problema demanda un enfrentamiento multisectorial, multidisciplinar y adaptado a cada contexto (OMS, 2010).

Chile ha transitado del déficit al exceso en relación con la nutrición infantil. Si antes el problema era la desnutrición, ahora el desafío es reducir la obesidad (Kain, Vio y Albala, 2003). Según Salas, Gattaz, Ceballos y Burrows (2010), "la ingesta aumentada de alimentos hipercalóricos, la jornada escolar completa, el marketing televisivo y la inactividad física, estarían contribuyendo a la mantención del

sobrepeso" (p.1217). En el Gran Santiago se ha constatado el aumento del consumo de alimentos con alto contenido de grasas, azúcar y sal, disminuyendo la presencia de alimentos de origen vegetal, cereales, legumbres y otros alimentos ricos en fibra y antioxidantes (Crovetto 2002). En el año 2013, el 22,3% de los niños y niñas en Prekínder y el 23,6% en Kínder presentaron obesidad; y en primero básico, uno de cada cuatro manifestaba esta condición (Lira, 2013).

Es posible prevenir el sobrepeso y la obesidad. Para ello, la OMS (2010) recomienda lo siguiente:

• Aumentar el consumo de frutas y hortalizas, legumbres, cereales y frutos secos.

• Reducir la ingesta total de grasas y sustituir las saturadas por las insaturadas[1].

• Reducir la ingesta de azúcares.

• Iniciar y mantener actividad física cotidiana (un mínimo de 60 minutos diarios en niños, niñas y adolescentes).

• Incorporar actividades vigorosas "para fortalecer los músculos y los huesos, como mínimo tres veces a la semana" (OMS, 2010, p.20).

## El rol de la escuela en la promoción de hábitos de alimentación saludables

**Para la OMS (2010), la promoción de dietas saludables y actividad física en las escuelas es fundamental.** Este entorno resulta ideal para aprender sobre opciones dietéticas saludables y la incorporación de actividad física en la vida diaria. ¿Qué acciones puede realizar la escuela para favorecer hábitos de alimentación y vida saludable en estudiantes y sus familias? Algunas recomendaciones son las siguientes:

• Ofrecer educación que ayude a las y los estudiantes a adquirir conocimientos, actitudes, creencias y aptitudes necesarias para tomar decisiones fundamentadas, tener conductas saludables y crear condiciones propicias para la salud.

• Ofrecer programas alimentarios escolares que incrementen la disponibilidad de alimentos saludables en las escuelas (por

[1] Grasas saturadas están presentes en grasas de origen animal como carnes, lácteos, yemas de huevo y productos industrialmente procesados. Las grasas insaturadas son consideradas grasas saludables, y se encuentran en vegetales como las paltas, las nueces, las almendras, y productos de origen vegetal, como el aceite de oliva. También se reconocen como grasas saludables las derivadas de pescados.

ejemplo, desayuno, almuerzo o refrigerios a precios reducidos, instalación de "quioscos saludables", disminución de la publicidad de comida "chatarra" al interior de la escuela).

• Solo disponer de máquinas expendedoras que vendan alimentos saludables, como agua, leche, frutas y verduras, sándwiches y refrigerios con pocas grasas.

• Evitar la venta de bebidas gaseosas azucaradas en la escuela.

• Garantizar que los alimentos que se ofrezcan cumplan requisitos nutricionales mínimos.

• Fomentar la participación de los padres en la adquisición de hábitos de vida saludable en el hogar y también en las instancias escolares cotidianas (recreos, desayunos y almuerzos ofrecidos por la escuela, celebraciones institucionales, etc.).

## El papel de las familias

**Dietas saludables y actividad física regular son factores esenciales para la prevención de la obesidad infantil.** Las familias pueden influir en el comportamiento de sus hijos e hijas poniendo a su disposición en el hogar bebidas y alimentos saludables y apoyando y alentando la actividad física. Realizar paseos y juegos al aire libre y compartir caminatas, por ejemplo, son formas de promover la actividad física como un momento de encuentro familiar y recreación conjunta.

Al mismo tiempo, la OMS (2010) recomienda que las personas adultas significativas de cada estudiante tengan un estilo de vida saludable y lo promuevan en niños y niñas, entendiendo que son los primeros modelos para el desarrollo a lo largo de la vida.

# NOTAS PERSONALES

# FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

## VIDA SALUDABLE Y BIENESTAR

## TIEMPO

> 30 minutos

## PREPARACIÓN DE LA SALA

• Formar grupos de trabajo con "mesas redondas" para 4 a 6 asistentes.

• Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café. Velar por ofrecer alimentos saludables.

## MATERIALES NECESARIOS

• 6 copias impresas y recortadas del set de tarjetas (pág. 35) propuestas para la sesión

• Encuesta de evaluación de reuniones

• Copias impresas para cada participante del material de apoyo (pág. 36) para las familias "Hacia una vida saludable" (solo si está disponible)

• Si la escuela decide ofrecer bebidas o snacks en esta sesión, debiera considerar que podría dar el ejemplo con frutas de la estación, agua con rodajas de limón, té helado sin azúcar, etc., y evitar ofrecer bebidas con azúcar, para dar coherencia al mensaje de la sesión.

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

• Favorecer el bienestar de niñas, niños y adolescentes, así como de madres, padres y apoderados/as de la institución.

• Promover el desarrollo de hábitos de alimentación, nutrición y actividad física saludables.

## INICIO
## > 5 MINUTOS

• El educador debe introducir el tema de la sesión y sus objetivos, motivando a madres, padres y apoderados a participar activamente en la actividad que se desarrollará.

• Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.

• Para esta sesión en particular, **el sentido principal de incorporar temáticas de vida saludable en el trabajo escolar responde a la aspiración de favorecer el desarrollo integral presente y futuro de niños, niñas y adolescentes,** como también el de sus familias en general.

• Indicar a los presentes la importancia de tomar consciencia de la transformación de las prácticas alimenticias en Chile y el continente, donde se transita desde enfrentar problemas de desnutrición, ya en general resueltos, a experimentar lo que se ha definido como una "epidemia nacional" de obesidad.

• Señalar que la promoción de hábitos de alimentación saludable en la escuela y fuera de ella es responsabilidad del Estado, de la comunidad, de las escuelas y las familias, esperando favorecer de este modo el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes.

• El educador puede apoyar su introducción con los conceptos que se ofrecen para esta sesión.

## DESARROLLO
## > 20 MINUTOS

### Trabajo grupal

• Dividir a las personas asistentes en 6 grupos (con un máximo de 8 integrantes cada uno).

• Asignar un número a cada grupo, del 1 al 6.

• Entregar a cada grupo un set con las 6 tarjetas elaboradas para esta sesión.

• Si es posible, imprimir y pegar en cartulina cada pregunta por un lado, y la respuesta correspondiente a la pregunta por el reverso

• Indicar a cada grupo que no lean las tarjetas hasta que se dé la indicación de iniciar la discusión.

• Señalar que cada tarjeta contiene una pregunta, que deben responder como grupo.

• Indicar además que en cada tarjeta se entregan respuestas a la pregunta y ejemplos. Es importante que como grupo respondan las preguntas antes de mirar las respuestas ofrecidas.

• Indicar que, para iniciar la conversación grupal, una persona del grupo debe tomar una tarjeta, girarla y leer **solo la pregunta.**

• Una vez leída la pregunta, el grupo completo discute cómo responderla, para luego contrastar sus respuestas con las que la tarjeta ofrece.

• Finalizada la discusión de una pregunta, otra persona del grupo toma una nueva tarjeta y se inicia una nueva discusión.

• Indicar a las personas participantes que tienen 10 minutos para responder las seis preguntas. Si es posible, proyectar cronómetro (se puede encontrar en internet http://www.online-stopwatch.com/spanish/).

**Plenario**

• Cumplido el tiempo destinado, indicar que cada grupo tendrá la posibilidad de responder una de las tarjetas a viva voz, comentando sus principales reflexiones al resto del curso.

• Considerando las limitaciones de tiempo, el educador designará cuál de las seis preguntas incorporadas en las tarjetas responde cada grupo.

• Para facilitar el desarrollo del plenario, se sugiere que cada grupo responda la pregunta correspondiente al número que se le ha asignado: entonces, grupo 1 responde la pregunta 1.

• Tomar apuntes en la pizarra de los principales elementos mencionados por cada grupo, puede resultar de utilidad para el cierre de la actividad.

## CIERRE ACTIVIDAD
## > 5 MINUTOS

**Síntesis**

• Agradecer la participación de las personas asistentes en la actividad.

• Realizar una síntesis de lo acordado por los grupos en sus respuestas, y entusiasmar a considerar seriamente la toma de acciones que favorezcan una alimentación saludable, una mejor nutrición y la incorporación de actividad física en la rutina cotidiana del niño, niña o adolescente a su cargo, y en las rutinas familiares en general.

• Recalcar, como indica la OMS, que "el fomento de las dietas saludables y la actividad física regular son factores esenciales en la lucha contra la epidemia de obesidad infantil. Los padres pueden influir en el comportamiento de sus hijos e hijas poniendo a su disposición en el hogar bebidas y alimentos saludables y apoyando y alentando la actividad física" (www.who.int).

• Reforzar también que las familias organizadas pueden proponer y demandar transformaciones en la oferta alimenticia de los quioscos de la escuela, y dialogar con quienes venden fuera de ella (carritos, vendedores ambulantes cotidianos de los alrededores), involucrándoles en la transformación de los hábitos alimenticios de la comunidad en general.

• Distribuir (si es posible sacar copias impresas) el documento de apoyo sugerido en este material para que las familias apoyen y promuevan hábitos de vida saludables desde el hogar.

• Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad.

• Al finalizar la reunión, no olvidar solicitar la entrega de la encuesta de evaluación de reuniones.

# PAUTA DE TRABAJO

## TARJETAS ACTIVIDAD "VIDA SALUDABLE Y BIENESTAR"

## 1. ¿QUÉ TIPO DE ALIMENTOS DEBERÍA INCORPORAR UNA "COLACIÓN SALUDABLE"?

**Respuesta:** cereales que no contengan azúcar, frutas y verduras frescas (palitos de zanahoria, por ejemplo), jugos de frutas y verduras sin azúcar añadida, leche y yogurt natural. (Fuente: www.crececontigo.gob.cl)

## 2. INVENTEMOS UNA "COLACIÓN SALUDABLE" PARA LA SEMANA

**Ejemplos:** (1) Huevo duro (sin mucha sal) molido en un pan integral, (2) Un durazno con un puñado de frutos secos (nueces); (3) Cereales integrales bajos en azúcar; (4) Sándwich de pollo cocido.

## 3. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR "COMIDA CHATARRA"?

**Respuesta:** alimentos que aportan principalmente calorías, pocos nutrientes y que pueden contener sustancias nocivas para la salud: cantidades elevadas de azúcar, sal y/o grasas trans y/o saturadas, químicos y colorantes. Por ejemplo: papas fritas, nuggets de pollo, bebidas gaseosas azucaradas. (Fuente: http://www.minsa.gob.pe/)

## 4. ¿QUÉ COMEMOS TRADICIONALMENTE EN LAS CELEBRACIONES FAMILIARES (Y DE LA ESCUELA)? ¿CUÁLES DE ESOS ALIMENTOS O BEBIDAS PODEMOS REDUCIR (O DEJAR), POR UNA ALIMENTACIÓN SALUDABLE?

**Ejemplos:** bebidas gaseosas azucaradas, comida "chatarra", masas dulces, galletas azucaradas, tortas y pasteles.

## 5. ¿QUÉ NUEVOS ALIMENTOS PODRÍAMOS INCLUIR EN NUESTRAS CELEBRACIONES ESCOLARES Y FAMILIARES, PENSANDO EN UNA ALIMENTACIÓN SALUDABLE?

**Ejemplos:** Té helado o agua con rodajas de limón en vez de bebidas gaseosas azucaradas; bastones de zanahoria o apio en vez de ramitas y papas fritas, brochetas de fruta en vez de galletas azucaradas.

## 6. ¿QUÉ RUTINAS SALUDABLES PODEMOS INCORPORAR EN NUESTRO HOGAR, EN NUESTRAS PROPIAS ACCIONES Y LA DE NUESTRA FAMILIA, PENSANDO EN UNA VIDA SALUDABLE?

**Ejemplos:** caminatas, ver menos televisión, sacar a pasear a nuestra mascota, realizar una rutina suave de ejercicios tres veces a la semana, tomar abundante agua, realizar paseos familiares, bailar, usar la bicicleta como transporte. Fuente: www.who.int (OMS).

**DOCUMENTO DE APOYO PARA LAS FAMILIAS**

# HACIA UNA VIDA SALUDABLE[2]

## Sugerencias para la promoción de una nutrición saludable en el hogar

**Para lactantes y niñas y niños pequeños:**

• Privilegien la lactancia exclusivamente materna, de ser posible.

• Eviten añadir azúcares y almidones a la leche artificial.

• Acepten la capacidad del niño o niña para regular cuánto come, en vez de obligarle a "dejar el plato limpio".

**Para niños, niñas y adolescentes:**

• Faciliten la presencia de alimentos que permitan que consuman un desayuno saludable a diario antes de acudir a la escuela o liceo (o envíe regularmente a su hijo a recibir el desayuno que la JUNAEB ofrece en la escuela).

• Envíeles colaciones saludables (cereales integrales, hortalizas, frutas).

• Fomenten el consumo frecuente de frutas y hortalizas.

• Reduzcan la ingesta de alimentos ricos en calorías y pobres en nutrientes.

• Reduzcan la ingesta de bebidas azucaradas (gaseosas, jugos envasados, etc.).

• En lo posible, coman en familia.

• Limiten la exposición a publicidad asociada a alimentos (reduciendo el tiempo dedicado a ver televisión, por ejemplo) y enseñen a niños, niñas y adolescentes a resistir la tentación de la publicidad.

• Proporcionen información sobre una alimentación saludable y fomenten que niños, niñas y adolescentes elijan opciones alimentarias saludables.

• Consideren los nuevos etiquetados que el Ministerio de Salud ha instalado en los alimentos, **evitando el consumo de aquellos productos que sean identificados con uno o más logos similares a un disco pare de color negro que indiquen "Alto en Sodio", "Alto en Calorías", "Alto en Azúcares" o "Alto en Grasas Saturadas".**

## Sugerencias para la promoción de la actividad física en el hogar

• Limiten el tiempo de inactividad física (televisión, computadora).

• Alienten la ida al colegio y a otras actividades sociales a pie o en bicicleta (en condiciones de seguridad, con casco, luces y ropa reflectante, respetando las reglas del tránsito).

• Integren actividad física en las rutinas de la familia, buscando tiempo para hacer paseos en familia o participar juntos en juegos activos.

[2] Basado en material online de la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization) http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood_parents/es/

# SEXUALIDAD, AFECTIVIDAD Y GÉNERO

***Los niños son seres sexuados desde que nacen y cuando llegan a adultos, la sexualidad los acompaña hasta que fallecen. La sexualidad va del nacimiento a la muerte. Desde muy temprano, los niños empiezan a recibir mensajes acerca de la sexualidad, pero pronto se dan cuenta de que sus padres y los demás adultos se sienten muy incómodos al hablar del tema (...) es importante que las escuelas reconozcan el valor de la participación y la educación de los padres, de manera que estos puedan hablar del tema con sus hijos en el hogar".***

Nanette Ecker, redactora Directrices Internacionales de la UNESCO sobre Educación Sexual (2009).

El modo en que la sexualidad y la afectividad son vividas por cada persona responde a un proceso tanto individual como social y cultural, en permanente construcción. Cada persona, a lo largo de su vida, hará suyas perspectivas culturales de género para definirse y construir su identidad, aprenderá a conocer su cuerpo y tomará decisiones respecto a cómo vivir su sexualidad y relaciones afectivas en situaciones concretas y contingentes.

La formación en sexualidad –dimensión constitutiva del ser humano– es un deber de la educación, y está orientada a garantizar el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes. La ley de Salud N°20.418 , del año 2010, obliga a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a implementar un Programa de Educación Sexual en enseñanza media. En ese marco, el MINEDUC (2014) orienta a las escuelas para que aborden esta formación a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las diferentes etapas del desarrollo de cada estudiante.

La Política Nacional de Niñez y Adolescencia en Chile (2015-2025) define áreas estratégicas a desplegar de modo intersectorial, cuyo objetivo mayor es el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, y asegurar las garantías establecidas en la Convención sobre los Derechos del Niño –reconociendo el principio de su interés superior– en cuanto a considerar a los niños y niñas, al momento de tomar cualquier decisión que les involucre, como sujetos titulares de todos sus derechos.

La formación en sexualidad, afectividad y género aporta en dos áreas estratégicas de esta Política:

- **Salud integral y bienestar:** se orienta a "propiciar acciones tendientes al desarrollo de una sexualidad informada y segura de acuerdo al curso de desarrollo" (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.86).

- **Formación integral e inclusiva:** se orienta a "reforzar la formación en sexualidad y afectividad, sin discriminación por género, identidad sexual o ante la presencia de situaciones de discapacidad" (Consejo Nacional de la Infancia, 2016, p.89).

En consecuencia, la educación en sexualidad, afectividad y género debiera orientarse a la formación de **personas capaces de actuar con autonomía progresiva, responsabilidad, reflexividad e información en cada situación de su vida, y también a la superación de situaciones históricas de discriminación y exclusión de personas por razones de género y sexualidad,** respondiendo a políticas internacionales que enfatizan este compromiso, como la Declaración de Beijing –aprobada por la ONU en 1995–, los Objetivos del Milenio –fijados por las Naciones Unidas en el año 2000–, y leyes nacionales, como la ley N°20.609 de no discriminación, conocida como "Ley Zamudio".

**Naciones Unidas comprende la educación sexual integral como un derecho,** que debe ser promovido mediante una perspectiva formativa orientada a la preparación de las personas para la vida, el respeto de la diversidad y la toma de decisiones responsables, y que favorezca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, activa participación y ciudadanía. Una educación sexual integral permite a las personas tomar decisiones fundamentadas sobre su sexualidad y su salud. Cuando la formación en sexualidad, afectividad y género se basa en los principios de derechos humanos, fomenta consecuentemente dichos derechos, la igualdad de género y el empoderamiento de las personas (UNFPA, 2015).

**Toda formación en sexualidad, afectividad y género debiera:**

- **Promover el respeto y buen trato entre las personas, educando en función de prevenir, sancionar y erradicar toda expresión de violencia de género así como situaciones de acoso, abuso y violencia en el pololeo,** considerando tanto los acuerdos suscritos en 1979 por Naciones Unidas en la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), como los acuerdos de la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (conocida como la "Convención de Belém do Pará"), adoptados en 1994, y ratificados por Chile en 1996.

- **Incluir a las familias; su rol es prioritario.** Como indica la Ley General de Educación (2009), las familias tienen el derecho y el deber de educar, y la escuela debe aportarles herramientas,

información y modelos que apoyen el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes. En conjunto, escuela y familias pueden favorecer que cada estudiante se apropie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan "asumir responsablemente su sexualidad y relaciones de afecto, promoviendo su libertad de conciencia y autonomía progresiva" (MINEDUC, 2014, p.4).

Coordinar energías y capacidades entre escuela y familias para formar en sexualidad es el sentido de incorporar esta temática en reuniones. Este material ofrece cuatro propuestas de reunión, distinguiendo por grupos de edad: entre niveles de transición y segundo básico, entre tercero y cuarto básico, entre quinto y sexto básico, y entre séptimo y octavo básico.

## Sexualidad, género y afectividad

La sexualidad es parte integral de la personalidad individual y se desarrolla a lo largo de la vida a través de diversas influencias. **La sexualidad ha sido frecuentemente descrita utilizando distintas categorías, no obstante, toda persona experimenta y vive su propia sexualidad como un todo.** Los términos y distinciones que se describirán a continuación son útiles para comprender la interrelación de elementos culturales, sociales, psicológicos y biológicos que conforman esta dimensión de la experiencia humana. En específico, se presentarán distinciones y vínculos entre las nociones de ***sexo, género, identidad de género, orientación sexual, identidad sexual y afectividad:***

• **Sexo:** se refiere al reconocimiento del sexo de una persona que se le asigna al nacer en función de sus condiciones biológicas, expresadas en distintivas características anatómicas y fisiológicas. Indicadores biológicos del sexo son, por ejemplo, los órganos reproductivos internos, los genitales externos, la prevalencia hormonal o los cromosomas sexuales que permiten la diferenciación sexual durante el desarrollo fetal (APA, 2011a).

Típicamente se ha categorizado al sexo de una persona en términos de masculino o femenino, hombre o mujer. También se reconoce actualmente la categoría de condición intersexual, que se caracteriza por la presencia de una combinación de indicadores que usualmente se han utilizado para distinguir a hombres de mujeres (por ejemplo, cuando existe inconsistencia entre los genitales externos y los órganos reproductivos internos) (APA, 2011a, 2011b).

• **Género:** describe lo que se enseña y espera culturalmente respecto al sexo de las personas. Identifica las características, actitudes, expectativas y sentimientos que cada cultura construye respecto al sexo biológico de una persona (APA, 2011a). A diferencia de los indicadores del sexo biológico, que son similares entre culturas, los aspectos de género pueden variar de manera importante entre contextos.

Tradicionalmente se utilizan categorías binarias respecto al género (masculino y femenino), construyendo socialmente lo que sería "propiamente" masculino y femenino. La influencia de las expectativas sociales del género "se refleja en intereses, prácticas y conductas propias que van modelando y organizando los roles y funciones que mujeres y hombres desempeñan" (MINEDUC, 2012, p.10). Las conductas que resultan compatibles con las expectativas culturales de género son denominadas *género normativas*. Aquellas conductas que son vistas como incompatibles con las expectativas culturales de género constituyen expresiones de *disconformidad de género* (APA, 2011a).

Dado que típicamente la organización social respecto al género opera de forma binaria, otras categorizaciones que no corresponden a la dicotomía femenino/masculino tienden a quedar fuera de los discursos respecto a lo "normal", siendo usualmente rechazadas otras posiciones respecto al propio género (como la categoría transgénero, por ejemplo).

**Las expectativas culturales respecto al género no son estáticas, sino dinámicas. Los roles y pautas de género pueden cambiar entre generaciones.** Aún más, a lo largo de la vida de una persona podrían existir transformaciones sociales que abran o reduzcan oportunidades de acción para su propio desarrollo. Por ejemplo, hoy se encuentra socialmente validado que los hombres se vinculen

emocionalmente con sus hijas e hijos –incluso en mayor medida de lo que sus propios padres hicieron con ellos–, participando de la crianza de modos novedosos, abriendo posibilidades antes clausuradas por el predominio de patrones de género que explícitamente separaban los roles de hombres y mujeres en el cuidado y expresión de afectos en la crianza.

Dentro de la categoría género se han descrito aspectos específicos en los cuales vale la pena profundizar:

• **Roles de género:** ¿Quién debiera ocupar un delantal rosado?, ¿una niña?, ¿un niño?, ¿da igual? ¿Quién debe jugar con muñecas? ¿A quién corresponde jugar con autos? ¿Es necesario hacer estas distinciones? Las respuestas a estas preguntas dependen de cada contexto y se construyen en base a roles y expectativas de género. Es arbitrario vincular el rosado con niñas y el celeste con niños –asociación tradicional entre colores y sexos– o suponer que algunos juegos "son de niños" y otros "solo para niñas". Junto con la asociación de cada color y juego con un sexo, se deslizan atributos específicos de género que orientan el modo en que las personas adultas se relacionarán con cada niño o niña desde los primeros días de su nacimiento –típicamente de forma activa y enérgica con los niños y generalmente de forma suave y delicada con las niñas– (Cole, 2003).

Teniendo en cuenta lo que cada sociedad plantee como "lo que deben ser" hombres y mujeres se construyen cursos de desarrollo esperado y se organizan prácticas sociales específicas, buscando que cada persona cumpla las expectativas de género en su contexto. En base a los "deber ser" de género dominantes, las personas elaboran sus identidades, pudiendo generar formas de resistencia y disenso al respecto, contra narrativas que discutan y tensionen el discurso mayor (Bamberg, 2004).

• **Desigualdades de género:** los roles rígidos de género limitan el desarrollo de las personas. Esto afecta tanto a hombres como mujeres. Sin embargo, las desiguales consecuencias de roles rígidos de género, por lo general, afectan en mayor medida a las mujeres. Tradicionalmente, los roles de género han sostenido "un ordenamiento donde lo femenino y lo masculino no reciben

la misma valoración. Se construye, de esta manera, una lógica binaria donde sus componentes son ordenados jerárquicamente, por ejemplo: racional (masculino)/ emocional (femenino); público (masculino)/ privado (femenino); cultura (masculino)/ naturaleza (femenino). En estos binarismos se establecen valoraciones que connotan lo masculino como más valorado que lo femenino" (Machuca, 2012, p.159).

Constatar que estas diferencias son fruto de relaciones históricas es una oportunidad para transformar y discutir los tradicionales estereotipos y relaciones de género, buscando promover equidad en las relaciones humanas, es decir "una distribución justa de los beneficios, el poder, los recursos y las responsabilidades entre las mujeres y los hombres" (Velzeboer, 2002, p.11).

• **Expresión de género:** se refiere al modo en que una persona actúa para comunicar su género a otras personas dentro de cada cultura. Incluye la vestimenta, peinados, los gestos, modulación de la voz e intereses específicos. La expresión de género de una persona puede alinearse o diferir de los roles sociales de género prescritos, y no necesariamente refleja su identidad de género personal (APA, 2011b).

• **Identidad de género**: es "la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la experimenta profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (…) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales" (ACNUDH, 2013, p.3). Se refiere al modo en que cada persona se percibe a sí misma como hombre, como mujer o como persona transgénero, en un contexto determinado (APA, 2011a).

Cuando ciertas conductas sistemáticas de niños y niñas, como sus gestos, vestimentas o actividades de interés, son vistas como incompatibles con las expectativas de género de una cultura, es posible interpretar esta situación como disconformidad de un niño o niña con su género (APA, 2011b). Por ejemplo, cuando una niña prefiere participar sistemáticamente en juegos típicamente asociados con los niños, o un niño desea participar en actividades tradicionalmente vinculadas a las niñas (McCajor Hall, 2009).

Una persona que presenta disconformidad sostenida entre su sexo y las expectativas de género de su cultura –por ejemplo, su sexo biológico es femenino pero percibe su identidad de género como masculina–, puede asumir una identidad de género trans

(persona transgénero). Esta identificación no siempre conlleva la transformación de la apariencia o la dotación hormonal, como es el caso de las personas transexuales, una forma de identidad transgénero. La categoría de persona transgénero "refiere exclusivamente a la identidad de género del individuo y no a su orientación sexual que por lo tanto puede ser heterosexual, homosexual o bisexual" (ACNUDH, 2013, p.3).

La disconformidad de género puede no resultar un problema o tensión en la vida de un niño o niña en contextos tolerantes y abiertos a la ampliación de los roles de género. Sí puede llegar a ser problemática en contextos rígidos, donde los márgenes de lo "propiamente femenino y masculino" son estrechos. Existe mayor riesgo de maltrato familiar –en diversas formas– en niños y niñas que expresan disconformidad con las expectativas de género de su cultura, dada la presión social percibida por las familias por conducir las conductas de hijas e hijos hacia patrones de género socialmente valorados (Roberts, Rosario, Corliss, Koenen y Austin, 2012).

• **Orientación sexual:** se refiere al sexo hacia el cual una persona se percibe sexual y afectivamente atraída. Las categorías de orientación sexual consideran la atracción predominante hacia miembros del propio sexo –orientación homosexual–, hacia miembros de otro sexo –orientación heterosexual–, o bien hacia miembros de ambos sexos –orientación bisexual– (APA, 2011a).

La encuesta del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) del año 2012 indagó respecto a la orientación sexual de los y las jóvenes en Chile. En los datos recopilados, el 84% se declaró principalmente heterosexual, el 2% se declaró homosexual, un 1% bisexual y un 13% prefirió no responder la pregunta, lo que sugiere "dificultad para asumir una orientación que se contrapone con los valores y tabúes dominantes" (Krauskopf, 2015, p.165).

El deseo y las conductas sexuales típicamente se correlacionan –aunque no necesariamente– con el sexo hacia el cual se orienta la afectividad romántica (Diamond, 2003). Además, investigaciones recientes indican que, más allá del amplio uso de las categorías de orientación sexual –heterosexual, bisexual y homosexual–, las personas no siempre experimentan su orientación sexual a lo largo de la vida de manera total, pudiendo distinguir variaciones en su orientación en el tiempo, predominando una posición por sobre otras (APA, 2011a).

• **Identidad sexual:** se refiere al modo en que cada persona piensa y se narra a sí misma en función de su orientación sexual, pudiendo hacer suyas las categorías de identidad heterosexual, homosexual o bisexual para definirse ante otras personas y también frente a sí misma (Hammack, 2005). En este proceso, para toda persona resultan útiles las narrativas sociales disponibles, con las cuales desarrolla el proceso siempre dinámico de la comprensión de sí misma, es decir,la actividad permanente de construir su propia identidad.

La identidad sexual es parte de la conformación de la identidad personal. Históricamente, afirmar públicamente una identidad sexual no heterosexual ha sido –y sigue siendo– un proceso individual complejo, que puede requerir de apoyo social y valoración. **La dificultad radica en que las identidades sexuales distintas a la heterosexual han sido connotadas por largo tiempo como desvío de la "normalidad"**, juicio que ha facilitado la persistencia de "condiciones que favorecen el aprendizaje de estereotipos negativos y de prejuicio, y que consolida las bases sobre las cuales se funda la discriminación" (Palma, Reyes y Moreno, 2013, p.20 ).

A nivel mundial, por ejemplo, se ha verificado discriminación y exclusión hacia personas que se definen como lesbianas, gays, bisexuales, transexuales o intersexuales (LGBTI) en el ámbito escolar, quienes "suelen ser víctimas de la violencia y el hostigamiento, incluido el acoso escolar, de sus compañeros y profesores" (ACNUDH, 2011, p.20).

Investigaciones recientes respecto a la construcción de identidad sexual en personas LGBTI señalan que, aún con variaciones importantes, la construcción de identidad entre personas LGBTI ha tomado frecuentemente la forma de una contra narrativa y lucha por el reconocimiento. Típicamente, en las narraciones de identidad de las personas LGBTI, la orientación sexual personal suele tomar un rol central, especialmente en contextos donde por años han predominado prejuicios, estigmas, rechazo sostenido, amenazas y persecuciones contra la diversidad sexual (Cohler y Hammack, 2009).

Las demandas sociales por la ampliación de derechos, el rechazo fundado a comprender la homosexualidad como patología o desvío del "normal" desarrollo (CPCH, 2015) y la creciente valoración de la diversidad sexual en Occidente, podrían favorecer la construcción de identidades LGBTI donde sus narrativas resalten menos por rasgos específicos de su orientación sexual, destacando otros aspectos creativos y novedosos, ampliándose oportunidades narrativas para todas las personas (Cohler y Hammack, 2009). Estas serían condiciones beneficiosas para el desarrollo pleno y la construcción de una sociedad más justa.

Junto a la ya referida sigla LGBTI, hoy se proponen nuevos términos, más amplios, capaces de describir la diversidad de identidades posibles en relación a la vivencia individual de la sexualidad. Por ejemplo, hoy se propone la sigla LGBTQIA, adoptada por algunas universidades de Estados Unidos para acoger y ofrecer soporte a la diversidad de su estudiantado.

Un artículo del New York Times del año 2013 describe el significado de las letras Q y A agregadas a la expresión previa LGBTQIA. La Q indicaría "en cuestionamiento" (questioning, en inglés), con el fin de visibilizar el cuestionamiento y exploración de la propia identidad y orientación sexual como una posibilidad a valorar, o bien podría significar "queer" (raro), expresión que en inglés fuera usada de manera despectiva contra personas no heterosexuales, y que hoy ha sido reapropiada como marcador de orgullo e identidad. La letra "A" representaría o bien la palabra "aliado", una persona que apoya a los movimientos por el respeto e igualdad de derechos, o bien "asexual", una posición neutra respecto a la orientación sexual, asumida por la ausencia percibida de atracción sexual.

• **Afectividad:** se refiere al aprendizaje y desarrollo de habilidades y actitudes para la toma responsable de decisiones, al autocuidado y mutuo cuidado entre personas; a la expresión de afectos y la construcción de relaciones de pareja y de amistad vitales, basadas en valores como el respeto, la equidad, el cumplimiento de compromisos y el bien común (MINEDUC, 2014).

Los roles culturales de género influyen en los modos en que las personas son socializadas para experimentar y expresar afectos. A lo largo de sus vidas, las personas "participan en un proceso social y cultural de construcción permanente del modo en que la sexualidad y la afectividad son vividas, son significadas, son socialmente organizadas y son comunicadas; esto es, del modo en que se construye la experiencia social y la sexualidad y afectividad como partes de esa experiencia" (Palma et al., 2013, p.23).

En el ámbito familiar, por ejemplo, la distribución de género del trabajo doméstico puede resultar desigual (Gonzálves, 2015). También es posible enfrentar en las familias exposición al conflicto y violencia (OPS/OMS, 2013), condiciones que no favorecen el aprendizaje del buen trato ni la construcción de relaciones basadas en el respeto y cuidado mutuo. **La ternura, el respeto y el cuidado entre las personas se aprenden de forma relacional, en las interacciones cotidianas en el plano familiar y también en el espacio de relaciones sociales que ofrece cada escuela.**

Las nociones de ***sexo, género, identidad de género, orientación sexual, identidad sexual y afectividad*** recién expuestas, se presentaron con el objetivo de situar la sexualidad humana en distintas dimensiones y planos interrelacionados (biológicos, subjetivos, sociales y culturales). La descripción de cada término permite constatar, al mismo tiempo, la presencia de transformaciones y tensiones históricas y contingentes al respecto.

Es importante señalar que estas categorías no resultan exhaustivas, ni podrían serlo. Es posible identificar otros términos y también suponer que a futuro emerjan nuevas categorías que describan la variedad de expresiones de la sexualidad humana. Es importante seguir explorando, asumiendo que "ninguna variedad de coexistencia humana está estructurada por completo, ninguna diferenciación interna lo abarca todo, lo comprende todo ni está libre de ambivalencias, ninguna jerarquía es total y estática. La lógica de las categorías no se adecúa bien a la diversidad" (Bauman, 2007, p.101).

Si la sexualidad y la vivencia del propio género son aspectos de la identidad personal, es innegable que esta construcción individual se realiza inmersa en la cultura, los discursos, las prácticas y las relaciones sociales en que se sumerge cada persona desde que abre los ojos en una sociedad específica (Hammack, 2005).

En este marco, cobra sentido una educación que forme en sexualidad y afectividad, desde una perspectiva de desarrollo integral, valoración de la diversidad, promoción de derechos, buen trato, inclusión, equidad de género y participación (MINEDUC, 2014).

## Hablar de sexualidad con las familias, hablar de sexualidad en la escuela

Para hablar de sexualidad con las familias desde el rol de educadores o educadoras, es importante **conocer las propias perspectivas y valores y acceder a información actualizada sobre el tema. Es altamente recomendable hablar de sexualidad en la escuela, entre educadores y equipos directivos,** discutiendo énfasis y reflexionando en torno a las creencias que cada quien ha recibido y construido sobre género, afectividad y sexualidad, así como también sobre las aprehensiones que esta temática pudiera llegar a provocar.

La discusión y reflexión pedagógica es clave a la hora de instalar iniciativas de formación en sexualidad. Algunos desafíos a discutir en este plano son los siguientes:

- ***Abordar la ausencia de preparación en sexualidad y género en la formación inicial docente:*** existe abundante material disponible para actualizar conocimientos al respecto. La discusión colectiva puede favorecer este aprendizaje.

• ***Acoger la incomodidad que educadores podrían sentir al hablar de sexualidad con las familias:*** es relevante asumir esta tarea institucionalmente, acogiendo, conduciendo y dando espacio a la expresión de estas legítimas preocupaciones.

• ***Discutir perspectivas de género sostenidas por educadores:*** es relevante debatir en torno a todas las posiciones, incluso aquellas que no se alinean con una valoración explícita de la diversidad de género. Por ejemplo, si algún educador o apoderado(a) sostiene posturas homofóbicas frente a la homosexualidad y hegemónicas en torno al género (Quaresma y Ulloa, 2011), es pertinente abordar estas posturas durante procesos formativos, favoreciendo así que las y los educadores sostengan posturas que les permitan crear ambientes de aprendizaje en los cuales cada estudiante sienta seguridad, cualquiera sea su identidad de género.

• ***Acoger temores y exigencias de las familias en escuelas que avanzan hacia la inclusión:*** es posible que surjan tensiones entre familias y escuelas respecto a la gestión de la diversidad. Si bien se ha constatado que algunas personas "se niegan a que sus hijos interactúen con niños o niñas que exhiben desde edades tempranas un comportamiento que se distancia de lo establecido (…) las escuelas públicas tienen la misión de acoger y dar igual tratamiento a todos y a todas" (Quaresma Da Silva, Fanfa Sarmento y Fossatti, 2012, p.16).

Discutir estos desafíos en cada escuela permitirá aunar criterios para presentar y guiar reuniones con bases informadas y actualizadas, favoreciendo la creación de un clima de confianza y respeto, que permita acoger diversas posturas y al mismo tiempo orientar de manera precisa y adecuada a las familias.

## Claves para apoyar a las familias en la formación de niños, niñas y adolescentes en sexualidad, afectividad y género:

• Generar **espacios genuinos de diálogo, colaboración y participación** con las familias.

• Difundir **actitudes orientadas a la valoración de la inclusión, la diversidad sexual y de género**, la no discriminación y la igualdad de derechos entre todos y todas en la comunidad escolar (y más allá de esta).

• Entregar **información actualizada y precisa.**

• En caso de identificar situaciones complejas ligadas a vulneración de derechos, que vayan más allá de las competencias de educadores, **derivar al equipo psicosocial de la escuela o al Centro de Salud Mental (COSAM) o centro de salud primaria de la comuna,** acompañando el proceso.

# ORIENTACIONES A CONSIDERAR EN ESPACIOS DE ENCUENTRO CON LAS FAMILIAS (UNESCO, 2010)

## Ideas claves sobre VALORES Y EL DESARROLLO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

• Valores como la igualdad, el respeto, la aceptación y la tolerancia forman parte del aprendizaje sobre sexualidad; estos se orientan a la construcción de una sociedad democrática y respetuosa de los derechos humanos.

• Los valores y las creencias asociadas al género, las relaciones afectivas, la intimidad, el amor, la sexualidad y la reproducción orientan las decisiones sobre la vida, las relaciones afectivas y el comportamiento de cada estudiante.

• En cada familia, las personas adultas ejemplifican valores. Estos constituyen fuentes de la formación en sexualidad y afectividad de niños y niñas.

• A medida que niños, niñas y adolescentes crecen, desarrollan valores y creencias personales que pueden diferir de los sostenidos por la familia.

• Las relaciones familiares se fortalecen cuando existe diálogo y respeto en torno a las diferencias relacionadas con valores, creencias y actitudes.

• Las personas pueden aprender a ser tolerantes y respetuosas de valores, actitudes y creencias distintas de las suyas, aspecto esencial en relaciones saludables.

## Ideas claves sobre AFECTIVIDAD, RELACIONES SALUDABLES Y GÉNERO

• El amor, la cooperación, la igualdad entre los géneros, el cariño y respeto mutuo son importantes para el buen funcionamiento de la familia y las relaciones saludables.

• La desigualdad entre los géneros suele verse reflejada en los roles y responsabilidades asumidos por los integrantes de la familia.

• A medida que los niños y niñas crecen, su mundo y sus afectos se extienden más allá de la familia; y los amigos, amigas y grupos de pares adquieren relevancia.

• La buena comunicación en familia ayuda a construir relaciones afectivas más sólidas.

• La amistad y el amor contribuyen a que una persona se sienta bien consigo misma.

• El amor, la amistad, el enamoramiento y las relaciones sexuales implican distintas emociones.

• Las relaciones amorosas pueden verse profundamente afectadas por estereotipos y roles de género. Una relación afectiva donde hay maltrato es un ejemplo de una relación no saludable.

• La igualdad entre los géneros (en respeto, distribución de tareas y responsabilidades, compromisos, etc.) forma parte de toda relación afectiva saludable.

# ORIENTACIONES A CONSIDERAR EN ESPACIOS DE ENCUENTRO CON LAS FAMILIAS (UNESCO, 2010)

## Ideas clave sobre AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD

• Crecer significa para cada estudiante asumir mayores responsabilidades.

• El alcohol y las drogas alteran la capacidad de tomar decisiones racionales en materia de comportamiento sexual.

• Cualquier decisión sobre comportamiento sexual debiera tener en cuenta todas las consecuencias potenciales.

• Las personas adultas que son de confianza pueden ser una fuente de ayuda al momento de tomar decisiones.

• Las personas deben aprender a ser capaces de tomar sus propias decisiones.

## Ideas clave sobre AUTOCUIDADO Y PREVENCIÓN DE ABUSO SEXUAL Y VIOLENCIA DE GÉNERO

• El abuso sexual es siempre inaceptable.

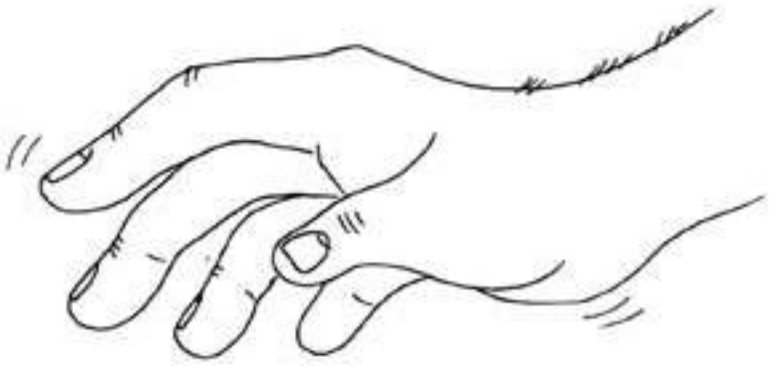
• Los derechos humanos protegen a todas las personas contra el abuso sexual y la violencia basada en el género.

• Las expresiones verbales y gestos de contenido sexual, así como las tocaciones inapropiadas y el sexo forzado o no consentido (violación), son tipos de abuso sexual.

• Todas las personas tienen derecho a la intimidad y a la integridad del cuerpo.

• Todas las personas tienen derecho a decidir quién puede tocar su cuerpo, dónde y de qué manera.

• Todas las personas deben asumir la responsabilidad de salir en defensa de la desigualdad entre los géneros y denunciar las violaciones a los derechos humanos tales como el abuso sexual y la violencia basada en género.



## Riesgos al pleno desarrollo[3]:

A lo largo de la vida, todas las personas podrían estar expuestas a riesgos en torno a su desarrollo sexual y afectivo. Sin embargo, es importante constatar que actualmente algunas personas están más expuestas que otras a este tipo de amenazas, siendo en general las mujeres, adolescentes y niñas, y las personas LGBTI quienes se encuentran en mayor vulnerabilidad al respecto. Algunos riesgos son los siguientes:

- **Abuso sexual a niños, niñas y adolescentes:** por abuso sexual se comprenden actos en que una persona adulta utiliza a un niño, niña o adolescente para su gratificación sexual, pudiendo ir desde acciones que no implican contacto físico –como el exhibicionismo o el voyerismo– hasta el abuso con contacto físico (UNICEF, 2015).

  La persona agresora puede acceder al niño, niña o adolescente mediante engaños – seducción, manipulación, soborno– o bien a través del uso de la fuerza. Quien abusa puede ser algún

[3] Otros riesgos a considerar, no incluidos por razones de espacio en esta exposición, son el contagio de enfermedades de transmisión sexual (ETS), como el VIH-SIDA o el virus del papiloma o la práctica del "sexting" con desconocidos o pares que luego podrían develar contenidos privados. Sexting es el término utilizado para describir "el envío de contenidos eróticos o pornográficos por medio de teléfonos móviles; comenzó haciendo referencia al envío de SMS (o mensajes de texto) de naturaleza sexual" (INADI/UNICEF, 2011, p.15).

familiar o una persona ajena a la familia – personas desconocidas o conocidas por la familia–. En este último caso "se trata de sujetos que se infiltran en familias –generalmente fragilizadas por su condición monoparental, inmigrante, adoptiva o con carencias socioeconómicas–, ganándose la confianza de los padres" (UNICEF, 2015, p.10).

El año 2012, UNICEF Chile indagó sobre situaciones de abuso sexual, encuestando en distintas regiones del país a 6.570 niños y niñas que cursaban 8° básico. Ante la pregunta ¿alguna vez alguien te tocó o acarició sexualmente alguna parte del cuerpo o te obligó a que tú lo tocaras sexualmente? (siempre que quien ha cometido el abuso sea 5 años mayor y tenga más de 12 años), un 8,7% de los niños y niñas respondió positivamente (UNICEF, 2015).

• **Acoso sexual callejero:** este tipo de violencia corresponde a prácticas de connotación sexual ejercidas por una persona desconocida, en espacios públicos o semipúblicos –la

calle, transporte público, escuela– que generan malestar en la víctima. Estas acciones pueden ser miradas lascivas, "piropos", silbidos, bocinazos, fotografías y grabaciones no consentidas, tocaciones, persecución y exhibicionismo, entre otras. Este acoso es unidireccional, y quien acosa no tiene interés en entablar comunicación real con la persona agredida (OCAC, 2015).

Según un estudio del Observatorio Contra el Acoso Callejero en Chile, "el 85% de las mujeres ha sufrido acoso sexual callejero en los últimos 12 meses, de las cuales aproximadamente el 36% lo padece por lo menos una vez a la semana y una de cada 10, una o más veces al día" (OCAC, 2015, p.17). En el caso de los hombres, el 55% declaró haber sido víctima de este tipo de acoso en el último año.

El acoso sexual callejero es una forma de violencia que vive mayoritariamente la población femenina. Comienza desde los 10 años, siendo la adolescencia el período vital donde alcanza su mayor incidencia. Este es un problema que atañe directamente a la escuela y las familias. Es necesario contar con herramientas para entender el fenómeno, para el empoderamiento de las personas expuestas y la denuncia[4].

- **Grooming:** así se denomina a las acciones deliberadas de una persona adulta orientadas a "establecer lazos de amistad con un niño o niña en Internet, con el objetivo de obtener una satisfacción sexual mediante imágenes eróticas o pornográficas del niño o, incluso, como preparación para un encuentro" (INADI/ UNICEF, 2011, p.15). Esta forma de contacto entre personas adultas y niños o niñas típicamente se realiza mediante sitios web y sesiones de chat con el objetivo de cometer abusos sexuales.

**Es recomendable que las familias apoyen y supervisen la manera en que niños, niñas y adolescentes utilizan Internet,**

[4] En la actualidad, se encuentra en trámite un proyecto de ley que aspira a tipificar el acoso sexual callejero como delito.

**mediante relaciones de confianza y diálogo permanente.** Es relevante considerar que Internet es un plano virtual operado por personas reales, y que las mismas precauciones y resguardos de seguridad y privacidad que se toman en el "mundo real" deben ser valoradas para la participación en el "mundo virtual".

Las siguientes preguntas pueden orientar una conversación familiar al respecto (INADI/UNICEF, 2011, p.7):

- *¿Le contarías a un desconocido o desconocida dónde, cuándo y con quién vas a pasar tus vacaciones?*
- *¿Dejarías abierta la puerta de tu casa?*
- *¿Aceptarías la invitación para ir a la casa de alguien que conociste en el transporte público?*
- *¿Empapelarías las paredes de tu barrio con fotos de tu último cumpleaños?*
- *¿Pondrías un aviso en un diario contando adónde vas a ir a bailar?*

Algunas de estas preguntas causan risa cuando se refieren a la vida offline, fuera de Internet. ¿Y en la vida online?

- **Violencia intrafamiliar:** la naturalización de las desigualdades de género instala condiciones materiales y simbólicas que posibilitan la presencia de violencia de género, especialmente comprendida como violencia contra las mujeres. Esta puede tomar la forma de violencia psicológica o física, pudiendo llegar a costar la vida de la víctima.

  En Chile, una de cada tres mujeres está expuesta a violencia doméstica por parte de su pareja masculina (OPS/OMS, 2013). Cuando un niño, niña o adolescente se expone a esta violencia, también es víctima.

• **Violencia y prácticas de control y abuso en la pareja escolar:** en la población escolar, los datos de la Séptima Encuesta Nacional de Juventud desarrollada por el INJUV indican que "el 10% de la población consultada entre los 15 y 19 años señala haber vivido alguna situación de violencia en su relación de pareja" (2013, p.97). Según la señalada encuesta, las formas de control en la pareja en la población entre 15 y 29 años son el control de horarios (30%), el alejamiento de amistades (17%) y el control de gastos y dinero (14%). Respecto a prácticas abusivas y violentas en la pareja, un 12% ha sufrido de zamarreos, golpes o empujones, un 10% ha sido víctima de descalificación por lo que dice, hace o siente, y un 9% ha sufrido de indiferencia por parte de su pareja.

• **Homofobia:** las personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales (LGBTI) están más expuestas a discriminación arbitraria en las escuelas que las personas heterosexuales –situación sancionada en el artículo 2° de la ley de no discriminación o ley "Zamudio"–. El matonaje o bullying homofóbico es una expresión de este tipo de riesgo (UNESCO, 2013). La exposición de las personas LGBTI a agresiones, burlas, hostigamiento e incluso asesinatos, es expresión de homofobia y transfobia; esto las hace vivir "frecuentemente situaciones que vulneran sus derechos y deterioran su calidad de vida y su salud" (OPS/OMS, 2013, p.55).

## Prácticas juveniles en sexualidad y afectividad

En Chile, de acuerdo al INJUV (2010), las relaciones eróticas previas a la iniciación sexual comienzan típicamente a los 14 años y el promedio de edad para el inicio de las relaciones sexuales son los 16,7 años (16,4 en hombres y 17,1 en mujeres). La mayoría de las personas tiene su primera relación sexual con su pareja estable, es decir, pololo o polola.

**Por lo general, las primeras relaciones de pareja de los adolescentes tienden a ser breves y más bien casuales que serias** (Shulman y Connoly, 2013). Las trayectorias de formación de pareja y exploración afectiva y sexual de las juventudes en Chile incluyen, tanto para hombres como mujeres, distintas instancias de encuentros, desde las relaciones casuales, la figura intermedia del "andar", el "pololeo" y, en proyección a largo plazo, la idea del noviazgo (Krauskopf, 2015).

El "pololeo" en particular es referido por los y las adolescentes como un hito relevante de su paso al mundo juvenil. En estas relaciones se perciben "más grandes" y acompañados en sus transformaciones individuales (Riffo, 2013). De las relaciones esporádicas iniciales se avanza progresivamente a vínculos emocionalmente más íntimos, donde características individuales, gustos e incluso proyectos de futuro son negociados en pareja (Shulman y Connolly, 2013)

**En Chile, es justamente en las relaciones de pololeo donde emerge tanto la posibilidad de amar y ser feliz como también la posibilidad de experimentar y ejercer prácticas de control y dominio sobre la pareja.** La fidelidad y confianza determinan las relaciones afectivas de mutuo acuerdo, donde "el mayor grado de compromiso e intimidad, podría otorgar el espacio al otro para violentar en nombre de reclamar dicho vinculo" (Riffo, 2013, pp.93 y 94). Todo el aprendizaje previo respecto a cuidado, ternura y respeto se pondrá en juego en las relaciones amorosas de la juventud, y estas relaciones servirán como experiencia relevante para futuros vínculos, que se aspiran a que sean más estables y duraderos.

**En relación con el uso de métodos de prevención del embarazo, estos se encuentran ampliamente incorporados entre la población juvenil chilena,** siendo el preservativo y la píldora anticonceptiva los principales dispositivos utilizados. Pese a la masificación de métodos

de prevención del embarazo y enfermedades de transmisión sexual, persisten en el país brechas por nivel socioeconómico respecto al acceso y uso de estos métodos, siendo los grupos más acomodados los que acceden y utilizan este tipo de dispositivos en mayor medida (INJUV, 2013). En la sociedad chilena, "la temprana edad de la primera relación sexual, el escaso uso de tecnología preventiva y la exposición al embarazo no previsto en las adolescentes se encuentran estrictamente asociados a la estratificación social" (Palma et al., 2013, p.18).

En relación con lo anterior, se ha constatado que uno de los factores que influiría en el retraso del inicio de la actividad sexual en adolescentes chilenos serían las aspiraciones educacionales: la proyección de continuidad de estudios más allá de enseñanza media y la postergación del ingreso al mundo del trabajo favorecerían el retraso en la iniciación sexual (Krauzkopf, 2015).

**En Chile, el 16% de los nacidos vivos en 2010 fueron hijos o hijas de madres adolescentes.** El 0,4% nació de madres de entre 10 y 14 años, y el 15% de madres de entre 15 a 19 años (MINSAL, 2011, en INJUV, 2013). Según el INJUV, "el embarazo adolescente tiende a ser más frecuente entre los individuos más pobres de la sociedad" (2013, p.96). **El embarazo no previsto "se presenta como una experiencia desigualmente frecuente en los grupos socioeconómicos,** mucho menos frecuente en los grupos de altos ingresos que en los grupos de ingresos medios y bajos; y especialmente frecuente entre mujeres situadas en grupos de ingresos bajos" (Palma, 2010, p.107).

Es posible interpretar la mayor tendencia a la maternidad en los estratos socioeconómicos bajos en conexión con la persistente desigualdad educativa y material en Chile, y la consecuente "falta de expectativas, de proyecciones y de probabilidades de desarrollo, así como con el mandato de asumir roles tradicionales más presentes en este grupo (…) [para quienes, en algunos casos] la tenencia de un hijo implicó un cable a tierra y dotó a sus vidas de un nuevo sentido" (Krauskopf, 2015, p.174).

Al desarrollar acciones de formación en sexualidad y afectividad en las escuelas, resulta fundamental considerar la voz de las y los propios jóvenes y sus perspectivas al respecto. Hace diez años, al narrar la construcción de su propia masculinidad, jóvenes hombres de sectores empobrecidos daban señales de incipiente diferenciación respecto a discursos hegemónicos de masculinidad, donde el hombre "bien hombre" es quien toma, quien posee, quien domina y controla. En sus testimonios se interpretaba que "la conquista ya no solamente es masculina, que la iniciativa en la intimidad sexual se puede compartir, que ellas pueden dirigir y conducir procesos políticos, que las compañeras pueden llevar el peso de la economía doméstica, que tienen derecho al placer, que ellas son inteligentes y capaces de elaboración teórica" (Duarte, 2006, p.43).

Actualmente, en general, las personas jóvenes deciden con mayor autonomía respecto a su sexualidad y relaciones de pareja y son también un grupo social más abierto a la diversidad sexual y a la conformación de uniones familiares distintas al matrimonio tradicional (INJUV, 2013).

Para promover el pleno desarrollo de los y las adolescentes, **es fundamental recordar que tanto las adolescentes en estado de embarazo como aquellas que son madres continúan teniendo derecho a la educación y a servicios de salud integrales. Conservan de igual modo su derecho a la educación aquellos estudiantes que son padres.**

**El embarazo y la condición de maternidad no debieran considerarse en sí mismos factores de riesgo educativo, ni para las estudiantes madres ni para los estudiantes padres.** El embarazo y la maternidad "no comportan en sí mismos ningún impedimento para el aprendizaje; se convierten en factor de riesgo en un sistema escolar donde esta condición vital se ha considerado históricamente incompatible con el proyecto de ser estudiante. Ello sucede en parte por razones ideológicas, pero también por condiciones de escolarización muy concretas, entre ellas, la que supone la presencialidad de la alumna para avanzar en los contenidos correspondientes al año escolar. La población en riesgo es, entonces, la de las adolescentes que son madres en escuelas con régimen académico presencial, porque lo que es riesgoso es el límite de la escuela para avanzar en replanteos didácticos cuando el supuesto de presencialidad continua se rompe" (Terigi, 2009, p.37).

**Cuando en Chile las madres adolescentes continúan sus estudios, un aspecto clave en esta decisión es el apoyo familiar recibido y también el apoyo institucional percibido en relación con el cuidado de sus hijos e hijas (sala cuna o jardín infantil).** Si bien los padres adolescentes tienden a dejar los estudios para acceder tempranamente al mundo del trabajo, en algunos casos intentan complementar trabajo y estudios, y "son las propias mujeres quienes exigen a sus parejas que aunque trabajen no abandonen los estudios, pensando en mayores posibilidades a futuro" (Krauskopf, 2015, p.175).

# FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

## NIVELES DE TRANSICIÓN I Y II A 2° BÁSICO

### HABLEMOS DE SEXUALIDAD, AFECTIVIDAD Y GÉNERO

## TIEMPO

> 30 minutos

## PREPARACIÓN DE LA SALA

- Formar grupos de trabajo con "mesas redondas" para 4 a 6 asistentes.

- Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.

## MATERIALES NECESARIOS

- Copias impresas de la pauta de trabajo (págs. 73-75) de esta sesión (al menos una pauta por grupo)

- Encuesta de evaluación de reuniones

- Copias impresas para cada participante del documento de apoyo para las familias (págs. 112-113) vinculado a esta sesión (solo si es posible imprimir estas copias).

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Reflexionar respecto a formación en sexualidad desde una visión fundada en el desarrollo integral, promoción de derechos, inclusión, equidad de género y participación.

- Discutir sobre ámbitos compartidos de formación en sexualidad, afectividad y género entre escuela y familias.

- Ofrecer información específica respecto al momento de desarrollo de niños y niñas.

## INICIO
## > 7 MINUTOS

• El educador, educadora, profesora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que madres, padres y apoderados/as participen activamente.

• Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.

• Indicar el sentido principal de la reunión: **reflexionar en conjunto sobre formación en sexualidad desde una visión fundada en el desarrollo integral, promoción de derechos, inclusión, equidad de género y participación, y discutir sobre ámbitos compartidos de formación en sexualidad, afectividad y género entre escuela y familias.**

• Señalar además que el desarrollo de la sexualidad y la afectividad es un proceso que se despliega a lo largo de la vida, y que desde la más temprana infancia aprendemos roles de género y construimos relaciones afectivas con otras personas. **Enfatizar que el cariño y el cuidado entre las personas, así como el autocuidado, es un aprendizaje que surge desde las relaciones con otras personas.**

• Indicar que hablar de este tema en comunidad es un deber de la escuela, orientada al pleno desarrollo de cada estudiante y a la formación de una sociedad más inclusiva, democrática y respetuosa de la diversidad.

• Señalar que el objetivo final de la formación en sexualidad es permitir a cada estudiante **asumir responsablemente su sexualidad y relaciones de afecto a lo largo de su vida, promoviendo su libertad de conciencia y autonomía progresiva.**

• Solo si es posible, imprimir material para las familias. Indicar que al finalizar la reunión cada familia podrá llevarse a su hogar información apropiada respecto a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños y niñas. En caso de no poder imprimir copias, se sugiere elaborar una breve presentación con esta información.

## DESARROLLO
## > 20 MINUTOS

**Fase grupal**

• Solicitar a los y las asistentes que trabajen en grupos de 4 a 6 personas.

• Entregar a cada grupo una copia de la pauta de trabajo diseñada para esta sesión en específico.

• Leer en conjunto la introducción de la pauta (puede leer el educador o educadora, o bien distribuir la lectura en voz alta entre representantes de cada grupo).

• Responder dudas que surjan a partir de la lectura.

• Pedir a cada grupo que responda las preguntas que plantea la pauta de trabajo.

**Plenario**

• Una vez finalizado el tiempo destinado para la actividad de discusión grupal, indicar que **cada grupo tendrá la posibilidad de:**

· Compartir una breve síntesis de sus reflexiones.

· Ofrecer ejemplos concretos sobre cómo apoyar el desarrollo en sexualidad y afectividad de niños y niñas.

· Proponer temas en que la escuela podría apoyar a las familias.

• Dar la palabra a representantes por grupo para que compartan en plenario.

## CIERRE ACTIVIDAD
## > 5 MINUTOS

**Síntesis**

• Agradecer la participación de las familias en la actividad.

• Ofrecer una síntesis de las principales respuestas y dudas que surgieron. Dar espacio a comentarios o impresiones de las personas participantes respecto a la discusión desarrollada.

• En caso de existir dudas que no se logran resolver, **comprometer búsqueda de respuestas por parte de la escuela para una futura sesión de reunión.**

• Distribuir (si es posible sacar copias impresas), el documento de apoyo para las familias sugerido en este material, o bien proyectar o escribir en la pizarra.

• Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad, reforzando los aspectos centrales respecto a formación en sexualidad, afectividad y género.

• Al finalizar la reunión, solicitar la entrega de la encuesta de evaluación de reuniones.

# PAUTA DE TRABAJO

## NIVELES DE TRANSICIÓN I Y II A 2° BÁSICO

### HABLEMOS DE SEXUALIDAD, AFECTIVIDAD Y GÉNERO[5]

**La formación en sexualidad, afectividad y género es tarea de toda la sociedad, y una prioridad familiar que debe ser apoyada por la escuela y la comunidad en su conjunto.** La salud y el bienestar integral de niños, niñas y adolescentes está relacionada con esta formación y con el aprendizaje de formas de relacionarse entre personas que eviten la violencia y la discriminación, sea por género, identidad sexual u otras circunstancias.

**La sociedad informa sobre sexualidad, promueve roles de género específicos y las maneras en que se espera que se desarrollen las relaciones entre personas.**

[5] Esta actividad se basa en parte en las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad, publicadas por la UNESCO (2010).

**Por favor, discutir en grupo las siguientes preguntas:**

• ¿Qué entendemos por formación o educación en sexualidad, afectividad y género?

• Del siguiente listado: ¿qué aspectos debería enseñar la escuela? ¿cuáles las familias? ¿cuáles corresponden a su juicio tanto a escuelas como familias? ¿por qué?

RESPETO POR TODAS LAS PERSONAS.

HABILIDADES PARA TOMAR DECISIONES DE MANERA AUTÓNOMA Y RESPONSABLE.

EQUIDAD ENTRE GÉNEROS (DISTRIBUCIÓN JUSTA DE RECURSOS, PODER Y RESPONSABILIDADES ENTRE MUJERES Y HOMBRES).

COMPARTIR JUEGOS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS POR IGUAL.

CONOCER EJEMPLOS DE BUEN TRATO E IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES.

APRENDER A DAR Y RECIBIR CARIÑO, AFECTO Y AMOR.

ACCEDER A INFORMACIÓN CORRECTA RESPECTO A SEXUALIDAD Y AFECTIVIDAD DE ACUERDO A SU EDAD.

NO DISCRIMINAR A OTRAS PERSONAS (NI POR SEXO, GÉNERO, ORIENTACIÓN SEXUAL, PAÍS DE ORIGEN, EDAD, ETC.).

HACER RESPETAR EL PROPIO CUERPO

(NIÑOS Y NIÑAS, ASÍ COMO TODAS LAS PERSONAS, TIENEN EL DERECHO A DECIDIR QUIÉN PUEDE TOCAR SU CUERPO, DÓNDE Y DE QUÉ MANERA: NO ES MALA EDUCACIÓN, POR EJEMPLO, NO QUERER SALUDAR DE BESO O ABRAZAR A TODAS LAS PERSONAS ADULTAS).

• ¿Qué apoyo necesitan actualmente las familias de esta escuela para la formación en sexualidad de niños y niñas?

• Por favor, **elijan dos ámbitos o temas presentados en las tarjetas e inventen ejemplos de cómo educar sobre ellos a niños y niñas.**

# FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

## 3° Y 4° BÁSICO

**DISTINGUIENDO ENTRE SEXO Y GÉNERO**

## TIEMPO

> 30 minutos

## PREPARACIÓN DE LA SALA

- Formar grupos de trabajo con "mesas redondas" para 4 a 6 asistentes.

- Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.

## MATERIALES NECESARIOS

- Copias impresas de la pauta de trabajo (págs. 82-84) de esta sesión (al menos una pauta por grupo, e idealmente, una copia de la pauta por cada participante)

- Encuesta de evaluación de reuniones

- Copias impresas para cada participante del documento de apoyo para las familias (págs. 112-113) vinculado a esta sesión (solo si es posible imprimir estas copias).

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Reflexionar sobre valores, actitudes y normas sociales respecto a género, aspecto central en una formación en sexualidad, desde una visión fundada en el desarrollo integral, promoción de derechos, inclusión, equidad de género y participación.

## INICIO
## > 7 MINUTOS

• El educador, educadora, profesora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que madres, padres y apoderados/as participen activamente.

• Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.

• Indicar el sentido principal de la reunión: **reflexionar sobre valores, actitudes y normas sociales respecto a género, en función de reconocer cómo las familias, los medios de comunicación y la sociedad promueven aprendizajes sobre el tema, especialmente en torno a estereotipos de género.**

• En Chile, como en otras partes del mundo, las desigualdades de género están presentes en distintos ámbitos, y también al interior de las familias (por ejemplo, en la preferencia por los hijos hombres o la forma en que se distribuyen las tareas domésticas entre niñas y niños y hombres y mujeres en el hogar).

• Indicar que **hablar de este tema en comunidad es un deber de la escuela**, orientada al pleno desarrollo de cada estudiante y a la formación de una sociedad más inclusiva, democrática y respetuosa de la diversidad.

• Señalar que el objetivo final de la formación en sexualidad a lo largo de la vida escolar (más allá de la enseñanza básica), es permitir a cada estudiante **asumir responsablemente su sexualidad, el cuidado de su cuerpo y las relaciones de afecto a lo largo de su vida, promoviendo autonomía progresiva de acuerdo a su etapa de desarrollo.**

## DESARROLLO
## > 22 MINUTOS

**Fase grupal**

• Solicitar a los y las asistentes que formen grupos de 4 a 6 personas.

• Sin entregar aún el material de trabajo diseñado para esta sesión, pedir a cada grupo que discutan brevemente la siguiente pregunta: **¿Cuál es la diferencia entre SEXO y GÉNERO?**

• Luego de unos minutos de discusión, entregar a cada grupo una copia de la pauta de trabajo diseñada para esta sesión.

• Leer en conjunto la introducción de la pauta de trabajo y la descripción de los conceptos SEXO y GÉNERO (puede leer el educador o educadora, o bien distribuir la lectura en voz alta entre representantes de cada grupo).

• Responder dudas que surjan desde la lectura (puede apoyarse en el texto introductorio de esta sesión ofrecido en este material).

• Pedir a cada grupo que lea las frases propuestas en la pauta de trabajo, pidiendo que las clasifiquen, decidiendo cuáles frases expresan diferencias entre hombres y mujeres que se explican por "SEXO" y cuáles por "ESTEREOTIPOS DE GÉNERO".

• No es necesario que estén de acuerdo con las frases. Algunas refieren a estereotipos de género que se expresan en "frases hechas", como "Los niños no lloran". Es posible abrir la discusión respecto a la presencia de mensajes de género en frases populares.

• Las frases y su clasificación:

| EXPRESA DIFERENCIAS POR SEXO | EXPRESA ESTEREOTIPOS DE GÉNERO |
|---|---|
| LAS MUJERES DAN A LUZ, LOS HOMBRES NO. | LAS NIÑAS SON AMABLES Y CUIDADOSAS |
| – | – |
| SOLO LAS MUJERES PUEDEN AMAMANTAR. | LOS NIÑOS SON ACTIVOS Y AUDACES. |
| | – |
| | LAS MUJERES SON LAS ENCARGADAS DE CRIAR A NIÑOS Y NIÑAS. |
| | – |
| | LOS HOMBRES TOMAN LAS DECISIONES IMPORTANTES. |
| | – |
| | LAS LABORES DEL HOGAR SON PROPIAS DE LAS MUJERES. |
| | – |
| | CAMBIAR PAÑALES NO ES COSA DE HOMBRES. |
| | – |
| | "LOS HOMBRES NO LLORAN". |
| | – |
| | LAS MUJERES JUEGAN CON MUÑECAS Y COCHES DE BEBÉ. |
| | – |
| | LOS HOMBRES JUEGAN CON AUTOS. |

• Luego de la clasificación de las frases por parte de las familias, pedir a los grupos participantes que discutan las últimas preguntas de la pauta de trabajo (pág. 84), donde se solicita que identifiquen mensajes y prácticas de género que se transmiten en el hogar y también en la escuela.

**Plenario**

• Una vez finalizado el tiempo destinado para la actividad, indicar que **cada grupo tendrá la posibilidad de compartir una síntesis de sus reflexiones y ejemplos de prácticas que, en cada familia, transmiten estereotipos de género, que pueden ser modificados en búsqueda de una mayor equidad entre hombres y mujeres.**

• Dar la palabra a representantes por grupo para que compartan en plenario sus principales reflexiones.

## CIERRE ACTIVIDAD
## > 3 MINUTOS

**Síntesis**

• Agradecer la participación de las personas asistentes en la actividad.

• Ofrecer una síntesis de las principales respuestas y dudas que surgieron. Dar espacio a comentarios o impresiones de las personas participantes respecto a la discusión desarrollada.

• En caso de existir dudas que no se logran resolver en comunidad, comprometer la búsqueda de respuestas por parte de la escuela para una futura sesión de reunión.

• Distribuir (si es posible sacar copias impresas) el documento de apoyo para las familias sugerido en este material, o bien proyectar o escribir en la pizarra.

• Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad, reforzando los aspectos centrales respecto a formación en sexualidad, afectividad y género.

• Al finalizar la reunión, solicitar la entrega de la encuesta de evaluación de reuniones.

# PAUTA DE TRABAJO

## 3° Y 4° BÁSICO

## DISTINGUIENDO ENTRE SEXO Y GÉNERO[6]

**La formación en sexualidad, afectividad y género es tarea de toda la sociedad, y una prioridad familiar que debe ser apoyada por la escuela y la comunidad en su conjunto.** La salud y el bienestar integral de niños, niñas y adolescentes está relacionada con esta formación.

[6] Esta actividad se basa en "La prueba del sexo y el género", taller diseñado por Amnistía Internacional para su material "Hacer los derechos realidad: talleres de sensibilización sobre cuestiones de género", de 2004.

**1. Discutan en grupo la siguiente pregunta:**
¿Cuál es la diferencia entre SEXO y GÉNERO?

**2. Luego de este diálogo, contrasten sus respuestas en relación a las siguientes definiciones:**

**Sexo:** refiere a las características biológicas que, expresadas en aspectos fisiológicos y anatómicos, permiten distinguir en sociedad a hombres y mujeres desde el momento de nacer (órganos sexuales reproductivos internos y externos, por ejemplo).

**Género:** describe lo que se enseña y espera culturalmente respecto al sexo de las personas. Identifica las características, actitudes, expectativas y sentimientos que cada cultura construye respecto al sexo biológico de una persona. A diferencia de los indicadores del sexo biológico, que son similares entre culturas, los aspectos de género pueden variar de manera importante entre contextos.

**Muchas veces, las desigualdades entre hombres y mujeres se explican por las ideas respecto a los roles de género que la sociedad privilegia. Por ejemplo, a inicios del siglo XX las mujeres no tenían derecho a voto, y muy pocas podían acceder a estudios universitarios.** Dado que han cambiado los roles de género, se han abierto oportunidades de desarrollo antes negadas a las mujeres. Los estereotipos de género son construcciones culturales que pueden cambiar con el tiempo. **La comunidad, los medios de comunicación, la escuela y las familias entregan aprendizajes sobre género.**

**3. A continuación, por favor, lean el siguiente listado y clasifiquen cada frase según si expresa diferencias que se explican por "SEXO" o por "ESTEREOTIPOS DE GÉNERO".**

| FRASES | EXPRESA DIFERENCIAS POR SEXO | EXPRESA ESTEREOTIPOS DE GÉNERO |
|---|---|---|
| LAS NIÑAS SON AMABLES Y CUIDADOSAS. | | |
| LOS NIÑOS SON ACTIVOS Y AUDACES. | | |
| LAS MUJERES SON LAS ENCARGADAS DE CRIAR A NIÑOS Y NIÑAS. | | |
| LAS MUJERES DAN A LUZ, LOS HOMBRES NO. | | |
| LOS HOMBRES TOMAN LAS DECISIONES IMPORTANTES. | | |
| LAS LABORES DEL HOGAR SON PROPIAS DE LAS MUJERES. | | |
| CAMBIAR PAÑALES NO ES COSA DE HOMBRES. | | |
| SOLO LAS MUJERES PUEDEN AMAMANTAR. | | |
| "LOS HOMBRES NO LLORAN". | | |
| LAS MUJERES JUEGAN CON MUÑECAS Y COCHES DE BEBÉ. | | |
| LOS HOMBRES JUEGAN CON AUTOS. | | |

**4. Finalmente, discutir:**

¿Qué mensajes y aprendizajes respecto a género ofrecemos en familia? ¿Exigimos y pedimos lo mismo a niños y niñas? ¿Hay cosas que son "solo de hombres" y otras "solo de mujeres"? ¿cuáles? ¿por qué? ¿Cómo promover igualdad en el hogar? ¿y en la escuela?

# FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

## 5° Y 6° BÁSICO

**RESPETO Y CUIDADO EN EL PRESENTE PARA UN MEJOR FUTURO**

## TIEMPO

> 30 minutos

## PREPARACIÓN DE LA SALA

• Formar grupos de trabajo con "mesas redondas" para 4 a 6 asistentes.

• Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.

## MATERIALES NECESARIOS

• Copias impresas de la pauta de trabajo de esta sesión (págs. 91-98): "Respeto y cuidado en el presente para un mejor futuro". La pauta incluye una breve introducción a formación en sexualidad y acoso sexual callejero, luego ofrece testimonios para discutir y un caso para analizar (al menos una pauta por grupo, e idealmente, una copia de la pauta por cada participante).

• Encuesta de evaluación de reuniones.

• Copias impresas para cada participante del material de apoyo (págs. 114-115) para las familias (solo si es posible imprimir estas copias).

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

• Promover el desarrollo de una formación en sexualidad familiar orientada al respeto y la equidad de género.

• Identificar el acoso sexual callejero como una amenaza a prevenir para el desarrollo pleno de niños, niñas y adolescentes.

Se escogió esta temática para esta sesión, puesto que esta es la edad en que las niñas (y también los niños) comienzan a experimentar acoso callejero. La reunión busca apoyar a las familias para favorecer el desarrollo de las niñas y niños y generar mecanismos protectores comunitarios respecto a esta amenaza.

## INICIO
## > 7 MINUTOS

• El educador, educadora, profesora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que madres, padres y apoderados/as participen activamente.

• Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.

• Indicar el sentido principal de la reunión: **poner en discusión el tipo de relaciones familiares, escolares y sociales capaces de promover una formación en sexualidad orientada al respeto y la equidad de género en las relaciones entre hombres y mujeres.**

• Señalar que, en función de tal objetivo, se trabajará analizando testimonios de acoso sexual callejero, una situación que puede afectar el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes, y que puede ser prevenida y abordada por las familias y la escuela.

## DESARROLLO
## > 20 MINUTOS

**Fase grupal**

• Leer en conjunto la introducción de la pauta de trabajo (puede leer el educador o educadora, o bien distribuir la lectura en voz alta entre representantes de cada grupo).

• Responder dudas que surjan desde la lectura.

• Leer luego, también en conjunto, los testimonios de acoso sexual callejero (págs. 95 a la 98).

• Pedir a cada grupo que responda las preguntas que ofrece la pauta de trabajo, y que, en cuanto terminen, o bien pasados 7 minutos, pasen a leer el caso para discutir.

• Pedir que respondan las preguntas del caso, y tomen nota para luego compartir.

**Plenario**

• Una vez finalizado el tiempo destinado para la actividad de discusión grupal, indicar que **cada grupo tendrá la posibilidad de compartir una síntesis de sus reflexiones.**

• Dar la palabra a representantes por grupo para que compartan en plenario sus principales reflexiones.

## CIERRE ACTIVIDAD
## > 5 MINUTOS

**Síntesis**

• Agradecer la participación de madres, padres y apoderados/as en la actividad.

• Ofrecer una síntesis de las principales respuestas y dudas que surgieron. Dar espacio a comentarios o impresiones de las personas participantes respecto a la discusión desarrollada.

• Distribuir (si es posible sacar copias impresas), el documento de apoyo para las familias sugerido en este material, o bien proyectar o escribir en la pizarra.

• Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad, reforzando los aspectos centrales respecto a formación en sexualidad, afectividad y género.

• Al finalizar la reunión, no olvidar solicitar la entrega de la encuesta de evaluación de reuniones.

# PAUTA DE TRABAJO

## 5° Y 6° BÁSICO

## RESPETO Y CUIDADO EN EL PRESENTE PARA UN MEJOR FUTURO

**La formación en sexualidad, afectividad y género es tarea de toda la sociedad, y una prioridad familiar que debe ser apoyada por la escuela y la comunidad en su conjunto.** La salud y el bienestar integral de niños, niñas y adolescentes está relacionada con esta formación y con el aprendizaje de formas de relacionarse entre personas que eviten la violencia y la discriminación, sea por género, identidad sexual u otras circunstancias.

**La sociedad informa sobre sexualidad, promueve roles de género específicos y las maneras en que se espera que se desarrollen las relaciones entre personas.** Es importante mirar lo que ocurre incluso en el espacio público, en calles, en medios de transporte y también en las escuelas, para promover relaciones de respeto y cuidado entre niños, niñas y adolescentes, y entre las personas adultas y las nuevas generaciones.

**El acoso sexual callejero es una amenaza al bienestar de quien lo sufre.** Por acoso callejero se entiende, según el Observatorio Contra el Acoso Callejero en Chile (OCAC), a prácticas de connotación sexual ejercidas por una persona desconocida, en espacios públicos como la calle, el transporte o espacios semipúblicos (escuelas, mall, plazas); que generan malestar en la víctima. Estas acciones son unidireccionales, es decir, no son consentidas por la víctima y quien acosa no tiene interés en entablar una comunicación real con la persona agredida.

**¿Qué prácticas son consideradas acoso sexual callejero?**

- Miradas lascivas
- "Piropos"
- Silbidos, besos, bocinazos, jadeos y otros ruidos
- Gestos obscenos
- Comentarios sexuales, directos o indirectos al cuerpo
- Fotografías y grabaciones del cuerpo, no consentidas y con connotación sexual

- Contacto físico no deseado (“agarrones”, “manoseos”)

- Persecución y arrinconamiento

- Masturbación y exhibicionismo público.

Lamentablemente, este tipo de experiencia es vivida por muchas personas en Chile, especialmente niñas desde la pubertad, pero también niños, personas homosexuales, transexuales y lesbianas. Este tipo de situaciones no deben ser consideradas “normales”. La escuela y las familias deben apuntar a prevenir y limitar estas formas de violencia, creando canales de confianza para que haya espacio a la denuncia, fomentando el respeto y el cuidado en comunidad (especialmente en los trayectos entre el hogar y la escuela). Es relevante educar a niños y niñas en la importancia de respetarse y respetar a todas las personas y en el conocimiento de sus derechos.

**Por favor, compartir en grupo los siguientes testimonios, algunos recogidos por el OCAC[14], comentando sus impresiones al respecto.**

**Testimonio 1:** Me había empezado a desarrollar. Mi mamá ya me había conversado de salir a comprar un sostén para niñas, tenía 11 años y era verano. Un día salí a comprar al almacén que estaba a dos cuadras de mi casa y cuando iba de regreso, pasó un ciclista y me dio un agarrón en el pecho. El tipo me toqueteó unos segundos mientras hacía comentarios de connotación sexual, que no repetiré. Me senté en el piso y me puse a llorar. Me quedé ahí hasta que me calmé y volví a mi casa. Nunca le conté a nadie, sentía vergüenza y pena por lo que había pasado. Después de eso, me daba pánico pasar por esa esquina.

**Testimonio 2:** Hubo un tiempo en el que realmente detesté el hecho de que me obligaran a usar jumper en el colegio. Solo quería usar pantalones y chaleco para no oír más los silbidos y los gritos de los hombres (bastantes mayores, por lo demás) desde sus autos o camiones. Incluso, en ocasiones, llegaron a los toqueteos… El mayor acoso lo sufrí en mi etapa escolar usando jumper.

**Testimonio 3:** Cuando tenía 11 años me mandaron a comprar. Estaba contenta porque llevaba puesto un vestido nuevo confeccionado por mi abuela, que me parecía lo más lindo del mundo. Todo iba bien, hasta que un hombre muy mayor se asomó por la reja de su casa, me miró con deseo y me dijo cosas asquerosas. Como nunca me había pasado algo así, entré en pánico y corrí hasta mi casa llorando. Cuando llegué, me cambié el vestido de inmediato y le tomé fobia. También le agarré odio a mi propio cuerpo en plena pubertad. No quería usar sostén, no quería crecer. Desde ese día comencé a usar poleras enormes y pantalones gigantes para ocultar mis formas, y pasaron más de 10 años hasta que pude volver a ponerme un short, una falda o cualquier prenda ajustada sin temor a cómo pudieran verme los demás. El acoso callejero nunca es justo, menos a los 11 años.

**Testimonio 4:** Tenía 10 años y hacía un tiempo que me movía solo en micros por Santiago. Me había costado ganarme ese permiso. Nunca me había pasado nada, hasta que en una ocasión, estando de pie en el pasillo de la micro, un tipo con lentes oscuros se apretó contra mí unos segundos y luego pasó hacia atrás. Me imaginé que había sido sin querer, la micro iba llena y no le di más vueltas. Al poco rato noté que él no me dejaba de mirar desde su puesto. Nunca había sentido temor en el transporte público hasta esa vez. Cuando avancé para bajarme, el tipo saltó de su asiento y bajó conmigo. Caminé rápido y noté que venía siguiéndome, caminando rápido también. Por suerte llegué pronto hasta el quiosco de revistas donde compraba siempre. Ahí, ya nervioso, le dije al vendedor de diarios que alguien me estaba siguiendo. Él salió y con tan solo mirar fijo al tipo lo espantó. Le agradecí y después de un rato me fui corriendo a mi casa. No quise contar nada, porque podían hacerme atados con andar en micro solo otra vez.

**Discutir en grupo:**

• ¿Cómo podemos prevenir que estas situaciones ocurran sin restar autonomía a niños, niñas y adolescentes?

• ¿Cómo favorecer que no se guarden para sí este tipo de experiencias?

• ¿Cómo apoyar a alguien que pasa por una situación así?

• ¿Cómo evitar que una niña o un niño se sientan avergonzados por pasar por una situación así?

• ¿Qué puede hacer una persona frente a este tipo de situaciones? (¿buscar ayuda?, ¿denunciar?, ¿conversarlo en familia?)

• ¿Cómo evitar que los adolescentes (especialmente los hombres) desarrollen prácticas de acoso callejero?

[14] http://www.ocacchile.org/

**El acoso sexual callejero es ejercido en la mayoría de las ocasiones por hombres sobre personas que tienen menos edad y poder para defenderse.** En su vida, estas personas han aprendido que tienen derecho a decir "piropos" –e incluso piensan que le hacen un favor a quien se los dicen–, que pueden hacer comentarios sobre el cuerpo de otras personas que no conocen –a viva voz en la calle, por ejemplo– o incluso que tienen derecho a mirar más de la cuenta hasta hacer sentir incómoda a otra persona.

Las situaciones catalogadas como acoso sexual callejero pueden ser fuertes, como algunas de las relatadas en los testimonios, u otras que no parecen tan "graves". Estas ocurren todos los días. En la medida en que se consideren estas acciones como formas inaceptables de relación entre las personas, su presencia puede ser rechazada con más fuerza. Este aprendizaje comienza en la infancia. El siguiente caso lo ejemplifica.

**Por favor leer el siguiente caso, y luego comentar las preguntas que se plantean:**

**Caso para discutir:** Yo estaba en 5° básico. Estaba afuera de la escuela, esperando que mi mamá me fuera a buscar.

Entre todo el desorden que se armaba en la entrada, un niño de un curso un año mayor se me acercó sin que pudiera verlo, y me levantó la falda. Me sentí expuesta, con vergüenza y muy molesta. Le dije que estaba mal lo que había hecho, pero él no parecía entenderme.

Justo cuando esto pasó, llegó su mamá a buscarlo. Conteniendo la rabia, me acerqué a contarle lo que había pasado. Quería que lo retaran, que ella le dijera a él que eso estaba mal y que no podía faltarme así el respeto a mí, ni a ninguna otra niña. En mi casa me habían dicho que nadie podía tocar mi cuerpo. Pero su respuesta me dejó helada. Su mamá se rio por la "gracia" que había hecho su hijo, y sin dejar de reír, y sin ver mi impotencia, dijo que a ella le preocuparía más si él le hubiera bajado los pantalones a uno de sus compañeros hombres.

Se fueron riendo y conversando del día de clases. Yo me sentí muy mal, y muy sola.

**Por favor, discutir las siguientes preguntas en grupo. Tomar nota de sus respuestas:**

• ¿Qué aprenderá el niño de esta situación?

• ¿Qué aprenderá la niña de esta situación?

• ¿Qué tipo de relaciones entre hombres y mujeres se promueven en este caso?

• ¿Qué otra reacción podría haber tenido la madre del niño acusado por la niña?

• ¿Qué se podría haber hecho en este caso para favorecer la formación en sexualidad y afectividad de la niña y el niño, aspirando al respeto y equidad de género?

# FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

## 7° Y 8° BÁSICO

**ORIENTACIÓN Y APOYO FAMILIAR**

## TIEMPO

> 30 minutos

## PREPARACIÓN DE LA SALA

- Formar grupos de trabajo con "mesas redondas" para 4 a 6 asistentes.

- Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.

## MATERIALES NECESARIOS

- Copias impresas de la pauta de trabajo (págs. 105-110) de esta sesión (al menos una pauta por grupo, e idealmente, una copia de la pauta por cada participante)

- Encuesta de evaluación de reuniones

- Copias impresas para cada participante del documento de apoyo (págs. 114-115) para las familias vinculado a esta sesión (solo si es posible imprimir estas copias).

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Reflexionar sobre cómo las familias pueden ayudar a los y las adolescentes en la toma de decisiones responsables respecto a su sexualidad.

## INICIO
## > 7 MINUTOS

• El educador, educadora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que madres, padres y apoderados/as participen activamente.

• Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.

• Indicar el sentido principal de la reunión: **reflexionar en conjunto sobre cómo las familias pueden ayudar a los y las adolescentes en la toma de decisiones responsables respecto a su sexualidad.**

• Indicar que, en promedio, en Chile los y las adolescentes inician su vida afectiva y erótica a los 14 años, y que las primeras relaciones sexuales ocurren entre los 16 y 17 años, y en general con parejas afectivas estables (pololos o pololas).

• Ayudar a que cada adolescente tome decisiones individuales de manera responsable y reflexiva es rol de las familias, que debe ser apoyado por la escuela.

• Señalar que el objetivo final de la formación en sexualidad es **permitir a cada estudiante asumir responsablemente su sexualidad y relaciones de afecto a lo largo de su vida, promoviendo su libertad de conciencia y autonomía progresiva.**

## DESARROLLO
## > 22 MINUTOS

**Fase grupal**

• Solicitar a los y las asistentes que trabajen en grupos de 4 a 6 personas.

**• Entregar a cada grupo uno de los casos para la discusión diseñados para esta sesión, junto con una pauta de trabajo.**

• Cada caso plantea un conjunto de preguntas. La idea es que cada grupo lea el caso que le sea asignado, opine sobre él y posteriormente responda las interrogantes que la pauta de trabajo propone.

**Plenario**

• Una vez finalizado el tiempo destinado para la actividad de discusión grupal, indicar que **cada grupo tendrá la posibilidad de compartir el análisis realizado respecto al caso que le ha sido asignado, así como algunas de las respuestas elaboradas.**

• Dar especial énfasis a que cada grupo responda **cómo piensa que podría orientar y apoyar a los y las adolescentes en el desarrollo de su sexualidad.**

• Dar la palabra a representantes por grupo para que compartan en plenario sus principales reflexiones.

## CIERRE ACTIVIDAD
## > 3 MINUTOS

**Síntesis**

• Agradecer la participación de las personas asistentes en la actividad.

• Ofrecer una síntesis de las principales respuestas y dudas que surgieron. Dar espacio a comentarios o impresiones de las personas participantes respecto a la discusión desarrollada.

• Distribuir (si es posible sacar copias impresas) el documento de apoyo para las familias sugerido en este material, o bien proyectar o escribir en la pizarra.

• Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad, reforzando los aspectos centrales respecto a formación en sexualidad, afectividad y género.

• Al finalizar la reunión, solicitar la entrega de la encuesta de evaluación de reuniones.

# PAUTA DE TRABAJO

## 7° Y 8° BÁSICO

## ORIENTACIÓN Y APOYO FAMILIAR

## CASO 1[7]

**Por favor, leer el caso que se presenta y discutir sobre las preguntas que se plantean.**

Mariana y Elizabeth, estudiantes de 7° básico, le cuentan a su amiga Karina que hace una semana entraron a Internet y encontraron páginas web donde podían encontrar fotos y videos de estudiantes de su misma edad, tanto en bikini como ropa interior, presentándose para encontrar amigos y amigas.

Las tres amigas, Mariana, Elizabeth y Karina, comentan que Internet es una buena posibilidad para buscar y conocer amigos y amigas con los cuales pasarlo bien en alguna fiesta, y quizá también para encontrar pareja. Piensan subir pronto sus propias fotos a Internet.

### Preguntas a discutir en grupo:

• ¿Cuáles son las principales situaciones de preocupación que plantea este caso? Analizar y compartir sin intentar llegar a acuerdos en el grupo.

• Si alguna de estas estudiantes fuera su hija (o sobrina, o nieta), ¿de qué modo abordarían esta situación? ¿cuáles serían sus argumentos y recomendaciones? Por favor, responder sin hacer juicios respecto de las distintas posiciones que aparezcan en el grupo.

• ¿Conversamos con los y las adolescentes sobre situaciones de riesgo ligadas a la exposición en Internet?

• Más allá de este caso particular, ¿cómo piensan que podrían orientar y apoyar a los y las adolescentes en el desarrollo de su sexualidad? ¿de qué manera la escuela puede apoyarles en esta tarea familiar?

[7] Esta actividad se basa en el material "Acercando las familias a la escuela" publicado por UNICEF el año 2011.

## CASO 2[8]

**Por favor, leer el caso que se presenta y discutir sobre las preguntas que se plantean.**

La mamá de Felipe, estudiante de 8°básico, al pasar por fuera de su pieza lo escucha conversar con Rodrigo, su mejor amigo. Felipe le cuenta a su amigo que ya tiene algunos meses pololeando y quiere proponerle a Daniela, su polola, tener relaciones sexuales. Ante esta confidencia, Rodrigo le dice que tenga cuidado, ya que la puede embarazar.

La mamá de Felipe, sorprendida por la situación y por constatar que su hijo ya está pensando en iniciar su vida sexual activa, decide tener una conversación al respecto con él, pero no sabe bien cómo hacerlo.

### Preguntas a discutir en grupo:

• Si Felipe fuera su hijo (o sobrino, o nieto), ¿cómo iniciarían esta conversación?

• ¿Cómo acercarse a los y las adolescentes que comienzan sus primeras exploraciones sexuales, respetando su intimidad?

• ¿Incluirían en la discusión la preocupación por el embarazo no previsto y las enfermedades de transmisión sexual? ¿Hablarían de métodos anticonceptivos? Por favor, responder sin hacer juicios respecto de las distintas posiciones que aparezcan en el grupo.

• ¿Se distribuye de igual manera la responsabilidad por la prevención del embarazo entre hombres y mujeres? ¿Cómo fomentar igualdad de género al respecto?

• Más allá de este caso particular, ¿cómo piensan que podrían orientar y apoyar a los y las adolescentes en el desarrollo de su sexualidad? ¿de qué manera la escuela puede apoyarles en esta tarea familiar?

[8] Esta actividad se basa en el material "Acercando las familias a la escuela" publicado por UNICEF el año 2011 y en el libro "Reuniones de Padres, Madres y Apoderados/as: un espacio de aprendizaje mutuo", publicado por el MINEDUC el año 2004.

## CASO 3[9]

**Por favor, leer el caso que se presenta y discutir sobre las preguntas que se plantean.**

El papá de Andrés se sienta a la mesa con su hijo a tomar once, quien comparte animadamente con Raúl, uno de sus compañeros de escuela. Ellos se ríen mucho, y el papá de Andrés no puede evitar preguntar de qué se ríen tanto.

Ambos le cuentan que se ríen por algo divertido que pasó en clases: un profesor no llegó, y como quedaron solos en la sala, entre varios compañeros atraparon a Rodolfo, otro compañero, y le pintaron los labios con plumón rojo. Después se burlaron de él por un buen rato hasta que lo soltaron. Ante esta historia, el papá de Andrés se pone serio y les pregunta a ambos niños por qué hicieron eso. La respuesta de Raúl es contundente: "porque es hueco, le falta puro andar con falda".

El papá de Andrés pregunta entonces qué pasó con Rodolfo después de eso. Raúl le dice que se fue llorando, pero que ya debería estar acostumbrado porque casi todas las semanas le pasa algo por ser así como es. El papá de Andrés no encuentra nada de divertido lo que está pasando, y se los hace saber. Luego pregunta "¿nadie hace nada en la escuela para ayudar a Rodolfo? Nadie papá, a nadie le importa", responde Andrés.

### Preguntas a discutir en grupo:

• Si Andrés fuera su hijo (o sobrino, o nieto), ¿qué le diría respecto a esta situación?

• ¿Cómo ayudar a Andrés para que no vuelva a participar de conductas homofóbicas contra otras personas?

• Si Rodolfo (el niño agredido por sus compañeros) fuera su hijo

[9] Esta actividad se basa en el material "Acercando las familias a la escuela" publicado por UNICEF el año 2011, y en datos ofrecidos por UNESCO en su material "Respuestas del sector educación frente al bullying homofóbico, publicado en 2013.

(o sobrino, o nieto), ¿qué haría usted para ayudarlo a enfrentar la situación de hostigamiento que está viviendo en la escuela? ¿cómo lo apoyaría en general? Por favor, responder sin hacer juicios respecto de las distintas posiciones que aparezcan en el grupo.

• Este caso representa una situación del denominado "Bullying" o matonaje homofóbico, que está basado en el rechazo y prejuicio hacia la orientación sexual homosexual. Este tipo de maltrato atenta contra los derechos de las personas. En Chile, según datos de UNESCO, el 68% de estudiantes lesbianas, gays y bisexuales ha experimentado este tipo de maltrato. ¿Cómo promover entre niños, niñas y adolescentes, y también entre personas adultas, el respeto y valoración de la diversidad sexual?

• Más allá de este caso particular, ¿cómo piensan que podrían orientar y apoyar a los y las adolescentes en el desarrollo de su sexualidad? ¿de qué manera la escuela puede apoyarles en esta tarea familiar?

**DOCUMENTO DE APOYO PARA LAS FAMILIAS[10]**

## NIVELES DE TRANSICIÓN A 4° BÁSICO

# INQUIETUDES FRENTE A LA FORMACIÓN EN SEXUALIDAD

En el marco de un proceso de formación en sexualidad pueden surgir inquietudes en la comunidad escolar que vale la pena acoger y aclarar. Algunas legítimas inquietudes pueden ser las siguientes:

• **¿Es posible educar en sexualidad?** La formación integral es deber de las escuelas, y la entrega de contenidos, habilidades y actitudes que promuevan la autonomía progresiva de cada persona forman parte de la formación en sexualidad y afectividad.

• **¿Educar en sexualidad es deber exclusivo de las familias?** La Ley General de Educación reconoce el rol prioritario e ineludible de las familias respecto a la educación de niños y niñas. El Estado, el MINEDUC y las escuelas tienen el deber de ofrecer herramientas y entornos seguros para el desarrollo pleno y el ejercicio efectivo de derechos.

• **¿Hay un momento para hablar de sexo con niños, niñas y adolescentes?** Se aprende sobre sexualidad desde la primera infancia; se aprende a convivir con otros y a orientar las relaciones afectivas con otras personas a lo largo de la vida, mucho antes de que físicamente se esté en condiciones de sostener relaciones sexuales.

• **¿Educar en sexualidad es incitar a los y las jóvenes a tener relaciones sexuales tempranamente?** No. Muy por el contrario, la educación en sexualidad orienta al desarrollo de conductas de protección y al autocuidado en términos de salud sexual y reproductiva.

• **¿La educación sexual priva a los niños y niñas de su inocencia?** En ningún caso. De hecho, la omisión de educación en sexualidad en el plano escolar y familiar podría llevar a niños, niñas y adolescentes a buscar información en otras fuentes, las cuales pueden resultar erradas y no favorecer su pleno desarrollo ni la toma de decisiones responsables.

**¿Por qué es importante hablar con niños y niñas sobre sexualidad? Porque dialogar y entender el desarrollo de su sexualidad les ayuda a:**

- Conocer los aspectos fundamentales del desarrollo de la vida.
- Conocer su cuerpo.
- Fomentar espacios de intimidad.
- Manejar sus emociones.
- Vincularse de forma saludable, respetuosa y enriquecedora con las demás personas.
- Prepararse para la toma de decisiones responsables.
- Desarrollar habilidades para enfrentar la presión que podrían ejercer sus amistades y pares en relación al futuro inicio de las relaciones sexuales.
- Tomar el control de sus vidas.
- Protegerse contra todo tipo de violencia o abuso sexual.

**Temas importantes para conversar con niños y niñas:**

- Cómo es y cómo funciona el cuerpo de niñas y niños.
- El cuidado y respeto del propio cuerpo y el de las demás personas.
- Resguardo de los propios derechos, así como el respeto a los derechos, la dignidad y la libertad de las demás personas.
- Reconocimiento de emociones, las que nos hacen sentir bien, las que nos hacen sentir mal, las que nos confunden.
- Autocuidado en Internet (así como en el "mundo real" se evita hablar con extraños, es necesario cuidarse de las personas desconocidas en el "mundo virtual" de Internet).
- Concepción (cómo se concibe a un ser humano).
- Embarazo.
- ¿Cómo nacen las y los bebés?
- Amor y celos entre hermanos/as.
- Adolescencia y pubertad.
- Prevención del maltrato y la violencia sexual. Enseñar a decir que no (por ejemplo, enseñar a rechazar peticiones de personas adultas que les podrían resultar incómodas, o a no enviar información personal o fotografías a personas desconocidas por internet).

[10] Este documento ha sido desarrollado apoyándose en parte en el texto "Ayudemos a los niños a crecer bien", publicado en 2008 por UNICEF-CEP, oficina de Montevideo; en el material "Tiempo de Crecer", publicado en 2010 por UNICEF y FOSIS; en el libro "Reuniones de Padres, Madres y Apoderados/as: un espacio de aprendizaje mutuo", publicado por el MINEDUC el año 2004 y en las "Orientaciones para el Diseño e Implementación de un Programa en sexualidad, afectividad y género" del MINEDUC, del año 2014.

### Etapa escolar: curiosidad y juegos

Desde antes de entrar a la escuela, es posible que niños y niñas pregunten sobre "cómo son las niñas y cómo son los niños", buscando conocer las diferencias entre hombres y mujeres, mostrando curiosidad por el cuerpo de otros y otras. También es probable que tiendan a identificarse con algunas conductas asociadas al rol masculino y femenino de su contexto social.

Entre los 6 y 8 años, niños y niñas generalmente realizan juegos que se relacionan con lo que la sociedad indica que corresponde a cada género (los niños juegan fútbol mientras que las niñas juegan con muñecas, por ejemplo), sin embargo, es posible que algunos niños y niñas prefieran optar por juegos que no necesariamente correspondan con las expectativas de género de su cultura. Es importante acompañar y apoyar a niños y niñas en sus decisiones, y no obligarles a que se ajusten a los juegos, intereses y estéticas que deberían realizar por tradición.

Por otro lado, a esta edad, niños y niñas pueden notar que las personas adultas manejan información sobre sexualidad que no siempre comparten, y aumenta su curiosidad al respecto. Es sano y positivo responderles cuando preguntan y darles información en la medida en que la van necesitando. Si las familias se muestran incómodas ante sus interrogantes, probablemente lo notarán y dejarán de preguntar. Siempre se está a tiempo para retomar las preguntas y dudas de niñas y niños sobre sexualidad.

Entre los 8 y 10 años, por lo general, niños y niñas comienzan a mostrar mayor interés por el sexo opuesto, sin embargo, es posible que esto no se exprese aún, o bien que orienten su interés hacia niños y niñas del mismo sexo. El camino hacia la conformación de una identidad sexual está recién comenzando, y este no termina en la adolescencia, se desarrolla a lo largo de toda la vida.

A esta edad, también pueden iniciarse cambios en el cuerpo de niños y niñas por efecto del inicio de la función de las hormonas sexuales: aumento de las mamas en las niñas, crecimiento del escroto y ensanchamiento del pene en los niños, crecimiento de pelos en el pubis o en las axilas, aumento de sudoración, espinillas y granos en la cara. Algunas niñas pueden tener su primera menstruación alrededor de los 10 años.

Si cada familia es clara y transparente respecto al tema de la sexualidad, fomentará una relación de confianza y seguridad, que marcará los diálogos e intercambios posteriores, en especial en momentos tan significativos como lo es el inicio de la adolescencia.

**DOCUMENTO DE APOYO PARA LAS FAMILIAS**[11]

5° A 8° BÁSICO

# INQUIETUDES FRENTE A LA FORMACIÓN EN SEXUALIDAD

En el marco de un proceso de formación en sexualidad pueden surgir inquietudes en la comunidad escolar que vale la pena acoger y aclarar. Algunas legítimas inquietudes pueden ser las siguientes:

• **¿Es posible educar en sexualidad?** La formación integral es deber de las escuelas, y la entrega de contenidos, habilidades y actitudes que promuevan la autonomía progresiva de cada persona forman parte de la formación en sexualidad y afectividad.

• **¿Educar en sexualidad es deber exclusivo de las familias?** La Ley General de Educación reconoce el rol prioritario e ineludible de las familias respecto a la educación de niños y niñas. El Estado, el MINEDUC y las escuelas tienen el deber de ofrecer herramientas y entornos seguros para el desarrollo pleno y el ejercicio efectivo de derechos.

• **¿Hay un momento para hablar de sexo con niños, niñas y adolescentes?** Se aprende sobre sexualidad desde la primera infancia, se aprende a convivir con otros y a orientar las relaciones afectivas con otras personas a lo largo de la vida, mucho antes de que físicamente se esté en condiciones de sostener relaciones sexuales.

• **¿Educar en sexualidad es incitar a los y las jóvenes a tener relaciones sexuales tempranamente?** No. Muy por el contrario, la educación en sexualidad orienta al desarrollo de conductas de protección y al autocuidado en términos de salud sexual y reproductiva.

• **¿La educación sexual priva a los niños y niñas de su inocencia?** En ningún caso. De hecho, la omisión de educación en sexualidad en el plano escolar y familiar podría llevar a niños, niñas y adolescentes a buscar información en otras fuentes, las cuales pueden resultar erradas y no favorecer su pleno desarrollo ni la toma de decisiones responsables.

**¿Por qué es importante poder hablar con niños, niñas y adolescentes sobre sexualidad? Porque dialogar y entender el desarrollo de su sexualidad les ayuda a:**

• Conocer los aspectos fundamentales del desarrollo de la vida.
• Conocer su cuerpo.
• Fomentar espacios de intimidad.
• Manejar sus emociones.
• Vincularse de forma saludable, respetuosa y enriquecedora con las personas.
• Prepararse para la toma de decisiones responsables.
• Desarrollar habilidades para enfrentar la presión que podrían ejercer sus amistades y pares en relación al inicio de las relaciones sexuales.
• Tomar el control de sus vidas.
• Protegerse contra todo tipo de violencia o abuso sexual.

**Temas importantes para conversar con niños y niñas:**

• Cómo es y cómo funciona el cuerpo de niñas y niños.
• Cuidado y respeto del propio cuerpo y el de los demás.
• Resguardo de los propios derechos, así como el respeto a los derechos, la dignidad y la libertad de las demás personas.
• Reconocimiento de emociones, las que nos hacen sentir bien, las que nos hacen sentir mal, las que nos confunden.
• Autocuidado en Internet (así como en el "mundo real" se evita hablar con extraños, es necesario cuidarse de las personas desconocidas en el "mundo virtual" de Internet).
• Concepción (cómo se concibe a un ser humano).
• Embarazo.
• ¿Cómo nacen las y los bebés?
• Amor y celos entre hermanos/as.
• Adolescencia y pubertad.
• Prevención del maltrato y la violencia sexual. Enseñar a decir que no (por ejemplo, enseñar a rechazar peticiones de personas adultas que les podrían resultar incómodas, o a no enviar información personal o fotografías a personas desconocidas por internet).
• Inicio de las relaciones sexuales.
• Maternidad y paternidad libre (vinculadas a un proyecto de vida y planificación autónoma) y responsable.

**Cambios en la adolescencia y el necesario apoyo familiar**

La pubertad es la llegada de la madurez sexual en el plano corporal. El desarrollo de la sexualidad y la afectividad se extenderá a lo largo de la vida.

En las niñas, la pubertad suele comenzar entre los 9 y 12 años. En los niños, generalmente se inicia un poco más tarde, entre los 12 y 14 años. Al principio, las transformaciones de la pubertad pasan desapercibidas. Recién comienzan a verse cambios cuando las hormonas femeninas (estrógenos) y masculinas (testosterona) acentúan los rasgos físicos que diferencian sexualmente a hombres y mujeres. Algunos de los cambios experimentados por los y las adolescentes son los siguientes:
• Repentino y brusco crecimiento, que tiende a provocar

[11] Este documento ha sido desarrollado apoyándose en parte en el texto "Ayudemos a los niños a crecer", de Eliana Pozzi y Rosario Valdés, publicado en 2008 por UNICEF-CEP, oficina de Montevideo; en el material "Reuniones de Apoderados: tarea de padres y profesores", de Claudia Romagnoli y Francisca Morales; en el libro "Reuniones de Padres, Madres y Apoderados/as: un espacio de aprendizaje mutuo", publicado por el MINEDUC el año 2004; y en las "Orientaciones para el Diseño e Implementación de un Programa en sexualidad, afectividad y género" del MINEDUC, del año 2014.

descoordinación motora.
• Aumento del peso corporal.
• Crecimiento de genitales internos y externos (pene, vagina, ovarios, testículos).
• Aparición de caracteres sexuales secundarios (cambio de voz, aparición de vello púbico, ensanchamiento de espalda y caderas).
• Aparición de la menstruación en las mujeres y capacidad eyaculatoria en los hombres.

La adolescencia implica un aumento del impulso sexual, que da paso generalmente a la masturbación, práctica íntima desarrollada por hombres y mujeres que permite la exploración, la autoestimulación y el conocimiento del propio cuerpo. Es importante no castigar, culpabilizar o asociar estas acciones con algo errado, sucio o fuera de lo normal.

Es importante tomar en cuenta, además, que los cambios de la adolescencia no ocurren solo a nivel físico. Estos son acompañados también por vivencias significativas. Por ejemplo, los y las adolescentes pueden manifestar sentimientos de vergüenza e inconformidad ante las transformaciones corporales que experimentan. A menudo se comparan con sus pares y la aceptación, el rechazo o la burla influyen en su seguridad y autoestima.

Por otro lado, es bastante común que, en busca de su propia identidad, en esta etapa los y las adolescentes manifiesten cambios en intereses y gustos, que prefieran más estar con amigos y amigas de su edad que con personas adultas, que busquen mayor privacidad y que quieran encontrar aquello que es propiamente de ellas y ellos (su propia música, su propia estética, su modo de llevar la ropa, etc.).

El escritor norteamericano Paul Auster describió esta etapa, en su texto "¿Por qué escribir?", de una forma que logra sintetizar algunos cambios y transiciones que cada persona adolescente puede experimentar:

*"Simplemente quiero subrayar que los catorce años puede ser una edad muy vulnerable. Ya no eres un niño, pero tampoco eres un adulto, y vas rebotando entre lo que eres y lo que estás a punto de ser. En mi caso, aún era lo bastante joven para pensar que tenía posibilidades de llegar a jugar en la liga profesional [de béisbol], pero lo bastante mayor para cuestionar la existencia de Dios. Había leído el Manifiesto Comunista, aunque aún me gustaba ver los dibujos animados del sábado por la mañana. Cada vez que veía mi cara en el espejo, me parecía ver a otra persona".*

Por lo general, los y las adolescentes toman distancia de sus familias en función de construir su propia identidad. Eso no significa que ya no necesiten de la escucha, el cariño, el consejo y el respeto de sus seres queridos. Es importante construir nuevas formas de encuentro y diálogo al interior de las familias entre personas jóvenes y personas adultas.

Es muy relevante sostener apertura y ofrecer información de calidad en sexualidad a los y las jóvenes. Esto podría generar incomodidad en algunas familias, sin embargo, es bueno recordar que si no encuentran espacio al diálogo y confianza para resolver dudas en familia, ellos y ellas buscarán respuestas en otros espacios, pudiendo acceder solo a mitos que no favorezcan su pleno desarrollo.

# PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

***"La infancia servida abundante y hasta excesivamente por el Estado, debería ser la única forma de lujo – vale decir, de derroche- que una colectividad honesta se diera, para su propia honra y su propio goce. La infancia se merece cualquier privilegio".***

Gabriela Mistral, "Los Derechos del Niño" (1927).

**La relación escuela-familia puede promover la defensa de todos los derechos de niños, niñas y adolescentes,** aportando a la construcción de una sociedad fundada en los principios que sostienen la Convención sobre los Derechos del Niño en específico, y los Derechos Humanos en general, reconocidos como universales, indivisibles e interdependientes (UNICEF, 2002).

**Todo niño o niña tiene derecho a la protección de todos sus derechos.** Esta propuesta de reunión apunta a fortalecer en las familias las condiciones que velen por garantizar un derecho en específico: **el de ser protegidos de la violencia y el abuso. La prevención de toda violencia contra la infancia es una acción que puede desarrollarse desde la escuela.**

En su artículo 19, la Convención sobre los Derechos del Niño establece que "los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para **proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual,** mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo".

**Todas las formas de violencia contra niños, niñas y adolescentes son inaceptables, incluso las formas leves de violencia física o mental.** La frecuencia o la severidad del daño no son pre requisitos para definir como violencia una conducta dada. Violencia engloba toda forma de daño contra niños o niñas, tanto las formas físicas de agresión como también aquellas acciones no físicas o incluso no intencionales que pueden terminar causando daño (como la negligencia parental, donde se constatan fallas en la satisfacción de necesidades de niños y niñas y las personas cuidadoras que ofrecieron trato negligente contaban con medios, conocimientos y acceso a los servicios capaces de satisfacer tales necesidades) (UN, 2011).

UNICEF (2006) define como víctimas de violencia a aquellos niños, niñas y adolescentes de hasta 18 años que sufren ocasional o habitualmente actos de violencia física, sexual o mental, sea en el grupo familiar o en las instituciones sociales, por parte de personas adultas o por otros niños, niñas y adolescentes.

## Tipos de violencias contra la infancia

Se distinguen cuatro tipos generales de violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Todas estas formas de violencia pueden presentarse dentro de los grupos familiares:

**I. Violencia física:** incluye toda agresión o castigo corporal que puede o no tener como resultado una lesión física, producto de un evento único o repetido, con magnitudes y características variables. Son actos infligidos por un cuidador o cuidadora así como también por otros niños o niñas que causan daño físico real o bien tienen el potencial de provocarlo (UNICEF, 2006a; 2015). Por castigos físicos o corporales se comprende todo castigo o escarmiento en el cual la fuerza física es utilizada con la intención de causar algún grado de dolor o malestar, aun cuando este sea leve. Se incluyen en esta categoría (UNICEF, 2014):

- Golpes (palizas, palmadas, azotes), dados con la mano o bien

con algún implemento (correa del cinturón, látigo, zapatos, cucharas de palo, etc.)

- Patadas
- Sacudidas
- Pellizcos, mordeduras, tirones de pelo o de orejas, arañazos
- La obligación de sostenerse en posiciones incómodas
- Quemaduras
- La ingesta obligada de alimentos.

**II. Violencia sexual:** se considera a toda actividad sexual ilícita impuesta por una persona adulta a un niño o niña. Incluye (UNICEF, 2014):

- La inducción o coerción de un niño o niña para que se involucre en cualquier actividad sexual fuera de la ley o psicológicamente dañina.
- La explotación sexual comercial de niños y niñas.
- El uso de niños o niñas en imágenes o audios con contenido vinculado al abuso sexual infantil.
- La prostitución infantil, la esclavitud sexual, la explotación sexual vinculada con el mercado del turismo, la trata de personas con fines de explotación sexual (dentro y entre países), la venta de niños y niñas con propósitos sexuales así como los matrimonios forzados.
- También se considera violencia sexual a los abusos cometidos por niños o niñas contra sus pares, si quien agrede es significativamente mayor que la víctima o bien usa la fuerza, amenazas u otros medios de presión.

Las actividades sexuales consensuadas entre niños no se consideran abuso si las personas involucradas cumplen con la edad límite definida por cada Estado.

**III. Violencia mental (también denominada maltrato psicológico, abuso mental o verbal):** incluye actos que tienen efectos adversos sobre la salud emocional y el desarrollo del niño o niña (UNICEF, 2006a, 2015). Se incluye aquí (UNICEF, 2014):

- Toda forma persistente de interacción dañina con un niño o niña.

- Atemorizar, asustar y amenazar; corromper y explotar; despreciar y rechazar; aislar, ignorar y mostrar favoritismos.

- La negación de respuesta emocional, descuidos respecto a la salud mental o a las necesidades médicas o educativas de niños y niñas.

- Hostigamiento verbal habitual por medio de insultos, críticas, descréditos o ridiculizaciones.

- Exposición a violencia doméstica (intrafamiliar).

- Restringir movimientos, confinar en solitario o someter a condiciones degradantes y humillantes de detención.

- Matonaje psicológico (o cyberbullying) ejecutado por adultos o por otros niños o niñas, incluyendo acciones desarrolladas a través de tecnologías de información y comunicación (teléfonos móviles o internet).

**IV. Negligencia o trato negligente:** se refiere a la falta de cuidados mínimos por parte de quienes son responsables de niños y niñas. Existe negligencia cuando se descuidan las necesidades físicas y psicológicas de niñas y niños, cuando no se les protege del peligro, cuando no se accede a servicios de salud o no se les inscribe al nacer en el registro civil. **Solo se considera negligencia cuando las personas cuidadoras tienen los medios, los conocimientos y el acceso para cubrir las necesidades de niños y niñas y no lo hacen.** Se incluyen en esta forma de violencia (UNICEF, 2014):

- **Negligencia física:** fallas en la protección de niños respecto a daños, incluyendo falta de supervisión o provisión de necesidades básicas, como agua, refugio, ropa y servicios de salud básicos.

- **Negligencia psicológica o emocional:** comprende la ausencia de soporte emocional y afectos, desatención crónica, personas cuidadoras no disponibles a responder a las señales emocionales de niños y niñas y exposición a violencia familiar o al abuso de drogas o alcohol.

- **Negligencia respecto a la salud física o mental de niños y niñas:** implica la negación de los cuidados médicos esenciales.

- **Negligencia educativa:** falla en el cumplimiento de requerimientos legales orientados a asegurar la educación de niños y niñas mediante su envío a la escuela.

- **Abandono.**

## Presencia de violencia contra niños, niñas y adolescentes en Chile

Las cifras de maltrato infantil en Chile, si bien han mostrado una disminución moderada en los últimos años, aún dan cuenta de la gravedad de esta situación. Como ejemplo, "mientras en el año 1994 la violencia física grave afectaba al 34,2% de los niños y niñas, ésta descendió a un 25,4% en 2000; sin embargo, en las posteriores mediciones la cifra se mantuvo constante, alcanzando en 2012 al 25,9%. De manera que **esta es una realidad que sigue planteando importantes desafíos para las políticas de prevención del maltrato"** (UNICEF, 2015, p.6).

El cuarto Estudio de Maltrato y Abuso Sexual infantil en Chile, desarrollado en 2012 por UNICEF (2015), indica que:

- El 62,2% de los niños y niñas en Chile manifiesta haber vivido **situaciones de violencia psicológica** en su vida y un 56,1% en el último año.

- El 50,4% de los niños y niñas en Chile señala que ha vivido **situaciones de violencia física leve** durante su vida y un 43% durante el último año.

- El 28,2% de los niños y niñas en Chile indica que ha vivido **situaciones de violencia física grave** en su vida y un 22,1% el último año.

• Las madres ejercen más violencia hacia sus hijos/as en comparación con las figuras paternas, especialmente violencia física leve. La diferencia "se puede explicar porque es la madre quien pasa más tiempo con los hijos/as y es a ella a quien se le asigna la responsabilidad de la crianza, asociada a su rol materno" (UNICEF, 2015, p.50).

• La violencia ejercida en las familias es significativamente mayor hacia las hijas mujeres, en comparación con la recibida por los hijos hombres, en todos los tipos de violencia.

Al respecto, un estudio de UNICEF (2014), desarrollado en 59 países, dio cuenta de cuán variadas son las normas sociales y actitudes respecto a la violencia contra niños y niñas. Si bien en algunos países toda forma de agresión física contra niños o niñas es socialmente sancionada, por ser considerada un abuso, en otros contextos las palmadas ocasionales son consideradas "normales" y como un método legítimo para controlar las conductas "revoltosas".

Por ejemplo, en países como Nigeria o Liberia, más del 60% de las personas adultas encuestadas consideró el castigo físico como necesario para la educación y crianza de niños y niñas, y en Suazilandia este porcentaje alcanzó el 82%. En el extremo opuesto, países como Argentina, Serbia o Montenegro, el grupo de personas adultas que validó el castigo físico no superó el 10%, siendo Armenia, con un 3%, el país con mejor valoración del castigo en la crianza.

Ahora bien, es importante constatar que el mismo estudio de UNICEF encontró discrepancias entre las actitudes respecto al castigo y las prácticas concretas identificadas. S**i bien el castigo físico no fue usualmente considerado como un medio legítimo de crianza, en general se identificó ampliamente practicado, en base a testimonios de niños y niñas.** Una forma de interpretar esto es asumiendo que "las preferencias o creencias individuales podrían no ser suficientemente capaces de influir en las prácticas si las normas sociales de crianza alientan el uso de castigos físicos como un método disciplinario necesario o disponible" (UNICEF, 2014, p.154).

Estos datos indican que en Chile la violencia hacia los niños o niñas es una práctica frecuente. Aún pareciera que un porcentaje significativo de la población adulta considera el castigo físico y psicológico hacia los niños y niñas como una herramienta "educadora". Al respecto, vale la pena **considerar que cuando las personas adultas "golpean a sus hijos lo siguen haciendo en la medida que sus comportamientos y los discursos que los justifican siguen siendo aceptados por una parte importante de la población"** (Barudy, 2001, p.69). Discutir estos discursos y cuestionar estas prácticas es un desafío para la sociedad en su conjunto.

## Familia y violencia contra la infancia

**El ámbito familiar debe incluirse en toda política y proyecto que aspire a reducir la presencia de violencia contra la infancia.** Las familias están llamadas a proteger y promover los derechos de

niños y niñas, sin embargo, son el principal espacio social donde se producen situaciones de maltrato hacia la infancia (UNICEF, 2015).

Es importante considerar que las familias no son necesariamente estructuras democráticas, que el poder en su interior se configura en torno a género y edad (predominancia masculina y adulta sobre mujeres, niñas y niños) y que, en consecuencia, en su interior "los grupos que supuestamente deben ser protegidos por la familia muchas veces quedan en una situación de mayor vulnerabilidad e invisibilización" (Contreras, Rojas y Contreras, 2015, p.90).

**La escuela puede ayudar a reducir la presencia de violencia contra niños, niñas y adolescentes al describir como malos tratos ciertas conductas que la tradición quizá no considera como tales,** al promover el desarrollo de competencias parentales en las familias y al dar prioridad a la prevención, fortaleciendo factores protectores al interior de los grupos familiares (Contreras et al., 2015).

Por otro lado, es importante considerar que el niño o niña que sufre maltrato al interior de su familia experimenta permanentemente la paradoja de ser dañado por quienes son responsables de su protección y cuidado. Esto le genera una enorme contradicción y vulnera su capacidad para confiar en los adultos (Barudy, 2001).

Considerando todos estos aspectos, resulta fundamental entregar "apoyo a las familias para la erradicación del maltrato infantil al interior de los hogares, ya que la escasa oferta de políticas públicas de apoyo a la parentalidad se traduce en padres fuertemente estresados que carecen de herramientas para desarrollar una crianza respetuosa de los derechos humanos de sus hijos e hijas" (UNICEF, 2015, p.7).

El sentido de esta reunión de apoderados es generar discusiones entre las familias y entre la familia y la escuela con el objetivo de **prevenir la violencia y promover buenos tratos en la infancia.**

# FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

## PROMOCIÓN DEL BUEN TRATO

## TIEMPO

> 30 minutos

## PREPARACIÓN DE LA SALA

• Formar grupos de trabajo con "mesas redondas" para 4 a 6 asistentes.

• Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.

## MATERIALES NECESARIOS

• Encuesta de evaluación de reuniones

• Copias impresas de la pauta de trabajo (págs. 132-133) de esta sesión (al menos una pauta por grupo

• Copias impresas para cada participante del material de apoyo para las familias (pág. 134): "Promoviendo el buen trato en familia" (solo si es posible imprimir estas copias; en caso contrario, proyectar instrucciones o escribir en la pizarra)

• Un pliego grande de papel kraft

• 10 plumones

• 4 tubos de pegamento en barra

• 40 tarjetas de papel blanco (recortar hojas tamaño carta en cuatro partes. Es posible utilizar documentos descartados que estén impresos por un solo lado, pensando en reciclar material).

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

• Discutir con las familias de la escuela la violencia contra la infancia como un problema nacional que atenta contra los derechos de niños, niñas y adolescentes.

• Promover buenos tratos a niños, niñas y adolescentes.

• Identificar y compartir en conjunto acciones concretas de buen trato surgidas desde la experiencia de cada familia.

## INICIO
## > 8 MINUTOS

• El educador, educadora, profesora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que madres, padres y apoderados/as participen activamente.

• Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.

• Indicar el sentido principal de la reunión: **discutir con las familias de la escuela los malos tratos a la infancia como un problema nacional, y la importancia de promover buenos tratos a nivel familiar.** El Estado chileno tiene la responsabilidad de defender los derechos de niños, niñas y adolescentes, y es importante conocer cómo promover buenos tratos a la infancia y evitar toda forma de maltrato.

• **Es deseable elaborar una síntesis de los conceptos centrales ofrecidos en este material para introducir la temática de la violencia contra niños, niñas y adolescentes.** Esto se puede realizar por medio de una presentación, que puede ser elaborada en conjunto, de manera colaborativa, por distintos educadores y educadoras de la escuela, apoyados por miembros del equipo directivo.

## DESARROLLO
## > 20 MINUTOS

### Fase grupal

• Pedir a las familias que formen grupos de trabajo, idealmente de 6 apoderados/as cada uno. Cuidar que no queden apoderados/as sin grupo.

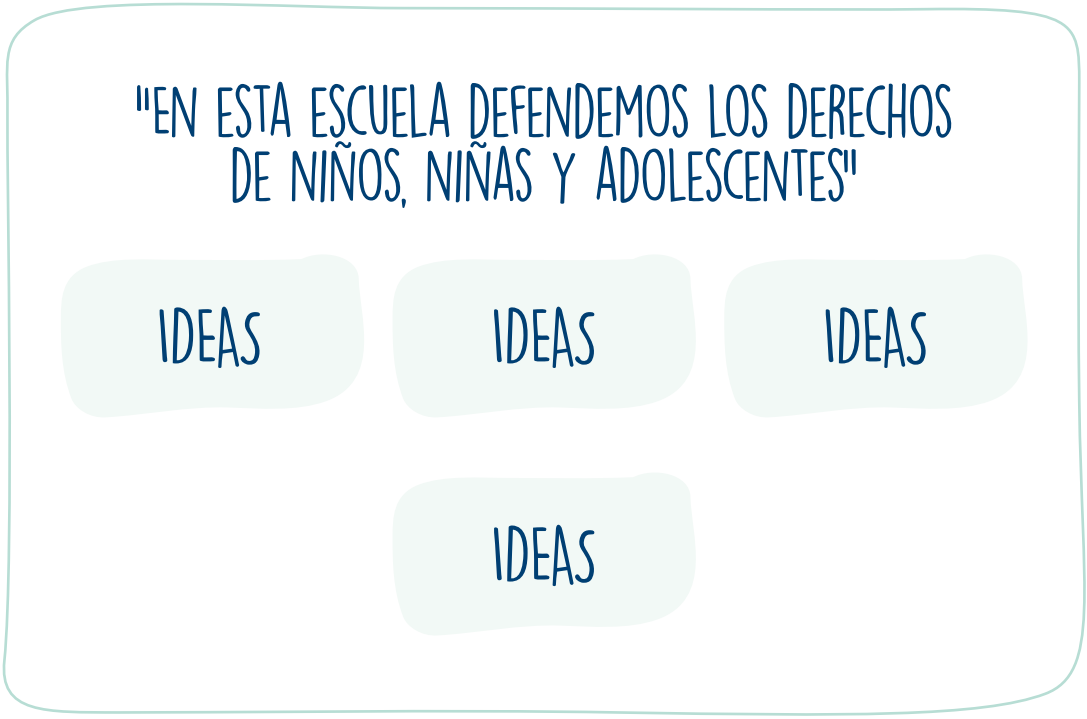
• Entregar a cada grupo el material de trabajo para esta sesión (pauta de trabajo, tarjetas de papel en blanco, plumones).

• Mientras cada grupo discute en base al material ofrecido, pegar en el pizarrón un papelógrafo que lleve por título: ***"En esta escuela defendemos los derechos de niños, niñas y adolescentes".***

• Indicar a cada grupo que puede utilizar las tarjetas de papel blanco y los plumones para escribir acciones concretas de buen trato que cada familia puede realizar en el hogar con niños, niñas y adolescentes.

**Plenario**

• Una vez alcanzado el tiempo destinado para el trabajo grupal (12 minutos), indicar que **cada grupo tendrá la posibilidad de compartir sus principales ideas, pegándolas en el papelógrafo.**




• Este espacio representará **un compromiso del curso con los derechos de niños, niñas y adolescentes,** y con acciones de buen trato posibles y explícitas hacia las y los estudiantes del curso.

• Una vez que todos los grupos hayan pegado sus tarjetas, invitar a todas y todos a leerlas en conjunto.

• Dar la palabra para que las y los participantes compartan sus impresiones y sensaciones respecto al trabajo realizado.

## CIERRE ACTIVIDAD
## > 2 MINUTOS

**Síntesis**

• Agradecer la participación de las personas asistentes en la actividad.

• Incentivar a que cada familia realice las acciones concretas que se han propuesto.

• Distribuir (si es posible sacar copias impresas), el material de apoyo sugerido en este material para las familias o bien, proyectar o escribir en la pizarra.

• Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponer al inicio o al cierre de la actividad, reforzando aspectos centrales respecto a violencia contra niños, niñas y adolescentes.

• Al finalizar la reunión, solicitar la entrega de la encuesta de evaluación de reuniones.

# PAUTA DE TRABAJO

## PROMOVIENDO EL BUEN TRATO EN FAMILIA

**Niños, niñas y adolescentes tienen derechos. Es nuestro deber como sociedad y como generaciones adultas, respetarlos y velar por el cumplimiento de ellos.**

La forma en la que las personas adultas dentro de las familias tratan a niños, niñas y adolescentes es fundamental. **Si reciben buenos tratos, cariño, escucha y respeto, podrán sentirse seguros y seguras, confiarán en sí mismos y en otras personas y podrán aprender y crecer con apoyo y cuidado.** Si por el contrario, reciben castigos físicos (golpes, patadas, sacudidas, coscorrones, quemaduras, pellizcos, mordeduras, tirones de pelo o de oreja, arañazos), o son agredidos verbalmente (con insultos, humillaciones, burlas o amenazas), tendrán dificultad para confiar en sí mismos y en otras personas, y aprenderán que es legítimo controlar a otros a través de la violencia.

Esta sesión busca invitar a las familias a **identificar cómo proteger a niños, niñas y adolescentes de distintas formas de violencia.**

A continuación encontrarán un listado con algunos de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Por favor, reflexionando en grupo, **inventen acciones concretas para respetarlos y que pueden desarrollar en familia:**

| TODOS LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TIENEN DERECHO A | ¿QUÉ PODEMOS HACER EN FAMILIA AL RESPECTO? |
|---|---|
| CRECER SANOS Y SANAS FÍSICA, MENTAL Y ESPIRITUALMENTE. | Por ejemplo, *evitar discutir agresivamente; entregar felicitaciones y cariño por cada logro, escucharles, jugar con ellos y ellas, dar permiso a niños y niñas para jugar con sus amigos y amigas, llevarlos al Centro de Salud, alimentarlos sanamente, hacer deporte en familia.* |
| EXPRESARSE LIBREMENTE, SER ESCUCHADOS Y QUE SU OPINIÓN SEA TOMADA EN CUENTA. | **Inventen como grupo distintas acciones concretas** que podrían realizar las familias para respetar y garantizar cada uno de estos derechos.<br><br>Por favor, **escriban algunas de sus ideas de acciones en las tarjetas de papel que recibieron**, porque luego les vamos a pedir pegarlas en el papelógrafo para compartirlas. |
| ESTAR PROTEGIDOS O PROTEGIDAS CONTRA TODA FORMA DE VIOLENCIA FÍSICA O MENTAL, DESCUIDO O TRATO NEGLIGENTE, MALOS TRATOS O EXPLOTACIÓN. | |
| QUE NADIE HAGA CON SU CUERPO COSAS QUE NO QUIEREN. | |

**DOCUMENTO DE APOYO PARA LAS FAMILIAS**

# PROMOVIENDO EL BUEN TRATO EN FAMILIA[12]

Para el desarrollo integral y el bienestar de las personas, hay necesidades que tienen que ser satisfechas. **Niños, niñas y adolescentes requieren libertad, salud, educación, amor, vestimenta, deporte, juego, paz, igualdad de oportunidades, buen trato y justicia**. La protección de toda forma de violencia es un derecho de niños, niñas y adolescentes. Velar por que esto ocurra favorece el desarrollo pleno de cada persona y la construcción de una mejor sociedad para todas y todos.

### ¿Qué debemos tener en cuenta para proteger a niños, niñas y adolescentes de toda forma de violencia? En cada familia, es importante saber que:

• Niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser protegidos de toda forma de violencia (física, emocional, sexual), así como de todo trato negligente por parte de quienes les cuidan.

• Nadie debe vivir con miedo, lastimado, insultado o intimidado en su propia familia. Estas situaciones requieren de ayuda.

• La violencia en la familia es un comportamiento inaceptable. Es posible denunciar estas situaciones.

• Quien maltrata es responsable de su actuar. Nada justifica la violencia en la familia y en cualquier otro ámbito.

• Las personas que ejercen violencia pueden dejar de hacerlo si lo desean y reciben ayuda.

• Todos y todas tenemos derecho a enojarnos y expresar la emoción del enojo sin causar daño ni ejercer violencia contra otro integrante de la familia.

• Por doloroso que sea, las niñas y los niños están diciendo la verdad cuando se animan a hablar de malos tratos y/o abusos sexuales; es necesario creerles.

### ¿Cómo promover buenos tratos a la infancia?

• Ofreciendo cariño y cuidado, estando atento a las necesidades de niños, niñas y adolescentes.

• Reconociendo todos los logros. Destacando lo positivo siempre, incluso al criticar. Las palabras negativas y positivas forman identidad. Siempre hay algo bueno que destacar.

• Entendiendo los errores como parte del aprendizaje y como una oportunidad para aprender cosas nuevas y no como fracasos.

• Poniéndonos en el lugar de ellas y ellos. Escuchando y confiando. Imaginando cómo se ve el mundo y las relaciones con otros desde las zapatillas de los niños, niñas y adolescentes.

• Ofreciendo reglas claras y también flexibles. Que cada hijo o hija sepa qué es lo que la familia valora y por qué otras conductas no son deseables. Construyendo en conjunto normas familiares y acuerdos.

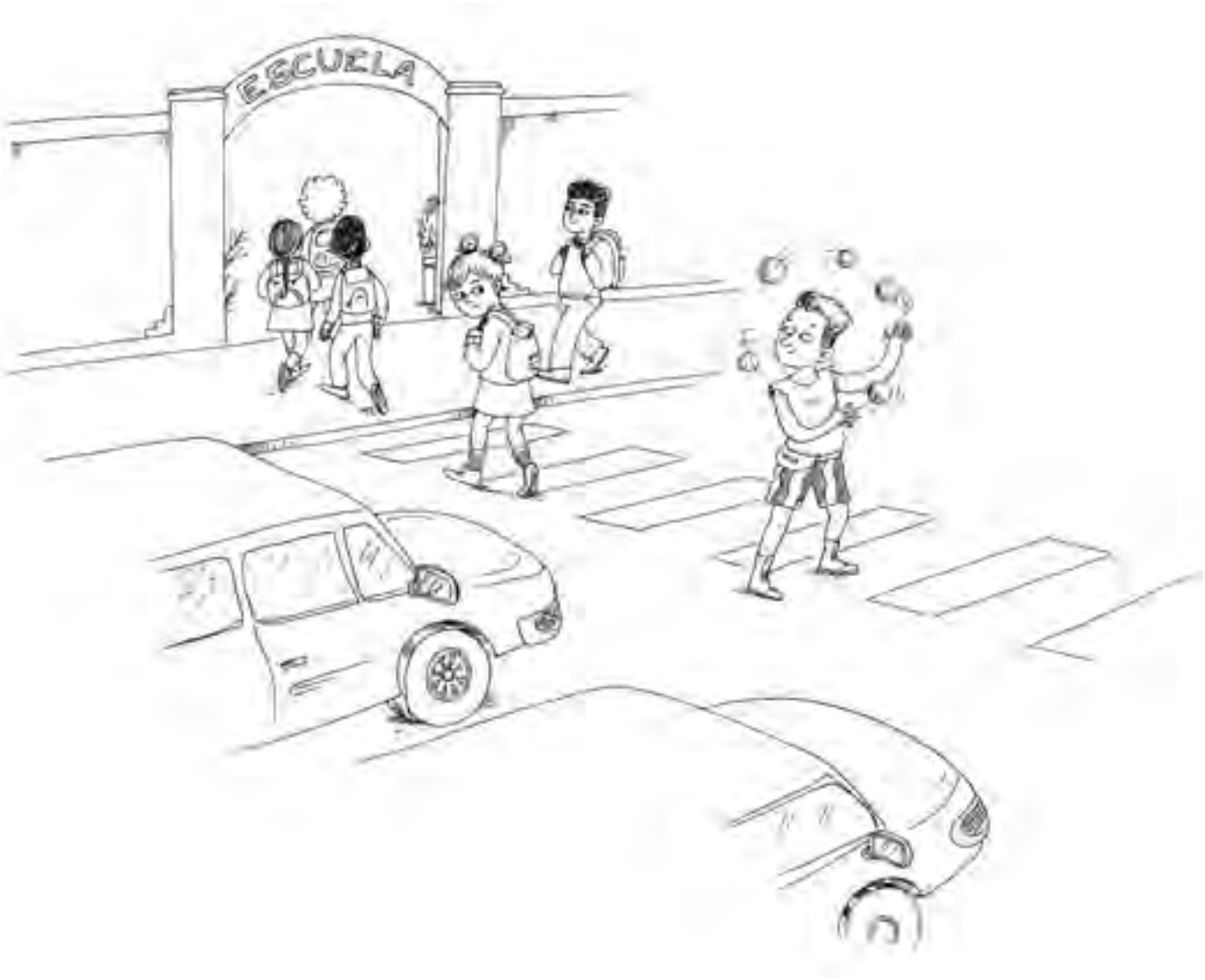
• Permitiendo la expresión de emociones dolorosas. Acogiendo y respetando la tristeza y la rabia de niños, niñas y adolescentes, si las manifiestan.

• Tomando siempre en cuenta la opinión y los intereses de niños, niñas y adolescentes, en cualquier situación o decisión que les afecte. Decidiendo juntos.

[12] Este material de apoyo para las familias se ha desarrollado considerando como fuentes la Convención sobre los Derechos del niño de las Naciones Unidas, el libro UNICEF va a la escuela, desarrollado por UNICEF – Argentina el año 2002, el libro La violencia le hace mal a la familia, desarrollado por Lorena Valdebenito para UNICEF y el FOSIS en Chile el año 2015 y el libro Guía para trabajar el tema del Buen Trato con niños y niñas, de María Elena Iglesias, de CESIP, Perú, del año 2001.

# PREVENCIÓN DEL TRABAJO INFANTIL

*"-¡Hombre! Este muchacho tuyo es todavía muy débil para el trabajo. ¿Es hijo tuyo?*
*- Sí, señor.*
*- Pues deberías tener lástima de sus pocos años y antes de enterrarlo aquí enviarlo a la escuela por algún tiempo.*
*Señor – balbuceó la voz ruda del minero en la que vibraba un acento de dolorosa súplica -, somos seis en casa y uno solo el que trabaja. Pablo cumplió ya los ocho años y debe ganar el pan que come y, como hijo de mineros, su oficio será el de sus mayores, que no tuvieron nunca otra escuela que la mina."*
Baldomero Lillo, "La compuerta número 12" (1904).




A comienzos del siglo XX, Baldomero Lillo denunciaba en sus cuentos cómo la infancia de muchos niños y niñas en Chile terminaba abruptamente con el ingreso al mundo del trabajo. La escuela y el juego quedaban fuera de las opciones de desarrollo cotidiano para las mayorías, quienes debían incorporarse a temprana edad a las labores adultas.

Esta situación, en diferente proporción y con otras formas, sigue siendo una realidad a atender en el Chile del siglo XXI. Hoy en día, existe un gran número de niños y niñas que dejan la escuela para trabajar y hay miles que intentan combinar sus estudios con trabajos que limitan su aprendizaje.

**El derecho a la educación se ve afectado directamente por el trabajo infantil. Abrir el tema con las familias puede ser un camino para avanzar en la protección de este derecho.**

## ¿Qué causas llevan a niños, niñas y adolescentes a trabajar en condiciones precarias y riesgosas?

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2006) distingue causas que obligan a niños, niñas y adolescentes a integrarse al mundo laboral:

- **La vida en condiciones de pobreza, especialmente en el marco de crisis económicas en sociedades desiguales.** Cuando vivir se convierte en una tarea de sobrevivencia, niños y niñas se ven obligados a asumir responsabilidades familiares, sea ayudando durante largas horas en tareas del hogar o dedicándose a trabajar para aumentar los ingresos familiares.

- **Las creencias sociales y familiares que indican que niños y niñas deben aportar y compartir las responsabilidades de las personas adultas de las familias.** Esto opera especialmente "en el caso de las niñas ya que se espera de ellas el cuidado de los hermanos o hermanas más pequeños y la atención de la casa" (OIT, 2006, p.34). En casos extremos, esto se vuelve su única actividad.

- **La demanda de mano de obra infantil "barata" desde el mundo del trabajo.** La captación de trabajadores infantiles responde a la existencia de empleadores dispuestos a contar con capital humano económico, moldeable y dócil, "los niños y niñas no tienen los medios de defender sus derechos y se puede aprovechar de ellos" (OIT, 2006, p.35).

La escuela puede ofrecer a las familias razones importantes para retrasar el ingreso al trabajo de sus hijas e hijos, ayudándoles a conocer e identificar las consecuencias perjudiciales que pueden surgir de combinar trabajo y estudio a temprana edad. La prevención y promoción de derechos es la razón por la cual se incluye esta temática en reuniones de apoderados.

**Cuando en Chile los hijos o las hijas trabajan, ¿qué razones dan las familias?**

A juicio de las familias de quienes trabajan en edad infantil, muchas veces serían los propios niños, niñas o adolescentes los que decidirían entrar a trabajar, encontrando apoyo o poca resistencia al respecto desde las personas adultas: "si bien la necesidad económica efectivamente continúa siendo el principal motor del trabajo infantil en algunos grupos más vulnerables, las preferencias culturales y la participación de los adolescentes en esta decisión tienen un peso cada vez más importante" (Del Río y Cumsille, 2008, p.41).

También es posible que se afirme que niños, niñas y adolescentes en Chile desean trabajar para tener ingresos propios y depender menos de sus familias, no obstante esto pone en riesgo la continuidad de su trayectoria escolar y, por tanto, sus oportunidades de desarrollo.

## ¿Qué se entiende por trabajo infantil?

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) se refiere al trabajo infantil en su artículo 32, el cual establece como obligación del Estado proteger a niños, niñas y adolescentes contra el desempeño de cualquier trabajo nocivo para su salud, educación o desarrollo; y demanda fijar edades mínimas de admisión al empleo y reglamentar las condiciones del mismo (UNICEF 2014b).

En ocasiones se piensa que el artículo 32 de la CDN busca proteger a los niños, niñas y adolescentes exclusivamente frente a la explotación económica y el trabajo peligroso, ambas situaciones asociadas a las peores formas de trabajo infantil que define la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su Convenio N° 182. Sin embargo, desde la perspectiva de los derechos de la infancia, **el artículo 32 apunta al resguardo del desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, siendo el trabajo una actividad difícilmente compatible con el cumplimiento de otros derechos de la infancia, especialmente con el derecho a la educación.**

**Artículo 32**

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular:

a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;

b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo;

c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

En Chile la legislación dispone de una edad mínima permitida para trabajar y regula los horarios y condiciones para el trabajo. **La edad mínima permitida es de 15 años, si y solo si, el adolescente acredita haber terminado de estudiar, o que está estudiando, siempre y cuando las labores realizadas no dificulten su asistencia regular a clases.** Está prohibido que los niños, niñas y adolescentes desarrollen labores por más de 30 horas semanales y trabajen por más de 8 horas diarias; y que realicen trabajo nocturno en establecimientos industriales y comerciales desde las 22:00 a 07:00 horas y por 11 horas consecutivas. Además, se dispone de reglamentación respecto a la prohibición de actividades peligrosas.

En este sentido, UNICEF (2005b) considera **trabajo infantil** toda actividad laboral, remunerada o no, realizada por niños, niñas y adolescentes que entorpezca su proceso educativo regular o afecte su salud y desarrollo integral.

Por trabajo Infantil, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) refiere a la participación de niños, niñas y adolescentes en formas de trabajo prohibidas y, a nivel más general, en tipos de trabajo que es preciso eliminar por ser social y moralmente indeseables, a partir de las orientaciones de la legislación nacional, del convenio sobre la edad mínima que establece los 15 años como el mínimo legal para el trabajo (Convenio número 138) y del convenio sobre las peores formas de trabajo infantil (Convenio número 182). En términos operativos, **se consideran en condición de trabajo infantil a niños, niñas o adolescentes entre 5 y 17 años de edad que realizan trabajos peligrosos o por debajo de la edad mínima.**

## Cifras de trabajo infantil en Chile

En el 2012 se aplicó la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EANNA), desarrollada por el Ministerio de Desarrollo Social, el Ministerio del Trabajo y Previsión Social y la OIT. En ella se utilizan las siguientes definiciones de trabajo infantil:

- **Trabajo bajo la edad mínima:** todo trabajo realizado por niños y niñas de 5 a 14 años (se establecen algunas excepciones como el trabajo realizado con el consentimiento de los padres, no peligroso y en algunos rubros especiales como el espectáculo o artístico).

• **Trabajo peligroso:** trabajo que puede dañar la salud, seguridad o moralidad de niños, niñas y adolescentes. Es posible distinguir dos tipos de trabajos peligrosos (Martínez y Fabio, 2008):

• ***Trabajos peligrosos por su naturaleza***: labores que por sus características representan riesgos en la salud y seguridad de quienes las realizan. Por ejemplo:

• Labores en faenas forestales

• Trabajo en alta mar

• Trabajo en alturas superiores a 2 metros del piso

• Actividades subterráneas

• Actividades en condiciones extremas de temperatura

• Trabajos que impliquen manipulación de sustancias peligrosas

• Trabajos con maquinarias.

• ***Trabajos peligrosos por sus condiciones:*** son trabajos donde el contexto en que se desarrollan las actividades laborales pueden generar perjuicio para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Por ejemplo:

- Jornadas laborales extensas (más de 8 horas)
- Trabajos en horario nocturno o de madrugada
- Trabajos en condición de aislamiento
- Actividades que pueden poner en riesgo la salud mental
- Trabajos donde no existan condiciones de higiene o seguridad básicas
- Trabajos que por su horario o exigencias impidan la asistencia a la escuela.

Según datos de la EANNA, **en Chile 219.000 niños, niñas y adolescentes se encuentran en condición de trabajo infantil,** siendo 94.000 los niños y niñas entre 5 y 14 años que trabajan bajo la edad mínima y 125.000 los adolescentes en condición de trabajo peligroso. Distinguiendo por sexo, el 69% del trabajo infantil es desarrollado por niños y el 31% por niñas.

**En conjunto, los niños, niñas y adolescentes en condición de trabajo infantil en Chile representan el 6,6% de la población nacional entre 5 y 17 años.** En promedio, trabajan 16 horas semanales.

**Además, la distribución del trabajo infantil es desigual según el nivel de ingresos familiares. En general, es más probable que un niño trabaje si vive en un hogar de bajos ingresos en Chile.** La señalada encuesta indica que el 45,9% de los niños, niñas y adolescentes en condición de trabajo infantil vive en hogares del primer quintil de ingreso autónomo per cápita, y el 23,6% en hogares clasificados en el segundo quintil. El 13,1% vive en hogares clasificados en el tercer quintil, y el 13,5% en hogares del cuarto quintil. El 3,9% restante vive en hogares del quinto quintil.

Por otro lado, **la encuesta EANNA (2012) identificó el tiempo dedicado por niños y niñas a desarrollar tareas domésticas en el hogar.** En Chile, el 87,8% de niños y niñas realiza algún tipo de tarea doméstica en casa, sin embargo, se encuentran importantes

diferencias en el tiempo semanal dedicado a estas acciones. La mayoría no desarrolla más de una hora diaria de tareas domésticas en el hogar (48,4%), no obstante, **hay un 14,3% de niños y niñas que realizan tareas domésticas que se han catalogado como peligrosas.** Este tipo de labores corresponde a aquellas labores domésticas no pagadas que se realizan en un horario prolongado, definido como 21 o más horas a la semana, que ponen en riesgo el normal desarrollo infantil.

Según la encuesta EANNA del año 2012, **335.000 niños, niñas y adolescentes entre 9 y 17 años realizan tareas domésticas de carácter peligroso**, dedicándose a tareas como:

- Orden y limpieza del hogar
- Organización de las comidas

- Cuidado de mascotas, plantas y/o jardín
- Compras y trámites
- Cuidado de personas
- Reparaciones menores
- Cocinar
- Cuidado y confección de ropa.

En mayor proporción, son las niñas quienes se dedican a tareas domésticas de carácter peligroso, y en general, estas tareas son realizadas de preferencia por niños y niñas en solitario durante el día, o acompañados por un adulto durante un tiempo breve.

## ¿Por qué niños y niñas no deben trabajar?

Las consecuencias negativas que se derivan del trabajo infantil son las siguientes:

- Cuando niños y niñas trabajan, pierden **"experiencias y actividades consideradas clave para su desarrollo**, principalmente de la escuela, lo que impacta negativamente sobre el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, lo que, a su vez, no les permite prepararse adecuadamente para la vida adulta" (Del Río y Cumsille, 2008, p.43).

- **Los niños y niñas que trabajan se ven impulsados a descuidar sus estudios, ya que los aportes económicos que realizan en el hogar se transforman implícitamente en una exigencia del grupo familiar** (UNICEF, 2002). El rol de "niño/proveedor" implica un cambio en la posición familiar que dificulta responder a las exigencias de la escuela.

- Los niños, niñas y adolescentes que trabajan no disponen de tiempo para realizar otras actividades necesarias para su desarrollo integral.

• La salud de los niños, niñas y adolescentes también puede verse afectada de manera negativa, especialmente cuando se desempeñan en trabajos peligrosos, ya sean por su naturaleza o condición.

• El trabajo infantil favorece la transmisión de la pobreza de una generación a otra, impidiendo su interrupción.

• **Trabajar dificulta estudiar.** Los niños, niñas y adolescentes que trabajan generalmente no están en igualdad de condiciones que sus pares para obtener buenos resultados escolares y el trabajo dificulta sus posibilidades de aprendizaje.

- El trabajo infantil expone a niñas y niños a riesgos importantes, pues se desenvuelven en un ambiente propio del mundo adulto con códigos que pueden ser difíciles de comprender, especialmente "si el ambiente de trabajo no respeta su condición de seres en desarrollo, convirtiéndose así en un medio donde fácilmente se pueden presentar situaciones de abuso físico o sexual" (Del Río y Cumsille, 2008, p.43).

Atender estas situaciones es responsabilidad de cada familia, de las escuelas, la sociedad y del Estado en su conjunto. El derecho a la educación debiera materializarse a través del acceso universal a la educación básica y media e igualdad de oportunidades para niños, niñas y adolescentes, tanto de acceso como de resultados (Hammarberg, 1998). **El trabajo infantil atenta contra este derecho.**

En caso que la escuela identifique la presencia de trabajo infantil, en alguna de las formas señaladas, es importante invitar a las familias "a mirar sus predisposiciones y prácticas desde otro punto de vista, **comparando el beneficio que reporta el trabajo de niños, niñas y adolescentes, versus el costo que ellos pagan por su ingreso precoz al mundo del trabajo"** (Martínez y Fabio, 2008, p.49).

En cada familia los motivos que pueden llevar al trabajo infantil son diversos. Las personas adultas responsables necesitan, más que juicios a su rol o a sus decisiones, apoyo para reflexionar al respecto y buscar nuevas opciones que permitan sostener y aumentar la presencia, participación y el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes en la escuela.

La mejor herramienta para prevenir el trabajo infantil es una educación de calidad, pues las familias y los niños, niñas y adolescentes ven en ésta un mecanismo real de movilidad social y el acceso a mejores oportunidades.

# FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

## PROMOCIÓN DE DERECHOS – PREVENCIÓN DEL TRABAJO INFANTIL

## TIEMPO

> 30 minutos

## PREPARACIÓN DE LA SALA

• Formar grupos de trabajo con "mesas redondas" para 4 a 6 asistentes.

• Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.

## MATERIALES NECESARIOS

• Encuesta de evaluación de reuniones

• 10 copias del material de trabajo para la sesión: "El caso de Fernanda" (págs. 153-156)

• Copias impresas para cada participante del material de apoyo (pág. 157) para las familias (solo si es posible imprimir estas copias)

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

• Promover el respeto a los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño.

• Sensibilizar a las familias respecto a las consecuencias negativas del trabajo infantil.

• Ayudar a identificar las distintas formas de trabajo infantil.

## INICIO
## > 3 MINUTOS

• El educador, educadora, profesora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que madres, padres y apoderados/as participen activamente.

• Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.

• Indicar el sentido principal de la reunión: **discutir acerca de las consecuencias negativas del trabajo infantil y velar por el respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes.**

• Señalar que distintas experiencias muestran que solo trabajando en comunidad es posible limitar la presencia y continuidad del trabajo infantil (OIT, 2006).

## DESARROLLO
## > 22 MINUTOS

### Fase grupal

• Solicitar que formen grupos de trabajo, idealmente de 6 apoderados/as cada uno. Cuidar que no queden apoderados/as sin grupo.

• Entregar a cada grupo una copia del material de trabajo para la sesión: "El caso de Fernanda".

• El educador o educadora puede optar por alguna de estas estrategias metodológicas para usar el material (o bien crear una particular):

  • Solicitar a cada grupo que lea la historia que se presenta en el documento y que luego discutan las preguntas que allí se plantean.

  • Leer en voz alta la historia para todas las familias presentes, y luego invitar a cada grupo a discutir las preguntas.

  • Dividir la lectura en voz alta entre madres, padres o apoderados/as voluntarios, y luego discutir grupalmente las preguntas señaladas.

### Plenario

• Dar la palabra a representantes por grupo para que compartan con todas y todos los asistentes alguna de las preguntas respondidas, o bien que realicen una reflexión general del caso de Fernanda y la situación de trabajo infantil en el hogar (desarrollado por más de 21 horas a la semana).

## CIERRE ACTIVIDAD
## > 5 MINUTOS

**Síntesis**

• Agradecer la participación de las personas asistentes en la actividad.

• Ofrecer una síntesis de las principales respuestas y dudas que surgieron.

• Distribuir (si es posible sacar copias impresas) el material de apoyo sugerido en este material para las familias o bien, proyectar o escribir en la pizarra.

• Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad, reforzando los aspectos centrales respecto al trabajo infantil y la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.

• Invitar a las familias a que también debatan en el hogar las últimas preguntas que el material sugiere para la discusión grupal:

  • ¿Qué tareas domésticas pedimos a nuestros niños y niñas en casa?

  • ¿Estas tareas les permiten jugar, descansar y estudiar?

  • ¿Pedimos lo mismo a niños y niñas en la casa? ¿por qué?

  • ¿Qué podemos hacer para resguardar que niños, niñas y adolescentes tengan siempre tiempo para el estudio, descanso y juego en el hogar?

• Al finalizar la reunión, solicitar la entrega de la encuesta de evaluación de reuniones.

# PAUTA DE TRABAJO:

## EL CASO DE FERNANDA[13]

[13] Extraído desde el material "Trabajo Infantil: dónde está", escrito por Víctor Martínez y Candy Fabio para UNICEF, el programa Puente del Chile Solidario y FOSIS en el año 2008.

**FERNANDA TIENE 11 AÑOS.** Vive con su madre, su abuela y sus dos hermanos de 4 y 3 años. Cursa quinto año básico, repitió el cuarto año básico por inasistencia. Su padre se fue a vivir a Calama y ya no aporta a su mantención; desde que partió, los ingresos familiares disminuyeron de manera importante, afectando mucho la calidad de vida de la familia.

La madre de Fernanda fue contactada por una asistente social de la municipalidad, quien la invitó a participar en un programa social de capacitación para formarse en el oficio de cuidadora de enfermos (curso que dura 12 meses). Su madre ha aceptado esta invitación.

La abuela de Fernanda prepara mermeladas, dulces y pasteles, los que vende puerta a puerta, generando los únicos ingresos familiares. Esperan que a futuro la madre de Fernanda pueda aportar al presupuesto familiar con su nuevo oficio.

Gracias al apoyo de la municipalidad y a los subsidios únicos familiares que la familia recibe por Fernanda y sus dos hermanos, han logrado arreglárselas. **Sin embargo, para que su madre se capacite y su abuela trabaje, ambas han delegado en Fernanda la misión de atender a sus hermanos pequeños.** Aunque Fernanda sigue asistiendo a clases, no siempre puede cumplir con sus obligaciones escolares, pues el cuidado de sus dos hermanos menores, desde que los lleva al jardín hasta que los acuesta, no le deja tiempo ni energías suficientes para estudiar.

A su madre le va bien en el curso. Su abuela se ha hecho de una buena clientela y cada vez tiene mayor demanda, lo que ocupa prácticamente todo su tiempo. Para que ambas sigan progresando, **necesitan que Fernanda siga haciéndose cargo de los niños.**

### Preguntas para la discusión

• ¿Qué opinan de lo que está ocurriendo en la familia de Fernanda?

• ¿Comparten la decisión que han tomado la abuela y la madre de ordenar de esta forma las tareas del hogar?

• ¿Creen que esto perjudica a Fernanda?, ¿por qué?

• Si sus familias estuvieran en la situación de la familia de Fernanda, ¿qué habrían hecho?

• ¿Ve usted otras alternativas que podría haber asumido la familia de Fernanda? ¿cuáles?

• ¿Hay algún aprendizaje que puedan extraer a partir de esta historia?

### Pensando en sus propias familias:

• ¿Qué tareas domésticas pedimos a niños y niñas en casa? ¿Estas tareas les permiten jugar, descansar y estudiar?

• ¿Pedimos lo mismo a niños y niñas en la casa? ¿por qué?

• ¿Qué podemos hacer para resguardar que niños, niñas y adolescentes tengan siempre tiempo de estudio, descanso y juego en el hogar?

**DOCUMENTO DE APOYO PARA LAS FAMILIAS[14]**

# TRABAJO INFANTIL

Chile ha asumido el deber de dar a la infancia cuidado y respeto. Esto significa **velar por generar condiciones para que cada niño, niña y adolescente logre desarrollarse al máximo y en condiciones de igualdad.** Todo niño y niña tiene derechos que debemos respetar. La responsabilidad de las generaciones adultas es apoyar el crecimiento y educación de las personas adultas del futuro. Con esta preocupación en mente, resulta importante mirar al trabajo infantil como un problema.

Cuando hablamos de trabajo infantil, es importante tomar en cuenta que existen distintas formas reconocidas de trabajo infantil. Estas son las siguientes:

**1. Trabajos bajo la edad mínima**
La edad mínima para trabajar en Chile es de 15 años. Ningún niño o niña menor de esta edad debiera acceder a trabajos remunerados (salvo en el caso de actividades artísticas, con autorización de personas adultas responsables).

**2. Trabajos peligrosos**
Son trabajos que, por su naturaleza o por sus condiciones, representan un peligro para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Trabajos en alta mar, con maquinaria pesada, o trabajo nocturno, en condiciones insalubres, son ejemplos de trabajos peligrosos.

**3. Trabajos en el propio hogar de carácter peligroso**
El desarrollo de labores domésticas (ayuda en compras, trámites, cuidado de otros y otras o tareas de aseo, por ejemplo) también es trabajo infantil, y se considera peligroso si su dedicación demanda 21 horas o más a la semana (3 o más horas al día).

### ¿Por qué es importante evitar el trabajo infantil?

- Porque estudiar y trabajar son actividades incompatibles. El trabajo, poco a poco, aleja a niños, niñas y adolescentes de la escuela, limitando sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

- Porque el juego y el ocio forman parte de las tareas propias del desarrollo de niños, niñas y adolescentes. El trabajo infantil es un obstáculo en este sentido.

- Porque los trabajos que desempeñan niños, niñas y adolescentes, por lo general, constituyen actividades riesgosas debido a los entornos y condiciones en que se desarrollan.

- Porque el trabajo infantil suele ser una actividad mal pagada. A niños y niñas se les paga en general salarios menores a los sueldos promedio, siendo esto en sí mismo un abuso.

- Porque al trabajar en condiciones peligrosas, niños, niñas y adolescentes quedan expuestos a situaciones que pueden poner en riesgo su seguridad, integridad y dignidad, es decir, existe mayor peligro de que sufran abuso, explotación, maltrato y agresión física y sexual.

Es tarea de toda la comunidad escolar velar por que niños, niñas y adolescentes permanezcan en la escuela, vean en la educación una herramienta segura para desplegar al máximo sus potencialidades, y evitar que el trabajo infantil limite sus posibilidades de desarrollo.

Es fundamental **definir funciones claras al interior de cada familia, y que estas funciones o tareas correspondan a la edad de cada uno de sus integrantes**. En este sentido, antes de los 15 años ningún niño o niña debería ser responsable de llevar recursos económicos para la familia, y tampoco debería trabajar en condiciones peligrosas capaces de poner en riesgo su integridad física, mental o su dignidad. Tampoco debería dedicar más de 21 horas a la semana a labores domésticas en el hogar, ni ser responsable exclusivo del cuidado cotidiano de hermanos o hermanas menores o de adultos mayores.

Es importante que, en cada familia, analicen algunas de las siguientes preguntas pensando en los niños, niñas y adolescentes que viven en la casa:

- ¿Qué tareas de la casa les pedimos que hagan durante la semana?

- ¿Cuánto tiempo dedican al día a labores domésticas?

- ¿Tienen tiempo a diario para descansar, jugar o salir con amigos y amigas?

- ¿Cumplen las mismas tareas niños y niñas, o le pedimos más labores domésticas a las niñas de la casa? (Sí / No, ¿por qué?)

- ¿Qué tareas del hogar deberían ser realizadas solo por las personas adultas?

[14] Este material se basa en parte en el libro "Trabajo infantil ¿dónde está?", escrito por Víctor Martínez y Candy Fabio para UNICEF, el programa Puente del Chile Solidario y FOSIS en 2008.

# PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS Y ALCOHOL

***"Todos queremos proteger a nuestras familias del peligro potencial de las drogas. Pero si nuestros hijos desarrollaran un problema de drogadicción, seguro que querríamos que cuidaran de ellos como pacientes que necesitan tratamiento, y no que fueran catalogados como delincuentes".***

Kofi Annan, ex Secretario General de Naciones Unidas (2016).

El consumo de alcohol y otros tipos de drogas representa un importante problema de salud pública en Chile, especialmente si se consideran las consecuencias individuales y sociales que el consumo problemático de este tipo de sustancias puede provocar (SENDA, 2015).

Además, el consumo de drogas ilegales supone riesgos importantes, independientes del consumo mismo de las sustancias. Para acceder a drogas ilícitas, las personas deben vincularse con redes de narcotráfico clandestinas y comprar sustancias sin certificación alguna respecto a sus componentes, corriendo el riesgo de exponerse a contextos peligrosos e incluso a la pérdida de la propia libertad.

La escuela y las familias pueden trabajar juntas en la prevención del consumo de alcohol y otras drogas en niños, niñas y adolescentes. Esta sesión de reunión con las familias se orienta a la prevención del consumo, mediante estrategias universales que fomentan el desarrollo de competencias parentales protectoras en las familias.

## ¿Qué es una droga?

Droga es toda sustancia que, introducida en el organismo, puede modificar el funcionamiento del sistema nervioso central (la conducta, el pensamiento y las emociones). En Chile, ciertas drogas son consideradas legales, así como otras han sido sancionadas como ilegales:

- **Drogas legales:** alcohol, tabaco, sustancias inhalables (disolventes, pegamentos, aerosoles, gases, por ejemplo) y tranquilizantes.

- **Drogas ilegales:** marihuana, cocaína, pasta base, entre otras.

## Consumo de drogas y alcohol en niños, niñas y adolescentes en Chile

En Chile, según datos del Décimo Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar, desarrollado en 2013 por el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA, 2014), la prevalencia del consumo de drogas entre escolares se distribuye de la siguiente forma, considerando resultados en estudiantes entre 8° básico y 4° medio:

| DROGA | CONSUMO ANUAL (al menos un consumo en el último año) | CONSUMO MENSUAL | CONSUMO DIARIO (más de 20 consumos el último mes) |
|---|---|---|---|
| Tabaco | 41,3% | 26,7% | 7,3% |
| Alcohol | 80,7% | 63% | 35,6% |
| Marihuana | 37,2% | 30,6% | 18,8% |
| Cocaína | 6% | 3,6% | 1,6% |
| Pasta Base | 4,2% | 2,3% | 1,1% |
| Inhalables | 10% | 5,2% | 2,2% |
| Tranquilizantes sin receta médica | 16,1% | 9,5% | 3,8% |

Considerando los datos reportados sobre consumo en el último mes por parte de escolares en Chile, el alcohol, tabaco y marihuana serían las principales drogas consumidas. El uso de tranquilizantes sin receta médica aumenta de manera significativa en relación con estudios previos, y se posiciona en el cuarto lugar de consumo (SENDA, 2014).

La presencia de estas sustancias aumenta en enseñanza media. Esto se puede constatar al observar los indicadores de prevalencia de al menos un consumo a lo largo del año:

- La prevalencia de consumo de alcohol en 4° medio alcanza al 51,4% de los estudiantes, triplicando el consumo observado en 8° básico (16,6%).

- Para el caso del tabaco, el aumento de consumo se cuadruplica entre 8° básico (2,6%) y 4° medio (10,8%). A diferencia de los otros tipos de droga observadas, su presencia ha disminuido sostenidamente desde el año 2005.

- En el caso de la marihuana, el consumo general en 4° medio (38,9%) duplica al de 8° básico (15,7%).

- Para el caso del consumo de tranquilizantes sin receta médica, en 8° básico la prevalencia es de 8,2%, subiendo a un máximo en 2° medio de 10,2%, decayendo finalmente en 4° medio a un 9,6%.

## Involucramiento familiar y consumo de drogas

En Chile, "los estudiantes que reportan que sus padres poseen conductas vinculadas con la prevención del consumo de drogas tienen prevalencias de consumo de marihuana y cocaína más bajas que aquellos estudiantes que declaran que sus padres no las tienen" (SENDA, 2014, p.33).

Lo mismo vale señalar respecto al consumo de alcohol. A mayor involucramiento de las familias, menor presencia de consumo.

Por otro lado, el desarrollo de habilidades para el autocuidado en cada estudiante favorece la prevención del consumo de drogas. El autocuidado supone el aprendizaje de habilidades para optar

por un estilo de vida saludable. El aprendizaje del autocuidado puede promoverse en distintos niveles (SENDA/MINEDUC, 2015a):

- **A nivel de escuela, en la orientación de la comunidad escolar** hacia el cuidado de las personas, que puede ser asumido como un objetivo dentro de las relaciones escolares y más allá de éstas.

- **A nivel de relaciones significativas cara a cara,** en las experiencias que permiten aprender a ser cuidados por otras personas y a cuidar, tanto en cada curso como al interior de cada familia.

- **A nivel individual,** en el aprendizaje derivado de asumir conductas de autocuidado, tomando decisiones orientadas hacia el bienestar personal.

El rol de las prácticas familiares resulta clave en el desarrollo de habilidades para el autocuidado: "mientras mayor sea el involucramiento parental, la comunicación, contención, control y normas que estos les entreguen a sus hijos a temprana edad, mayor será la capacidad de autocuidado que ellos desarrollen" (SENDA, 2015, p.6).

¿Qué tipo de relaciones actúan como factores familiares de protección? ¿Qué acciones de las familias previenen el consumo de drogas?

Algunas acciones y/o conductas protectoras se verifican en familias que (SENDA/MINEDUC, 2015a; CONACE, 2007):

- Manifiestan una clara oposición al consumo de drogas y alcohol.

- Promueven el desarrollo de una vida saludable para toda la familia.

- Ofrecen afecto, comunicación y valoración positiva a niños, niñas y adolescentes.

- Acompañan el desarrollo en todas las etapas, adaptándose en función de las transformaciones de niños, niñas y adolescentes.

• Generalmente saben dónde está su hija o hijo.

• Controlan la hora de llegada en las noches (tras una fiesta, por ejemplo).

• Saben qué es lo que niños, niñas y adolescentes ven en televisión.

• Preguntan dónde van sus hijos o hijas cuando salen.

• Siguen atentamente el desarrollo escolar, pudiendo reaccionar a tiempo ante un cambio brusco en el rendimiento académico o en la asistencia a clases.

- Comen en familia en la semana.

- Conocen a los amigos y amigas más cercanos de sus hijos e hijas.

El afecto, la promoción del autocuidado y la construcción de normas familiares estables, claras y respetadas por cada miembro de la familia representan pilares fundamentales del bienestar de niños, niñas y adolescentes, factores protectores importantes frente a las drogas y otras conductas de riesgo.

## Niveles de prevención del consumo de drogas y alcohol

**Prevenir significa anticipar acciones antes que el consumo de drogas aparezca como un posible obstáculo al desarrollo de niños, niñas y adolescentes.** Este proceso "se debe iniciar en la educación parvularia y continuar durante todos los ciclos educativos hasta la educación media y superior, en un proceso gradual, continuo y sistemático" (CONACE, 2007, p.7).

Prevenir es mucho más que informar sobre riesgos y efectos del consumo a las familias. **Prevenir es ofrecer apoyo a las familias**

**para que niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar habilidades, actitudes y valores coherentes con un estilo de vida saludable**, que les permitan tomar decisiones responsables y promotoras de su bienestar a lo largo de su desarrollo.

Prevenir en familia implica disfrutar del tiempo compartido, hacer sentir a cada persona querida y valiosa, establecer normas y límites en conjunto con niños, niñas y adolescentes, promover su autonomía, educación y aprendizaje y enseñarles a resistir la presión social en situaciones que no favorezcan su autocuidado. El objetivo de prevenir a lo largo de la vida escolar es ofrecer a cada niño, niña o adolescente herramientas para elegir estilos de vida incompatibles con el consumo de drogas y alcohol.

Es posible distinguir tres niveles de prevención:

**i. Prevención universal:** la evidencia indica que las personas no se involucran con sustancias únicamente sobre la base de características personales o cognitivas de funcionamiento. Más bien, están influenciadas por un complejo conjunto de factores del contexto como, por ejemplo, lo que es considerado normal, esperado o aceptado en las comunidades en las que viven, las reglas, regulaciones e impuestos de sus estados, los mensajes publicitarios a los que están expuestos, y la disponibilidad de alcohol, tabaco y drogas ilícitas.

La prevención universal considera enfoques y acciones dirigidas a aspectos que operan desde lo contextual, tales como el desarrollo social formal e informal de pares, y las normas culturales sobre el alcohol, el tabaco y también de sustancias ilícitas. Son estrategias que se orientan a transformar contextos, fortaleciendo factores protectores y reduciendo la aparición de condiciones de riesgo.

Cuando se instalan estrategias universales de prevención en el plano escolar, se aspira al "desarrollo de culturas preventivas organizacionales para otorgar sustentabilidad al desarrollo y sostenimiento de una gestión escolar preventiva transversal, construida y mantenida en conjunto por todos los actores de la comunidad escolar y considerando las particularidades del contexto local" (SENDA/MINEDUC, 2015b, p.6).

**ii. Prevención selectiva:** en este nivel, se desarrollan acciones que se dirigen a grupos de personas específicas, que se sabe que están expuestas a riesgos superiores a la media de la población.

La prevención selectiva es una respuesta activa para la reducción de las desigualdades en grupos prioritarios, no solo a través del acceso equitativo a los servicios de atención, sino también poniendo a disposición pública programas de apoyo, mediante la participación de otros organismos políticos, para mejorar el desarrollo integral de las comunidades más desfavorecidas.

En este sentido, la identificación de distintos grupos con prioridades diversas orientará el abordaje selectivo, buscando el fortalecimiento de habilidades y estrategias preventivas amplias y flexibles que favorezcan su desarrollo integral. El trabajo en prevención selectiva apuntará a generar habilidades y estrategias grupales que favorezcan la toma de decisiones responsables y saludables en la vida cotidiana.

**iii. Prevención indicada:** este nivel de prevención incluye estrategias que se dirigen a personas concretas, expuestas a situaciones de alto riesgo.

La prevención indicada estará orientada a fortalecer habilidades y recursos personales con estudiantes prioritarios y sus familias, para una adecuada gestión de riesgos asociados al consumo de sustancias para este grupo en particular, a través de procesos de acompañamiento personal a mediano y largo plazo.

La prevención del consumo de drogas y alcohol en la escuela mediante reuniones con las familias, es un ejemplo de prevención de nivel universal.

## Factores protectores

Junto con el involucramiento familiar y el desarrollo de habilidades protectoras en la familia, se distinguen variados factores protectores respecto al consumo de drogas y alcohol. Algunos son los siguientes (CONACE, 2007):

## EN EL ÁMBITO DEL TIEMPO LIBRE

- Aficiones diversas
- Desarrollo de actividades culturales, deportivas, recreativas.
- Tiempo libre organizado.
- La diversión no está asociada al consumo de drogas.
- Acceso a actividades informales para el tiempo de ocio.

## EN LAS RELACIONES PERSONALES

- Desarrollo de autonomía progresiva.
- Sentido de responsabilidad.
- Internalización de normas y límites.
- Elaboración de proyecto de vida y metas a mediano y largo plazo.
- Capacidad para reconocer y expresar los propios sentimientos.

## EN LAS RELACIONES CON LA ESCUELA

- Hábitos de estudio.
- Motivación con las actividades escolares.
- Adecuado rendimiento escolar.
- Modelos entre las y los educadores.
- Buena convivencia con compañeros y compañeras.
- Relaciones cercanas con educadores.

## EN LAS RELACIONES CON COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS

- Desarrollo de capacidad crítica y criterios propios.
- Toma de decisiones personales.
- Red amplia de amistades.
- Desarrollo de habilidades sociales.
- Grupo de pares no consume drogas.

### EN LAS RELACIONES CON EL ENTORNO SOCIAL, BARRIO Y COMUNIDAD

- Relaciones positivas de vecindad.
- Apoyo social y protección a los y las adolescentes.
- Cohesión social en el barrio.
- Recursos comunitarios disponibles y conocidos para los y las adolescentes.
- Difícil acceso a drogas.

### EN LAS RELACIONES FAMILIARES

- Afecto y valoración positiva.
- Reconocimiento a los logros, apoyo.
- Redes de cuidado.
- Normas claras, progresivamente acordadas y flexibles.
- Comunicación frecuente.
- Seguimiento al rendimiento escolar.

## Factores de riesgo

Se han identificado diversos factores de riesgo. Si bien estos se verifican en personas individuales, su presencia responde a procesos, a relaciones sociales con otras personas en la familia y en la escuela, todas insertas en una sociedad específica. En este sentido, resulta importante recordar siempre que ni el aprendizaje ni el desarrollo humano se pueden explicar de modo suficiente por procesos internos de cada individuo (Baquero, 2008). Las prácticas de crianza y educación promoverán ciertos cursos de desarrollo, y es tarea de todos y todas, por tanto, velar por el bienestar y desarrollo integral de cada estudiante.

Entre los factores de riesgo destacan los siguientes (SENDA/MINEDUC, 2015b; UNICEF, 2011; CONACE, 2007):

**A nivel individual:**
- Baja autoestima y autoconfianza personal.

• Baja asertividad, alta ansiedad, necesidad de aprobación social.

• Baja capacidad de autorregulación y autocuidado.

• Actitudes y creencias positivas ante el consumo de alcohol y drogas.

• Bajo involucramiento escolar (baja asistencia a clases, poca participación en actividades escolares, no cumplimiento de tareas).

**A nivel familia:**
• Estilo familiar de relación rígido y autoritario, predominando el control y las normas por sobre el afecto y la argumentación.

• Estilo familiar negligente, predominando la inexistencia de control y normas, acompañado de pocas demostraciones de afecto y comunicación familiar.

• Estilo familiar permisivo, donde sí hay afecto y preocupación, pero escaso respeto a normas.

• Negligencia en torno al cuidado y afectos.

**A nivel escuela:**
• Rechazo desde el grupo de pares, dificultades de ajuste en el curso.

• Asistencia a escuelas que no promueven el aprendizaje ni el desarrollo integral del estudiantado.

• Bajo involucramiento escolar de la familia.

**A nivel del entorno:**
• Presencia de consumo de drogas entre amigos y amigas, en la familia o el entorno cercano.

• Fácil acceso a las drogas.

## ¿Por qué prevenir en la escuela?

• **Porque permite abordar un problema creciente**: el consumo problemático de drogas está presente en la mayoría de los contextos sociales, incluido el escolar. Existe mayor probabilidad de abuso de sustancias cuando el consumo de drogas se ha iniciado en edades tempranas.

• **Porque prevenir es responsabilidad de todos y todas:** la educación dentro del contexto familiar, escolar y comunitario es clave para ayudar a los niños, niñas y adolescentes a comprender los riesgos del uso de drogas y alcohol.

# FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

## NIVELES DE TRANSICIÓN A 4° BÁSICO[15]

## PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS

[15] Esta sesión se basa en parte en la propuesta de reunión "¡Cuánto te quiero!", del material "Aprendamos a Crecer" de SENDA y MINEDUC (2015a).

## TIEMPO

> 30 minutos

## PREPARACIÓN DE LA SALA

- Formar grupos de trabajo con "mesas redondas" para 4 a 6 asistentes.
- Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.

## MATERIALES NECESARIOS

- Papeles lustre de colores o blancos (uno por cada participante)
- Lápices pasta (uno por cada participante)
- Papel kraft (8 pliegos)
- Plumones
- Lápices de cera, de colores
- Barra o cinta adhesiva
- Encuesta de evaluación de reuniones
- Copias impresas para cada participante del material de apoyo (pág. 186) para las familias (solo si es posible imprimir estas copias).

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Promover el desarrollo de autoestima en niños y niñas.
- Apoyar el proceso de desarrollo de identidad de niños y niñas.

## INICIO
## > 5 MINUTOS

• El educador, educadora, profesora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que las familias participen activamente.

• Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.

• Indicar el sentido principal de la reunión: **fortalecer el desarrollo de la autoestima en niños y niñas, entendiendo que una buena autoestima, una valoración personal alta, actúa como factor protector contra distintas situaciones que podrían afectar el desarrollo de los niños y niñas a lo largo de su vida (como el consumo de drogas o exponerse a conductas de riesgo)**. Además, una autoestima positiva ayuda a facilitar su motivación y participación escolar y es parte de la construcción de identidad y proyecto de vida de cada persona.

• Señalar que la autoestima personal se forma en gran medida gracias a los mensajes e imágenes que otras personas importantes ofrecen a niños y niños para conocerse y reconocer sus fortalezas. El cariño en familia y el reconocimiento de los aspectos positivos de cada quien ayudan a crear una autoestima alta.

• Reforzar que la identidad de cada persona se forma y transforma permanentemente en base a las historias, imágenes y aspectos que otros y otras destacan sobre ella. Desde la más temprana infancia las palabras de la familia ayudan a que cada persona se construya a sí misma y elabore así su propia historia.

## DESARROLLO
## > 20 MINUTOS

**Fase individual**

• Repartir a cada participante un cuadrado de papel lustre.

• Dejar a disposición lápices.

• Pedir a cada participante que recuerde **un momento de su niñez en el cual haya sentido el cariño, la valoración y la aceptación de sus padres, madres u otras personas adultas importantes en su vida** (profesores o profesoras, abuelas y abuelos, etc.). Puede ser un gesto de amabilidad, una caricia, unas lindas palabras recibidas, una felicitación, un momento de apoyo frente a un dolor o dificultad.

• Solicitar que escriban o dibujen ese momento en el papel asignado.

**Fase grupal**

• Pedir que trabajen en grupos de 4 a 6 personas.

• Entregar a cada grupo un pliego de papel kraft, plumones, lápices de cera o de colores y una barra o cinta adhesiva.

• Solicitar que –sentados en grupo– cada participante presente su recuerdo, describiendo cómo se sintió en ese momento de su niñez. Señalar que una vez relatado aquel momento, peguen en los bordes del papel kraft los papeles lustre, formando un marco o contorno.

• Proponer luego la siguiente pregunta a discutir en cada grupo: ***¿Qué cosas podemos hacer para que nuestros niños y niñas también sientan el cariño, la valoración y la aceptación de la familia?***

• Pedir a cada grupo que dibuje o escriba –en el centro del papel kraft entregado– aquello que cada familia puede realizar para hacer sentir bien a un niño o una niña.

• Indicar que la valoración positiva, el cariño y la aprobación familiar son muy importantes para el desarrollo de las personas.

**Plenario**

• Una vez alcanzado el tiempo destinado para la actividad de discusión grupal (15 minutos), pedir que cada grupo pegue en las paredes de la sala su papel kraft, para luego presentar sus reflexiones a todas y todos.

• Dar la palabra a cada grupo para que comente con especial énfasis qué es lo que pueden hacer hoy como familias para apoyar, mostrar cariño y valorar a niños y niñas.

## CIERRE ACTIVIDAD
## > 5 MINUTOS

**Síntesis**

• Agradecer la participación de las personas asistentes en la actividad.

• Señalar que **el afecto se transmite entre generaciones**. Que sus propios recuerdos, aquellos que pudieron traer de vuelta desde su propia infancia, son la base para que ellas y ellos ahora puedan ser cariñosos y cuidar de sus niños y niñas, enseñándoles a dar y recibir afecto.

• Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad,

• Distribuir (si es posible sacar copias impresas), el material de apoyo sugerido en este material para las familias o bien, proyectar o escribir en la pizarra.

• Al finalizar la reunión, solicitar la entrega de la encuesta de evaluación de reuniones.

# FICHA ACTIVIDAD CENTRAL REUNIÓN CON LAS FAMILIAS

## 5° A 8° BÁSICO

**PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS**

## TIEMPO

> 30 minutos

## PREPARACIÓN DE LA SALA

- Formar grupos de trabajo con "mesas redondas" para 4 a 6 asistentes.

- Si es posible, tener a disposición vasos suficientes y jarras de agua fresca y/o agua caliente y bolsas de té y café.

## MATERIALES NECESARIOS

- Pauta de trabajo: "Conociendo los factores protectores y de riesgo frente al consumo de drogas" (págs. 184-185)

- Encuesta de evaluación de reuniones

- Copias impresas para cada participante del material de apoyo (pág. 187) para las familias (solo si es posible imprimir estas copias).

## OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Conocer factores protectores y de riesgo en el consumo de drogas.

- Reconocer oportunidades de prevención desde la familia.

## INICIO
## > 7 MINUTOS

• El educador, educadora, profesora o profesor jefe a cargo es responsable de introducir la sesión y sus objetivos, y de motivar a que las familias participen activamente.

• Es deseable dejar temas administrativos (entrega de notas, por ejemplo) para el final de la sesión, así como también la atención de casos particulares.

• Indicar el sentido principal de la reunión: **identificar, en conjunto, factores protectores y de riesgo respecto del consumo de drogas y alcohol, y reconocer oportunidades de prevención que la familia puede desarrollar.**

• ¿Qué son los factores protectores? Son circunstancias personales, interpersonales y sociales que protegen frente al consumo de drogas. Por su parte, los factores de riesgo son circunstancias o condiciones de contexto que podrían aumentar el riesgo de exposición y consumo de drogas.

## DESARROLLO
## > 20 MINUTOS

### Fase grupal

• Solicitar a los y las asistentes que trabajen en grupos de 4 a 6 personas.

• Pedir que en cada grupo se defina a una persona para que tome nota de los acuerdos del grupo.

• Entregar a cada grupo la pauta de trabajo asociada a esta sesión: "Conociendo los factores protectores y de riesgo frente al consumo de drogas".

• La pauta de trabajo ofrece distintos factores protectores y de riesgo. Dar las siguientes instrucciones:

  • Leer en grupo todos los factores ofrecidos.

  • Pedir que seleccionen **tres factores** protectores que a su juicio serían los más importantes y también **tres factores** de riesgo que a su parecer serían los más significativos.

  • Pedir que, como grupo, identifiquen ideas, experiencias o sugerencias para reforzar en cada familia los factores protectores y también que registren ideas para limitar el impacto de factores de riesgo.

### Plenario

• Dividir la cantidad total de grupos de trabajo en dos grandes grupos.

• Solicitar a la primera mitad de los grupos que indiquen sus factores protectores elegidos, así como sus ideas o sugerencias para reforzarlos, para que luego los grupos restantes se refieran a sus ideas respecto a los factores de riesgo que hayan elegido.

• Por ejemplo, si se lograron formar seis grupos de trabajo, los primeros tres grupos en tomar la palabra comentarán factores protectores y los siguientes tres hablarán de factores de riesgo.

## CIERRE ACTIVIDAD
## > 5 MINUTOS

**Síntesis**

• Agradecer la participación de las personas asistentes en la actividad.

• Señalar que **es tarea de la escuela, las familias y la comunidad promover el bienestar integral de cada estudiante y que, en ese marco, el consumo de drogas, especialmente en edades tempranas, resulta una barrera importante para su bienestar, más aún si el consumo se vuelve problemático.** De ahí la importancia de abordar el tema en conjunto, reconocer factores protectores y de riesgo y buscar la manera de promover estilos de vida incompatibles con el consumo de drogas. Prevenir es mejor que intervenir y reparar.

• Evaluar la posibilidad de elaborar una presentación con ideas fuerza ofrecidas en este material de apoyo para exponerlo al inicio o al cierre de la actividad,

• Distribuir (si es posible sacar copias impresas), el material de apoyo sugerido en este material para las familias o bien, proyectar o escribir en la pizarra.

• Al finalizar la reunión, solicitar la entrega de la encuesta de evaluación de reuniones.

# PAUTA DE TRABAJO

## 5° A 8° BÁSICO

## "CONOCIENDO LOS FACTORES PROTECTORES Y DE RIESGO FRENTE AL CONSUMO DE DROGAS"

**¿Qué son los denominados "factores protectores" y "factores de riesgo"?**

• Los factores protectores son circunstancias personales, interpersonales y sociales que protegen frente al consumo de drogas.

• Los factores de riesgo son circunstancias o condiciones de contexto que podrían aumentar el riesgo de exposición y consumo a las drogas

Es importante conocer estos factores, pensando en prevenir y al mismo tiempo promover estilos de vida saludables en niños, niñas y adolescentes.

***Por favor, lean en grupo los factores protectores y de riesgo que se presentan a continuación:***

| Factores protectores para niños, niñas y adolescentes | Factores de riesgo para niños, niñas y adolescentes |
|---|---|
| Desarrollo de una autoestima alta, que les permite enfrentar desafíos y superarlos, aprendiendo de cada experiencia. | Bajo desarrollo de la autoestima, dificultad para identificar aspectos positivos de la propia personalidad. |
| Desarrollo de habilidades que permiten tener motivación y ganas de aprender en la escuela. | Bajo desarrollo de habilidades de involucramiento escolar del estudiante (poca motivación, dificultad para encontrar sentido al conocimiento ofrecido por la escuela). |
| Contar con vínculos estables y profundos con otras personas (familia, amigos). | No contar con vínculos estables y profundos, ni en la familia ni en la escuela. Rechazo por parte de compañeros de curso. |
| Ser personas capaces de tomar decisiones de manera autónoma. | Ser personas poco tolerantes a la influencia social y la presión de otros y otras. Dificultad para adoptar una posición personal. |
| Ser parte de una familia con reglas claras y acordadas, que ofrece afecto y buena comunicación. | Ser parte de una familia permisiva, o bien sin reglas claras, o muy estricta, con normas rígidas de disciplina, sin espacio a diálogo. |
| Ser parte de una familia que tiene una postura clara y crítica respecto al consumo de drogas | Poseer actitudes y creencias positivas ante el consumo de alcohol y drogas. |
| Estudiar en una escuela que promueve el aprendizaje y evita el autoritarismo. | Estudiar en una escuela que no promueve el aprendizaje ni favorece la participación de estudiantes y familias. |
| Desarrollar actividades deportivas y organizadas en el tiempo libre. | Ausencia de actividades organizadas en el tiempo libre. |

**Luego de leerlos, seleccionen tres factores protectores que a su juicio serían los más importantes a fortalecer y también tres factores de riesgo que a su parecer serían los más importantes a considerar. Identifiquen como grupo ideas, experiencias o sugerencias para reforzar en cada familia los factores protectores e ideas para limitar el impacto de factores de riesgo.**

**DOCUMENTO DE APOYO PARA LAS FAMILIAS[16]**

NIVELES DE TRANSICIÓN A 4° BÁSICO

# ¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA DE NIÑOS Y NIÑAS?

• Proponga tareas que puedan ser alcanzadas por cada niño o niña con esfuerzo.

• Demuestre siempre al niño o niña cariño incondicional, en toda circunstancia. Al sancionar una conducta, no ponga en duda el afecto.

• Ayude a que descubran qué pueden hacer, de qué son capaces. Permita que exploren, que se arriesguen y que aprendan de cada acción.

• Elogie los esfuerzos que cada niño o niña realiza para hacer las cosas bien y reconozca los logros, destacando los esfuerzos y acciones realizadas para alcanzarlos.

• Enseñe a niños y niñas a aprender de los errores.

• En vez de entregar respuestas listas a las dudas y desafíos de niñas y niños, oriéntelos para que busquen sus propias soluciones, aunque se demoren más.

• Incentive a niños y niñas a tomar sus propias decisiones. Ofrezca espacios de decisión crecientes en ámbitos de su vida personal en la familia.

• Siempre respete y considere las opiniones de niños y niñas.

Para desarrollarse y crecer con confianza en sus propias capacidades, niños y niñas necesitan sentir y saber que sus familias los quieren siempre, incluso si se equivocan o si se portan mal. Si en la vida de un niño o niña el cariño está siempre presente, su familia le da ánimo, lo felicita por sus logros, destaca y refuerza sus capacidades y le ofrece libertad y responsabilidades, su autoestima se verá fortalecida.

Cada niño o niña encontrará a lo largo de su desarrollo distintas tareas, actividades y acciones en las que dedicar su energía y esfuerzos, donde tendrá logros y éxitos. Algunos niños encuentran en la música un ámbito donde crecer y aprender, otros leyendo y creando cuentos, otros sumando y restando más rápido que sus compañeros y compañeras.

**Los mensajes de las familias son clave al momento de guiar y orientar la energía, la dedicación de tiempo y esfuerzo de niños y niñas en tareas específicas. Por eso, no se guarde nunca un elogio o un mensaje que transmita confianza a niños y niñas.** Los mensajes de la familia son tan poderosos que incluso pueden ser recordados mucho más adelante en la vida, y ser de ayuda para darse ánimos frente a las dificultades.

[16] Este documento se apoya en el libro "Tiempo de Crecer" (2010), publicado por UNICEF y FOSIS.

**DOCUMENTO DE APOYO PARA LAS FAMILIAS**[17]

5° A 8° BÁSICO

# INDICADORES ÚTILES PARA LA DETECCIÓN PRECOZ DEL CONSUMO DE DROGAS

Prevenir es mejor que intervenir, y detectar a tiempo un consumo puede ayudar a limitar la posibilidad de que dicho consumo pueda volverse un problema para niños, niñas y adolescentes, así como para las familias y la escuela.

Se han descrito distintas "señales de alerta" de posible consumo, que vale la pena conocer. Por sí solas, **estas señales no indican necesariamente exposición al consumo de drogas.** Pueden responder a cambios y transformaciones propias del desarrollo, o bien, dar cuenta de otras dificultades o malestares que habría que atender de manera particular.

Es importante tener en consideración estas señales, y aceptar, dar afecto y atención a cada niño, niña y adolescente, además de respetarlo en su propia búsqueda de identidad:

**Cambios en el comportamiento:**
- Ausencias frecuentes e injustificadas a la escuela.
- Atrasos reiterados.
- Dificultad en el control de impulsos, problemas de conducta reiterados en la escuela.
- Detección de mentiras reiteradas.
- Demanda excesiva de dinero; desaparición de objetos de la casa o de la escuela.
- Somnolencia reiterada.
- Aspecto descuidado.
- Irritabilidad.
- Mala disposición e incluso agresividad al discutir el tema "drogas".
- Pérdida de peso o apetito.
- Aislamiento físico.
- Indiferencia generalizada.

**Cambios en rendimiento escolar:**
- Dificultades de concentración, atención y memoria.
- Baja en el rendimiento escolar, en ocasiones repentina.
- Desinterés general por las actividades escolares.
- Abandono de intereses previos.

**Cambios en relaciones sociales y afectos:**
- Cambios bruscos de humor.
- Alejamiento de relaciones familiares.
- Preferencia por nuevas amistades y, algunas veces, rechazo por las antiguas.

**Señales directas de consumo:**
- Posesión de drogas.
- Olor a drogas.

En caso de detección de alguna señal de consumo es importante activar redes de apoyo, solicitar ayuda a la escuela y coordinar acciones que permitan ofrecer escucha, contención y apoyo a niños, niñas y adolescentes. Las personas adultas deben ser figuras presentes y cercanas para poder realmente ofrecer ayuda.

[17] Este documento se apoya en el libro "Escuela sin Drogas", publicado en 2007 por CONACE.

ANEXO

# ENCUESTA DE EVALUACIÓN DE REUNIONES

(Pauta para las familias)

| **Marque con una cruz la alternativa escogida:** | **Totalmente de acuerdo** | **Parcialmente de acuerdo** | **En desacuerdo** |
|---|---|---|---|
| 1. Me gustó participar de la reunión. | ◯ | ◯ | ◯ |
| 2. El tema central me pareció útil. | ◯ | ◯ | ◯ |
| 3. Me gustaron las actividades desarrolladas. | ◯ | ◯ | ◯ |
| 4. Las actividades me motivaron a participar. | ◯ | ◯ | ◯ |
| 5. Me sentí cómodo/a. | ◯ | ◯ | ◯ |
| 6. La reunión generó un clima de confianza. | ◯ | ◯ | ◯ |
| 7. Mis ideas fueron escuchadas y respetadas. | ◯ | ◯ | ◯ |
| 8. Aprendí cosas nuevas. | ◯ | ◯ | ◯ |
| 9. La reunión comenzó puntualmente. | ◯ | ◯ | ◯ |
| 10. La duración de la reunión fue adecuada. | ◯ | ◯ | ◯ |
| 11 Me gustarían más reuniones como esta. | ◯ | ◯ | ◯ |

**¿Qué nota le pondría a esta reunión (de 1 a 7)?**

**Nota:** ◯

**¿Qué sugerencias haría para una próxima reunión?**

**¿Qué otros temas quisiera revisar en una siguiente reunión?**

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

# REFERENCIAS

**ACNUDH (2011).** *Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género. Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. New York: Consejo de Derechos Humanos. Asamblea General de Naciones Unidas.

**ACNUDH (2013).** *Orientación Sexual e Identidad de Género en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Oficina Regional del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

**Amnistía Internacional (2004).** *Hacer los Derechos Realidad. Talleres de sensibilización sobre cuestiones de género*. Madrid: Amnesty International Publications.

**APA (2011a).** *Definition of Terms: Sex, Gender, Gender Identity, Sexual Orientation*. Washington DC: American Psychological Association.

**APA (2011b).** *Respuestas a sus preguntas. Sobre las personas trans, la identidad de género y la expresión de género*. Washington DC: American Psychological Association.

**Bamberg,** M. (2004). "Considering Counter Narratives". En M. Bamberg & M. Andrews (Eds.). *Considering Counter Narratives*. Amsterdam; John Benjamin Publishing Company.

**Baquero,** R. (2008). "De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas". En R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano (Eds.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp.15-31). Rosario: Homo Sapiens.

**Barudy,** J. (2001). *Maltrato Infantil. Ecología social: prevención y reparación*. Santiago de Chile: Editorial Galdoc.

**Bauman,** Z. (2007). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**Bronfenbrenner,** U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. California: SAGE Publications.

**Castillo,** M., Bastías, M. & Durand, A. (2011). *Desigualdad, legitimación y conflicto. Dimensiones políticas y culturales de la desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

**Cohler,** B. & Hammack, P.L. (2009). "Lives, Times, and Narrative Engagement: Multiplicity and Meaning in Sexual Lives". En P.L. Hammack & B. Cohler (Eds). *The story of sexual identity: Narrative perspectives on the gay and lesbian life course* (pp.453-465). New York: Oxford University Press.

**Cole,** M. (2003). *Psicología Cultural*. Madrid: Ediciones Morata.

**CONACE (2007).** *Escuela sin Drogas. Orientaciones para prevenir y abordar el consumo y tráfico de drogas en establecimientos educacionales a través de la construcción de una política preventiva*. Santiago de Chile: Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes/Ministerio del Interior.

**Consejo Nacional de la Infancia (2016).** *Política Nacional de Niñez y Adolescencia* (2015-2025). Santiago de Chile: Ministerio Secretaría General de la Presidencia.

**Contreras,** J.I., Rojas, V. & Contreras, L. (2015). "Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena". *Psicoperspectivas*, 15, 1, pp. 89-102.

**CPCH (2015).** *Fundamentos Técnicos. Posición del Colegio de Psicólogos de Chile acerca de las terapias reparativas para curar la homosexualidad*. Santiago de Chile: Colegio de Psicólogos de Chile A.G.

**Crovetto,** M. (2002). "Cambios en la estructura alimentaria y consumo aparente de nutrientes de los hogares del Gran Santiago 1988-1997". *Revista Chilena de Nutrición*, 29(1): pp. 24-32.

**Crovetto,** M., Zamorano, N. y Medinelli, A. (2010) "Estado nutricional, conocimientos y conductas en escolares de Kínder y Primero Básico en 3 escuelas focalizadas por obesidad infantil en la comuna de Valparaíso, Chile". *Revista Chilena de Nutrición*, 37, 3, pp.309-320.

**Del Río,** M.F., & Cumsille, P. (2008). "¿Necesidad Económica o Preferencias Culturales? La Justificación Parental del Trabajo Infantil en Chile". *Psykhe* (Santiago), 17(2), 41-52.

**Diamond,** L. (2003). "What Does Orientation Orient? A Biobehavioral Model Distinguishing Romantic Love and Sexual Desire". *Psychological Review*, 110, 1, pp.173-192.

**Duarte,** K. (2006). Cuerpo, poder y placer: disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. *Pasos*, 125, pp. 32-44.

**Epstein,** J. & Dauber, S. (2013). "Programas escolares y prácticas docentes de involucramiento parental en escuelas primarias e intermedias de zonas marginales". En J. Epstein (Comp.) *Programas Efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.

**Epstein,** J. & Sheldon, S. (2013). "Ideas para la investigación sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad". En J. Epstein (Comp.) *Programas Efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas* (pp. 51-87). Santiago de Chile: Fundación CAP.

**Freire,** P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

**Gonzálvez,** H. (2015). "Los estudios de familia en Chile. Características y desafíos para el futuro". En H. Gonzálvez (Editora). *Diversidades familiares, cuidados y migración. Nuevos enfoques y viejos dilemas*. Santiago de Chile: Colección CISOC - Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

**Hammack,** P. L. (2005). "The Life Course development of Human Sexual Orientation: An Integrative Paradigm". *Human Develolpment*, 48, pp.267-290.

**Hammarberg,** T. (1998). *La Escuela y los Derechos del Niño. La significación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en el campo de las nuevas políticas educativas*. Florencia: UNICEF.

**Iglesias,** M.E. (2001). *Guía para trabajar el tema del buen trato con niños y niñas*. Perú: CESIP

**INADI / UNICEF (2011).** *Internet segura. Recursos y consejos para acompañar a chicas y chicos en la web*. Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo / UNICEF.

**INJUV (2010).** *Sexta encuesta nacional de Juventud*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.

**INJUV (2013).** *Séptima encuesta nacional de Juventud*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.

**Kain,** J., Vio, Fernando, & Albala, Cecilia. (2003). "Obesity trends and determinant factors in Latin America". *Cadernos de Saúde Pública*, 19(Suppl. 1), S77-S86.

**Krauskopf,** D. (2015). "Transformaciones de la vida sexual en las trayectorias de los jóvenes chilenos". En Cottet, P. (Ed.). *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*. Santiago de Chile: RIL Editores.

**Lira,** M. (2013). *Informe Mapa Nutricional. Situación Nutricional de preescolares y escolares de establecimientos*

*municipalizados y particulares subvencionados del país*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

**Machuca,** A. (2012). "Igualdad en la diferencia: Educación y género". En I. Mena, M.R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.). *Educación y Diversidad. Aportes desde la Psicología Educacional* (pp.155-178). Santiago de Chile: Ediciones UC.

**Martínez,** V. & Fabio, C. (2008). *Trabajo infantil. ¿Dónde está?* Santiago de Chile: UNICEF-Programa Puente: Chile Solidario-FOSIS.

**McCajor Hall,** T. (2009). "Stories from the Second World: Narratives of Sexual Identity in the Czech Republic Across Three Generations of Men Who Have Sex with Men". En P.L. Hammack & B. Cohler (Eds). *The story of sexual identity: Narrative perspectives on the gay and lesbian life course*. New York: Oxford University Press.

**Mendoza,** C., Pinheiro, A. C. & Amigo, H. (2007). "Evolución De La Situación Alimentaria En Chile". *Revista Chilena de Nutrición*, 34(1), pp. 62-70.

**MINEDUC (2004).** *Reuniones de Padres, Madres y Apoderados/as: un espacio de aprendizaje mutuo*. Santiago de Chile: MINEDUC.

**MINEDUC (2012).** *Enfoque de Género en el espacio educativo*. Santiago de Chile: MINEDUC.

**MINEDUC (2014).** *Educación en Sexualidad, Afectividad y Género. Orientaciones para el Diseño e Implementación de un Programa en sexualidad, afectividad y género*. Santiago de Chile: Misterio de Educación.

**OCAC (2015).** *¿Está Chile dispuesto a sancionar el acoso callejero? Estudio de caracterización y opinión sobre el acoso sexual callejero y sus posibles sanciones*. Santiago de Chile: Observatorio Contra el Acoso Callejero Chile.

**OIT (2006).** *Trabajo Infantil. Material didáctico para profesores, educadores y sus organizaciones*. Ginebra: Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) Organización Internacional del Trabajo (OIT).

**OMS (2010).** *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la Salud*. Suiza: OMS.

**OPS/OMS (2013).** *Violencia de Género en Chile. Observatorio de Equidad de Género en Salud*. Santiago de Chile: Organización Panamericana de la Salud.

**Palma,** A. & Álvarez, V. (2011). *Acercando las familias a la escuela. Reuniones de apoderados*. Santiago de Chile: UNICEF.

**Palma,** I. (2010). "Trayectorias Sexuales, Preventivas y Sociales en el Embarazo No Previsto de los segmentos juveniles en CassChile". *Última Década*, 33, 87-113.

**Palma,** I., Reyes, D. & Moreno, C. (2013). "Educación Sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora". *Docencia*, 49, pp. 14-24.

**PNUD (2010).** *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

**Pozzi,** E. & Valdés, M. (2008). *Ayudemos a los niños a crecer bien 2. Guía para el cuidado y desarrollo del niño de 6 a 12 años*. Montevideo: UNICEF/CEP.

**Prilleltensky,** I. (2004). "Prólogo: Validez psicopolítica: el próximo reto para psicología comunitaria". En Montero, M., *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (pp.5-14). Buenos Aires: PAIDÓS.

**Quaresma da Silva,** D.; Fanfa Sarmento, D.; Fossatti, P. (2012). "Género y Sexualidad: ¿Qué Dicen las Profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil?" *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, pp. 1-21.

**Quaresma da Silva,** D.; Ulloa, O. (2011). "Prácticas de educación sexual: un análisis en escuelas municipales del sur de Brasil". *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 19, pp. 1-23

**Riffo,** E. (2013). Violencia en la pareja de jóvenes: una mirada desde los discursos de jóvenes de un colegio de la comuna de Maipú. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica Adulto línea sistémica. Universidad de Chile.

**Roberts,** A.L., Rosario, M., Corliss, H., Koenen, K. & Austin, B. (2011). "Childhood Gender Nonconformity: A Risk Indicator for Childhood Abuse and Posttraumatic Stress in Youth". *Pediatrics. Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 129, 3, pp.410-417.

**Romagnoli,** C. & Morales, F. (1996). *Reuniones de apoderados: tarea de padres y profesores*. Santiago de Chile: Dolmen Educación.

**Salas I,** Gattas V, Ceballos X, Burrows, R. (2010) "Tratamiento integral de la obesidad infantil: Efecto de una intervención psicológica". *Rev. Med. Chile*; 138: pp. 1217-1225.

**SENDA (2014).** *Décimo Estudio de Drogas en Población Escolar. Principales resultados nacionales*. Santiago de Chile: SENDA: Observatorio chileno de drogas.

**SENDA (2015).** "Involucramiento parental y consumo de drogas en escolares en Chile". *Boletín del Observatorio chileno de drogas*, N°19, pp.1-7.

**SENDA/MINEDUC (2015a).** *Aprendemos a Crecer. Programa de prevención del consumo de drogas y alcohol para Educación Básica. 1° básico. Manual para profesores*. Santiago de Chile: SENDA/MINEDUC.

**SENDA/MINEDUC (2015b).** *Aprendemos a Crecer. Programa de prevención del consumo de drogas y alcohol para Educación Básica. 3° básico. Manual para profesores*. Santiago de Chile: SENDA/MINEDUC.

**Shulman, S. & Connolly,** J. (2013). "The Challenge of Romantic Relationships in Emerging Adulthood: Reconceptualization of the field". *Emerging Adulthood*, 1, (1), pp. 27-39.

**Terigi, F.** (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". Revista Iberoamericana de Educación, N°50, pp.23-39.

**UN (2011).** *General Comment N° 13. The right of the child to freedom from all forms of Violence. Committee of the Rights of the Child*. New York: United Nations.

**UNESCO (2010).** *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*. Paris: UNESCO/ONUSIDA.

**UNESCO (2013).** *Respuestas del sector educación frente al Bullying Homofóbico*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

**UNFPA (2015).** *La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: un enfoque de resultados de principios de género y empoderamiento*. New York: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

**UNICEF (2002).** La perspectiva de los niños trabajadores. Documento interno. Santiago de Chile: UNICEF.

**UNICEF (2006)** *Maltrato Infantil y relaciones familiares en Chile. Análisis Comparativo 1994 – 2000 – 2006*. Santiago de Chile: UNICEF.

**UNICEF (2014)** *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. New York: UNICEF.
**UNICEF (2015).** *4° Estudio de Maltrato Infantil en Chile. Análisis comparativo 1994 – 2000 – 2006 – 2012*. Santiago de Chile: UNICEF.

**UNICEF/FOSIS (2010).** *Tiempo de Crecer. El desarrollo de Niños y Niñas de 4 a 10 años. Guía para la Familia*. Santiago de Chile: UNICEF.

**Valdebenito,** L. (2015). *La violencia le hace mal a la familia*. Santiago de Chile: UNICEF-Programa Puente: Chile Solidario-FOSIS.

**Velzeboer,** M. (2002). *Integración de Igualdad de Género en la Organización Panamericana de Salud y sus Estados Miembros de las Américas*. Santiago de Chile: OPS / Oficina regional OMS.

## CONTENIDO TOMO 3

**Capítulo VII:**
Propuestas de reuniones
orientadas a favorecer el apoyo
familiar para el desarrollo integral..... 5

**Sesiones propuestas**..... 17

Alimentación y vida
saludable para el bienestar..... 18

Sexualidad, afectividad y género..... 38

Prevención de la violencia
Contra niños, niñas y adolescentes..... 116

Prevención del trabajo infantil..... 136

Prevención del consumo
de drogas y alcohol..... 158

**Anexo encuesta de**
**evaluación de reuniones**..... 188

**Referencias**..... 189