

# Educación sexual, familia y escuela

Una aproximación desde las representaciones sociales de docentes chilenos

JOHANA CONTRERAS CONTRERAS\* | MERY RODRÍGUEZ PARRA\*\*

El profesorado cumple un papel central en la educación sexual integral y muchas veces no tiene la formación necesaria. Adicionalmente, quienes ejercen la docencia se enfrentan a cuestionar sus concepciones sobre la sexualidad y a superar las tensiones con las familias de sus estudiantes. Esta investigación aborda las representaciones sociales de docentes chilenos/as sobre su rol, el de la escuela y la familia en materia de educación sexual. Con una metodología cualitativa, se realizaron entrevistas a 18 docentes pertenecientes a escuelas con características sociodemográficas diferentes. Mediante análisis estructural del discurso fue posible describir las representaciones sobre tres tópicos: el rol de la escuela y la familia en educación sexual; los tipos de educación sexual en función de la relación familia-escuela; y el rol y la formación docente en educación sexual. En la discusión final se interpretan estos resultados y se realizan proyecciones para la investigación y política educativa.

*Teaching staff plays a central role within comprehensive sex education and often do not have the necessary training. Additionally, teachers must confront their ideas about sexuality and overcome tensions with the families of their students. This research addresses the social representations of Chilean teachers about their role in sex education along with that of school and family. Using qualitative methodology, we carried out interviews with 18 teachers belonging to schools with different sociodemographic characteristics. Through structural discourse analysis, we were able to describe representations on three topics: the role of school and family in sex education; the type of sex education according to family-school relationships; and the role and training of teachers in sex ed. In our final discussion we interpret these results and develop projections on educational research and policy.*

## Palabras clave

Concepciones del profesor  
Educación sexual  
Relación familia-escuela  
Formación docente  
Estudios de género  
Representación social

## Keywords

Teacher concepts  
Sex education  
Family-school relationship  
Teacher training  
Gender studies  
Social representation

Recepción: 30 de agosto de 2021 | Aceptación: 12 de septiembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60736>

- \* Investigadora asociada en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctora en Sociología. Líneas de investigación: políticas educativas desde la perspectiva de los actores; políticas de evaluación y desarrollo profesional docente; sociología de la experiencia. Publicaciones recientes: (2023 en coautoría con A. Torres), "Las evaluaciones educacionales estandarizadas desde la experiencia de los actores", *Educação e Pesquisa*, vol. 49, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248451e>; (2022, en coautoría con A. Torres), "Perspectivas de directivos educacionales sobre el uso de pruebas estandarizadas. El caso de una evaluación de bajas consecuencias", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 93, pp. 511-536. CE: jtcontre@uc.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6081-0476>
- \*\* Investigadora asociada en la Dirección de Desarrollo Docente de la Universidad de Las Américas (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación en género y sexualidades; diversidades; etnografías educativas; interculturalidad en educación; investigación y reflexión en el profesorado. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con C. Assael), "Diversas formas de representarnos: reflexiones desde la interculturalidad para las interacciones con poblaciones migrantes internacionales", en B. Cabiedes, A. Obach y C. Urrutia (eds.), *Interculturalidad en salud*, Concepción (Chile), Universidad del Desarrollo, pp. 111-121; (2020, en coautoría con P. Guerra y C. Zañartu), "Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 50, núm. 177, pp. 828-844. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146858>. CE: mrodriguezp@udla.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6042-1005>

## INTRODUCCIÓN

La educación integral en sexualidad (EIS) aborda la sexualidad desde una perspectiva amplia, ya que incluye distintos aspectos más allá de las conductas y consecuencias sanitarias, que suele ser lo más visible y estudiado. La UNESCO (2018: 16) esboza una concepción amplia de la EIS y la define como:

...un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos.

Esta forma de comprender la EIS es una tendencia reciente que incorpora temas como derechos humanos, relaciones interpersonales saludables, igualdad de género, no discriminación, violencia de género, abuso sexual, matrimonio forzado, mutilación/ablación genital femenina, entre otros. Hasta ahora había predominado un enfoque restringido dirigido a la salud física y reproductiva, a la prevención de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017).

En Chile, la legislación vigente que aborda la EIS (Ley No. 20.418) se remonta al año 2010 y se basa en el paradigma biológico al hacer énfasis en la entrega de información y orientación sobre fertilidad. La ley estipula que los programas de educación sexual sean implementados por los establecimientos sólo a partir de la enseñanza secundaria (14 años), sin especificar sus contenidos, lo que se delega al Ministerio de Salud.

Desde entonces, en Chile han adquirido relevancia las voces de movimientos feministas y disidencias sexuales, las cuales han

logrado integrar nuevos enfoques de sexualidad y género en la agenda política. Desde distintos sectores políticos se ha considerado necesario avanzar hacia una EIS, e incluso se redactó un proyecto de ley que la incluía en todos los niveles educativos, aunque no logró ser aprobado en el parlamento por falta de quórum (Castro-Sandoval *et al.*, 2019; Silva, 2012).

La evidencia demuestra que las políticas de EIS son necesarias y que resultan altamente eficaces en la mejora de distintos indicadores de salud y seguridad sexual en infantes, adolescentes y jóvenes (UNESCO, 2018; O'Brien *et al.*, 2020); sin embargo, la literatura también revela sistemáticamente las brechas existentes entre las políticas y programas, y su implementación en escuelas y aulas (Keogh *et al.*, 2020; O'Brien *et al.*, 2020). Es habitual que no exista una convergencia entre el diseño de una política y su implementación; no obstante, en materia de educación sexual existen factores específicos que afectan este proceso. Por ejemplo, en algunos contextos, las organizaciones religiosas y las familias se resisten a la enseñanza de estos contenidos por ser considerados tabú y/o por temor a que el hecho de hablarlos explícitamente incentive la actividad sexual precoz o las orientaciones sexuales que no se enmarcan en la heteronormatividad (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Keogh *et al.*, 2020).

Desde las escuelas también se observan dificultades por falta de recursos, formación profesional o porque en el mismo profesorado prevalecen creencias sobre la educación sexual que derivan de enfoques biológicos y no han incorporado su carácter integral (Airtón y Koecher, 2019; Keogh *et al.*, 2020; O'Brien *et al.*, 2020; Walker *et al.*, 2020).

Esta investigación se sitúa desde la perspectiva del profesorado y, con base en una metodología cualitativa, se interroga sobre sus representaciones de los roles de la escuela, de la familia y las/los docentes en la EIS. Existe evidencia sobre las tensiones en la relación familia-escuela desde un punto de vista general. Además, existen trabajos que abordan el

involucramiento de las familias y los efectos de las creencias de las y los docentes en la educación sexual (Dessel *et al.*, 2017; Dubet y Martuccelli, 1996; Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Keogh *et al.*, 2020; Mpondo *et al.*, 2018; Rodríguez *et al.*, 2021). No obstante, son escasos los análisis que integran estos aspectos.

Este trabajo espera contribuir en esta línea de investigación, al responder tres preguntas específicas: a) ¿cuáles son las representaciones sociales que el profesorado manifiesta en torno al rol de la escuela y la familia en materia de educación sexual integral?; b) ¿qué tipos de educación sexual emergen del encuentro entre distintas familias y escuelas que describe el profesorado?; y c) ¿cuáles son las representaciones sociales de las y los docentes sobre su rol y formación para la educación sexual integral?

#### LOS ROLES SOCIALIZADORES DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Este trabajo se enmarca en las corrientes sociológicas que conciben a la familia y a la escuela como instancias centrales en el proceso de socialización, es decir, en la inculcación de normas, valores, actitudes e ideas comunes desde la sociedad a los individuos (Dubet y Martuccelli, 1998). Sin embargo, a diferencia de la sociología clásica, este proceso no se entiende como una producción de individuos adaptados a un sistema social, sino como “un trabajo sobre otros” que nunca se realiza completamente debido a la distancia entre la subjetivación y el sistema social (Dubet, 2002; 2020).

La forma en que estas instancias ejercen el trabajo de socialización difiere. En efecto, la literatura especializada ha revelado las distancias y tensiones que caracterizan a los roles de la escuela y la familia (Dubet y Martuccelli, 1996; Rodríguez *et al.*, 2021). Como lo planteaban Bourdieu y Passeron (1970), la cultura escolar es arbitraria y “sesgada” en favor de clases sociales dominantes; o bien, como lo sugiere Dubet (2008), la institución escolar no ofrece a todos los grupos sociales las mismas

posibilidades de vivir una experiencia escolar satisfactoria.

En los últimos años, estudios en torno al pensamiento del déficit (Gorski, 2016; Sharma, 2018; Valencia, 2010) han abordado el sesgo de la institución escolar desfavorable hacia los grupos más desaventajados. Este pensamiento es una forma de ver el mundo donde las desviaciones respecto de la “norma” se perciben como negativas sin cuestionar la legitimidad de lo que se considera normal, lo cual genera estereotipos y prejuicios hacia ciertos grupos (Sharma, 2018). Es usual este pensamiento hacia personas en condición de pobreza, manifestado en la creencia de que la pobreza es el resultado natural de las deficiencias éticas, intelectuales y espirituales de las personas que la experimentan. En particular, el personal de las escuelas que adhiere a este pensamiento evoca las diferencias en los resultados educativos como evidencia de estas deficiencias (Gorski, 2016).

Ahora bien, la institución escolar, además de formar capital humano, entregar conocimientos, habilidades cognitivas y permitir la distribución social, tiene por misión el desarrollo de diversos ámbitos del individuo. En estos “otros ámbitos” se desdibujan aún más los límites entre los roles de la escuela y la familia. La formación integral, aunque con variaciones entre sistemas educativos (Alexander, 2001; Osborn *et al.*, 2003), ha incorporado progresivamente las actitudes y aspectos psicosociales del estudiantado, lo que solía recaer en la socialización familiar. La EIS constituye una de estas dimensiones socioafectivas que se han desplazado desde el ámbito privado hacia la educación formal.

Finalmente, si emergen tensiones, distancias y prejuicios hacia las familias debido a su involucramiento en el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos, es probable que esto también ocurra en el ámbito de la educación sexual, un tema considerado privado e incluso tabú en ciertas culturas, objeto de controversias entre grupos religiosos y laicos, conservadores y

progresistas (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Keogh *et al.*, 2020; Mullis *et al.*, 2020).

En este sentido, una pregunta que aborda este trabajo es si la forma en que el profesorado percibe el involucramiento de las familias en la educación sexual puede interpretarse como manifestación del pensamiento del déficit que expresan los docentes en el ámbito de los resultados de aprendizaje de grupos desfavorecidos. De hecho, como señala Gorski (2016), la menor participación familiar de los grupos desaventajados en la escuela se interpreta como una falta de valoración y preocupación por la educación de los/las niños/as y adolescentes que están a su cuidado. Frente a esta creencia, generalmente se intenta exhortar a las personas en situación de pobreza a preocuparse “más”, lo que explica la falta de pertinencia de muchas intervenciones en el contexto escolar.

#### EL PROFESORADO FRENTE A LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN SEXUALIDAD

En la EIS no son suficientes las instancias formativas que brindan las organizaciones comunitarias o los servicios de salud y bienestar al interior de las escuelas. Es esencial que se integre en el currículo como parte de los contenidos oficiales impartidos en distintas asignaturas desde la primera infancia. De este modo, quienes ejercen el rol docente se convierten en personas clave para la educación sexual durante toda la trayectoria escolar del estudiantado (O'Brien *et al.*, 2020; UNESCO, 2018).

La cultura escolar, incluidas las políticas y prácticas, fomentan la hetero y cisnormatividad expresada en el lenguaje, en el currículo y los textos escolares. Estas creencias favorecen que los estudiantes se ajusten a las normas de género e identidades heterosexuales, en la medida en que esto propicia la sensación de “pertenecer a la norma” y ser valorados. Por el contrario, el estudiantado que expresa identidades sexuales y de género diversas suele experimentar menor inclusión en la escuela y es más susceptible de sufrir intimidación,

acoso y microagresiones (Dessel *et al.*, 2017; Gegenfurtner y Gebhardt, 2017). Sin embargo, cuando el profesorado apoya a sus estudiantes se atenúan estas experiencias negativas. Al ser figura de autoridad, puede guiar el comportamiento de su grupo desafiando las categorías binarias de género e identidades sexuales en distintos espacios de interacción. De hecho, el uso de lenguaje no opresivo, las intervenciones públicas en el acoso anti-LGBTQ y el apoyo brindado al estudiantado se relacionan con la autoestima, no sólo en las minorías, sino de manera generalizada (Dessel *et al.*, 2017).

Por lo ya mencionado, es necesario que quienes ejercen el rol de educar en contextos formales sean capaces de reconocer las formas en que producen y reproducen discursos que generan diferencias, así como los efectos que provocan en quienes son etiquetados como diferentes. Simultáneamente, es preciso identificar cómo los currículos y otras instancias pedagógicas representan a los sujetos con el propósito de generar posibilidades, destinos y restricciones en su desarrollo social, afectivo y emocional (Rodríguez, 2018; Louro, 2019). Sin embargo, y a pesar de la responsabilidad que adquiere el profesorado en materia de educación sexual, estudios en distintos países demuestran que usualmente enfrentan esta tarea sin formación ni apoyo, así como sin las herramientas necesarias (Keogh *et al.*, 2020; Mpondo *et al.*, 2018; O'Brien *et al.*, 2020; Walker *et al.*, 2020).

Un estudio en Ghana, Kenia, Perú y Guatemala demostró que uno de los principales obstáculos para la EIS es la falta de formación docente, que en algunos casos se manifestaba en malestar y en la trasmisión de mensajes inexactos. Las clases de educación sexual abordaban principalmente contenidos de biología, sin constituir una real EIS. Además, el profesorado se basaba en sus creencias para enseñar, aunque éstas no coincidieran con los contenidos y enfoques curriculares. Finalmente, se constató la falta de infraestructura, tiempo y recursos didácticos (Keogh *et al.*, 2020).

En términos de la inclusión de la EIS en la formación inicial docente, Airton y Koecher (2019), mediante una revisión de la literatura de las últimas tres décadas, encontraron una evolución importante caracterizada por un abandono progresivo de la heteronormatividad y por el hecho de dar paso a paradigmas de mayor inclusión para las disidencias sexuales y de género. No obstante, persiste una dificultad para integrar teorías como la queer, orientadas a la deconstrucción de las normas sexuales y de género. Adicionalmente, el estudio señala que en la literatura aún queda sin resolver qué es relevante en la formación docente sobre diversidad sexual y de género, qué tipo de contenidos y habilidades forman parte de ella y qué se considera una formación exitosa en esta materia.

Una revisión sistemática sobre la EIS en la formación inicial docente (O'Brien *et al.*, 2020) revela que, si bien los conceptos clave de las recientes orientaciones de la UNESCO se encuentran presentes, siguen predominando los referidos a salud sexual y reproductiva, violencia, seguridad y relaciones en general. La falta de preparación declarada por el profesorado aparece en distintos países y se expresa en una falta de confianza y comodidad para abordar estos contenidos. Además, se evidencia un escaso énfasis de la educación sexual en los programas de formación inicial docente, así como una gran heterogeneidad en los contenidos y métodos de enseñanza (Keogh *et al.*, 2020; Mpondo *et al.*, 2018; O'Brien *et al.*, 2020; Walker *et al.*, 2020).

Dado que las creencias sobre cómo debiese implementarse la EIS y los roles que cumplen la familia y la escuela constituyen un conocimiento socialmente elaborado y adquirido a través de experiencias comunes es pertinente abordar el fenómeno desde el marco de las representaciones sociales. Éstas refieren al conocimiento que da sentido y contribuye a interpretar hechos y actos que son compartidos por grupos humanos (Moscovici, 1979). Es un saber de sentido común, un pensamiento

social capaz de generar realidad objetiva (Jodelet, 1984). Desde la perspectiva de Martinic (2006: 300), las representaciones “no son un mero reflejo del exterior, sino que, más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto o referente que es representado”.

En síntesis, esta investigación describe el conocimiento compartido que manifiesta el profesorado sobre su propio rol, el del sistema educativo y de la familia en materia de EIS, en el contexto chileno.

## METODOLOGÍA

La presente investigación es de carácter cualitativo, es decir, busca entender fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, y para ello examina las formas en que las personas experimentan y representan el mundo (Andréu *et al.*, 2007; Newby, 2014). Su alcance es comprensivo, con el propósito de profundizar en las experiencias de los diferentes actores, en tanto que pone en diálogo teorías y categorías sociales representadas en la vida cotidiana (Creswell y Poth, 2018).

### *Participantes*

Para la selección de participantes se utilizó un muestreo intencionado, es decir, se eligieron casos que contenían atributos propicios para la comprensión del fenómeno (Hernández *et al.*, 2014; Schreier, 2017) y que respondían a criterios de inclusión derivados de la revisión de literatura y de las características del sistema escolar chileno. Estos criterios de selección fueron: ser docentes en ejercicio en escuelas públicas y que las escuelas pertenecieran a comunas clasificadas en consideración de sus tasas de embarazo adolescente y el nivel socioeconómico de sus hogares (alto y/o medio alto, bajos y/o medio bajo).

Las tasas de embarazo adolescente fue el criterio más importante y desde el cual se determinaron los demás. Fueron consideradas para la definición de la muestra debido a que es uno de los problemas más comunes y

visibles que enfrentan las adolescencias por falta de educación sexual. Además, el embarazo adolescente se asocia con las desigualdades de género dado que las mujeres jóvenes quedan expuestas a mayores riesgos de salud reproductiva que los hombres y que las mujeres mayores. Asimismo, las adolescentes embarazadas tienen altas probabilidades de enfrentar situaciones de exclusión social a lo largo de la vida, pues la mayoría son pobres, con baja educación (y luego confinadas a no continuarla) y madres solteras sin pareja (Rodríguez y Hopenhayn, 2007).

El segundo criterio fue que el profesorado ejerciera en establecimientos públicos. En Chile existen establecimientos cuya dependencia puede ser privada, privada con subvención estatal, administración delegada y pública (municipal), los cuales presentan diferencias importantes en el nivel socioeconómico y rendimiento escolar de sus estudiantes. Se escogieron los establecimientos públicos porque, según el Ministerio de Salud (Minsal, 2013), son los que exhiben mayores índices de embarazo adolescente y madres insertas en el sistema escolar. Por otro lado, en ellos tienen mayor incidencia el currículo nacional y las políticas educativas.

Finalmente, se consideró el nivel socioeconómico de la comuna debido a que los establecimientos municipales presentan una composición social diferente dependiendo de la comuna en la que se sitúan (al interior de cada comuna las escuelas públicas son rela-

tivamente homogéneas). En total la muestra estuvo compuesta por 18 docentes que ejercen en establecimientos educacionales públicos, pertenecientes a cuatro comunas de la capital chilena. Para determinar las comunas se buscaron casos extremos (en comparación con sus homólogos) a partir del cruce de nivel socioeconómico y tasas de embarazo, como muestra el Cuadro 1.

### Instrumentos

Para recopilar la información se empleó la entrevista en profundidad, una estrategia que consiste en encuentros cara a cara entre investigadoras e informantes dirigidos a la comprensión de las perspectivas que ellas o ellos tienen sobre sus experiencias o situaciones. Se siguió el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogdan, 1987).

El guion de la entrevista se elaboró considerando categorías construidas desde el marco teórico y vinculadas con los objetivos de la investigación; sin embargo, al tratarse de una entrevista en profundidad se optó por temáticas amplias que propiciaran la expresión de las y los participantes. Así entonces, la pauta se diseñó a partir de cinco categorías fundamentales que guiaron la conversación: a) género, roles de género y socialización; b) sexualidad; c) diversidad sexual; d) educación en sexualidad; y e) roles de familia, escuela y docentes en educación sexual y de género. Cada una de ellas configuró ejes temáticos desde donde emergen subcategorías que permitieron la elaboración de preguntas para la pauta de entrevista.

La forma de reclutamiento de las y los participantes fue aprobada por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En primer lugar, se envió una carta de invitación a quienes dirigen los establecimientos educacionales explicando los objetivos del proyecto y solicitando autorización para invitar a su profesorado a participar. Luego, las personas que aceptaron participar firmaron

*Cuadro 1.* Casos de estudio según criterios de selección muestral

Tasa de embarazo adolescente	Nivel socioeconómico	
	Bajo	Alto
Baja	Comuna 1 N=5 docentes	Comuna 2 N=4 docentes
Alta	Comuna 3 N=5 docentes	Comuna 4 N=4 docentes

Fuente: elaboración propia.

un consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas con la autorización de las y los participantes y posteriormente transcritas, con lo que se obtuvo el material para los análisis.

### ANÁLISIS DE DATOS

Para trabajar con la información se utilizó el análisis semántico estructural propuesto por Greimas (1996) y que, según Martinic (1992), reposa en la comprensión del sentido que dan los actores a un discurso determinado. Mediante este enfoque se accede a los significados profundos que un sujeto produce de acuerdo con su contexto y su modelo cultural (Hallyday, 1986). El propósito de este análisis fue “en una primera fase, describir y construir las unidades elementales que organizan tales significados para comprender, en una segunda fase, sus relaciones y dinámica en una situación de interacción comunicativa” (Martinic, 1992: 9).

Tal como lo propone el análisis estructural, se empleó el concepto de código para determinar la estructura mínima de significado a partir de la cual se reconstruyó la organización semántica de las entrevistas. La unidad hermenéutica se construyó con las transcripciones textuales de las 18 entrevistas realizadas, las codificaciones, memos y notas. El proceso de análisis comenzó con la fase de codificación de las entrevistas transcritas en un proceso inicialmente inductivo, es decir, realizado a partir de la lectura del material y su análisis descriptivo por párrafos. En esta fase, los códigos se construyeron a través de un principio de disyunción o de oposición, y otro de conjunción. En esta investigación se siguieron esos lineamientos y para ello, en primer lugar, se definieron códigos que daban cuenta de visiones opuestas en el contenido de las entrevistas. Cuando no existía tal oposición de manera explícita, ésta era inferida por la persona que codificaba, quien la dejaba entre paréntesis.

Con los códigos opuestos y bajo el principio de conjunción se generaron las denominadas “totalidades” (T), las cuales corresponden

a las unidades semánticas que expresan el sentido de la relación de los códigos iniciales (proceso interpretativo). El siguiente paso fue establecer las relaciones y la dinámica de interacción entre códigos y totalidades, lo que condujo a la creación de estructuras que van desde las más descriptivas (paralelas) a las más comprensivas e interpretativas (cruzadas) (Greimas, 1996; Hallyday, 1986; Martinic, 1992). Este proceso es más deductivo y necesita el apoyo de un marco referencial. Las estructuras, así como las citas de entrevistas escogidas para esta publicación fueron discutidas y consensuadas por las investigadoras con el fin de triangular la información. Adicionalmente, para este artículo se seleccionaron las estructuras que permitían responder a las preguntas del estudio sin incluir el modelo de acción simbólica global que se construyó para el estudio completo.

### RESULTADOS

Para organizar los resultados de esta investigación se identificaron, en primer lugar, las unidades básicas que configuran sentido y aportan relaciones, las cuales permitieron construir estructuras que otorgarían una orientación a la práctica de los/as sujetos (Martinic, 1995). De este modo, a partir de la configuración de estructuras paralelas y cruzadas se exponen las representaciones sociales de las y los docentes que respondieron las preguntas de investigación: a) representaciones en torno al rol de la escuela y la familia en materia de EIS; b) tipos de educación sexual que emergen del encuentro entre distintas familias y escuelas; y c) representaciones sociales de docentes sobre su rol y formación para la EIS.

Para la comprensión de los cuadros que se exponen a continuación y su aporte para el análisis se debe considerar que los Cuadros 2, 3, 4 y 5 reflejan una estructura paralela. Los códigos fueron construidos por oposición, como se explicó en el apartado de análisis, y se generaron oposiciones con valoraciones

positivas y negativas en relación con la totalidad, es decir, la categoría analítica que explica el sentido de las disyunciones. El signo positivo refleja la situación ideal para la totalidad; el negativo, en cambio, da cuenta de su faceta pernicioso. Las relaciones entre la totalidad y sus códigos positivos y negativos desembocan en una metacategoría que corresponde a los nombres asignados a los cuadros que se presentan a continuación.

### *Rol del sistema educativo en educación sexual integral*

El Cuadro 2 muestra representaciones del rol del sistema educativo que emergen del material analizado. Para el profesorado entrevistado, los sistemas educativos y las escuelas son

centrales en la sociedad y en la forma en que se vivencian las relaciones entre las personas. Las diferencias entre los sistemas educativos implican distinciones en la formación del estudiantado, así como en su comportamiento y visión de mundo. A su vez, las infancias conformarán, en la adultez, una sociedad con una mentalidad mediatizada por la educación recibida, y ello, a su vez, permeará la sociedad en su estructura general.

Dado lo anterior, un sistema educativo integrador, basado en la tolerancia y el respeto por los derechos humanos —incluidos los sexuales y reproductivos— conducirá a la elaboración e implementación de un currículo actualizado que aborde problemáticas relevantes para el desarrollo del estudiantado.

*Cuadro 2. Estructura paralela: rol del sistema educativo*

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
C1	Integradora y tolerante		Segregadora e intolerante		Mentalidades del sistema educativo
C2	Integradores y actualizados		Segregadores y poco contextualizado		Currículo sobre género y sexualidad
C3	Integrados		Segregados		Tipos de niñas/os
C4	Sana e integradora		Enferma y segregadora		Mentalidades existentes en la sociedad

*Fuente:* elaboración propia.

De esta manera se posibilitará una educación que trascienda lo meramente académico y que incluya una formación sexual integral. Sin embargo, "...muchas veces, los currículos, los programas, la formación son segregadores y distorsionados... y es lo que hay que bajar por obligación" (E1<sup>1</sup>).

La visión de las personas entrevistadas en torno a la sociedad actual y su mentalidad corresponden a un "sistema enfermo y segregador" (E1), el cual coadyuva en la reproducción de desigualdades y potencia las experiencias segregadoras desde la infancia. El siguiente extracto refleja esta mirada:

...hubo una charla, cuando un profesor dijo que los homosexuales eran enfermos, y esa es la mentalidad que existe en la sociedad en general. Y esa es la gente que arma todo esto (currículo y materiales educativos sobre género y sexualidad), que hace la bajada al resto. Entonces ellos mismos están creando una mente enferma (E2).

La transformación del sistema educativo se vislumbra a partir de las relaciones dialécticas entre éste y quienes lo conforman. En otras palabras, en lo que Giddens (1995), Bourdieu (1997) y Ortner (1993) definen como

<sup>1</sup> La nomenclatura para el resguardo de confidencialidad de quienes participaron del estudio es: E1=persona entrevistada 1; E2=persona entrevistada 2; etc.



dialéctica entre individuo y sociedad, en la cual la agencia, la praxis o las acciones contribuirían a la transformación de las estructuras. Todo lo anterior permite mantener la creencia y convicción de que los cambios hacia una mayor equidad y una sexualidad integral son posibles.

*Familia y escuela: espacios socializadores de educación sexual*

El Cuadro 3 ilustra las representaciones de la escuela y la familia en materia de educación sexual que manifiesta el profesorado. Estas

instituciones son reconocidas como ambientes socializadores clave para el desarrollo sexual de infantes, adolescentes y jóvenes. En ese sentido, la trasmisión de significados puede ser o no favorable para dicho desarrollo. En las entrevistas resalta una visión negativa de las familias y del entorno directo (el barrio) de sus estudiantes, sobre todo cuando estos contextos pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, dado que ambos son considerados como espacios socializadores con características desfavorables para el desarrollo sexual y afectivo del estudiantado.

**Cuadro 3.** Estructura paralela: representaciones de los roles de la familia y escuela

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
C9	Escuela		Familia, barrio		Espacios socializadores para el desarrollo de la sexualidad
C10	Libertad		Libertinaje		Libertades al experimentar la sexualidad
C11	(“Sexualidad normal”)		Hipersexualización		Formas de experimentar la sexualidad
C29	Ambos con alto nivel educacional		(Ambos con bajo nivel educacional o diferentes)		Nivel educacional de las parejas y familias
C30	(Flexible, abierto)		Rígido, cerrado		Representación de género
C31	(Alta)		Baja		Posibilidad de generar cambios

Fuente: elaboración propia.

A partir de esta representación, algunas/os docentes hablan de una “hipersexualización” de sus estudiantes producto de un proceso socializador temprano en la familia y/o en el barrio que no logra transmitir lineamientos favorables a las conductas de autocuidado, respeto hacia la vida en sociedad y vivencia de una sana libertad. Por el contrario, esta primera socialización habría propiciado conductas inadecuadas, irrespetuosas y peligrosas que se corresponden con una perspectiva de vivencia de un insano “libertinaje”. La siguiente entrevista explica lo señalado:

Es el concepto libertad *versus* libertinaje, de sociabilizar. Hay niños de 8 años que tienen

conceptos sexuales que no tienen ni niños de 12 y de repente les preguntas de dónde sacan tantas cosas y responden que del barrio, de su casa y ahí empieza el círculo vicioso de las cosas que pasan, violaciones, drogas, sexo sin cuidados (E3).

Por otro lado, la representación de la escuela que predomina en el profesorado entrevistado es la de un espacio socializador más propicio para el desarrollo sexual del estudiantado que el de la familia y el barrio. Esta creencia probablemente se vincule con la percepción de que los mecanismos de control social internos de las instituciones educativas permiten ejercer una libertad con límites que favorece interacciones sociales más protegidas.

Además, consideran que el nivel educacional y socioeconómico de las familias también juega un rol importante, en el sentido de que existiría una correlación entre el nivel de educación y la reproducción de estereotipos. Lo anterior queda reflejado en la siguiente cita:

...mientras menos educación, los esquemas de género y sexuales son muy cuadrados, muy rígidos, entonces a la niña que la crían en un ambiente de poca educación va a crearse esa mentalidad de que el hombre tiene que tomar la iniciativa, tiene que mantenerla y tiene que hacer todo (E4).

Según las representaciones del profesorado, las familias con mayor educación evidencian una mayor flexibilidad y apertura con respecto a temáticas de género y sexualidad, es decir, serían familias con una mejor disposición para resistirse a reproducir esquemas tradicionales. Por el contrario, las familias con menor capital cultural experimentarían mayor dificultad para generar un cambio de mentalidad. Adicionalmente, se considera que un mayor nivel cultural de las familias proporciona mayores herramientas para enfrentarse a la diversidad y sexualidad. Esto queda reflejado en el siguiente fragmento:

...sí a la gente con educación o con mayor nivel cultural le cuesta enfrentar los problemas sexuales y la diversidad, qué queda para la gente que tiene tan poca preparación y después se lanzó al mundo y fueron papás jóvenes (E10).

#### *Tipos de educación sexual según las características de las familias y escuelas*

La representación que tiene el profesorado entrevistado de la educación sexual y de género que reciben sus estudiantes surge de la confluencia y distinción que hacen entre tipos de establecimientos educacionales y de familias. Así, consideran la existencia de *escuelas efectivas* como aquellas que tienen la capacidad

técnica y humana, así como el interés y voluntad para aproximarse de manera adecuada a las temáticas de género y sexualidad. Por el contrario, las *escuelas ineficaces* son aquellas que no demuestran interés, voluntad real, ni cuentan con la capacidad técnica y humana para trabajar estos temas. Este último tipo de establecimientos es, para las personas entrevistadas, el más frecuente en el panorama escolar chileno actual.

En relación con las familias, se distinguen *familias comprometidas* con el desarrollo de una adecuada e integral perspectiva de sexualidad, las cuales se hacen responsables y demuestran interés en resolver situaciones conflictivas en la escuela, con una postura abierta y dispuesta al diálogo. En el otro extremo se sitúan las *familias indiferentes*, las cuales evaden las situaciones conflictivas y rehúsan las posibilidades del diálogo; no asumen su responsabilidad de guía en materia de educación sexual. Este tipo sería representativo, según el profesorado, de familias que se encuentran en las escuelas situadas en contextos más desfavorecidos social y económicamente. La Fig. 1 muestra las representaciones sociales de la EIS que recibiría el estudiantado dependiendo del tipo de familia y establecimiento educacional. Esta figura se debe leer considerando cruces entre códigos opuestos y sus totalidades, lo que posibilita la configuración de representaciones sociales que se convierte en formas opuestas de dar significado y sentido a las distintas realidades. Adicionalmente, en las estructuras cruzadas, los códigos positivos (++) dan cuenta de la realidad ideal y su opuesto emerge del cruce de los códigos negativos (--).

En la Fig. 1 queda en evidencia la configuración de cuatro tipos de educación en sexualidad y género representados por el profesorado. De la confluencia entre una *familia comprometida* y una *escuela eficaz*, surge la representación de una educación sexual *integral*,<sup>2</sup> el tipo de educación sexual considerado como ideal por parte de las/los docentes. Es decir, se refiere

<sup>2</sup> Las denominaciones asignadas para cada una de las representaciones han sido acuñadas por las investigadoras.

Figura 1. Estructura cruzada: tipo de educación en sexualidad



Fuente: elaboración propia.

a una formación que permitiría desarrollar en el estudiantado competencias necesarias para generar vínculos basados en la equidad de género y para vivir una sexualidad de manera integral. De este modo, se avanzaría en la reducción de prejuicios, desinformación, concepciones conservadoras, naturalización del género y biologización de la sexualidad.

Contrariamente, desde la relación entre familias indiferentes y escuela ineficaz emerge la representación de una educación sexual *tergiversada*. Para las personas entrevistadas, en este tipo de educación sexual el estudiantado tiende a conocer y experimentar la sexualidad, principalmente, desde la información compartida entre pares, la pornografía, Internet u otros medios de comunicación. La poca enseñanza que el establecimiento y la familia brindan estaría centrada principalmente en los aspectos biológicos, excluyendo los múltiples componentes de la sexualidad. En la educación tergiversada se mantienen las relaciones desiguales de género, donde la mujer es

tratada como objeto y situada en una posición de inferioridad respecto del hombre, lo que permitiría mantener y aceptar situaciones de violencia física y emocional. Estas circunstancias, unidas a la exacerbada y precoz iniciación sexual, condicionarían un aprendizaje “errático” de la sexualidad y las relaciones de género.

De la relación entre una escuela eficaz y una familia indiferente surge la representación de la educación en sexualidad *fragmentada*. Para el profesorado, en este tipo de educación sexual el estudiantado lograría mantener conductas equitativas en sus relaciones de género y tenderían a una mirada más completa de la sexualidad. Ello ocurriría principalmente en el contexto escolar, debido a que tienen la posibilidad de asistir a un establecimiento que enseña y exige contenidos y comportamientos alineados con la EIS y, por tanto, serían capaces de asimilar el valor de adoptar dichas conductas. Sin embargo, según las personas entrevistadas, estas conductas favorables no logran trascender el espacio escolar debido a

que al exterior predomina la influencia de la *familia indiferente*, en donde se siguen reproduciendo patrones de inequidad y visiones estigmatizadas de la sexualidad.

Finalmente, la relación entre *familia comprometida* y *escuela ineficaz* genera la representación de educación en sexualidad *tensionada*. De acuerdo con las entrevistas, en este tipo de educación el estudiantado presentaría dificultades para mantener conductas equitativas en sus relaciones de género y, al mismo tiempo, expresaría contradicciones respecto de la sexualidad. Esta realidad es generada debido a que, si bien el alumnado pertenece a una *familia comprometida* con la enseñanza en estas temáticas, recibe diariamente discursos contradictorios debido a que asiste a una escuela ineficaz donde se permite y reproduce la inequidad, la desinformación o imaginarios prejuiciados y sesgados.

Ahora bien, se podría inferir que la diferencia de las tensiones entre familia y escuela

presentes en las representaciones fragmentadas y tensionadas generan efectos diferentes en el estudiantado. Por ejemplo, esto podría explicarse por el mayor peso de uno de esos roles que, siguiendo a Berger y Luckmann (2001), sería el de la familia en tanto en ella se internalizaría el *yo* en relación con su contexto social.

#### *Rol y formación docente para la educación integral en sexualidad*

El Cuadro 4 sintetiza los planteamientos del profesorado que revelan la necesidad de establecer un proceso formal de enseñanza en sexualidad, que vaya más allá de la implementación de talleres aislados o esporádicos. Dicha postura implica una estructura programática que, por un lado, inserte efectivamente la educación sexual integral en el currículo oficial y de manera transversal a todas las asignaturas, a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una responsabilidad conjunta del profesorado.

**Cuadro 4.** Estructura paralela: características de la enseñanza formal en sexualidad

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
C5	Mediante programas transversales aplicados en todas las asignaturas y por todo el profesorado		Mediante programas específicos aplicados en momentos específicos por profesores jefes		Enseñanza formal sobre sexualidad
C6	Formal, para todo el profesorado		(Formal, pero solamente para profesores jefes)		Capacitaciones para docentes en temáticas de género, sexualidad y afectividad
C7	Visión múltiple, de distintos docentes de la escuela		Visión única del profesor/a jefe		Visiones necesarias para la enseñanza de sexualidad
C8	Posibilidades de entendimiento y aceptación de la generalidad del estudiantado		Posibilidades de entendimiento y aceptación por parte sólo de ciertos estudiantes		Cobertura de las visiones

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, es necesario diseñar de manera formal y específica programas de formación en educación sexual dirigidos a todo el cuerpo docente. Como lo señala un fragmento de entrevista, la educación en sexualidad "...debiese existir en todas las asignaturas, no solamente que esté a cargo del profesor jefe

en orientación, porque todos los profesores tienen distintas visiones, y quizá mi visión le sirve a un grupo, pero no a todos" (E15).

La transversalidad curricular efectiva y la formación docente en EIS permitiría al estudiantado recibir una enseñanza en sexualidad y afectividad formal y homogénea. Por otro

lado, la posibilidad de aunar visiones, considerando la integración de elementos propios de cada asignatura, favorecería el entendimiento y la aceptación espontánea por parte del estudiantado. Lo anterior contribuye al reconocimiento de estos aprendizajes como competencias para diversas dimensiones de la vida de las personas, visión que promueve la EIS de la UNESCO (2018). El carácter transversal de la educación en sexualidad propicia, también, una mayor vinculación del profesorado con la vida de los y las estudiantes, y esto tiene un efecto positivo en su desarrollo personal. En este sentido, la educación en sexualidad se convierte en una posibilidad de abrirse a las emociones, lo que para Toro y Berger (2012) posibilita un mejor acompañamiento en el desarrollo de los aprendizajes.

Por otra parte, las personas entrevistadas consideran que, a medida que se avanza en la inclusión de género y sexualidad en contextos educativos se generan escenarios adecuados para la configuración de un cambio cultural que apunte a la equidad y a una visión de sexualidad integral. En concreto,

...lo que debe pasar es más educación en género y sexualidad, y esperar a que la educación rinda sus frutos con el tiempo, porque la mentalidad, la cultura de las personas no cambia de la noche a la mañana y eso se está viendo hoy; lo que tienen las mujeres tomó muchos

años que lo consiguieran, entonces, para que esto llegue igual a todo nivel, faltan algunos años más (E8).

En definitiva, mayor conocimiento, preparación y acceso a la información acerca de la sexualidad conducirían a una mentalidad más abierta, lo que facilitaría un avance paulatino hacia una real equidad de género y hacia la vivencia de una sexualidad que considere todas sus dimensiones.

Esta dinámica de cambio cultural tendría un carácter transgeneracional, lo que respondería a la lentitud en la instalación de las transformaciones ya experimentadas y de las que están por venir. En definitiva, se está transitando desde una teoría de la reproducción de los roles sexuales al reconocimiento de la construcción cultural de género: "...nos van enseñando todo eso desde chiquititos, la discriminación de género, pero se ha ido pasando un poquito, esto es cosa de generaciones, a medida que van pasando las generaciones todo eso irá quedando atrás" (E18).

En última instancia, la mayoría de los cambios que experimenta una generación han venido gestándose en las generaciones anteriores mediante procesos prolongados de avances y retrocesos. Esta lentitud de las transformaciones culturales deriva, de acuerdo con Bourdieu (1999), de la naturalización de género que ha preservado la dominación masculina.

*Cuadro 5. Estructura paralela: educar en sexualidad integral*

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
C16	(Simples, cotidianas)		Complejo, extra-cotidianas		Carácter de temáticas de género y sexualidad
C17	(Buen manejo de temáticas de género y sexualidad)		Marcado analfabetismo en género y sexualidad		Manejo de temáticas de género y sexualidad de estudiantes
C18	(Con facilidad)		Con dificultad		Abordaje de la sexualidad con estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Como ilustra el Cuadro 5, a partir de las representaciones del profesorado se considera que las temáticas en sexualidad tienen un carácter complejo y confuso, debido a que se encuentran fuera de la realidad común o cotidiana del contexto escolar en la que está inserto el estudiantado. Se percibe desconocimiento e información distorsionada del estudiantado sobre dichas temáticas, lo que dificultaría su tratamiento por parte del profesorado:

...a los cabros les cuesta hablar de temas complejos como éstos, temas que salen de lo cotidiano, entonces para los profes es súper complicado tratar temas así, porque un profe promedio apenas se las puede batir con su propia materia, que ya es difícil, y también normalizar al curso, pero hablar de problemáticas de vida, de cómo comprendemos al otro, de cómo nos adecuamos a este medio, el por qué actuamos de tal manera, qué significa un impacto cultural, nada de eso se puede... (E17).

Hablar de sexualidad es complejo si se consideran elementos que van más allá de la reproducción, por ejemplo, cuando se trabaja desde una perspectiva que incluye el tema del placer, cuyo planteamiento se vuelve casi imposible ante la reacción negativa del estudiantado; una mezcla de bochorno y rechazo. Lo anterior ocurre dado que en el estudiantado "...el dejo de conocimiento acerca de la educación sexual es *heavy* y su único parámetro son las películas pornográficas y lo que les contaron los papás, si es que les han contado algo" (E6).

De esta manera, se genera un círculo vicioso marcado por el carácter prohibitivo de la sexualidad, lo que dificulta su abordaje discursivo y dialógico y mantiene su complejidad y extracotidianidad. Al mismo tiempo, se señala que los mensajes suelen ser confusos; que son manipulados por el estudiantado y que generan conflictos internos o efectos no deseados.

Lo anterior se entiende desde una perspectiva que sitúa la sexualidad en un plano

rodeado de prejuicios, prohibiciones y temores. De hecho, el nivel discursivo de este concepto es abordado desde un lenguaje muchas veces críptico y difuso, lo que dificulta su entendimiento y contribuye a interpretaciones equívocas. Esta situación derivaría en discursos y prácticas sexuales riesgosas, limitantes o estereotipadas que favorecerían su reproducción cultural. El siguiente testimonio permite ejemplificar lo señalado:

...a mi hija nosotros siempre le enseñamos que el sexo es durante el matrimonio, y después ella se casó... llegó virgen a su matrimonio y a los meses después conversando con ella, me contó "papá, es que me ha costado mucho estar casada, porque yo veía el sexo como tan sucio...". Si le pasa a una hija, con la cual tú tienes contacto diario, imagínate si lo dice un profesor en la sala de clases y [el/la estudiante] se queda con esa mentalidad, entonces es complicado (E7).

A partir de lo anterior, se esperaría que los mensajes emitidos por el profesorado fuesen planteados de manera directa y precisa para lograr un efecto positivo en sus estudiantes, mientras que la falta de claridad probablemente genere significados errados y dificulte la eliminación de estereotipos sobre la sexualidad humana.

Finalmente, otra dificultad para enseñar sexualidad en el aula, percibida por quienes ejercen la docencia, está directamente relacionada con sus propias limitaciones y prejuicios:

...uno es viejo y ya tiene su mentalidad formada, media estereotipada, y un niño chico te empieza a preguntar cosas de tu intimidad, entonces te complica, al final no terminan colorados ellos, termina colorado el profesor, porque es distinto tratar el tema con adultos. Ahora pienso yo que a esta generación de profesores jóvenes les va a costar menos, porque ya están más abiertos en todo sentido (E5).

Este tipo de testimonios evidencia el carácter ambivalente de la enseñanza en sexualidad. Por un lado, el profesorado reconoce la necesidad de educar a sus estudiantes con una mentalidad más abierta y flexible, que les permita comprender la sexualidad de manera integral y como parte del desarrollo de las personas. Por otro lado, esta idea se confronta con los prejuicios y estereotipos propios, los que estarían más arraigados conforme aumenta su edad.

## DISCUSIÓN

En este artículo se expusieron los resultados de una investigación sobre representaciones sociales de EIS expresadas por docentes de escuelas públicas chilenas. Los principales hallazgos emergen en torno a tres aspectos de la educación sexual.

En primer lugar, en relación con el rol del sistema educativo y la familia destaca, por un lado, la representación del sistema educativo como un espacio que ejerce fuerte influencia sobre el desarrollo del estudiantado y del cual se espera una educación integral y no únicamente académica. En este sentido, la representación del profesorado coincide con las conceptualizaciones del sistema escolar como ente socializador y con las tendencias actuales que promueven un rol preponderante del sistema educativo en el desarrollo socioafectivo de sus estudiantes, en particular, en la educación sexual (O'Brien *et al.*, 2020; UNESCO, 2018).

Sin embargo, al referirse al sistema escolar chileno predomina una visión crítica y negativa que denuncia el incumplimiento de la formación integral y el carácter segregador que reproduce desigualdades y concepciones tradicionales de la sexualidad. A pesar de esto, en comparación con la educación que imparten las familias, la escuela aparece como un contexto más apropiado y protegido. De hecho, la percepción de la educación sexual que realiza la familia es particularmente negativa, en especial en contextos de vulnerabilidad social.

En este sentido, el pensamiento del déficit (Gorski, 2016; Sharma, 2018; Valencia, 2010), que juzga a las familias de menor capital cultural como incapaces o poco preparadas para acompañar la educación de sus hijas e hijos, también se manifiesta en el ámbito de la educación sexual.

En segundo lugar, al analizar cómo el profesorado representa la combinación de distintas características de las familias y las escuelas emergen cuatro tipos de educación en género y sexualidad. La configuración ideal es aquella donde se encuentran familias comprometidas y una escuela eficaz, lo que posibilita una *educación sexual integral*. El tipo opuesto al anterior es la *educación sexual tergiversada*, es decir, aquella que surge de la combinación entre una escuela ineficaz y familias indiferentes. Las formas intermedias de educación sexual serían la *fragmentada*, que se produce en la confluencia de una escuela eficaz y familias indiferentes; y la educación sexual *tensionada*, caracterizada por contradicciones entre una formación apropiada e integral recibida en la familia y mensajes estereotipados, o incluso equívocos, transmitidos en la escuela.

La descripción de estas cuatro representaciones de la educación sexual, además de permitir la identificación de situaciones diversas, demuestra que en el profesorado entrevistado predomina la idea de una necesaria convergencia en los enfoques de la EIS de la familia y la escuela. Ahora bien, en relación con los hallazgos anteriores, se constata que la representación de las y los docentes es que en los contextos vulnerables prevalece una educación sexual tergiversada, pues ni las escuelas ni las familias tendrían las condiciones para llevar a cabo una educación integral en género y sexualidad.

En tercer lugar, se indagó sobre el rol docente y su formación en EIS. Al respecto, aparece nuevamente una distancia entre la representación ideal de cómo debiesen ser estos aspectos y la visión de cómo se manifiestan actualmente en las escuelas. Por un lado, se

reconoce la importancia de una educación sexual integral, transversal, formal, que incluya al conjunto del profesorado y cuente con la aceptación del estudiantado; por otro lado, se expresan tensiones y dificultades en el cumplimiento de este rol, atribuidas principalmente a las falencias de las familias y estudiantes, aunque también se hace referencia a la falta de condiciones necesarias en el sistema escolar, a la complejidad de abordar estos temas y la escasa preparación del profesorado, así como a las propias creencias y a la lentitud de los cambios de mentalidad.

Estos resultados concuerdan, en gran medida, con los hallazgos reportados en otros contextos sobre las dificultades para llevar a la práctica una educación que sea realmente integral (Keogh *et al.*, 2020; Mpondo *et al.*, 2018; O'Brien *et al.*, 2020; Walker *et al.*, 2020). Esto implicaría concebir la sexualidad en términos de Foucault (1986), es decir, como una experiencia histórica particular construida a partir de la formación de los saberes que a ella se refieren los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos sexuales y deseantes. Sin embargo, el profesorado señala que muchas veces la educación sexual se circunscribe a las dimensiones biologizadas y a una sexualidad reproductiva, esto es, quedan fuera de lo cotidiano las nociones de placer, erotismo e incluso de afectividad.

A partir de estos hallazgos es posible extraer implicaciones para la política y práctica educativa que se orienten hacia una EIS como la que proponen la literatura y las agencias internacionales (Keogh *et al.*, 2020; O'Brien *et al.*, 2020; UNESCO, 2018), aunque culturalmente contextualizadas. En efecto, en muchos puntos esa conceptualización de la EIS coincide con las representaciones de una educación sexual ideal que manifiestan las y los docentes entrevistadas/os; sin embargo, se identifican diversos obstáculos que impiden su realización en la práctica. Por esta razón, será conveniente intervenir, al menos, desde dos

ángulos: desde el nivel local, las representaciones negativas sobre la educación de la familia y el barrio, así como la percepción de barreras en la comunicación con el estudiantado que expresan las y los docentes entrevistadas/os, deberían abordarse mediante acciones orientadas a fomentar una relación familia-escuela de calidad en un sentido amplio. De hecho, actuar sobre creencias como el pensamiento del déficit debería mejorar la comunicación entre estas instancias (Gorski, 2016; Sharma, 2018; Valencia, 2010).

En línea con Bourdieu (1997), el aula y la familia son instituciones sociales que se ubican en campos de acción simbólicos distintos y que, por ende, se rigen por reglas diferentes. El profesorado representa autoridad (poder), lo que le permite “imponer” un tipo de educación (lograr que las y los estudiantes “jueguen” con las reglas del campo). Sin embargo, al retornar al campo doméstico (la familia) se configurará una nueva autoridad que “impondrá” otro tipo de educación, o esta figura será “muy débil”. El profesorado, al generar vínculos pedagógicos y afectivos más profundos con sus estudiantes y sus familias, podría reducir las brechas entre estos campos y propiciar una relación de diálogo para atenuar la imposición de una cultura dominante o las creencias sobre la falta de interés de esos grupos.

En otras palabras, además de las iniciativas que de manera separada intervienen en cada uno de estos espacios, se requiere la construcción de comunidades educativas que trabajen en conjunto. Esto es imprescindible si se considera que tanto la escuela como la familia son instancias socializadoras y deberían estar alineadas porque, aun cuando se confíe en la educación formal para influir en los cambios culturales, la institución escolar no es capaz de modificar por sí sola la sociedad en la cual está inserta (Dubet, 2008).

Dicho lo anterior, desde el sistema educativo central y el ámbito de las políticas públicas existe un importante margen de acción para avanzar hacia una educación integral en



género y sexualidad. Las dificultades expresadas por el profesorado entrevistado destacan la necesidad de implementar cambios curriculares y la inclusión de la EIS en la formación docente inicial y continua.

En relación con los cambios curriculares, tal como lo sugiere la UNESCO (2018), para lograr una educación sexual integral se debe formar en sexualidad y género desde la primera infancia. Esto se traduce en reconocer la equidad de género, pero también la posibilidad de no identificarse con alguno de ellos; de esta forma se favorecería un trato como seres humanos capaces de desarrollar todas las habilidades, independientemente del género. En materia de sexualidad, es importante la educación desde la primera infancia, debido a que es parte esencial del desarrollo y está presente desde las edades más tempranas. El currículo debería abordar estos temas de manera que contribuya a superar prejuicios, tabúes y mitos, mediante la adecuación a las necesidades y posibilidades de comprensión de niños, niñas y adolescentes y la inclusión de los enfoques actuales que conciben la sexualidad de forma amplia y desde una perspectiva de género.

Como se señaló en la introducción, estos aspectos estaban presentes en un proyecto de ley que lamentablemente no fue aprobado en el parlamento chileno. Será de suma importancia perseverar en esa línea para lograr los cambios esperados.

Con respecto de la formación docente inicial y continua, Geddes (2010) plantea que, en general, las y los profesoras/es no están preparados para asumir los nuevos desafíos en la relación docentes/estudiantes, en particular, en lo que refiere a sus dificultades emocionales y de conducta. Este aspecto también fue evocado en esta investigación cuando las y los docentes expresaron sus aprehensiones y reconocieron sus propios prejuicios en torno a estos temas.

En términos de la EIS, la necesidad de programas de formación inicial y continua del profesorado que incluyan los enfoques más recientes se ha constatado en países con distinto

nivel de ingresos y Chile no es la excepción (Keogh *et al.*, 2020; Mpondo *et al.*, 2018; O'Brien *et al.*, 2020; Walker *et al.*, 2020). Además, los resultados de este trabajo confirman lo planteado por Airton y Koecher (2019), a saber, que la formación docente no debe limitarse al aprendizaje de contenidos sobre sexualidad y género, sino que también debe dirigirse a cuestionar los prejuicios y concepciones estereotipadas de las y los futuras/os profesoras/es y a desarrollar las habilidades necesarias para abordar estas temáticas con estudiantes de distintos grupos etarios (por ejemplo, habilidades de argumentación, de diálogo, debate, etc.).

Las políticas educativas chilenas recientes se vislumbran como una oportunidad para introducir cambios en la formación docente inicial y continua. En particular, la Ley de Desarrollo Profesional Docente promulgada en 2016 (Ley No. 20.903) impone mayores exigencias a las instituciones que imparten pedagogía y mejora algunas condiciones laborales de docentes en ejercicio. Estos cambios pueden favorecer el trabajo más profundo en educación sexual, especialmente, la reducción de horas lectivas y la promoción del trabajo colaborativo. En términos de la formación continua, se incentiva el diseño de estrategias de desarrollo profesional adecuadas a los contextos locales (Mizala y Schneider, 2020). Sólo si esta reforma se acompaña de una política de educación sexual integral que congregue a distintos ministerios e instituciones será posible aspirar a producir los cambios que las y los docentes participantes en esta investigación anhelan.

Finalmente, este trabajo presenta limitaciones. En primer lugar, la elección de un enfoque cualitativo tiene ventajas en términos de la profundidad en el tratamiento del fenómeno y la posibilidad de que las y los participantes expresen sus experiencias; no obstante, esta metodología posee limitaciones en la generalización de los hallazgos a otros grupos.

Adicionalmente, el carácter intencionado de la muestra implica que los sentidos y representaciones descritos no sean exhaustivos y el

análisis estructural genera tipologías que no dan cuenta de la diversidad de las situaciones. A pesar de las dificultades, este trabajo aporta información de gran relevancia científica y social en la medida en que describe en detalle, y con distintos matices, las representaciones de los roles de la escuela, la familia y los docentes en materia de EIS, manifestadas por

docentes que ejercen en contextos sociodemográficos distintos. La investigación futura deberá dirigirse a determinar en qué medida estos hallazgos están presentes en otros escenarios y qué otras representaciones de la EIS manifiestan el profesorado y otros actores del sistema escolar.

## REFERENCIAS

- AIRTON, Lee y Austen Koecher (2019), "How to Hit a Moving Target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 80, pp. 190-204. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004>
- ALEXANDER, Robin (2001), *Culture and Pedagogy: International comparisons in primary education*, Oxford, Blackwell Publishing.
- ANDRÉU, Jaime, Antonio García-Nieto y Ana María Pérez (2007), *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BERGER, Peter y Thomas Lukmann (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Ediciones.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1970), *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Éditions de Minuit.
- CASTRO-Sandoval, Grace, Mercedes Carrasco-Portiño, Francisca Solar-Bustos, Marcelo Catrien-Carrillo, Camila Garcés-González y Camila Marticorena-Guajardo (2019), "Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva adolescente en el sur de Chile, periodo 2010-2017", *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, vol. 84, núm. 1, pp. 28-40. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-75262019000100028>
- CRESWELL, John y Cheryl Poth (2018), *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches*, Londres, Sage.
- DESSEL, Adrienne, Álex Kulick, Laura Wernick y Daniel Sullivan (2017), "The Importance of Teacher Support: Differential impacts by gender and sexuality", *Journal of Adolescence*, vol. 56, núm. 1, pp. 136-144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.002>
- DUBET, François (2002), *Le déclin de l'institution*, París, Seuil.
- DUBET, François (2008), *Faits d'école*, París, Éditions de l'École d'hautes études en sciences sociales.
- DUBET, François (2020), "The Return of Society", *European Journal of Social Theory*, vol. 24, núm. 1, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1177/1368431020950541>
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1996), "Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes", *Lien social et Politiques*, núm. 35, pp. 109-121. DOI: <https://doi.org/10.7202/005092ar>
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, Madrid, Losada.
- FOUCAULT, Michel (1986), *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza Editorial.
- GEDDES, Heather (2010), *El apego en el aula*, Barcelona, Graó.
- GEGENFURTNER, Andreas y Markus Gebhardt (2017), "Sexuality Education Including Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Issues in Schools", *Educational Research Review*, vol. 22, pp. 215-222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>
- GIDDENS, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gobierno de Chile (2010, 18 de enero), Ley 20.418: Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, Santiago de Chile, Ministerio de Salud.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Salud (Minsal) (2013), "Situación actual del embarazo adolescente en Chile", en: <https://www.minsal.cl/portal/url/item/c908a2010f2e7daffe040010164010db3.pdf> (consulta: 15 de enero de 2014).
- Gobierno de Chile (2016, 4 de marzo), Ley 20.903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

- GORSKI, Paul (2016), "Poverty and the Ideological Imperative: A call to unhook from deficit and grit ideology and to strive for structural ideology in teacher education", *Journal of Education for Teaching*, vol. 42, núm. 4, pp. 378-386. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1215546>
- GREIMAS, Algirdas (1996), *Sémantique structurale*, París, Larousse.
- HALLIDAY, Michael (1986), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y María Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- JODELET, Denise (1984), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici (ed.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- KEOGH, Sarah C., Ellie Leong, Angélica Motta, Estelle Sidze, Ana Silvia Monzón y Joshua Amo-Adjei (2020), "Classroom Implementation of National Sexuality Education Curricula in Four Low- and Middle-income Countries", *Sex Education*, vol. 21, núm. 4, pp. 432-449. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1821180>
- LOURO, Guacira (2019), "Currículo, género y sexualidad. Lo 'normal', lo 'diferente' y lo 'excéntrico'", *Descentrada*, vol. 3, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- MARTINIC, Sergio (1992), *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- MARTINIC, Sergio (1995), "Principios culturales sobre la demanda de la educación: un análisis estructural", *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 16, núm. 1, pp. 313-339.
- MARTINIC, Sergio (2006), "El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso", en Manuel Canales (coord.), *Metodología de la investigación social: introducción a los oficios*, Santiago, LOM Ediciones, pp. 299-320.
- MIZALA, Alejandra y Ben Schneider (2020), "Promoting Quality Education in Chile: The politics of reforming teacher careers", *Journal of Education Policy*, vol. 35, núm. 4, pp. 529-555. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Ediciones Huemul.
- MPONDO, Feziwe, Robert Ruiter, Dilana Schaafsma, Bart Van den Borne y Priscilla Reddy (2018), "Understanding the Role Played by Parents, Culture and the School Curriculum in Socializing Young Women on Sexual Health Issues in Rural South African Communities", *SAHARA-J: Journal of Social Aspects of HIV/AIDS*, vol. 15, núm. 1, pp. 42-49. DOI: <https://doi.org/10.1080/17290376.2018.1455603>
- MULLIS, Michaela, Amanda Kastrinos, Easton Wollney, Greenberry Taylor y Carma Bylund (2020), "International Barriers to Parent-child Communication about Sexual and Reproductive Health Topics: A qualitative systematic review", *Sex Education*, vol. 21, núm. 4, pp. 387-403. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1807316>
- NEWBY, Peter (2014), *Research Methods for Education*, Londres, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315758763>
- O'BRIEN, Heidi, Jacqueline Hendriks y Sharyn Burns (2020), "Teacher Training Organisations and their Preparation of the Pre-service Teacher to Deliver Comprehensive Sexuality Education in the School Setting: A systematic literature review", *Sex Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 284-303. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>
- ORTNER, Sherry (1993), *La teoría antropológica desde los años sesenta*, México, Universidad de Guadalajara.
- OSBORN, Marilyn, Patricia Broadfoot, Elizabeth McNess, Claire Planel, Birte Ravn y Pat Triggs (2003), *A World of Difference? Comparing learners across Europe*, Londres, Open University Press.
- RODRÍGUEZ, Jorge y Martín Hopenhayn (2007), "Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe. Tendencias, problemas y desafíos", *Desafíos: Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del milenio*, núm. 4, pp. 4-9.
- RODRÍGUEZ, Mery y Gloria Peláez (2018), "El lenguaje y su importancia en las interacciones para una educación no sexista", *Revista Saberes Educativos*, núm. 1, pp. 31-46. DOI: <https://www.doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51602>
- RODRÍGUEZ, Alexander, Jenny Vicuña y Johanna Zapata (2021), "Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 63, pp. 312-344. DOI: <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>
- SCHREIER, Margrit (2017), "Sampling and Generalization", en Uwe Flick (ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection*, Los Ángeles, Sage Publications, pp. 84-98.
- SHARMA, Manu (2018), "Seeping Deficit Thinking Assumptions Maintain the Neoliberal Education Agenda: Exploring three conceptual frameworks of deficit thinking in inner-city schools", *Education and Urban Society*, vol. 50, núm. 2, pp. 136-154. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124516682301>
- SILVA Figueroa, Essau (2012), "Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs.

- la libertad de elección”, *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, núm. 20, pp. 105-131.
- TAYLOR, Steve y Robert Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Buenos Aires, Paidós.
- TORO, Lorena y Christian Berger (2012), “Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes”, *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, vol. 12, núm. 23, pp. 16-37, en: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1059> (consulta: 10 de marzo de 2015).
- UNESCO (2018), *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*, París, UNESCO.
- VALENCIA, Richard (2010), *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational thought and practice*, Nueva York, Routledge.
- WALKER, Ruth, Sheila Drakeley, Rosie Welch, Deana Leahy y Jaqueline Boyle (2020), “Teachers’ Perspectives of Sexual and Reproductive Health Education in Primary and Secondary Schools: A systematic review of qualitative studies”, *Sex Education*, vol. 21, núm. 6, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843013>