



REPRESENTACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

REPRESENTATIONS OF SEXUAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

Sara Díaz Ferrada, Ignacio Farías Díaz, Constanza Gouet Bascur, & Héctor Cárcamo Vásquez | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación, Chile | sara.diaz2001@alumnos.ubiobio.cl, ifaridiaz@gmail.com, constanza.gouet2001@alumnos.ubiobio.cl, hcarcamo@ubiobio.cl

RESUMEN

El trabajo tiene por objetivo describir las representaciones sociales del profesorado de educación básica respecto de la educación sexual. El estudio se realiza en la Región de Ñuble, emplazada en la zona centro sur de Chile. El desarrollo de la investigación se realiza utilizando la metodología cualitativa desde el enfoque fenomenológico. La producción de datos se realiza por medio de la entrevista semiestructurada de tipo individual a un total de 12 profesores en ejercicio, tanto del área urbana como rural. El análisis se desarrolla con la técnica semántica estructural. Los resultados principales del estudio, indican que los y las docentes reconocen la educación sexual como parte de su rol, pero advierten la falta de formación. Si bien reconocen que el modelo de educación integral es el más adecuado, producto de su falta de formación, terminan reproduciendo una educación sexual centrada en la mirada biologicista y patologicista orientada a la prevención.

Palabras clave: Representaciones sociales, profesorado, educación sexual, educación primaria.

ABSTRACT

The objective of this study is to describe the social representations of basic education teachers regarding sex education. The study is carried out in the Ñuble Region, located in the central-south zone of Chile. The development of the research is carried out using the qualitative methodology from the phenomenological approach. The data production is carried out by means of individual semi-structured interviews with a total of 12 practicing teachers, both in urban and rural areas. The analysis is developed with the structural semantic technique. The main results of the study indicate that teachers recognize sex education as part of their role, but note the lack of training. Although they recognize that the comprehensive education model is the most appropriate, as a result of their lack of training, they end up reproducing a sexual education centered on a biologicist and pathologicist view oriented to prevention.

Keywords: Social representations, teachers, sexual education, primary education.



INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es describir las representaciones sociales que construye el profesorado en Chile respecto de la educación sexual. Para comenzar el análisis de esta temática, es necesario contemplar la definición de sexualidad y su relevancia en la vida de las personas. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la sexualidad como un aspecto central en la vida de los seres humanos y se caracteriza por operar de manera transversal en distintas dimensiones del ser humano, puesto que se relaciona con el sexo, el género, el placer, la intimidad, la reproducción, la orientación sexual, el autoconocimiento, el consentimiento, entre otros (Esquivel, 2019). Cabe destacar que estas dimensiones se expresan a través de los pensamientos, actitudes, conductas, creencias, deseos y valores; por ende, influyen directamente en las relaciones interpersonales de los sujetos (Cabrera, 2022). Por ello, diversos autores, entre los que destaca Gutiérrez (2016), plantean la necesidad de impartir una educación sexual que apunte a mejorar la calidad de vida, en especial cuando de niños, niñas y adolescentes (NNA) se trata.

Para emprender la educación sexual, existen diversos modelos, de modo que se torna inevitable posicionarse en algún modelo particular. Con base en el modelo seleccionado se da cuenta de un enfoque específico a partir del cual se seleccionan y priorizan los contenidos a impartir y las estrategias a utilizar. De acuerdo a Gutiérrez (2016), UNESCO reconoce la existencia de cinco modelos, los cuales son el moralista, el biológico o funcionalista, el afectivo o erótico, el patologicista o preventivo y finalmente, el integral o comprensivo de la sexualidad.

El modelo moralista propone una mirada conservadora, en la cual define qué es lo bueno y lo malo para las personas. Asimismo, genera pautas

de comportamiento en los grupos sociales que se van transmitiendo en el tiempo sin mayor cuestionamiento, puesto que el sujeto relaciona su forma de actuar con el resto del grupo social al que pertenece. El modelo biológico funcionalista se centra en entregar información sobre el funcionamiento del cuerpo humano a nivel reproductivo y en ocasiones a nivel sexual; por lo general se utiliza en clases de biología o ciencias naturales. El modelo afectivo erótico, se focaliza en temáticas como el amor, el placer y la intimidad; se caracteriza por ser muy complejo de impartir en los establecimientos educativos debido a la escasa preparación de los educadores. Sin embargo, se reconocen sus aportes ya que aborda temáticas abstractas dentro de las relaciones sexuales. El modelo patologicista o preventivo, tiene como objetivo educar sobre los factores de riesgo de la sexualidad (enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, entre otros). Este modelo es relevante para los funcionarios del área de salud, puesto que fortalece la prevención de enfermedades. Por último, el modelo integral, tiene como propósito educar y formar personas que tengan la capacidad de discernir y ejercer sus derechos sexuales y reproductivos. Este modelo incorpora la perspectiva de género, los derechos humanos y considera los factores culturales. Asimismo, propone una enseñanza transversal durante todo el ciclo vital; que comience desde la infancia temprana, entregando a los niños, niñas y adolescentes habilidades, conocimientos y valores que les permitan desarrollar relaciones saludables y basadas en el respeto, en los ámbitos personal y sexual (UNESCO, 2014; Gutiérrez, 2016; UNESCO 2018).

En el contexto internacional, la educación sexual se desarrolla de diferentes maneras de acuerdo al modelo adoptado por cada país. A modo de ejemplo, en Países Bajos, desde el 2012, se incorporó el modelo integral (Cifuentes, 2020). Los reportes de esta experiencia informan que los y las jóvenes demuestran comportamientos más maduros, responsables y reflexivos en comparación



a jóvenes de otros países de Europa. Por su parte, en el contexto latinoamericano, se encuentra el caso mexicano, país que ha presentado resistencia en el abordaje de la educación sexual por parte de la población conservadora. En el año 1972 logran incorporar por primera vez contenidos de este tipo mediante una Reforma Educativa, bajo el modelo biomédico que se mantuvo durante 20 años. En el año 2006 bajo un contexto de educación secundaria se incorpora un nuevo modelo de educación sexual llamado Enfoque de los cuatro holones, el cual propone integrar la reproductividad, el género, la vinculación afectiva y el erotismo como elementos constitutivos de un sistema (Rubio, & Ortiz, 2012). Este modelo se ha criticado por enfatizar una mirada biologicista; por cuanto la reproductividad se mira desde lo biomédico, el género se relaciona a las características biológicas y diferenciadas entre los sexos (hombre-mujer), el erotismo se aborda desde las respuestas biológicas y el placer desde la sexología.

En el caso de Chile, el abordaje de la educación sexual se inicia en 1964 bajo el periodo del Presidente Eduardo Frei Montalva, enmarcado en el programa "Vida Familiar y Educación Sexual", que incorporó la educación sexual en las escuelas del país, a través de las asignaturas de Ciencias Naturales y Biología. Este programa tuvo como base un enfoque biologicista y su implementación prosiguió durante el periodo presidencial de Salvador Allende (Asociación Chilena de Protección de la Familia [APROFA], 2018; Pílas y Peralta, 2019). Posteriormente, y debido al golpe militar desaparece este programa de educación sexual, por lo que existe un vacío con respecto a las políticas de educación sexual durante todo el periodo de dictadura militar (1973-1989).

Tras la finalización de la dictadura, se retoma el abordaje de la educación sexual. De acuerdo con Gutiérrez (2016), en el periodo del Presidente Aylwin (1990-1994) se crearon políticas que mediante el Ministerio de Educación (MINEDUC)

impulsaron el impartir contenidos de educación sexual; no obstante, al no establecerse mediante un mandato jurídico no existía obligatoriedad en esta materia, por lo que realizar el abordaje quedaba sujeto a la voluntariedad de los establecimientos educacionales. Posteriormente, en el gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) se realizan nuevas actividades mediante las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS) en las cuales se aplicaba un abordaje que integraba a estudiantes, docentes y apoderados en las jornadas (Gutiérrez, 2016; Salinas, 2017; APROFA, 2018). Estas constaban de tres sesiones, la primera de problematización de una temática, la segunda de búsqueda de información, y la tercera de discernimiento para conseguir una conducta responsable. Estas jornadas fueron aplicadas hasta el año 2000.

En el transcurso de los años siguientes se crearon otras iniciativas para el abordaje de la educación sexual en el sistema educativo, aunque ninguna con un gran impacto. En el año 2010, se promulgó la ley N°20.418 de Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en Materia de Regulación de la Fertilidad, la que obliga a los establecimientos educacionales que son reconocidos por el Estado chileno a impartir algún programa de Educación Sexual durante el ciclo de Enseñanza Media (Candia, 2020).

En el año 2019, se instala una nueva demanda en la sociedad que alude a la necesidad de impartir educación sexual en los establecimientos educacionales bajo un enfoque integral; lo que además supone un desafío para el profesorado en ejercicio y en formación inicial; pues es una temática ausente curricularmente en las universidades (Balarezo López, & Balarezo Galarreta, 2016). Se intentó modificar la ley por parte de algunos parlamentarios para ampliar la cobertura obligatoria de educación sexual hasta el ciclo de educación básica, pero estas solicitudes no contaron el apoyo necesario para legislar



(Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021). También se buscó modificar la ley actual de educación sexual N°20.418, incorporando el enfoque integral desde el ciclo de educación parvularia (Candia, 2020). Esta propuesta generó polémica y rechazo por parte de la población conservadora que consideraba que este abordaje iba a depravar y sexualizar a los estudiantes, pasando a llevar los valores propios de cada familia. Lo anterior derivó en el rechazo del proyecto de modificación de la ley.

En la actualidad se reconoce una evolución en el concepto de sexualidad, el cual incluye a elementos como el afecto, el género, los derechos, entre otros que son representados por una mirada integral. Asimismo, han surgido movimientos sociales que reclaman en torno a los derechos reproductivos y sexuales, lo que no está garantizado en la constitución actual que posee el Estado chileno. Además, se ha reconocido que la Convención de los Derechos del Niño se posiciona desde la autonomía progresiva y considera a los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de derecho. En este escenario, Chile se encuentra en una posición de desventaja, ya que al no aplicar un enfoque integral al momento de impartir la educación, no está garantizando lo que la Convención de los Derechos del Niño estipula (Candia, 2020).

Finalmente, el año 2023, la diputada Emilia Schneider presentó un proyecto de resolución que solicita al presidente de la República de Chile enviar un proyecto de ley para establecer una Política Nacional de Educación Socioafectiva Integral (El Mostrador, 2023). Esta propuesta incluye un abordaje de la educación sexual desde el ciclo parvulario en adelante, ajustando los contenidos a cada edad y, además, propone jornadas semestrales formativas y reflexivas para la comunidad educativa, entre otras medidas.

Lo anterior, demuestra un interés desde algunos sectores políticos por actualizar la educación sexual con los enfoques recomendados por los expertos,

lo que se refuerza a diversos grupos sociales que también han manifestado su apoyo, entre las que se encuentran la Red Docente Feminista (REDOFEM), la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH), el Observatorio de Género y Equidad, entre muchas otras (El Mostrador, 2023; Colegio de Profesoras y Profesores, 2023).

Con base a los elementos expuestos, surgen las siguientes preguntas de investigación ¿cuáles son las representaciones que se forma el profesorado respecto de la educación sexual?, ¿cómo se configuran dichas representaciones?, ¿qué elementos las constituyen?

Con el fin de atender al objeto de estudio, se torna inevitable referirse a la teoría de las representaciones sociales, por cuanto se constituye en el soporte teórico general desde el cual se desarrolla el trabajo analítico del presente estudio.

A modo general, se puede afirmar que las representaciones sociales corresponden a sistemas cognitivos conformados por creencias, normas, valores, estereotipos, que derivan en actitudes específicas. Las representaciones cambian durante el transcurso del tiempo y se van modelando por medio de las interacciones de los sujetos (Ortiz, 2013). Analizar las representaciones sociales permite comprender las dinámicas, las prácticas sociales y los discursos que se van generando de manera colectiva en un grupo social determinado, en este caso, el profesorado de educación básica.

Las representaciones sociales son consecuencia de un proceso y son portadoras de un contenido. Cuando la aproximación es a los contenidos de la representación, subyacen tres dimensiones; una es la información, otra corresponde al campo de representación y, por último, la actitud (Araya, 2002). En la información se alude a la riqueza de datos sobre la realidad que adquieren los sujetos de manera cotidiana, ya sea por contacto directo de las personas con un objeto y práctica social o



mediante los datos que se entregan a través de la comunicación social. En este caso, la dimensión de información gira en torno a la sexualidad y la educación sexual desde los discursos del profesorado. Por su parte, el campo de representación corresponde a un orden interno y jerarquizado de los elementos que componen a las representaciones sociales; esto incluye las creencias, opiniones, imágenes, valores, que los sujetos tienen respecto de un objeto de atención particular (Araya, 2002). Por lo anterior, se indagó en las creencias sobre el concepto de sexualidad y educación sexual presentes en los discursos del profesorado. En lo que refiere a la dimensión actitud, ésta alude a la conducta de las personas hacia un objeto particular de representación. Dichas actitudes pueden orientarse de manera positiva, negativa, favorable y/ o desfavorable. Para los efectos del presente estudio se indagó en las actitudes, comportamientos y formas de abordar la temática de la sexualidad y la educación sexual en particular por parte del profesorado.

MÉTODO

La investigación realizada se posicionó bajo el paradigma comprensivo interpretativo debido a su pertinencia en la búsqueda de significados e interpretaciones desde los discursos de los sujetos de estudio (Walker, 2022; Martínez, 2013). Con respecto a la base epistemológica, esta corresponde a la fenomenología (Fuster, 2019), la cual permitió analizar desde las perspectivas y subjetividades del profesorado, las representaciones que van configurando en torno a la sexualidad y la educación sexual, permitiendo el rescate de elementos no cuantificables. El método de análisis fue el sociofenomenológico (Toledo 2009) considerado pertinente pues facilita el acceso a la intersubjetividad del profesorado frente a la temática de estudio. En consecuencia, el estudio

se enmarca en la línea de las investigaciones de corte cualitativo ya que mediante esta, se pudo acceder a las interpretaciones y subjetividades subyacentes desde los discursos de las personas participantes (Monje, 2011).

Los sujetos de estudio fueron profesores y profesoras de la Región de Ñuble, Chile. Como criterio de homogeneidad se estableció que debían impartir clases en el segundo ciclo de educación básica y en enseñanza media; lo anterior porque en esos ciclos educativos se concentran las etapas de pre y adolescencia, en las cuales los seres humanos presentan cambios físicos y emocionales asociados a la sexualidad. Como criterio de heterogeneidad se resguardó variabilidad de sexo (hombres y mujeres), de distinción geográfica (impartían clases en zonas urbanas y rurales), de diversificación de estudios (profesores egresados de diferentes pedagogías), y de diversificación de enseñanza (que impartían clases en diferentes asignaturas). Como criterio de accesibilidad se aseguró que los profesores hayan accedido libre y voluntariamente a participar, aportando con su tiempo e información a la investigación.

Con respecto al muestreo del estudio, fue seleccionado con base en los criterios de, a) variabilidad estructural, se buscó abarcar e identificar los elementos del colectivo de estudio, en este caso, mediante los criterios anteriormente descritos, de homogeneidad, heterogeneidad y accesibilidad del profesorado, se garantiza la variabilidad; b) saturación discursiva, durante el análisis de las transcripciones de las entrevistas se tenía presente este criterio con el fin de determinar el total de entrevistas a realizar (la saturación se obtuvo en la entrevista 12).

La técnica de producción de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada en su modalidad individual. Se optó porque fuera semiestructurada debido a la flexibilidad y adaptabilidad, permitiendo indagar en elementos emergentes desde los discursos de



los sujetos entrevistados (Díaz et al., 2013). El instrumento fue un guión de entrevista previamente validado mediante juicio experto, el cual agrupó un conjunto de preguntas asociadas a tres grandes categorías correspondientes a la teoría general del estudio, es decir, las representaciones sociales. En ese sentido, las categorías eran: información, creencias y abordaje; todo dirigido hacia el concepto de sexualidad y educación sexual.

Con relación al trabajo de campo, las entrevistas se desarrollaron en modalidad virtual y presencial, de acuerdo con la preferencia de los entrevistados. En ambos casos los audios de las entrevistas fueron grabados. Para llegar a los sujetos de estudio, estos fueron invitados mediante correo electrónico, WhatsApp y mediante intermediarios que conocían a los sujetos y sus características, las cuales cumplían con los criterios de inclusión para el estudio.

Tabla 1. Caracterización de personas participantes del estudio

Sujeto	Sexo	Edad	Nivel educativo	Procedencia
S1	Mujer	33	Enseñanza Media	Bulnes-Urbano
S2	Mujer	29	Enseñanza Básica	San Carlos-Rural
S3	Hom-bre	34	Enseñanza Básica	San Ignacio-Urbano
S4	Hom-bre	31	Enseñanza Media	Coelemu-Urbano
S5	Hom-bre	64	Enseñanza Media	Chillán-Urbano
S6	Hom-bre	32	Enseñanza Media	San Nicolás-Urbano

S7	Hom-bre	28	Enseñanza Básica	San Fabián-Rural
S8	Mujer	34	Enseñanza Básica y Media	San Carlos-Urbano
S9	Mujer	45	Enseñanza Media	San Ignacio-Urbano
S10	Mujer	40	Enseñanza Básica	San Fabián-Rural
S11	Mujer	47	Enseñanza Básica	San Fabián-Rural
S12	Hom-bre	30	Enseñanza Básica y Media	San Carlos-Urbano

Fuente: elaboración propia

El procedimiento de análisis utilizado fue el análisis semántico estructural (Martinic, 2006), considerado pertinente para los estudios de las representaciones sociales. Los pasos para llevar a cabo este procedimiento fueron en un inicio, la producción de datos mediante las entrevistas semiestructuradas, cuyos audios fueron grabados y posteriormente transcritos. Tras eso se procedió a la precodificación y codificación de las transcripciones, etapa en que se buscaron códigos que se asociaron a las categorías deductivas subyacentes desde la teoría de las representaciones sociales (información - creencias - abordaje) y desde las teorías sustantivas, es decir, los modelos de sexualidad y educación sexual predominantes de acuerdo con la literatura (biologicista, moralista, patologicista e integral). Cabe destacar que también surgieron códigos emergentes que, en este caso, correspondieron a la subcategoría "genérico" que alude a los discursos asociados a la información, creencias o abordaje (surgió en

las tres categorías) pero que no refieren a ningún modelo en particular.

Posteriormente, tras la codificación de la totalidad de las entrevistas se elaboraron estructuras semánticas que graficaron las recurrencias discursivas distinguidas en los informantes, que a su vez, mediante los códigos disyuntivos y su simbología, expresaron la valoración positiva o negativa según cada caso. Finalmente, se realizó una triangulación teórica empírica con el fin de soportar teóricamente los resultados en torno a las dimensiones configurativas de las representaciones que el

profesorado se forma respecto a la educación sexual.

En cuanto a los criterios éticos (González, 2002), este estudio implementó el protocolo de consentimiento informado que aseguró la voluntariedad y la confidencialidad de los sujetos participantes de la investigación, mediante un documento que leyeron y firmaron. Sobre los criterios de calidad (Blesa et al., 2014), se aseguró la reflexividad, la transparencia, la autenticidad, la perspectiva holística, la sistematicidad metodológica, la coherencia y la conciencia de complejidad.

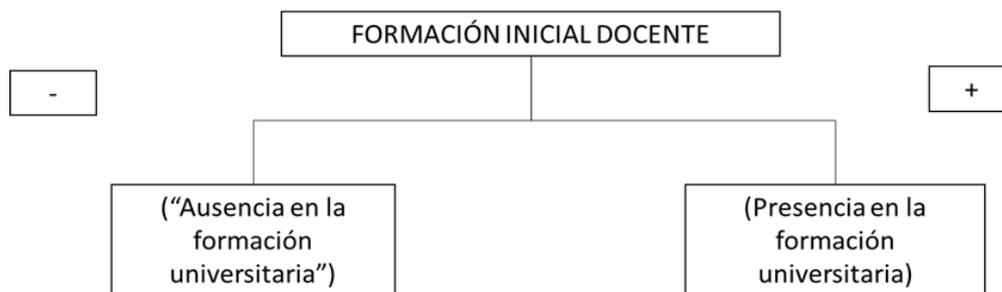
RESULTADOS

Categoría Información

Sobre esta categoría, se aprecia una regularidad discursiva asociada a la subcategoría genérico, que alude a los discursos del profesorado que contienen información que no se asocia a con algún modelo de sexualidad o educación sexual en específico. Esto se puede apreciar en la figura 1

Figura 1

Estructura simple según eje de significación: formación inicial docente



Nota. Código condensado ("...") / código hipotético (...)

Fuente: elaboración propia

La figura 1 refleja la recurrencia discursiva en torno a la formación inicial docente, mediante el código explícito de ausencia en la formación universitaria que alude a que el profesorado durante su formación universitaria no recibió los conocimientos e información necesaria sobre sexualidad y educación sexual (Balarezo López, & Balarezo Galarreta, 2016). A continuación, algunos discursos de los informantes que demuestran esta recurrencia:



"Acá en la universidad, no, no me enseñaron nada en sexualidad" (informante n°7, profesor de pedagogía en educación general básica).

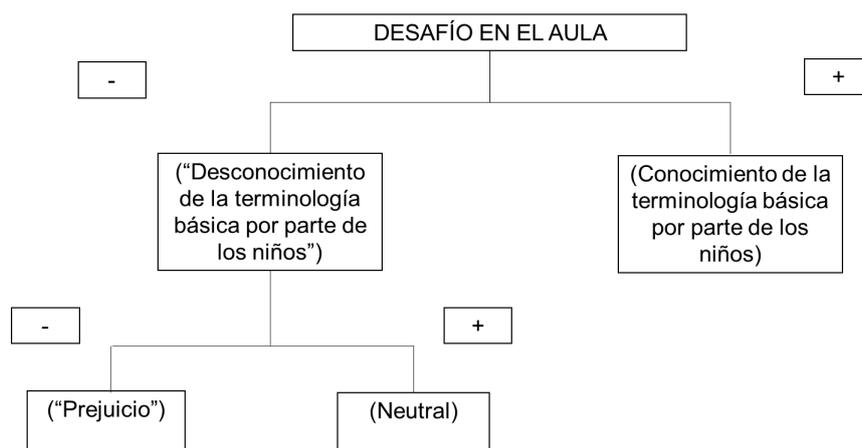
"A ver si tú me lo preguntas. Por ejemplo, desde, desde la, desde la formación profesional universitaria? No, no, no. Nunca tuvimos, digamos, una manera de, de poder orientar o poder formar una educación sexual, la universidad no, no, no nos brindó eso. O si bien se hizo fue de una manera bien, bien superficial, nada en profundidad" (informante n°2, profesora de inglés).

En el primer discurso, el profesor (informante n°7) menciona claramente que la universidad en la que estudió, no le entregó ningún tipo de formación acerca de la sexualidad. En el otro caso (informante n°2), la profesora menciona que, si bien hubo algún contenido superficial, no fue significativo como para realizar un abordaje sobre el tema con sus estudiantes en sus labores de docentes.

Otro aspecto a relevar corresponde a los desafíos en el aula que los profesores consideran presentes al momento de impartir educación sexual con sus estudiantes (Cabrera, 2022). Esto se relaciona a la subcategoría genérico ya que no alude a un enfoque en particular; y se puede apreciar en la Figura 2.

Figura 2.

Estructura de abanico según eje de significación: desafío en el aula



Nota. Código condensado ("...") / código hipotético (...)

Fuente: elaboración propia

"Es que a veces los niños no aprenden por la familia, aprenden por las redes sociales, cierto; o aprenden por cuentos que les dice a sus mismos compañeros o amigos ¿entiende? Entonces, al final ellos están aprendiendo información ¿cómo se llama? no completa; no la entienden toda, no entienden, saben esto, pero no lo, no lo tienen muy claro porque les faltó saber eso también, pues" (informante n°7, profesor pedagogía general básica).

"Se da mucho que a los niños les da vergüenza hablar de sus partes íntimas con los nombres que corresponden, y uno debe darles a entender que cada cosa, así como el computador se llama computador, las partes íntimas de los hombres tienen un nombre y las partes íntimas de las mujeres tienen un nombre, y no hay por qué estar poniéndoles nombres vulgares cuando todo se tiene que tratar como corresponde" (informante n°11, profesora de educación general básica).

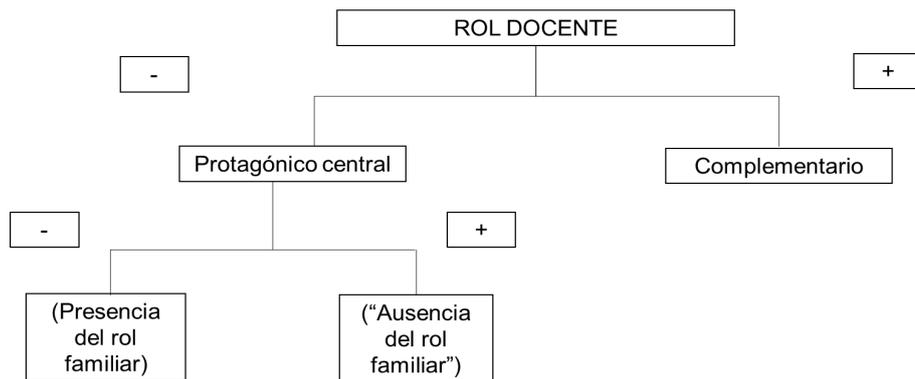
Los discursos anteriores, aluden al desconocimiento en los estudiantes sobre la información relacionada con la sexualidad, quienes acceden a contenidos en otros medios que entregan información incorrecta y distorsionada (Candia, 2020), generando un desafío en el aula, tal como lo expresa la Figura 2. Lo anterior, deriva en los prejuicios que el profesorado identifica en sus estudiantes al momento de impartir clases y que ellos valoran de manera negativa.

Categoría Creencias

Respecto de las creencias, destaca en particular una regularidad discursiva que se asocia a la dimensión genérico ya que alude a la educación sexual a nivel general, sin vincularse con un modelo. En lo específico, esta refiere a las creencias que el profesorado participante se forma respecto del rol docente con respecto a la educación sexual de sus estudiantes.

Figura 3.

Estructura de abanico según eje de significación: rol docente



Nota. Código explícito ... / código condensado ("...") / código hipotético (...)

Fuente: elaboración propia

“La familia es importante, pero hay un gran porcentaje que no se hace cargo de, de esa labor y esa labor se la deja cien por ciento al colegio y se debe entender que es una labor compartida” (informante n°6, profesor de historia y geografía).

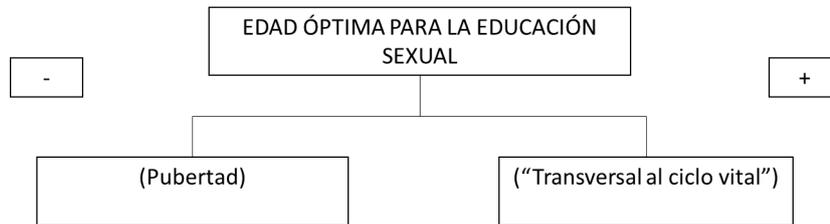
“Hoy en día, nosotros estamos cumpliendo un rol fundamental, muchas veces el rol que deberían cumplir los papás. En este momento, nosotros estamos cumpliendo ese rol y le estamos tratando de entregar de la mejor forma posible, entregándoles herramientas claras y explicándoles de manera positiva que la sexualidad no es mala” (informante n°11, profesora de educación general básica).

En los discursos se entiende que el profesorado reconoce que la familia tiene un rol importante o fundamental, pero a pesar de lo anterior, no se está asumiendo esa labor por parte de las familias, en consecuencia, los profesores están asumiendo este rol (Gutiérrez, 2016). Se interpreta que el profesorado valora positivamente que su rol sea complementario al de las familias, pero también reconocen la posibilidad de asumir el protagonismo cuando sea necesario.

Siguiendo con la misma categoría de creencias, otro aspecto de interés analítico alude a la creencia en torno a la edad que se considera adecuada para impartir educación sexual en los estudiantes (Esquivel, 2019). En ese sentido, el profesorado cree que debería ser de manera transversal en el ciclo vital de acuerdo con el desarrollo de cada individuo. Esta recurrencia se asocia a la subcategoría integral.

Figura 4.

Estructura simple según eje de significación: edad óptima para la educación sexual



Nota. Código hipotético (...) / código condensado (“...”)

Fuente: elaboración propia

(Refiriéndose a la etapa para comenzar a impartir la E.S.) “yo creo que mínimo desde pre kínder, NT1 eso sería lo ideal” (informante n°2, profesora de inglés).

“Para mí, la educación sexual debe ser en todo, en todo el ciclo vital, digamos que van teniendo los niños en el colegio siempre por supuesto, teniendo la precaución de que se respete el nivel de desarrollo que tiene cada estudiante para entender que lo que, lo que debe ser adecuado y enseñado cierto, para para los distintos niños” (informante n°3, profesor de castellano y comunicación).

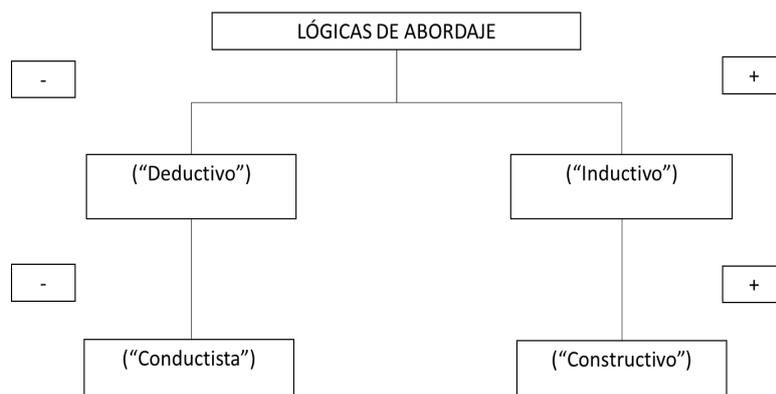
En el discurso de la informante n°2, se alude claramente a que la educación sexual debería impartirse desde el nivel mínimo (NT1); en el otro caso, el informante n°3 refiere a que la educación sexual debe enseñarse durante todo el ciclo vital de las personas, aunque siempre aludiendo a que debe adaptarse al respectivo nivel de desarrollo de los estudiantes (Candia, 2020; Esquivel, 2019). En ese sentido, se identifica la recurrencia discursiva que valora positivamente impartir educación sexual de manera transversal, durante el ciclo vital de los estudiantes.

Categoría Abordaje

Con respecto a la categoría de abordaje se aprecian diferentes aristas. La primera, se asocia a la subcategoría genérico y alude particularmente a las lógicas de abordaje de la educación sexual utilizadas por el profesorado. En este caso, ellos reconocen que se utilizan ambas lógicas, pero valoran positivamente las de tipo inductivo, derivando una dimensión constructiva de las clases de educación sexual. En contraparte, por parte de los profesores, se valora negativamente, las lógicas de tipo deductivas debido a su naturaleza conductista, las que limitan la creatividad y construcción propia de las clases por parte del profesorado (Cabrera, 2022; Gutiérrez, 2016).

Figura 5.

Estructura paralela según eje de significación: lógicas de abordaje



Nota. Código condensado ("...")

Fuente: elaboración propia

"conversaciones, más que charlas, conversatorios, para que los niños, como te decía, sientan que pueden preguntar cosas que ellos no tienen confianza de a veces hacerlo en su familia, que sea la instancia de un conversatorio, más que una charla y que alguien dicte y explique, sino que puedan consultar, preguntar y eso" (informante nº8, profesora de ciencias naturales).

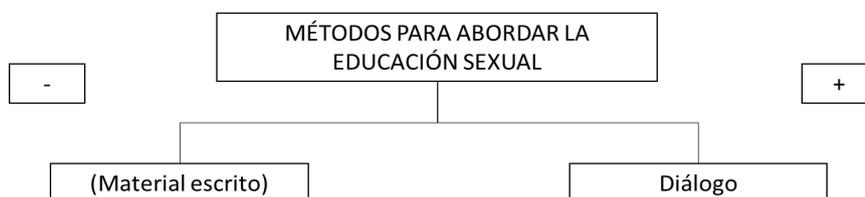
"uno va, uno va digamos haciendo educación sexual en los colegios de acuerdo a la necesidad que vayan presentando los cursos" (informante nº3, profesor de castellano y comunicación).

"(sobre cómo aborda la E.S. con sus estudiantes) Conversando, me encanta conversar con los chiquillos, conversando, si ellos tienen dudas yo las converso, trato de ser lo más abierta posible. No le explicé más allá de lo que ellos solamente preguntan, pero conversando" (informante nº11, profesora de educación general básica).

Siguiendo con la misma categoría de "abordaje", en la subcategoría "genérico" se destaca otra estructura que alude a los métodos para abordar la educación sexual, ante lo cual la recurrencia discursiva del profesorado valora positivamente los métodos dialógicos al momento de abordar la educación sexual con sus estudiantes (Cifuentes, 2020). Lo anterior se puede apreciar en la Figura 6.

Figura 6.

Estructura simple según eje de significación: métodos para abordar la educación sexual



Nota. Código hipotético (...) / código explícito ...

Fuente: elaboración propia

"Entonces, la diversidad es, es súper importante, un temazo. Ahí cuento una anécdota también, tengo estudiantes de distinta orientación sexual a los cuales tratamos con su, siempre con su nombre social; y claro, un día quede poco desactualizado porque en realidad empezamos hablar de ese, de ese tipo de temáticas y me dice que su orientación es fluida y yo no sabía lo que era el género fluido, no tenía idea. Entonces me detuve, lo conversé, la próxima clase lo averiguo y lo, lo trato y pero siempre obviamente incluyendo y respetando aquello pero, pero por eso digo, o sea, el diálogo, la reflexión, incluso nos actualiza a nosotros el diálogo con ellos" (informante nº6, profesor de historia y geografía).

"A lo largo de mi carrera como profesor, es ser lo más frontal posible con los estudiantes, o sea, entender que son jóvenes, de que ya entienden lo que están viviendo, muchos de ellos son sexualmente activos o están a puertas de serlo, y básicamente es ser frontal, o sea, en el sentido de que hablarles de los métodos anticonceptivos, hablarles de que sean responsables, hablarles de su higiene, hablarles de enfermedades de transmisión sexual, del cuidado, de la responsabilidad afectiva, de frente, o sea, más allá de esconder y que algunos apoderados se podrían escandalizar al respecto, es cierto de que es ser lo más frontal posible" (informante nº4, profesor de historia y geografía).



“Entonces, y ahí, dentro de la misma temática que te estoy mencionando, si sale alguna pregunta o algún tema que ellos quieran relacionar con respecto a lo que les está pasando, se va conversando” (informante n°11, profesora de educación general básica).

De los fragmentos expuestos se desprende claramente que el profesorado prefiere impartir educación sexual de manera dialógica, ya que eso permite recoger dudas emergentes durante las clases o incluso en un momento de conversación de forma espontánea (Cifuentes, 2020). Asimismo, uno de los profesores, reconoce que surgen preguntas que en ocasiones ellos mismos no conocen la respuesta de manera certera, lo que da lugar a la actualización permanente por parte del profesorado ante estas temáticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo general, la presente investigación buscaba develar las representaciones sociales que posee el profesorado de la región de Ñuble respecto a la educación sexual. Mediante el análisis se concluyó que el profesorado muestra que posee información basada en un modelo integral, reflejando creencias también integrales. Sin embargo, el abordaje en el contexto escolar suele ser más bien de tipo patologicista. Además, se observa que la categoría "información" fue la que generó mayor profundidad en el discurso docente.

Mediante los discursos se logró comprobar que este conocimiento no se adquiere en su formación inicial como docentes, sino mediante experiencias personales y motivación propia. En el trabajo, el profesorado indica que enfrenta desafíos en torno al conocimiento y prejuicios de los estudiantes, de la mano de una percepción general de un enfoque biologicista en el ámbito escolar. También se observa una resistencia por parte de las familias, requiriendo permisos para abordar esta educación, lo que sugiere un modelo moralista. Aunque el profesorado valora el enfoque integral, su aplicación queda limitada por normativas específicas (Balarezo López y Balarezo Galarreta, 2016).

Por otra parte, se concluye que el profesorado percibe su rol en la educación sexual como complementario al de la familia, aunque se siente responsable principal cuando esta última falta (Candia, 2020; Gutiérrez, 2016). Su enfoque responde en parte al modelo biológico, al centrar temas como la pubertad y la menstruación principalmente en el género femenino. Desde una perspectiva moralista, respetan la libertad de enseñanza de las familias que optan por no incluir educación sexual. Al mismo tiempo, valoran el enfoque integral, promoviendo el autocuidado, el respeto a la diversidad y la educación sobre consentimiento y límites para prevenir abusos. También reconocen actitudes machistas en los estudiantes, resaltando la relevancia de esta educación de manera transversal en el ciclo vital.

Asimismo, queda demostrado que, el profesorado utiliza un enfoque inductivo y dialogante en educación sexual, adaptando estrategias según las necesidades de sus estudiantes (Candia, 2020). En este abordaje, existen ciertos matices biologicistas y moralistas, especialmente por la obligación de solicitar permisos familiares. También se reconocen componentes patologicistas, abordados cuando surge una situación “problemática” específica. En el marco integral, se incluye contenido valorativo y afectivo, aplicándose a todos los niveles y con un enfoque mixto para todos los estudiantes.



Con base a los elementos expuestos, se aprecia que el modelo integral prevalece en las categorías de información y creencias del profesorado sobre educación sexual, destacándose una visión amplia e inclusiva. Sin embargo, en la categoría de abordaje, este se ajusta a las normativas escolares, enfocándose principalmente en elementos patologicistas (Gutiérrez, 2016; Candia, 2020).

A modo de proyecciones del estudio, destaca la importancia de llevar a cabo estudios en diferentes lugares geográficos del país. Además, se destaca la necesidad de potenciar el enfoque de la Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas, debido al respaldo de los docentes a este modelo, especialmente en la prevención de violaciones de derechos. De igual manera, el Trabajo Social debe crear estrategias que aborden la situación presente, incluyendo

elementos como la tolerancia, el respeto a la diversidad y la defensa de los derechos humanos. Esto ayudaría a que los docentes se sensibilicen y se formen en educación sexual. Finalmente, la investigación apoya la importancia de defender políticas públicas inclusivas y poner en marcha programas de apoyo psicosocial que favorezcan a estudiantes y familias, promoviendo el bienestar integral.

Entre las limitaciones del estudio, se observa que la complejidad de la temática de educación sexual genera resistencia en el profesorado, dado que se trata de un asunto personal y controversial. Se presentaron dificultades en la coordinación de entrevistas debido a horarios de trabajo y la lejanía geográfica, lo que llevó a que la mayoría de las entrevistas se realizarán de forma virtual.

REFERENCIAS

- N Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad FLACSO.
- Asociación Chilena de Protección de la Familia [APROFRA]. (2018). Educación Sexual en Chile. Orientaciones para un Política Pública [Informe]. Chile. <https://media.elmostrador.cl/2020/07/INFORME-EIS-CHILE-junio-.pdf>
- Balarezo, G., & Balarezo, J. (2016). Los padres de familia y la sexualidad en la adolescencia. *Desde el Sur*, 8(1), 189-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8061675>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). Título: ¿Educación sexual?... me suena [Guía de apoyo]. Chile. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/55150/1/Cartilla%20Educa%20i%20C3%B3n%20Sexual.pdf>
- Blesa, B., Cobo de Guzmán, F., García, M., Gehrig, R., Muñoz, P., Palacios, J., & Rodes, J. (2014). Guía de Criterios Básicos de Calidad en la Investigación Cualitativa. Universidad Católica San Antonio de Murcia. <https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/1097/icuali%202014.pdf?sequence=1>
- Cabrera, D. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>



- Candia, J. (2020).** La falta de educación sexual en Chile: Reflexiones desde una perspectiva de los derechos de la infancia [Informe]. Universidad Alberto Hurtado. <http://trabajosocial.uahurtado.cl/wpcontent/uploads/sites/14/2021/05/La-falta-de-educaci%C3%B3n-sexual-enChile.-Reflexiones-desde-perspectiva-de-derechos-de-la-infancia.pdf>
- Cifuentes, P. (2020).** Educación Sexual en los Países Bajos [Asesoría Técnica Parlamentaria]. Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28821/1/BCN__Holanda_educacion_sexual_Final.pdf
- Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. (18 de abril de 2023).** Día clave para avanzar en una política de educación sexoafectiva integral en Chile. [colegioprofesores.cl](https://www.colegiodeprofesores.cl/). <https://www.colegiodeprofesores.cl/2023/04/18/dia-clave-para-avanzar-en-una-politica-de-educacion-sexoafectiva-integral-en-chile/>
- Díaz, L.; Torruco, U.; Martínez, M. & Varela M. (2013).** La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- El Mostrador. (18 de abril de 2023).** Chile necesita Educación Sexual Integral: hoy se vota proyecto que solicita abrir el debate sobre ESI. El mostrador. <https://www.elmostrador.cl/braga/2023/04/18/chile-necesita-educacion-sexual-integral-hoy-se-vota-proyecto-que-solicita-abrir-el-debate-sobre-esi/#>
- Esquivel, C. (2019).** Significados en torno a la sexualidad y el bienestar sexual en adultos jóvenes. *Psiquiatría y Salud Mental*, 36(1/2), 7-15. <https://schilesaludmental.cl/web/wp-content/uploads/2022/06/02.-Significados-sexualidad-bienestar-sexual-adultos-jovenes-C.-Esquivel.pdf>
- Fuster, D. (2019).** Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- González, M. (2002).** Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- Gutiérrez, A. (2016).** Política de educación sexual en Chile: un camino sinuoso [XXI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública]. Santiago, Chile. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/14154C2DDD19E31C05258105006F4A8A/\\$FILE/gutieiba.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/14154C2DDD19E31C05258105006F4A8A/$FILE/gutieiba.pdf)
- Martínez, V. (2013).** Paradigmas de investigación [Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica]. https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Martinic, S. (2006).** El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso. En: Canales, Manuel (Eds.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 299-319). Santiago: LOM.
- Monje, C. (2011).** Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa [Guía Didáctica]. Neiva, Colombia. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014). Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias [Documento de programa o de reunión]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Ortiz, E. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, XIX(1), 183-193. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28026467006.pdf>
- Pilas, J. & Peralta, L. (2019). Educación Sexual Integral. Implementación, tensiones y desafíos. *Plurentes Artes y Letras*, (10). <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/download/8664/7634?inline=1>
- Rubio, E. & Ortiz, G. (2012). Educación integral de la sexualidad. Formación para maestras y maestros de Educación Básica [Manual para la maestra y el maestro. Nivel secundario]. México. <https://www.amssac.org/wp-content/uploads/2015/07/secundaria-manual-1909121.pdf>
- Salinas, M. (2017). La compleja y triste historia de la educación sexual en Chile. *eldinamo.cl*. <https://www.eldinamo.cl/educacion/2017/08/23/la-compleja-y-triste-historia-de-la-educacion-sexual-en-chile/>
- Toledo-Nickels, U. (2009). El Programa Socio-Fenomenológico de Investigación. *Cinta de moebio*, 35, 67-87. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2009000200001
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>