



UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

**“Representaciones sociales que tienen los profesores y profesoras noveles
y en formación sobre educación sexual”**

Profesor Guía: Héctor Gonzalo Cárcamo Vásquez

Unidad Académica (carrera): Pedagogía en Educación General Básica

Alumnos participantes:

N°	NOMBRES	APELLIDOS	TELEFONO	FIRMA
1	Ana María	Vejar Pizarro	948696010	
2	Ángela Daniela	Puentes Del Valle	966606744	
3	Roberto Alfredo	Morales Parra	944883311	

Héctor Cárcamo Vásquez
Profesor Guía

Fecha: 06 de diciembre de 2021

AGRADECIMIENTOS:

El desarrollo de esta actividad de titulación no habría sido posible sin el respeto mutuo, la tolerancia y la empatía demostrada por todas sus integrantes. Sin dudas, la amistad ha sido un pilar fundamental para todas nosotras durante todo el transcurso de nuestro paso por la Universidad.

Agradecemos también, a las luchas sociales que han permitido que todas nosotras pudiéramos acceder a la educación superior sin endeudarnos. Esperamos sinceramente que nuestra sociedad avance hacia una educación superior gratuita y de calidad para todos y todas, sin importar su situación económica.

Damos las gracias también a nuestras familias, compañeras y compañeros, profesores y profesoras que nos acompañaron en nuestro proceso de formación; a quienes participaron de esta investigación y especialmente a nuestro profesor guía, Don Héctor Cárcamo Vásquez, quien con su rigor, constancia, dedicación y amabilidad nos acompañó durante todo este proceso.

RESUMEN:

En este trabajo de investigación, se analizan las representaciones sociales que tiene el profesorado novel y en formación respecto de la educación sexual. La investigación se desarrolla en la Región de Ñuble ubicada en la zona centro sur de Chile. Se trabaja en la única universidad pública emplazada en la región. En ella se imparte la carrera conducente al título de profesor en educación general básica. La cohorte utilizada en nuestra investigación corresponde a la generación 2018, correspondiente al cuarto año de la carrera de pedagogía en educación general básica y profesores noveles egresados no más allá del año 2017.

Para la producción de datos se ha decidido utilizar la técnica de entrevista semiestructurada. La naturaleza del objeto de estudio está situada en el campo del paradigma comprensivo interpretativo, En concordancia con ello, la metodología utilizada en este estudio es la cualitativa. La pauta de entrevista se desarrolla con base a una pauta de entrevista en la cual se exploran algunas categorías deductivas tales como contenidos, fuentes y agentes de representación respecto de la educación sexual.

La relevancia del tema de investigación radica en la necesidad que tenemos las profesoras y profesores en formación de conocer las representaciones sociales de nuestros colegas respecto a la educación sexual; ser un aporte para la formación inicial docente de las futuras generaciones de profesores en formación inicial docente de las futuras generaciones de profesores en formación.

Palabras Claves: Representaciones sociales, Educación sexual, FID, profesores noveles.

ÍNDICE:

I.	Introducción	5
II.	Marco conceptual de referencia	7
1.	Las representaciones sociales como insumo teórico general.....	7
2.	Aproximaciones a los elementos teóricos sustantivos	10
2.1	Antecedentes históricos	10
2.2	La educación sexual. Definiciones y dimensiones constitutivas	12
2.3	Concepciones paradigmáticas para el desarrollo de la educación sexual dentro del sistema de enseñanza.....	14
III.	Formulación del problema	16
IV.	Preguntas de investigación, objetivos y supuestos	20
1.	Preguntas de Investigación	20
1.1	Pregunta general	20
1.2	Preguntas Auxiliares	20
2.	Objetivos de Investigación	20
2.1	Objetivo General	20
2.2	Objetivos específicos	20
3.	Supuestos	21
V.	Justificación del estudio	22
VI.	Metodología	23
VII.	Resultados	27
VIII.	Conclusiones	39
X.	Bibliografía	44

I. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la educación sexual en nuestro país ha ido formando parte de los debates públicos con cada vez más frecuencia. Desde el fin de la dictadura militar, en las salas de clases de nuestro país se ha podido volver a tocar este tema tan importante para el desarrollo de la persona humana. El proceso no ha estado exento de polémicas, y ha seguido el ritmo de los sucesivos gobiernos y congresos, cada uno con su estrategia. El último paso, fue uno que no se dio: El 15 de octubre de 2020 la honorable cámara de diputadas y diputados de Chile votó en contra del proyecto de ley que buscaba que se impartiera educación en afectividad, sexualidad responsable y de género en escuelas reconocidas por el Estado, en educación parvularia, básica y media. En televisión pudimos ver el nivel de los debates de panelistas de opinión y “expertos” en la materia: muchos de los argumentos estaban basados en mitos y temores. Sin embargo, la evidencia científica nos muestra que la educación sexual escolar es uno de los pilares fundamentales para prevenir el abuso sexual, maltrato, embarazo adolescente, ITS, y la promoción de conductas saludables en sexualidad. Diversas organizaciones, académicas y académicos, además de parlamentarias y parlamentarios de corrientes progresistas siguen insistiendo en que se retome la discusión de una ley de educación sexual integral. Confiamos que así será. Mientras tanto, es deber de las y los profesores seguir abordando estos temas en la sala de clases, y es aquí desde donde nace nuestra pregunta de investigación: ***¿Cómo representan los profesores de educación general básica en formación inicial de una universidad pública del centro sur de Chile la educación sexual?***

Para responder a esta interrogante nos hemos situado desde la teoría de las representaciones sociales, propuesta por Serge Moscovici en 1961; la naturaleza del objeto de estudio está situada en el campo del **paradigma comprensivo interpretativo**, toda vez que lo que interesa indagar esencialmente queda anclado en el campo de la subjetividad. En concordancia con ello, la **metodología utilizada en este estudio es la cualitativa**.

La relevancia del tema de investigación radica en la necesidad que tenemos las profesoras y profesores en formación de conocer las representaciones sociales

de nuestros colegas respecto a la educación sexual; ser un aporte para la formación inicial docente de las futuras generaciones de profesores en formación, por cuanto las conclusiones de nuestra investigación pueden resultar material valioso para nuestra escuela para implementar programas sobre esta materia; y por último -y no menos importante- por el deseo de generar conocimiento objetivo, válido y fiable respecto de este tema, para beneficio de la educación y el desarrollo de los niños y niñas de Chile.

II. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

Para abordar el objeto de estudio, es necesario dar cuenta de los elementos teóricos y conceptuales que lo modelan, pues a partir de ellos se desarrolla el proceso de interpretación de los datos. En este sentido, el presente apartado contempla la exposición de, por una parte, los aspectos teóricos generales que sirven de base interpretativa y, por otra, los aspectos teóricos sustantivos que configuran el problema de investigación. Cabe señalar que a nivel teórico general se utiliza la teoría de las representaciones sociales y a nivel sustantivo abordamos el modo en que se modela y configura la temática de la educación sexual como problema a investigar (elementos históricos, definiciones y enfoques predominantes).

II.1 Las representaciones sociales como insumo teórico general

El concepto de representaciones sociales fue utilizado por primera vez por Serge Moscovici, quien, en 1961 publicó un estudio referente a la representación social de los franceses acerca del psicoanálisis (Moscovici, 1979). A modo general, las representaciones sociales pueden ser entendidas como estructuras discursivas que permiten dar sentido al mundo en el cual se desenvuelven los sujetos, en tal sentido dan cuenta de sistemas cognitivos que orientan la práctica social concreta en la vida cotidiana (Cárcamo, 2015; Lacolla, 2015; Valencia, 2015). Por este motivo es que las representaciones sociales son un objeto de estudio muy interesante para investigadores de áreas tan diversas como la antropología, la psicología, y la educación. Cabe consignar que, en el campo educativo formal, el enfoque teórico proporcionado por las representaciones sociales ha sido utilizado profusamente tanto a nivel del quehacer del profesorado como en la configuración de las comunidades educativas, poniendo de manifiesto su pertinencia y valor para el mejoramiento de las prácticas educativa y la calidad de la educación en general (Calixto, 2015; Cárcamo y Garreta, 2020; Jodelet, 1986).

Calixto (2015) sostiene que las representaciones sociales corresponden a “modalidades de pensamiento práctico”; en consecuencia, están compuestas por ideas, creencias, actitudes y valores, que operan como orientadores para la vida

cotidiana. Basándonos en lo expuesto por Calixto (2015), se puede plantear que bajo la modalidad de este pensamiento práctico nacen las diferentes perspectivas respecto a diversos objetos de representación. En el caso específico de esta investigación, el objeto de representación corresponde a la educación sexual en el contexto escolar que poseen los futuros profesores de educación general básica y los profesores noveles.

Para una mejor comprensión de este cuerpo teórico, cabe indicar que en su desarrollo es posible distinguir dos perspectivas predominantes, una de carácter estructural y otra de carácter procesual (Araya, 2002; Rodríguez, 2007). La primera está dirigida a develar los elementos constitutivos de los objetos de representación y, la segunda, a comprender el proceso por medio del cual dicha representación se constituye como tal. Considerando ambas perspectivas, es posible reconocer algunas dimensiones categoriales fundamentales para acceder a las representaciones presentes en el objeto de estudio. La primera dimensión corresponde al contenido de la representación, el cual refiere a los elementos discursivos enunciados por el colectivo en particular y que permite reconocer aquellos aspectos constitutivos o configurativos de la representación. La segunda, alude a las fuentes de representación, entendidas como afluentes sobre la base de los cuales emergen los contenidos configurativos de la representación. La tercera, corresponde a los agentes, dimensión que da cuenta de personas e instituciones que movilizan aquellos contenidos constitutivos de las representaciones. Finalmente, el proceso, entendido como la unidad temporo-espacial en la cual el sujeto se inserta y desarrolla y, en función del cual va adquiriendo sentido y forma una representación en particular (Cárcamo y Méndez, 2019). Contenido, fuente y agente, se asocia al enfoque estructural y el proceso al enfoque procesual. En el caso específico de esta investigación, se adoptará el enfoque estructural.

En el abordaje de cualquier objeto de estudio desde la teoría de las representaciones sociales, ha de tenerse en consideración los siguientes aspectos:

1. Toda representación social es una elaboración de carácter creativo personal y grupal de la realidad, donde el sujeto y la realidad participan en la

construcción y apropiación del conocimiento social (Ayestarán, De Rosa y Páez, 1987). “Esto implica que el acto de la representación contenga una parte de construcción y reconstrucción” (Jodelet, 1986, p.477). Es lo que Berger y Luckmann (1968/1991) han denominado la “construcción social de la realidad”, donde la realidad “es” aquello que se va construyendo a partir de las relaciones sociales y transmitiendo a las generaciones a través de los procesos de socialización. Pero, en este proceso, los sujetos fabrican, transforman, reconstruyen y transmiten las representaciones a los demás en un proceso dialéctico entre realidad objetiva y subjetiva.

2. Las representaciones tienen un carácter social ya que son elaboradas y compartidas por un grupo, con el fin de clasificar un objeto social y explicar sus características, para incorporarlo a su realidad cotidiana (García Ramírez, 1990). Los factores sociales son indisolubles de las representaciones sociales, ya que, son procesos cognitivos colectivos que generan comprensión y apropiación de la realidad material y social.
3. La representación social tiene una dimensión afectiva, este es un elemento ligado a todo conocimiento, que se asocia con los aspectos figurativos y operativos (Ayestarán, De rosa y Páez, 1987). Son estructuras cognitivo-afectivas, que interpretan, seleccionan, vinculan e interrelacionan la información proveniente del medio.

A modo de síntesis, cabe indicar que el abordaje de la educación sexual bajo la teoría de las representaciones sociales entrega la posibilidad de acercarse a las concepciones que orientan la acción de los individuos respecto a un objeto de atención particular. Asimismo, permite develar las fuentes, los agentes y contenidos que intervienen en la conformación de las representaciones de profesores y profesoras en formación.

II.2 Aproximaciones a los elementos teóricos sustantivos

En este apartado se exponen los aspectos principales que modelan el objeto de estudio. A este respecto, un primer elemento refiere a algunos antecedentes históricos que sirven de contexto; un segundo aspecto corresponde al concepto de educación sexual propiamente dicho, en el cual se exponen definiciones formalmente utilizadas para su abordaje; finalmente, se abordan algunos de los enfoques paradigmáticos predominantes para emprender el desarrollo de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos formales.

II.2.1 Antecedentes históricos.

El Estado chileno ya tenía programas de planificación familiar en funcionamiento desde 1965. Estos buscaban, principalmente, superar los desafíos demográficos y de salud pública de la época: disminuir la mortalidad infantil, disminuir la tasa de mortalidad materna y promover el bienestar familiar y la paternidad responsable. La institucionalización de la educación sexual en Chile inició en 1970, cuando el ministerio de educación publicó en su “Revista de Educación” una propuesta curricular para abordar este tema.

Luego del golpe de Estado protagonizado por las fuerzas armadas y carabineros, que derrocó a Salvador Allende e instaló el régimen liderado por el dictador Augusto Pinochet, las políticas institucionales de educación sexual se vieron interrumpidas, y sus materiales, quemados por las nuevas autoridades (Olavarría, 2005). Las iniciativas que abordan este tema quedan a cargo de las iniciativas de Universidades y organizaciones no gubernamentales, como la “Asociación Chilena de Protección de la Familia”, quienes en la década de 1980 llevaron a cabo un proyecto de capacitación enfocado en la paternidad responsable. Las universidades, a su vez, realizan investigaciones sobre el comportamiento sexual de las y los adolescentes. En el sistema escolar, la temática de educación sexual fue abandonada. Los discursos represivos de la dictadura cívico-militar (en toda materia), dejaría como herencia en la sociedad chilena una cultura del silencio (Peñalozza, Ulloa y Pérez, 2012) donde la sexualidad es un tema privado, con

jóvenes altamente desinformados/as, y sin herramientas para vivir una sexualidad grata y responsable.

Con el retorno de los gobiernos democráticos, el gobierno de Patricio Aylwin retomó la sexualidad en la agenda educacional. En 1992 se emite la circular 227 que busca asegurar la permanencia de las estudiantes embarazadas y madres en el sistema escolar, y al año siguiente, el MINEDUC presenta su “Política de educación en sexualidad”. Este documento declara que la educación en sexualidad forma parte del derecho humano a la educación, por cuanto ésta es necesaria para el desarrollo integral del individuo. Se buscó, a partir de la publicación de este documento “animar a la sociedad”, promover e impulsar la toma de conciencia de las comunidades educativas, referente a esta temática (MINEDUC 1991). Estas políticas no tienen carácter obligatorio para los establecimientos educacionales, bajo el argumento de que esto iría en un sentido diferente al de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que consagra la libertad de enseñanza.

En 1996 se inician las Jornadas de Conversación sobre afectividad y sexualidad (JOCAS), promovidos por el MINEDUC. Las JOCAS consisten en eventos autogestionados destinados a la reflexión sobre sexualidad y afectividad, en donde participan alumnos y alumnas, sus familias y profesores. El desarrollo de estas jornadas recibió fuertes críticas por parte de sectores conservadores de la sociedad, especialmente por autoridades de la iglesia católica, quienes aluden a que las jornadas carecen de contenidos valóricos a tal punto que sus objeciones terminaron con la suspensión del programa en el año 2000.

Para el año 2001 el gobierno de Ricardo Lagos propone un programa de educación sexual impulsado en forma conjunta por el ministerio de salud, el ministerio de educación y el servicio nacional de la mujer. Cada uno de los ministerios trabajó por separado, sin hacer un trabajo intersectorial, por lo tanto, la sexualidad no se aborda de una manera integral.

En 2005, el MINEDUC solicita a una comisión que evalúe la Política de Educación Sexual que se ha venido implementado desde 1993, con el fin de recoger recomendaciones para mejorar la política. Dicha comisión concluye que en muchos aspectos la política de educación sexual de 1993 se mantiene vigente, existen

nuevos temas que se deben abordar para asegurarse de que niños y niñas reciban una educación pertinente. Desde estas recomendaciones nace un nuevo programa “Plan en educación en sexualidad y afectividad”, el que, al igual que todos los programas anteriores, no tuvo el impacto esperado, al mantener la opción a las escuelas de impartir o no la educación sexual (amparados en la libertad de enseñanza consagrada por la L.O.C.E).

En enero de 2010 se promulga la ley N°20.418, que *fija las normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*, y obliga a los establecimientos educacionales a impartir clases de educación sexual en la enseñanza media. Con esto, se inició un fuerte debate en la sociedad respecto al acceso que debían tener los adolescentes a anticonceptivos de emergencia en hospitales públicos. La ley establece la educación sexual como un complemento a la regulación de la fertilidad, con un enfoque meramente biológico. En esta ley, se protege el derecho a la regulación de la fertilidad y el acceso a la información, y son, nuevamente, los establecimientos los que deciden qué contenidos se van a trabajar, “según sus principios y valores, informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados”.

Correspondía al recién elegido gobierno de Sebastián Piñera implementar esta nueva iniciativa. El MINEDUC decide proveer a los establecimientos educacionales una oferta variada de propuestas institucionales y para esto se presentan a las comunidades educativas 7 planes, emanados por organizaciones laicas y confesionales, de tal forma que estas puedan escoger según su visión y proyecto educativo. Actualmente, el ministerio de educación ofrece 4 programas para que las escuelas elijan cual impartir a los NNA de enseñanza media.

En septiembre de 2019, un grupo de parlamentarios presentó un proyecto de ley que buscaba establecer las bases para que los niños y niñas de Chile recibieran educación en sexualidad y afectividad desde la educación preescolar. Esta moción fue conocida por la opinión pública como “*proyecto de educación sexual integral*”, y buscaba, entre otras cosas, cambiar el hecho de que la educación sexual fuera obligatoria solamente para las y los escolares de enseñanza media, y que fuera abordada desde un enfoque meramente reproductivo y de salud. Actores sociales

ultraconservadores acusan al proyecto de imponer la ideología de género al interior de las escuelas y de intentar erotizar prematuramente a los niños (Fundación Jaime Guzmán, 2020). El proyecto finalmente fue rechazado por falta de quórum al interior del parlamento, pero instaló en el debate público la importancia de fortalecer la educación sexual desde una edad temprana (Morales, 2020).

II.2.2. La educación sexual. Definiciones y dimensiones constitutivas

Diversas son las formas de entender la educación sexual, tras la revisión de la literatura se aprecian algunas definiciones. Desde la concepción hasta el día de nuestra muerte somos individuos sexuados. Por tal motivo es que la sexualidad es entendida como un proceso natural, y que es parte fundamental de nuestra sociedad, y que al mismo tiempo se ve enmarcada dentro de importantes ámbitos de la vida, tanto biológicos como socioculturales. Bajo esta premisa, podemos decir que la Educación Sexual es un proceso que requiere de un constante aprendizaje dentro de la vida de un ser humano, en sus diferentes etapas de crecimiento y desarrollo personal, emocional, social, psicológico y afectivo.

En reiteradas ocasiones se asocia el concepto de educación sexual a la enseñanza de la Biología. Estos contenidos involucran principalmente el estudio del proceso reproductivo del ser humano, los elementos que lo componen y los factores que intervienen en su desarrollo.

Son múltiples los discursos sobre la política de los campos de educación sexual. Esto se debe a que la educación sexual constituye un espacio situado en la convergencia de diferentes dimensiones, como lo es el campo educativo, el de la salud y el de las políticas demográficas y sanitarias (Boccardi, 2008).

En uno de los programas de educación sexual del MINEDUC se establece lo siguiente: “La formación en sexualidad, afectividad y género es un ámbito en el que existen múltiples y variadas visiones, dado que implica valores, creencias, convicciones y costumbres que se van transmitiendo de generación en generación. No existe un modelo único sobre formación en sexualidad y afectividad, pero si hay consenso en la necesidad de formar niños, niñas, adolescentes y jóvenes capaces de asumir responsablemente su sexualidad, desarrollando competencias de

autocuidado, de respeto por sí mismos y por los demás, consolidando valores y actitudes positivas que les permitan incorporar esta dimensión en su desarrollo. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes son seres sexuados, que requieren orientación y apoyo por parte de los adultos para descubrir y valorar esta dimensión de su desarrollo como sujeto integral”.

II.2.3 Concepciones paradigmáticas para el desarrollo de la educación sexual dentro del sistema de enseñanza

La educación sexual sostiene su desarrollo con base a diferentes concepciones paradigmáticas, entre estos destacan el enfoque biologicista, represivo-moralizador, el hedonista, el informativo preventivo y el pragmático (González y Castellanos, 1996). Estos enfoques caracterizan las orientaciones, las cuales han implementado las diversas iniciativas del nivel político sobre educación sexual. Además, representan el pensamiento, el comportamiento y el actuar de los diversos actores vinculados. Estos enfoques se describen como:

Enfoque biologicista, aborda la sexualidad desde una perspectiva biológica, centrando todo el conocimiento a los contenidos en materia de reproducción de los seres humanos como también en la prevención de posibles conductas de riesgo que surjan una vez iniciada la vida sexual.

El enfoque represivo-moralizador tiene una gran incidencia en este proceso, por la influencia que ejercen los elementos tradicionales sobre la educación sexual, sustentada en la imposición de dictados morales, de carácter religioso, en la imposición de tradiciones patriarcales en la familia, con sus estereotipos sexuales. Los cuales se manifiestan frecuentemente en la represión y sanción de los adolescentes por cuestiones que son naturales y necesarias en estas edades, con el fin de “preservarlos” de los daños que pueden traer los intercambios sexuales.

La Real Academia Española (RAE) define el hedonismo como aquella teoría que establece el placer como fin y fundamento de la vida. Un enfoque hedonista, entonces, un enfoque hedonista de la educación sexual sostiene que esta reivindica

el placer como fin de la sexualidad coexistente con la función reproductiva, pero conscientemente separado de esta (Quintero y Roba, 2010)

El enfoque informativo-preventivo establece ciertas limitaciones dentro de la vida sexual, puesto que se enfoca netamente en las relaciones íntimas de cada pareja y de esta manera, promueve la prevención de embarazos, enfermedades de transmisión sexual (ETS) e infecciones de transmisión sexual (ITS) a través del uso de métodos anticonceptivos, al mismo tiempo expone en discurso el abstenerse a las relaciones sexuales antes del matrimonio con el fin de prevenir todo lo mencionado anteriormente.

El enfoque pragmático sostiene que la educación de la sexualidad pretende que los valores a desarrollar se escojan de manera individual y con un absoluto voluntarismo. Los resultados alcanzados han sido poco efectivos, lo cual ha producido una revisión necesaria a estas tendencias. Se ha impuesto una idea humanista de la educación de la sexualidad, en esta se plantea que el sujeto decide el curso a seguir en su sexualidad. Esta concepción está focalizada en el ser humano y trata de liberarlo de los estereotipos de la moral sexual anterior. El sujeto debe ser partícipe de la construcción de sus propios valores y tomar sus propias decisiones.

III. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), publica en 2018 la importancia de que los niños, niñas y adolescentes del mundo reciban una educación integral en sexualidad. Dan para esto argumentos de salud sexual y reproductiva (la ignorancia por parte NNA acerca de métodos de prevención del VIH, por ejemplo), y cuestiones culturales (que los NNA basan su conocimiento sobre sexualidad en mitos y no en evidencia científica), el poco acceso a información, que provoca muchas veces que las personas no puedan disfrutar de su sexualidad plenamente, y hasta se vean enfrentados a situaciones que ponen en riesgo su integridad y bienestar (abusos, violencia y explotación sexual). Una educación sexual integral educa no tan solo para proteger la salud de NNA, sino que también para fomentar valores tan importantes como lo son el respeto, la igualdad, la empatía, y la responsabilidad afectiva (UNESCO, 2018)

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), una educación sexual con una mirada integral debe incluir aspectos tales *como el sexo, las identidades, los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual*; además, establece que las experiencias de la sexualidad se expresan a través de *pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales*; dimensiones que deben ser incluidas en la educación sexual. (OMS, 2006)

En los últimos años, los movimientos feministas han puesto en el debate público un cuestionamiento al orden establecido, entre ellos, en cómo vivimos nuestra sexualidad. Esto, sin duda, incluye a la educación sexual que reciben niños, niñas y adolescentes en Chile. Hoy, y desde la implementación de la ley N° 20.418, los establecimientos educacionales tienen a su disposición siete programas de educación sexual a elegir, diseñados por diferentes organizaciones, laicas y confesionales, de los cuales, a día de hoy, solo aparecen descripciones de cuatro de ellos en el portal convivenciaescolar.mineduc.cl: (1) "Programa Teen Star" de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Católica; (2) "Curso de Educación

Sexual Integral" del doctor Ricardo Capponi, (3) "Programa de Educación en valores de la Afectividad y la Sexualidad (PAS)", del Centro de Estudios de la Familia (Universidad San Sebastián) y (4) "Aprendiendo a Querer", de la iglesia Católica. (MINEDUC, 2021). Sin embargo, varios de estos programas continúan enfocados hacia la salud sexual y reproductiva (Cornejo, 2014) y no abordan el tema de la sexualidad con una visión integral, quitando la posibilidad de que niños, niñas y jóvenes obtengan conocimientos basados en actitudes e importantes valores que les permitirán desarrollarse, con el objetivo de entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto y el autocuidado, además de conocer y visibilizar sus derechos. Asimismo, se les coarta la oportunidad de analizar la manera en que sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas.

De acuerdo con Palma, Reyes y Moreno (2013), los tres programas más utilizados por los centros educativos son el "PAS", "Teen STAR" y "Aprendiendo a Querer". Estos programas emergen de instituciones católicas, situación que hace presuponer la presencia de elementos configurativos de un ideario valórico particular a la hora de impulsar la educación sexual. Cabe destacar que uno de los criterios utilizados por el MINEDUC para la selección de los siete programas fue que tuvieran un discurso a favor de la postergación del inicio de la actividad sexual, lo que concuerda con contenidos de estos tres programas, ya que fomentan la abstinencia sexual en los/as adolescentes. Así como también la reproducción de la heteronormatividad. Al respecto, Cornejo (2014) sostiene que programas de educación sexual utilizados en Chile, han tendido a invisibilizar el homoerotismo, reforzando una visión heteronormativa de la sexualidad. En tal sentido, se reconoce la supremacía de un enfoque biologicista, lo que ha determinado la forma en que se enseña, los imaginarios utilizados y la transmisión de mensajes con pretensiones de legitimidad (Bernstein, 1990; Galaz, Troncoso y Morrison, 2016).

Dentro de este contexto, en los últimos años, los movimientos sociales y reivindicativos de la diversidad sexual han jugado un importante papel al interior de las universidades, exigiendo una educación no sexista e instalando un discurso donde el respeto y la tolerancia tienen un papel central. El mayo feminista, en 2018, instaló la idea de que es necesario construir relaciones de género menos desiguales

(Schuster Ubilla et al. 2019). De este modo, una educación sexual que integre no solo una perspectiva sanitaria, sino también miradas sobre la dimensión social del sexo, apunta hacia este objetivo.

De acuerdo con Toro, Moya, y Poblete (2020) los establecimientos educacionales debieran visibilizar el tema de la diversidad sexual, siendo los profesores actores importantes por lo que “la identidad sexual se configura como otro de los conocimientos que deberían formar parte del conocimiento y saber pedagógico de un profesor o profesora que ejerce en tiempos actuales” (Toro, Moya, y Poblete, 2020) En el contexto chileno, Vera (2016) plantea que, entre el profesorado, existe la idea de que la sexualidad es algo riesgoso, algo a lo que debemos temer para poder entenderlo y manejarlo. Este miedo apunta hacia el “desorden sexual”, a la “indiferenciación”, producida por la interacción de niñas y niños, chilenos y extranjeros. Además, la investigadora observó que la sexualidad femenina es percibida como un problema a evitar, a corregir, para hacer que las niñas sigan códigos de honor y vergüenza “normales”, “universales” y “neutros”. Todas estas representaciones de la sexualidad forman parte del currículum oculto, y se viven dentro y fuera de las salas de clases.

Sobre la base de lo expuesto por Toro, Moya, Poblete (2020) y Vera (2016), cabe afirmar el reconocimiento del relevante papel que se otorga al profesorado para emprender la tarea de abordar la educación sexual en los establecimientos educacionales. A este respecto, Bustamante (2012) sostiene que el profesorado cuenta con pocas herramientas para abordar esta temática, además de un escaso apoyo percibido de parte de las familias. No obstante, reconoce la voluntad manifiesta por parte del profesorado de adquirir dichas herramientas. En el estudio efectuado por Rolando y Seidamann (2013), se constata que el profesorado de entre 20 y 30 años se siente poco preparado en cuanto a los conocimientos en materia de educación sexual, aún más, el profesorado externaliza responsabilidades en esta materia, indicando que son psicólogos, enfermeras, entre otros profesionales quienes debieran llevar a cabo la educación sexual en los establecimientos educacionales. Prima la necesidad sentida de asumir la educación sexual como un

cuerpo de conocimiento especializado que escapa al conocimiento y la labor docente.

Esta situación podría encontrar una posible explicación en el hecho de que esta temática está escasamente abordada en la formación inicial docente y, cuando lo está, se desarrolla desde una mirada más bien biológica. Esto provoca que no tengan claro su quehacer pedagógico en relación con la construcción de la identidad sexual al momento de ingresar al sistema escolar, puesto que no cuentan con el saber pedagógico que le permita acompañar la formación de sus alumnos y alumnas desde un enfoque inclusivo. (García Pérez, Sala, Rodríguez Vidales, y Sabuco, Cantó, 2013).

Sobre la base de los elementos expuestos, la investigación propuesta busca responder a las siguientes preguntas de investigación: *¿Cómo representan los profesores de educación general básica en formación inicial de una universidad pública del centro sur de Chile la educación sexual?, ¿cómo representan los profesores noveles egresados de dicha universidad esta temática?, ¿cuáles son los contenidos que modelan estas representaciones?, ¿qué agentes intervienen en la configuración de las mismas?, ¿cuáles son las fuentes principales en las que se sostienen los contenidos de estas representaciones?*

IV. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y SUPUESTOS

IV.1 Preguntas de Investigación

IV.1.1. Pregunta General

- ¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen el profesorado en formación y los profesores noveles de Universidad pública del centro-sur de Chile respecto de educación sexual?

IV.1.2. Preguntas auxiliares

- ¿Cuáles son los contenidos que modelan estas representaciones?
- ¿Qué agentes intervienen en la configuración de las mismas?
- ¿Cuáles son las fuentes principales en las que se sostienen los contenidos de estas representaciones?

IV.2. Objetivos de Investigación

IV.2.1 Objetivo General

- Comprender las representaciones sociales que tiene el profesorado en formación y el profesorado novel de una universidad pública del centro sur de Chile respecto a la educación sexual.

IV.2.2. Objetivos Específicos

- Describir los contenidos que configuran las representaciones que poseen las y los profesores en formación, y el profesorado novel de una universidad pública del centro-sur de Chile respecto a la educación sexual.
- Identificar los agentes que intervienen en la configuración de las representaciones que tiene el profesorado en formación y las profesoras y profesores noveles de una universidad pública del centro-sur de Chile respecto a la educación sexual.
- Establecer las fuentes desde donde emanan los discursos que configuran las representaciones que poseen las y los profesores en formación y el

profesorado novel de una universidad pública de la zona centro sur de Chile respecto a la educación sexual.

IV.3 Supuestos

- Las representaciones sociales de los profesores y profesoras de Educación General Básica se basan en mitos acerca de la sexualidad, prejuicios religiosos, conservadurismo y no en evidencia científica.
- Las representaciones sociales acerca de la educación sexual están sujetas, principalmente, a sistemas valóricos provenientes de la tradición cristiana, representada en la institucionalidad de iglesias protestantes y católicas.
- Los Agentes que intervienen en las representaciones que tienen los profesores en formación acerca de la educación sexual, provienen, principalmente, de los discursos de los movimientos reivindicativos de la diversidad sexual.

V. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La propuesta investigación encuentra su justificación en tres elementos fundamentales. En primer término, es relevante en la medida que busca explorar el modo en que los futuros profesores de educación general básica, así como también los profesores noveles, representan la educación sexual. Su relevancia radica en el hecho que al acceder a las representaciones no solo se accede a las estructuras discursivas relativas a diversos objetos de representación, sino también a los posibles esquemas de actuación que se activan respecto de éstos. Otro elemento que permite justificar el estudio corresponde a la implicancia práctica; ya que, la educación sexual es un ámbito relevante para la educación integral de niños, niñas y adolescentes. En tal sentido, conocer cómo los futuros profesores y los profesores noveles entienden la educación sexual, se torna fundamental para problematizar el quehacer que se asume desde la formación inicial docente. Finalmente, en la medida que se genera conocimiento situado, se está aportando al desarrollo teórico conceptual respecto a una temática de relevancia para todos los segmentos educativos.

VI. METODOLOGÍA

Para iniciar es relevante recordar el objetivo principal que persigue esta propuesta de investigación, pues sobre la base de esto es posible reconocer la naturaleza subyacente del objeto de investigación a partir de la cual se sustentan cada una de las decisiones metodológicas contenidas en este apartado. El objetivo general de la propuesta es ***Comprender las representaciones sociales que tiene el profesorado en formación y el profesorado novel de una universidad pública del centro sur de Chile respecto a la educación sexual.*** Como puede apreciarse, la naturaleza del objeto de estudio está situada en el campo del **paradigma comprensivo interpretativo**, toda vez que lo que interesa indagar esencialmente queda anclada en el campo de la subjetividad. En consecuencia, la **metodología corresponde a la cualitativa.**

En cuanto al método que orienta el proceso, se ha decidido utilizar el **método sociofenomenológico** (Toledo 2014), por cuanto permite relevar la subjetividad de los actores implicados, siempre resguardando la suspensión del juicio, así como también el distanciamiento axiológico que facilita el acceso la comprensión del fenómeno desde la mirada del actor, en este caso el profesorado en formación, así como también los profesores noveles egresados de una universidad pública del centro sur de Chile.

La investigación se desarrolla en la **Región de Ñuble** ubicada en la zona centro sur de Chile. Se trabaja en la única universidad pública emplazada en la región. En ella se imparte la carrera conducente al título de profesor en educación general básica. La cual se dicta desde el año 1966, actualmente cuenta con 279 alumnos matriculados. La cohorte que nos interesa para nuestra investigación corresponde a la generación 2018, correspondiente al cuarto año de la carrera de pedagogía en educación general básica y profesores noveles egresados no más allá del año 2017.

Para la producción de datos se ha decidido utilizar la **técnica de entrevista semiestructurada** por cuanto permite acceder a los sentidos y significados que los actores atribuyen a diversos objetos de atención (Beaud, 2018). La pauta de

entrevista se desarrolla con base a una **pauta de entrevista** en la cual se exploran algunas **categorías deductivas** tales como contenidos, fuentes y agentes de representación respecto de la educación sexual (ver tabla 1). Cabe sostener que, dada la naturaleza del proceso de investigación, se deja abierta la posibilidad de **reconocimiento de categorías inductivas**. La pauta de entrevista será sometida a **validación por juicio de dos expertos temáticos**.

Respecto de los **sujetos** entrevistados, corresponden a alumnos regulares de la carrera de pedagogía en educación general básica pertenecientes a la cohorte 2018 y profesores noveles egresados de la misma universidad que se desempeñen como docentes en establecimientos educacionales del país. Los **criterios de inclusión para el caso de los estudiantes** son: ser alumno regular (matriculado) al momento de realizar la entrevista, pertenecientes a la cohorte 2018, accesibilidad (disposición a ser entrevistado), tanto mujeres como hombres. Por su parte, los **criterios de inclusión para el profesorado novel** son: haber egresado hace no más de 5 años, desempeñarse como docente en establecimientos educacionales del país, mujeres y hombres, accesibilidad (disposición a ser entrevistado). El total de entrevistados asciende a 11, de los cuales, 7 corresponden a estudiantes de la cohorte 2018 y 4 corresponden a profesores noveles, atendiendo a la **variabilidad estructural** de los sujetos de interés. Cabe destacar que el número de sujetos finalmente estuvo determinado por el **punto de saturación discursiva**.

Tabla 1. Categorías deductivas

Categorías	Definición conceptual	Sub-categorías	Definición Conceptual
Representaciones Sociales	Estructuras discursivas que expresan sistemas cognitivos que permiten al sujeto asirse al mundo	Contenidos	Elementos configurativos de las representaciones.
		Fuentes	Origen del contenido de representación.
		Agentes	Personas e instituciones que intervienen en el modelamiento de las representaciones.
Educación sexual	La educación sexual se concibe como un derecho de todos y todas los niños, niñas y adolescentes. desde la primera institución formadora que corresponde a la familia hasta los establecimientos educativos, tienen el deber de entregar y disponer de estos aprendizajes. La educación sexual se constituye como un proceso que se desarrolla de forma permanente y dinámica. Permitiendo que cada ser humano obtenga un desarrollo integral. contribuyendo así al bienestar social de cada comunidad.	Conocimiento	Dominio conceptual del concepto <i>educación sexual</i>
		Enfoques	Visiones paradigmáticas que orientan la educación sexual en el contexto escolar (biologicista, sanitario, integral).
		Estrategias de enseñanza	Formas y dispositivos considerados para promover el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación sexual en el contexto escolar.

Por su parte, en cuanto al procedimiento para el análisis de datos obtenidos de las entrevistas, se utiliza el **análisis estructural semántico**, pues tal como sostienen autores como Saunston (2012) y Martinic (2006), es la técnica más

adecuada para acceder desde los discursos de los sujetos a los contenidos configurativos de las representaciones, tanto a nivel de contenido, fuentes y agentes que intervienen en dicha configuración. Al respecto, el procedimiento se realiza atendiendo a tres etapas.

- En primera instancia se dispone el corpus discursivo para el proceso de codificación mediante matrices.
- Luego se procede a codificar el material a partir de las categorías deductivas (dejando espacio para el reconocimiento de categorías inductivas).
- En un tercer momento se identifican los ejes de significación más relevantes que dan cuenta de los contenidos de las representaciones que circulan entre los actores, así como también las fuentes y agentes que las configuran.

Finalmente, respecto de los **aspectos éticos**, cabe sostener que en todo momento se tiene en consideración los aspectos contenidos en los acuerdos adoptados por la comunidad científica internacional respecto de los procesos de investigación que implican a personas. Particularmente, se resguarda la confidencialidad de los sujetos participantes y se activa el protocolo de consentimiento informado.

VII. RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de las entrevistas efectuadas a estudiantes de la carrera de pedagogía y profesores novel. En lo específico, este capítulo está compuesto por tres subapartados. El primero de ellos aborda los contenidos de las representaciones que poseen los sujetos respecto de la educación sexual, el segundo alude a los agentes que promueven dicha representación y el tercero se enfoca en las fuentes desde las cuales emergen dichos contenidos.

5.1 Contenidos de las representaciones sobre educación sexual

A partir del análisis del corpus discursivo, nos podemos dar cuenta de que existe una regularidad discursiva respecto de lo que los sujetos entienden por educación sexual. Al respecto, tras el análisis se aprecia la supremacía de una mirada biologicista, que busca centrar los contenidos de este saber en el conocimiento del funcionamiento del cuerpo humano, para prevenir conductas de riesgo. Muestra de esta mirada, se encuentra en el discurso de la *profesora 1*:

“todo lo que tiene que ver con el conocimiento de nuestro propio cuerpo, y el entendimiento del cuerpo de los demás también”
(Profesora, 1)

Esta mirada tiene por fin desarrollar una conciencia entre los estudiantes orientada a la prevención de los riesgos asociados a determinadas conductas. De esta forma, lo que se busca es informar a los niños y niñas acerca de los riesgos representados en dos grandes ámbitos; por una parte, embarazos adolescentes y, por otra, contagio de ITS, antes que alcanzar cierto grado de autoconocimiento. De este modo, se busca promover cierto tipo de conductas que den cuenta de acciones responsables. Al respecto, la *estudiante 4* considera relevante:

“Enseñarles a los niños como colocar un preservativo y a las niñas como cuidarse. Enfermedades de transmisión sexual; de cómo uno

se cuida; de conocer tu cuerpo; métodos anticonceptivos; hacer tomar conciencia a los alumnos...” (Estudiante 4)

Este es un resultado que no nos sorprende, dada la realidad de que los entrevistados cursaron su escolaridad durante los primeros años del siglo XXI, en momentos donde las políticas referentes a educación sexual apuntaban justamente a lo biológico-preventivo, tal como lo consigna Perico Los Palotes (2021). Sin embargo, las miradas en torno la dimensión social del sexo plasmada en el enfoque de género, aparecen también en los discursos de las y los maestros entrevistados; tal como queda ilustrado en el siguiente fragmento:

“cómo es el hombre, cómo es ser mujer; así lo entiendo yo, (la educación sexual) qué es ser hombre y qué es ser mujer”
(Profesora 3)

Este tópico vinculado en el aprendizaje de roles se repite en algunas profesoras en formación. Esto último tampoco nos debe sorprender, ya que esta cohorte de profesoras en formación ingresó a la universidad el mismo año en que se produjo el “mayo feminista”, en 2018, donde las temáticas de género tomaron muchísima fuerza al interior de las universidades tal como lo ha expuesto Vejar (2019). A pesar de la relevancia adquirida y plasmada en el mayo feminista, esta temática no ha permeado las aulas de las escuelas, tal como lo refleja el discurso de

“tampoco está como, no se habla del género no se habla de orientación sexual, ni del género ni de la expresión sexual”
(Profesora 4)

Lo expuesto por la *estudiante 4* queda refrendado por el discurso de otra estudiante; quien no sólo da cuenta de la importancia que adquieren estos temas, sino que además refiere a la necesidad de modificar el enfoque a una educación sexual integral:

“Pero lo de heterosexual, homosexual... se debería trabajar más el respeto con los estudiantes, la tolerancia, el respeto, la empatía”
(Estudiante 3)

Esta preocupación, no solo está situada entre quienes se preparan para ejercer la labor docente, sino que se aprecia con claridad en quienes ya han iniciado su carrera docente, tal como lo sostiene

“La sexualidad no es netamente el tema de la reproducción sexual, sino también cómo nos relacionamos con el otro”. (Profesora 2)

Tal como se aprecia en los fragmentos precedentes de las estudiantes 3 y 4 y la profesora 2, avanzar hacia un nuevo paradigma que no solo reduzca la mirada relativa a la educación sexual al plano biologicista-preventivo es fundamental, tal como lo afirman Toro, Moya y Poblete (2020) quienes sostienen que los establecimientos educacionales deben visibilizar el tema de la diversidad sexual, los roles de género, la afectividad; en definitiva, una educación sexual amparada en el enfoque integral.

Una de las dimensiones menos abordadas por nuestr@s entrevistad@s es la de la educación sexual como prevención del abuso sexual. Uno de los argumentos planteados por la UNESCO (2018) para demostrar la importancia de una educación sexual integral para NNA es justamente esta. La ignorancia o la reproducción de mitos o tabúes sexuales con NNA trae consigo la indefensión de niños y niñas ante posibles situaciones de abuso, tal como plantea

“porque también pasa mucho con el tema de los abusos infantil, porque los papás no les enseñan a sus hijos a nombrar bien sus genitales, colocan otros nombres, no sé: “Galleta”, “flor”, entonces igual parte de la educación va desde la casa y si el colegio puede ayudar con eso, ideal. Nadie te puede tocar, esto no es bueno, esto no es malo, o si tu compañero te dice esto si eres un adulto...”
(Estudiante 2)

La idea de que la educación en el hogar está disminuida no parece ser tan distante de la realidad.

Por lo tanto, docentes noveles y en formación opinan que la educación sexual se imparta desde cursos más pequeños.

“yo creo que debería existir como una asignatura, obligatoria donde se aborde el autocuidado, cómo se relacionan con el otro y el consentimiento, enseñar a niños y niñas que tienen derecho sobre su cuerpo.” (Estudiante 2).

5.2 Agentes de las representaciones sobre educación sexual.

Por agentes de las representaciones sociales nos referimos a aquellas personas o instituciones que movilizan y configuran dichas representaciones. En nuestra recolección de información, pudimos observar que existe una regularidad en cuanto a los agentes a los que se refieren profesores y profesoras noveles y en formación.

El agente más recurrente en las entrevistas realizadas es la escuela: tal como lo manifiestan la profesores y estudiantes

“A los niños de primer ciclo es como casi nada lo que se les habla de educación sexual” (Profesora 3)

“Aparece muy poco relacionado con primer ciclo” (Estudiante 4)

“lo he encontrado como muy vago, sinceramente, le ha faltado ser un poco más completo o tratar que los temas sean un poco más profundos, son niños de enseñanza básica, pero como que no sea tan por encima, enseñarles cada uno de los temas que tiene el programa, porque te hacen hacer lo básico, muy básico”. (Profesora 2)

“Los niños que salen de los colegios aún tienen dudas relacionadas a estos temas y esas dudas no han sido resueltas antes (...) Nada. Por lo que he escuchado son temas que se tocan muy poco y hay cursos en los cuales no se toca el tema, son por ciclos solamente, es muy poca la información que ofrece a los profesores”. (Estudiante 5)

*“No, ningún programa como tal, insisto solo se trabaja con los objetivos de aprendizaje que corresponden a sexto y séptimo”.
(Profesora 4)*

Lo expuesto por estas profesoras deja en evidencia que la educación sexual es una temática que, si bien, se aborda dentro de los 12 años de escolaridad obligatoria en Chile, es un tema del que se habla de forma tardía. También se observa una crítica al currículum y sus planes y programas. Tomando en cuenta lo planteado por la UNESCO (2018), quienes plantean la necesidad de que niños, niñas y adolescentes reciban educación sexual de forma temprana, desde la primera infancia, los profesores y profesoras noveles y en formación tienen fundadas razones para emitir su sentir. Sumado a esto, las entrevistadas dejan ver que en las escuelas este tema es dejado de lado deliberadamente, a pesar de que la educación sexual es incluida en los programas.

“De hecho, dependen del tema de los establecimientos, porque igual el departamento de orientación... bueno, te orienta a como pasar los contenidos respecto a desarrollo personal, lo que es orientación, pero igual tratan de bajarle bastante el perfil, como que uno sobre todo en la educación sexual como que no hable tanto del tema, como no meterse tan allá en ese tema y pasarlo a la rápida por así decirlo”. (Profesora 2)

Sumado a esto, la dependencia que tienen algunos establecimientos educacionales a instituciones religiosas. Acerca de esto, una de nuestras entrevistadas manifiesta lo siguiente:

“Yo estoy en una escuela de una fundación católica, los colegios que generalmente son financiados por instituciones religiosas no imparten mucho estos temas (...) Nosotros tenemos religión también, entonces como que el tema de la anatomía, la sexualidad, todas esas cosas, la evolución, no se enseña igual”. (Profesora 3)

Se deja ver que, en las escuelas católicas, los contenidos de la educación sexual se abordan de manera restringida producto de la influencia de estas instituciones religiosas en la administración de algunos establecimientos educativos. Es por lo que algunas entrevistadas señalan la necesidad de que quienes impartan y enseñen estos contenidos en materia de educación sexual, sean profesionales laicos. Tal como afirma la profesora

“Creo que, así como somos un estado laico, creo que debieran ser personas laicas también las que impartan las ciencias, y desde la ciencia el cuerpo, conocimientos”. (Profesora 4)

Para estudiantes de pedagogía en educación general básica, la formación inicial docente que han recibido en materia de educación sexual ha sido insuficiente, lo que les impediría realizar las clases en las que se aborde este tema con la seguridad que quisieran. Algunas plantean que profesionales de la salud serían las personas idóneas para esta labor:

“Porque cualquiera podría explicar un tema cierto, sí lo estudia teóricamente, pero creo que deben impartir estos temas en los colegios profesionales de la salud que vengan a hacer charlas, ya sea matrona, obstetras, cierto en general de todas las áreas, creo yo que se tienen que ser profesionales externos al establecimiento

para poder participar porque ellos conocen de mejor manera que los docentes”. (Estudiante 5)

“Yo creo que deberían ser personas que sepan, no sé por ejemplo las que estudian mucho este tema son las matronas, ellas deberían dar charlas a los profesores para que ellos puedan entregar buena información y yo creo que todo parte desde eso, porque un profesor si no tiene conocimientos sobre ese tema, porque conocimientos tiene, no creo que sea apto para entregarle esa información a los estudiantes”. (Estudiante 2)

Aunque otros sujetos plantean que esta participación de profesionales de la salud en las clases de educación sexual debe hacerse en conjunto:

“Que sean los y las profesoras parte de estos espacios que fiscalicen que haya docentes feministas, que hayan mujeres profesionales de la salud sexual, matronas y que cuando el día de mañana tengamos ESI haya un seguimiento de la implantación del programa y que seamos las mujeres quienes vengamos a empoderarnos de la información”. (Profesora 4)

“Debería ser algún especialista, no que haga las clases, pero que al menos te esté acompañando” (Profesora 2)

Podemos decir que la participación de las escuelas es bastante deficiente, por cuanto se encuentra limitada por el discurso de la iglesia católica (a través de escuelas católicas), la limitada capacidad de las profesoras y profesores en tomar decisiones respecto de abordar o no ciertos temas al interior de sus escuelas, y la

desconfianza en cuanto a su propia formación. Es así, como algunas de nuestras entrevistadas prefieren dejar estos temas “en manos de expertos”, quienes parecen dominar más el tema.

Aun así, las escuelas tienen un rol importante, pero no por el abordar las temáticas de sexualidad, sino justamente por todo lo contrario: al omitir contenidos de sexualidad en los primeros cursos de la enseñanza básica, se deja a las personas resolver sus dudas respecto de educación sexual en amigos, familiares, internet o la pornografía, tal como lo manifiestan Martin y Malamuth, 2008, como se citó en Giraldo León, 2013, y tal como manifiestan las docentes noveles y en formación:

“Mi hermana mayor, así que ella como que me contó desde su información como mujer. Pero tampoco desde el enfoque que me hubiese gustado que me contara”. (Profesora 4)

“La mayoría de los padres no tiene esa idea de enseñar eso a sus hijos”. (Estudiante 5)

Esto se debe a que al interior de las familias existe desinformación con respecto a la sexualidad, ya que para los padres y madres es un tema tabú, del cual aún se siente vergüenza el conversar respecto a estos temas. Cabe destacar que la generación anterior a la nuestra fue educada por las escuelas durante la dictadura militar chilena, la que eliminó de las aulas escolares la educación sexual (Olavarría, 2005).

La llegada de los y las docentes en formación a las aulas universitarias no mejora el panorama: ante la pregunta ¿considera que las herramientas que le entregó la

universidad durante su formación inicial fueron suficientes y útiles para su desempeño como docente en el ámbito de la educación sexual, las docentes noveles y en formación responden

No. Totalmente insuficiente. (Profesora 1)

“Las clases de ciencias, en la universidad, dejaban mucho que desear” (Profesora 3)

“Yo creo que faltaron cosas que debimos haber visto y no lo vimos todo”. (Estudiante 2)

“No, considero que la universidad no me entregó un aporte en esa área” (Estudiante 3)

“La calidad de los docentes de la universidad es deplorable en muchos aspectos, es básica, no está actualizada, no tiene enfoque de género está descontextualizada, llevan veinte años fuera del aula”. (Profesora 4)

Como estudiantes de esta misma escuela de pedagogía, podemos añadir que la deficiencia en la preparación para la enseñanza de la educación sexual es una situación que se mantiene. Se hace necesario tener asignaturas pertinentes a estos temas, que puedan entregar herramientas a los nuevos docentes en formación, pues, el escenario para las docentes noveles parece adverso para la implementación de clases de educación sexual efectivas y significativas para las nuevas generaciones de niños y niñas.

5.3 Fuentes de las representaciones sobre educación sexual.

Respecto de las fuentes que configuran las representaciones sociales de profesoras y profesores noveles y en formación, pudimos observar una fuerte recurrencia a las menciones que hacen las entrevistadas sobre la educación sexual que ellas mismas recibieron por parte de sus profesores en su etapa escolar, manifestando fuertes deficiencias en esta temática. Es por lo que una de las fuentes a la cual acudían nuestras entrevistadas para aumentar sus conocimientos respecto a la educación sexual, era la búsqueda de información a través de internet. La historiografía señala que, en nuestro país, la educación sexual, durante gran parte de este siglo, ha estado marcada por un enfoque biológico preventivo (González y Castellanos, 1996), tal como lo manifiestan las profesoras en formación:

“Lo que más recuerdo fue las enfermedades de transmisión sexual. solamente eso. y creo que fue una sola clase”. (Estudiante 4)

Respecto de esto, diversos autores (Bernstein, 1990; Cornejo, 2014; Galaz, Troncoso y Morrison, 2016) plantean que la educación sexual que se imparte en Chile tiene una fuerte orientación biológico-preventiva, que invisibiliza a las disidencias sexuales, dejando de lado a otras formas de amar que no sean la heterosexual. Evidenciando lo anterior, la profesora en formación expresa lo siguiente acerca de su formación escolar en materia de educación sexual:

“Lo que he escuchado sobre lo que es educación sexual en el colegio es lo que me pasaron a mí en mi educación básica, y era como muy básico, una clase y ya. Lo primordial: hombre y mujer y ya”. (Estudiante 3)

Esta mirada sobre la educación sexual se puede encasillar, además del enfoque biológico preventivo, en un enfoque represivo-moralizador descrito por González y Castellanos (1996), por cuanto se intentan imponer roles de género y una represión que se manifiesta en la excesiva simplificación de los contenidos abordados en la sala de clases.

Se les pregunta a las entrevistadas sobre las clases de educación sexual que tuvieron durante su etapa escolar. La totalidad de ellas manifiesta que en los primeros cursos no tuvieron clase alguna donde se abordaron temas de sexualidad:

“No. Encuentro que fue nula. Hablar en una sola clase lo que se consideraba que era educación sexual” (Estudiante 3)

“Si tú ves en los colegios, por lo menos en el que yo estuve, desde séptimo en adelante, ni siquiera fue desde más chicos, y yo ya tenía compañeras en octavo que ya estaban embarazadas...” (Estudiante 2)

Por el contrario, las entrevistadas manifiestan haber podido formarse sobre sexualidad en los entornos familiares, donde pueden replicarse tabúes e informaciones erróneas.

“Mi familia, ellos son super abiertos en el tema”. (Profesora 3)

*“Mis conocimientos de educación sexual han sido propios, yo creo.
En conversaciones familiares” (Profesora 1)*

En profesionales del sistema de salud:

*“La matrona igual me fue después aconsejando, enseñando, las charlas que me tocaron igual cuando estaba embarazada”
(Profesora 1)*

O desde otras fuentes:

“leyendo y todo lo que fuera visual lo iba a ver, en festivales feministas, donde amnistía internacional te daba información de los condones femeninos en el año uno, entonces educación autodidacta”. (Profesora 4)

Tomando en cuenta estos antecedentes, podemos comprender que las fuentes desde las cuales las educadoras noveles y en formación han obtenido sus conocimientos de educación sexual son insuficientes (tal como ellas mismas lo han declarado), y obstaculizan la transposición didáctica que estas pudieran hacer de estos saberes sabios hacia un saber enseñado. Es así como ellas declaran sentirse inseguras de sus conocimientos, prefiriendo que profesionales de la salud impartan o acompañen las clases de educación sexual.

VIII. CONCLUSIONES

A continuación, damos a conocer las conclusiones de nuestra investigación. En primer lugar, revisaremos si los objetivos de nuestro proyecto de investigación fueron alcanzados o no, para luego dar paso a mostrar los hallazgos más relevantes, fruto de este trabajo; las limitaciones que nos encontramos en el camino, principalmente en la recopilación de fuentes primarias de información y las proyecciones que tiene esta temática para futuras investigaciones.

Nuestro primer objetivo: Describir los contenidos que configuran las representaciones que poseen las y los profesores en formación, y el profesorado novel de una universidad pública del centro-sur de Chile respecto a la educación sexual: Este objetivo, a nuestro criterio, se cumple. En nuestro análisis pudimos darnos cuenta de los sujetos estudiados entienden por educación sexual: las docentes noveles y en formación tienen una mirada biologicista, que busca centrar los contenidos de este saber en los conocimientos del funcionamiento del cuerpo humano para prevenir conductas de riesgo.

Respecto del segundo objetivo específico establecido para esta investigación (Identificar los agentes que intervienen en las representaciones que tiene el profesorado en formación y las profesoras y profesores noveles de una universidad pública del centro sur de Chile respecto de la educación sexual), podemos decir que ha sido alcanzado parcialmente. Puesto que, si bien pudimos observar que las profesoras noveles y en formación, tienen como agente de sus representaciones sociales respecto de la educación sexual a la escuela y universidad, no pudimos recabar información suficiente que evidenciara que estos agentes desempeñan un papel importante en la formación de las representaciones de nuestras entrevistadas. Esto es debido a la regularidad que presentan dichos agentes, ya que tanto como en las escuelas y en la formación inicial docente, los contenidos abordados sobre educación sexual han sido insuficientes o dejados de lado deliberadamente, a pesar de que la educación sexual es incluida en los programas.

En nuestro tercer objetivo Establecer las fuentes desde donde emanan los discursos que configuran las representaciones que poseen las y los profesores en

formación y el profesorado novel de una universidad pública de la zona centro sur de Chile respecto a la educación sexual, podemos decir que lo hemos alcanzado parcialmente. Puesto que, si bien pudimos observar que las profesoras noveles y en formación tienen como fuente de sus representaciones sociales respecto de la educación sexual a la escuela, la universidad y la familia, no pudimos recabar información suficiente que evidenciara el hecho de que estas instituciones desempeñan un papel importante en esta dimensión de sus representaciones sociales respecto de esta temática.

En cuanto a los supuestos establecidos al principio de esta investigación,

1. “Las representaciones sociales de los profesores y profesoras de Educación General Básica se basan en mitos acerca de la sexualidad, prejuicios religiosos, conservadurismo y no en evidencia científica”. Nuestro trabajo nos permitió observar que las representaciones sociales de estos sujetos respecto de la educación tienen base, principalmente, en lo que ellas recibieron durante su paso por la escuela. Estos conocimientos fueron, en su mayoría, entregados desde un enfoque biológico-preventivo, donde prima una mirada científica, que busca explicar el funcionamiento del cuerpo humano para prevenir conductas de riesgo. En las evidencias recolectadas no pudimos observar presencia de prejuicios religiosos, o conservadurismo por parte de las entrevistadas, por lo que este supuesto no tiene apoyo por parte de los resultados obtenidos.
2. “Las representaciones sociales acerca de la educación sexual están sujetas, principalmente, a sistemas valóricos provenientes de la tradición cristiana, representada en la institucionalidad de iglesias protestantes y católicas”. Sobre este supuesto, estamos en condiciones de decir que no es apoyada por las evidencias recogidas, puesto que en las entrevistas realizadas a profesoras noveles y en formación, no pudimos observar la presencia de dichos sistemas de valores, sino más bien, el conocimiento científico biológico de prevención de enfermedades y embarazos no deseados.

3. “Los Agentes que intervienen en las representaciones que tienen los profesores en formación acerca de la educación sexual, provienen, principalmente, de los discursos de los movimientos reivindicativos de la diversidad sexual”: La evidencia recolectada por este grupo de investigación no permite sostener este supuesto. Solamente una de nuestras entrevistadas manifiesta que el advenimiento de los movimientos reivindicativos de la diversidad sexual le permitió ampliar sus conocimientos sobre esta temática, y despertó en ella el interés de llevarlos hasta la sala de clases.

Nuestro equipo de investigación descubrió que, entre los agentes que más intervienen en las representaciones de los sujetos en estudio se cuentan:

El sistema educativo: primeramente, la escuela. Profesoras noveles y en formación coinciden en que la educación sexual impartida en los establecimientos a los niños y niñas de enseñanza básica es deficiente, tanto la que ellas recibieron en su etapa escolar, como la que se imparte en los establecimientos en los en que han desarrollado prácticas pedagógicas y posteriormente en los que desempeñan su labor docente. Factores como el currículum y la orientación religiosa de algunas escuelas juegan en contra al momento de que las docentes puedan impartir clases de educación sexual que atiendan las necesidades de niños y niñas. Sin embargo, queda en evidencia que las docentes manifiestan que la educación sexual no se limita a un enfoque biológico-preventivo, pero, a la hora de definir qué es educación sexual, sus respuestas son limitadas: saben que hay algo más, pero no lo pueden expresar argumentativamente.

En este punto es donde entra en juego un segundo agente, que también forma parte del sistema educativo: La universidad. El paso de las docentes noveles y en formación por esta institución no les otorgó mayores herramientas para poder llevar a cabo clases que abarcaran los contenidos necesarios para trabajar en este ámbito, e incluso, preferirían que fueran profesionales de la salud quienes impartieron clases de educación sexual, o docentes capacitados especialmente para este fin.

En cuanto a los contenidos que configuran las representaciones sociales de profesores noveles y en formación sobre educación sexual, descubrimos que estos se enfocan principalmente en el ámbito biológico, que están relacionados con el conocimiento científico respecto del funcionamiento del cuerpo humano, para educar sobre la prevención de embarazos no deseados, o la transmisión de enfermedades. Este hallazgo tiene sentido, si tomamos en cuenta lo que expone Olavarría, 2005, cuando afirma que la educación sexual en Chile ha tenido una evolución bastante lenta, marcada por la influencia de grupos conservadores en las políticas educativas. Esto ha provocado que la educación sexual en nuestro país tenga un marcado énfasis en lo biológico-preventivo, lo que ha permeado hasta las últimas generaciones de profesionales de la educación, perpetuando esta mirada. Así y todo, pudimos encontrar entre las profesoras que entrevistamos, algunas que manifestaban que los movimientos feministas han ocasionado una crítica a esta forma de impartir la educación sexual, pero que esto se mantiene aún en el terreno del currículum oculto, por lo menos, mientras no se apruebe una ley que apunte hacia una educación sexual integral.

En cuanto a las fuentes que configuran las representaciones sociales que tienen profesoras y profesores noveles y en formación respecto de la educación sexual, pudimos descubrir que la principal para los sujetos de estudio es la escuela. En ella, según la información que pudimos obtener a partir de sus entrevistas, recibieron una educación sexual insuficiente, tardía y centrada en lo biológico. Es así como algunas de ellas debieron acudir a otras fuentes de información, como sus familias, centros de salud, campañas informativas, etc. Destacamos a la escuela como fuente principal de información, pues, existe una recurrencia entre las entrevistadas hacia reproducirlo de esa forma. Sin duda, la educación sexual que recibieron en sus escuelas marca un hito en su desarrollo personal, pues es en esta institución donde niños y niñas, reciben conocimiento científico.

El desarrollo de nuestra investigación no estuvo exento de limitaciones, entre las que podemos mencionar, destacamos las siguientes: La contingencia sanitaria actual COVID 19, conlleva a aplicar la entrevista semiestructurada de forma telemática, lo que produjo en las entrevistadas algo de timidez al momento de

entregar las respuestas. Sumado a esto, la escasez de información y conocimientos que poseían las profesoras noveles y en formación respecto del tema provocaba inseguridad en sus respuestas o carecían de argumentos sólidos.

Otra limitante que consideramos importante de destacar es la ausencia de profesores hombres para responder entrevistas, debido a la baja tasa de masculinidad en nuestra profesión. Por otra parte, se nos presentó una gran dificultad al momento de conseguir entrevistas con profesores y profesoras noveles por la gran carga laboral en la que se encuentran los trabajadores de la educación actualmente.

Estas limitaciones redujeron la masa de información a la que pudimos tener acceso, reduciendo el análisis que pudimos llevar a cabo sobre esta investigación.

Tomando en cuenta que para este estudio solamente pudimos entrevistar a profesoras mujeres, nos resultaría sumamente interesante contrastar estos resultados con una investigación enfocada a las representaciones sociales que tienen los profesores hombres noveles y en formación acerca de la educación sexual.

X. BIBLIOGRAFÍA

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José de Costa Rica: Flacso.
- Agreda, E. A. (2008). Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes. *Educere*.
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en ciencias sociales. En defensa de la entrevista etnográfica. *Revista Colombiana de Antropología*, 175-218.
- Boccardi, F. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, 48-58.
- Bustamante, A. D. (2012). *Percepción de docentes del desarrollo y ejecución de las políticas institucionales respecto a las temáticas de sexualidad y afectividad en un establecimiento educacional de la comuna de Chillán Viejo*. [Tesis de Magister, Universidad del Bío-Bío] <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2099>
- Cárcamo, H. (2015). Representaciones sociales sobre el rol del profesorado: miradas desde la formación inicial docente. *Representaciones Sociales en la práctica educativa y en la formación docente*, 89-106.
- Espejo, J. C. (2014). Bullying homofóbico en Chile: trayectoria histórica. Límite. *Revista interdisciplinaria de filosofía y psicología*, 61-70.
- Fundación Jaime Guzmán. (2020). Educación Sexual Integral. *Ideas y Propuestas*, 3-10.
- García Pérez, R., Sala, A., Rodríguez Vidales, E., y Sabuco I Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. Profesorado: *Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 269- 287.

- González, A., y Castellanos, B. (1996). *Sexualidad y géneros. Una reconceptualización educativa en los umbrales del tercer milenio. Tomo I.* Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici (coord.) *Psicología Social II*, pp.469-493. Barcelona: Paidós.
- Jociles, M. (2006). La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica. *Antropología Portuguesa*, 9-40.
- Lacolla, L. (2015). Representaciones sociales de los estudiantes acerca de las reacciones químicas. *Representaciones Sociales en la práctica educativa y en la formación docente*, 19-34.
- León, C. I. (2013). Ciber cuerpos: Los jóvenes y la sexualidad en la posmodernidad. *Actualidades investigativas en Educación*.
- Morales, P. (17 de octubre de 2020). *La importancia de una educación sexual temprana*: "Los estudiantes tienen información sobre sexualidad mucho antes de la enseñanza media. Llegar en primero medio, es llegar tarde". La Tercera. Obtenido de <https://www.latercera.com/paula/la-importancia-de-una-educacion-sexual-temprana>.
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, p. 299-320. Santiago: LOM
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- MINEDUC. (2021). Formación integral y convivencia Escolar. Obtenido de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/formacion-para-la-vida/sexualidad-afectividad-y-genero/>
- Olavarria, J. (2005). *La política de educación sexual del ministerio de educación de Chile. Consideraciones para una evaluación*. Santiago de Chile: Hexagrama.
- Palma, I., Reyes, D., y Moreno, C. (2013). Pluralismo y Libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *Docencia*, 14-24.

- Peñaloza Flores, V. P., Ulloa Godoy, P. F., y Pérez, M. R. (2012). *Educación, Sexualidad y Niñez. Un análisis de los discursos expresados por docentes, integrantes del equipo de gestión, apoderadas y apoderados* [Tesis de pregrado. Universidad de Chile]
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez y García (coord.) *Representaciones sociales teoría e investigación*, 157-190. Guadalajara: CUCSH-UDG.
- Rolando, S., y Seidmann, s. (2013). Representaciones Sociales sobre la Educación Sexual en la Escuela Media. *Anuario de Investigaciones XX*, 227-232.
- Sauntson, H. (2012). From Form to Function: Structural-Functional Discourse Analysis. In H. Sauntson (ed.). *Approaches to Gender and Spoken Classroom Discourse*, 45-116. London: Palgrave Macmillan.
- Schuster Ubilla, S., Santos Pérez, A., Miranda Leibe, L., Roque López, B., Arce-Riffo, J., y Medel Vera, E. (2019). Una mirada al movimiento feminista en Chile del año 2018: hitos, agenda y desafíos. *Iberoamericana. América Latina - España - Portugal*, 223-245.
- Toledo, U. (2014). El programa sociofenomenológico de investigación. En F. Osorio (ed.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*, 39-68. Santiago: LOM.
- Toro Villagra, E., Moya Rojas, P., Poblete Melis, R. (2020). Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes sobre las Personas LGBTI: Un Estudio de Caso en un Liceo Católico y Laico. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 35-71.
- UNESCO. (15 de febrero de 2018). ¿Por qué es importante la educación integral en sexualidad? Obtenido de <https://es.unesco.org/news/que-es-importante-educacion-integral-sexualidad>.

- Valencia, L. (2015). ¿Por qué quiero enseñar historia y ciencias sociales? Representaciones sociales de los estudiantes de profesorado en una universidad chilena. En Calixto (coord..) Representaciones Sociales en la práctica educativa y en la formación docente, 107-125. México: ISCEEM.
- Vera, A. (2016) “La sexualidad en los discursos de profesores de escuelas públicas en Santiago: connivencias religioso-estatales” en Luis Bahamondes y Nelson Marín (eds.), Religión y Espacio Público. Perspectivas y debates. Santiago: Ediciones CRANN, 151-176.

APRECIACION INFORMANTE:

NOMBRE: _____

Firma

Fecha: