

Recopilado: 07-01-2025 | Aceptado: 14-05-2026 | Publicado: 20-06-2026

## REPRESENTACIONES SOCIALES DE PADRES Y MADRES RESPECTO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

PARENTS' SOCIAL REPRESENTATIONS OF SEX EDUCATION IN THE CHILEAN  
SCHOOL SYSTEM

**SARA DÍAZ FERRADA**

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

[sara.diaz2001@alumnos.ubiobio.cl](mailto:sara.diaz2001@alumnos.ubiobio.cl)

ORCID: [0009-0002-4727-3092](https://orcid.org/0009-0002-4727-3092)

ESTUDIO

**HÉCTOR CÁRCAMO VÁSQUEZ**

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

[hcarcamo@ubiobio.cl](mailto:hcarcamo@ubiobio.cl)

ORCID: [0000-0003-2045-343X](https://orcid.org/0000-0003-2045-343X)

**IGNACIO FARÍAS DÍAZ**

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

[ifaridiaz@gmail.com](mailto:ifaridiaz@gmail.com)

ORCID: [0009-0009-3437-2850](https://orcid.org/0009-0009-3437-2850)

**CONSTANZA GOUET BASCUR**

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

[constanza.gouet2001@alumnos.ubiobio.cl](mailto:constanza.gouet2001@alumnos.ubiobio.cl)

ORCID: [0009-0009-4296-9833](https://orcid.org/0009-0009-4296-9833)

## Resumen

El artículo tiene por objetivo comprender las representaciones que padres y madres se forman respecto de la sexualidad y la educación sexual que se imparte en el sistema escolar chileno. La investigación se realizó en la región de Ñuble, Chile, y corresponde a un estudio de tipo cualitativo, cuyos datos se obtuvieron a través de la entrevista semiestructurada a un total de 12 sujetos. El análisis de los discursos se realizó por medio de la técnica semántica estructural. Como principales resultados destacan los siguientes. En cuanto a los conocimientos que poseen las familias sobre educación sexual, se evidencia que, aunque reconocen la existencia de información accesible, persiste un grado de desconocimiento en la temática. Respecto a las creencias sobre la educación sexual, la consideran como un componente esencial en la vida de los estudiantes. Sumado a ello, creen que su rol es fundamental y complementario a la educación formal. En lo que atañe a la manera de abordar la educación sexual, valoran las conversaciones espontáneas en entornos de confianza. Finalmente, se comprobó que el modelo que prevalece en el marco de estas representaciones de las familias respecto de la educación sexual corresponde al biologicista, expresando especial preocupación por aspectos patologicistas, motivo por el cual las acciones emprendidas para abordar la temática desde el hogar se centran en el ámbito de la salud, cuyo aspecto nuclear queda radicado en los factores de riesgo asociados a una vida sexualmente activa.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, sexualidad, educación sexual, familia, escuela.

## Abstract

The aim of this article is to understand the representations that parents form regarding sexuality and the sex education provided within the Chilean school system. The research was conducted in the Ñuble region of Chile and is a qualitative study, with data obtained through semi-structured interviews with 12 participants. Discourse analysis was conducted using the structural-semantic technique. The main findings are as follows. Regarding families' knowledge of sex education, it is evident that, although they acknowledge the existence of accessible information, a degree of ignorance on the subject persists. With regard to beliefs about sex education, they consider sex education to be an essential component of students' lives. Furthermore, they believe that their role is fundamental and complementary to formal education. As for how to approach sex education, they value spontaneous conversations in a

trusting environment. Finally, it was found that the prevailing model within the framework of these family representations regarding sex education corresponds to the biological model, expressing particular concern about pathological aspects; for this reason, the actions taken to address the issue at home focus on the health sphere, the core of which lies in the risk factors associated with a sexually active life.

**Keywords:** Social representations, sexuality, sex education, family, school.

## 1. Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), la sexualidad es inherente del ser humano, por lo tanto, se constituye como un aspecto influyente del ciclo vital, el cual se conforma por aspectos biológicos, psicológicos y sociales propios de los individuos. Por ende, refiere a un concepto complejo en sí mismo, puesto que puede ser definido y comprendido desde diferentes perspectivas (Esquivel, 2019). Al respecto, Cabrera (2022) menciona que la sexualidad se traduce en pensamientos, conductas y valores, factores que tienen gran incidencia en el desarrollo de las relaciones interpersonales. En el caso de los y las jóvenes, Gutiérrez (2016) indica que es necesario que exista una aproximación que no solo atienda a la promoción de la salud, sino también al mejoramiento de la calidad de vida, el desarrollo integral y el empoderamiento. En este sentido, adquiere relevancia la promoción de la aceptación de la sexualidad propia y el fortalecimiento de las relaciones emocionales con el fin de fomentar actitudes positivas en torno a la sexualidad.

De acuerdo con Unesco (2014), los programas de educación sexual están basados en cinco grandes modelos, que son los enfoques moralista, biológico, afectivo, patologicista e integral. El modelo moralista busca imponer pautas de comportamientos a partir de valores generalmente conservadores. El modelo biológico, también denominado funcionalista, se dirige a brindar información sobre anatomía y reproducción humana. El modelo afectivo o erótico deposita su foco en el amor y el placer. El modelo patologicista se centra en los factores de riesgos de la sexualidad, con especial énfasis en la prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos a temprana edad. Por último, el modelo integral o comprensivo imparte educación sexual desde el respeto de los derechos sexuales y reproductivos, tomando en consideración perspectivas de género y factores culturales como elementos interseccionales (Gutiérrez, 2016). Este último modelo es recomendado por Unesco (2018) debido a los aportes que tiene en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes (NNA).

Por otro lado, a nivel internacional se amplía el abanico de enfoques para abordar la educación sexual. Por ejemplo, en el caso de Europa, específicamente en España, Barruso *et al.* (2022) identifican cuatro modelos. El modelo de riesgos, el cual se encarga de la prevención de enfermedades; el modelo moral, basado en valores estrictamente religiosos; el modelo revolucionario, que aborda la sexualidad como un acto de liberación; y, por último, el modelo biográfico-personal, que considera a la sexualidad como un derecho esencial. Por su parte, Países Bajos, desde 2012, emplea un enfoque único de educación sexual, el cual se vincula a la diversidad sexual y la igualdad de género. Sin embargo, a pesar de tener una orientación hacia un único objetivo, no ha estado exento de múltiples desafíos, siendo los más significativos la necesidad de mejorar la calidad y extensión de la educación sexual (Cifuentes, 2020).

Respecto al contexto latinoamericano, en México la educación sexual ha tenido una serie de cambios significativos, en primer lugar, desecha el enfoque biomédico que tenía y adopta en el año 2006 la teoría de sistemas como base para impartir educación sexual. En este sentido, la sexualidad es considerada como un sistema compuesto por reproductividad, género, vinculación afectiva y erotismo. Dichos elementos son abordados estrictamente bajo una lógica biologicista (Rubio y Ortiz, 2012; Rosales Mendoza, 2011). A partir de 2022, México adopta un modelo de educación sexual integral, abordando temáticas como el respeto y la promoción de los derechos sexuales en favor del bienestar de las personas. En el caso de Costa Rica, el programa de Educación Sexual y Afectividad Integral adopta un modelo biopsicosocial, que considera la protección y autonomía de los estudiantes. Si bien dicho programa no ha estado exento de controversia, este ha ido incorporando varias dimensiones vinculadas a los derechos humanos e igualdad de género, lo cual ha permitido reformular el modelo orientándose principalmente a promover una comprensión responsable y respetuosa del placer sexual (Peña, 2018; Román, 2022). Este enfoque ha sido resistido por algunos segmentos de la sociedad, viéndose dificultada su implementación en todos los niveles educativos (Preinfalk, 2022). Otro caso relevante en el contexto latinoamericano lo representa Argentina, país en el que desde el año 2006 se implementa la educación sexual desde el enfoque integral. A este respecto, Cravero *et al.* (2020) sostienen que el desarrollo e implementación de la educación sexual desde el enfoque integral representa un avance importante, sin embargo, constatan las miradas críticas que los y las estudiantes se forman sobre la educación recibida.

En el caso de Chile, la educación sexual ha experimentado una serie de transformaciones desde sus orígenes. En un principio, la educación sexual se instala

durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva en la década de los sesenta con el programa “Vida familiar y educación sexual”. Esta iniciativa se enfocó en aspectos biológicos de la sexualidad, por ende, adoptó un modelo biologicista que implicó una enseñanza a través de asignaturas como Biología y Ciencias Naturales (Asociación Chilena de Protección de la Familia [APROFA], 2018; Pílas y Peralta, 2019). Dicho programa también se ejecutó durante el gobierno de Salvador Allende hasta 1973, año en que ocurre el golpe de Estado, tras el cual se suspendió la educación sexual dentro del sistema de enseñanza. Con el retorno a la democracia se incorporó nuevamente el programa bajo el gobierno de Patricio Aylwin, sin embargo, en esta oportunidad se eliminó la obligatoriedad. Cabe destacar que en 1995 surgieron las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS), el primer programa posdictadura que abordó la sexualidad a través de un modelo integral, y en el que participaron tanto estudiantes como docentes y apoderados (Gutiérrez, 2016; Salinas, 2017; APROFA, 2018). La idea principal era que durante el proceso se fomentara la participación activa de todos los integrantes. Culminó el año 2000. Luego en el 2005, se introdujo un plan educacional que abordó temáticas como la afectividad y sexualidad de manera obligatoria en el marco curricular; su vigencia fue hasta el 2010 (Gutiérrez, 2016). Ese mismo año se retomó este enfoque con la promulgación de la Ley de Salud N.º 20.418, que obligaba a los establecimientos a impartir educación sexual en la enseñanza media, a través de programas desarrollados por el Sernam (Servicio Nacional de la Mujer) y el Ministerio de Educación. Dicha estrategia recibió muchas críticas debido a su baja efectividad, siendo una de las más destacadas la dependencia de los recursos administrativos que disponía cada establecimiento (Candía, 2020).

El abordaje integral de la educación sexual comenzó en 2019 con un proyecto de ley que proponía un enfoque de educación afectiva y sexual desde la primera infancia, que venía de la mano con la modificación de diversas normativas legales (Cámara de Diputados y Diputadas de Chile, 2019). Este proyecto abordó problemáticas como el aumento en los índices de enfermedades e infecciones de transmisión sexual, además del abuso infantil. Además, criticaba taxativamente el enfoque biologicista predominante, respaldando la idea de adoptar un modelo que incluyera tanto aspectos afectivos como de género. A pesar de los esfuerzos, las propuestas enfrentaron resistencias por parte de los sectores más conservadores, fracasando en su implementación (Candía, 2020). En el 2023, la diputada Emilia Schneider presentó un proyecto de ley con el objetivo de instalar una política nacional de Educación Sexoaffectiva Integral, la cual incluiría una educación sexual desde la educación parvularia con jornadas de formación para la comunidad educativa. Dicho proyecto buscaba garantizar un enfoque integral en la educación sexual, abordando temas

como violencia de género y abuso sexual (El Mostrador, 2023; Colegio de Profesoras y Profesores, 2023). Sin embargo, en la actualidad no se ha vuelto a retomar la discusión sobre aquello.

Si bien la existencia de programas dirigidos a promover la educación sexual desde la educación formal es relevante, es necesario consignar que el rol de padres y madres en esta materia resulta irremplazable (Gutiérrez, 2016). A pesar de dicha importancia, autores como Balarezo López y Balarezo Galarreta (2016) indican que los padres suelen tener un limitado conocimiento respecto de la sexualidad y, en general, terminan entregando orientaciones normativas sobre la actividad sexual, lo cual afecta negativamente la formación en este ámbito de sus hijos e hijas, en especial en la adolescencia, etapa donde el desarrollo de la sexualidad influye de manera significativa.

En este sentido, Caricote (2008) resalta la necesidad de apoyar a los padres con el objetivo de fomentar un desarrollo sexual adecuado para sus hijos e hijas, por ello considera fundamental la formación de espacios educativos que sirvan para la adquisición de conocimientos que les faciliten la tarea educativa. Considerando las sugerencias de organismos internacionales como Unesco y OMS, el modelo que se sugiere es el de la educación sexual integral, en consecuencia, padres y madres requieren una preparación que les permita incluir elementos para que NNA desarrollen el autoconocimiento, el respeto, el consentimiento y la tolerancia, con el fin de alcanzar un óptimo desarrollo de la sexualidad y la afectividad (Matus, 2023).

Con base en la revisión de literatura especializada, se observa un vacío de conocimiento respecto de la educación sexual en la región de Ñuble, en particular desde la perspectiva de las familias. Por ello surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿qué información poseen padres y madres sobre la educación sexual? ¿Cuáles son las creencias que predominan a este respecto? ¿Cómo abordan la educación sexual desde el hogar? En síntesis, el objetivo de este artículo es comprender las representaciones que padres y madres poseen en torno a la educación sexual.

Para abordar el objetivo propuesto, el posicionamiento teórico general radica en la teoría de las representaciones sociales, las cuales, según Cárcamo (2015), son construcciones discursivas que configuran nuestro entendimiento de la realidad y son fundamentales en la vida cotidiana. Dichas representaciones posibilitan interpretar el mundo y actuar en él mediante la articulación de las posiciones individuales y colectivas (Moscovici, 1979). En este sentido, el lenguaje se torna crucial en la construcción y comunicación de la realidad. Así, las representaciones sociales se

constituyen en un sistema cognitivo, formado por valores, estereotipos, creencias y normas, que orienta tanto las actitudes como las prácticas sociales. De acuerdo con Ortiz (2013), la representación no se limita a un duplicado de lo ideal, sino que configura la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

La pertinencia de la teoría de las representaciones sociales como marco teórico general adquiere particular importancia en este estudio, por cuanto en las representaciones de padres y madres predominan la transmisión y percepción de contenidos, tal como ocurre en el caso de la educación sexual. Así, tanto estereotipos como creencias individuales, discursos normativos y los medios de comunicación, desempeñan un papel vital en la configuración evolutiva de las representaciones, incidiendo notablemente en las prácticas educativas y en el desarrollo personal de los estudiantes (Martell *et al.*, 2018).

Según Araya (2002), las representaciones se configuran como tales a partir de un campo de representación que da cuenta del orden interno y la respectiva jerarquización de los elementos que la componen. Un aspecto a considerar para su estudio corresponde a las creencias de los sujetos en torno a un objeto de representación, la actitud que adoptan y una dimensión práctica que refiere a cómo actúan en relación a dicho objeto. Precisamente, en el presente estudio se abordan las creencias, actitudes y estrategias por medio de las cuales los padres y madres abordan la educación sexual de NNA.

## 2. Materiales y métodos

Un primer aspecto a declarar se relaciona con el posicionamiento epistémico y ético del equipo de investigación, quienes adscriben al enfoque de la educación sexual integral. Dicho lo anterior, el estudio se enmarca en el paradigma comprensivo, que posibilita una aproximación profunda de los fenómenos sociales complejos. Este paradigma permite entender la construcción del conocimiento tanto en un contexto dinámico como intersubjetivo, en los cuales las experiencias propias de los sujetos atribuyen múltiples significados (Walker, 2022). En cuanto al enfoque epistemológico, esta investigación se fundamenta en la fenomenología, la cual da prioridad al análisis de las experiencias subjetivas; contrario al naturalismo, que considera la conciencia como un objeto. En este marco, la fenomenología brinda herramientas críticas con el fin de explorar la conciencia y, a su vez, contribuye en la producción de sentido en ciencias sociales (Fuster, 2019).

El método empleado es el sociofenomenológico, dada su capacidad para el análisis de estructuras intersubjetivas y la comprensión de las realidades vividas desde una perspectiva directa. Schutz resalta la importancia de la actitud natural y la intersubjetividad, esta última como fuente elemental que sustenta la realidad social (Fuenmayor *et al.*, 2021; Toledo, 2009). En consecuencia, se crea un espacio de interrelación que facilita la comprensión e interpretación de los fenómenos. Dado que al tratarse de una investigación cualitativa que busca indagar en la información, creencias y actuaciones de padres y madres respecto de la educación sexual de sus hijos e hijas, se justifica el uso de este método. La naturaleza de este trabajo es de tipo cualitativa, ya que facilita capturar los significados y vivencias de los actores sociales, siempre tomando en cuenta su complejidad.

Para efectos de este estudio, participaron padres y madres de la región de Ñuble cuyos hijos e hijas se encuentran cursando desde quinto año de educación básica hasta cuarto año de educación media, puesto que están presentes en una etapa vital como lo es la adolescencia, periodo crítico en la formación de la identidad y en el inicio de la actividad sexual (Corona y Funes, 2015).

Los criterios de inclusión de las personas participantes tienen como base su homogeneidad y heterogeneidad: lo primero, porque garantiza que todos los participantes de esta investigación ocupen un papel fundamental en la educación de niños, niñas y adolescentes en las etapas consideradas (Arias *et al.*, 2016); y lo segundo, es que el criterio de heterogeneidad tiene como objetivo proporcionar representatividad a las propiedades estructurales de la población, tomando en cuenta sexo, ubicación geográfica y edades de los hijos (Mejía, 2000).

Para el muestreo se utilizó el criterio de variabilidad estructural, con el propósito de cubrir la diversidad potencial de los discursos. Asimismo, se tomó en cuenta la saturación discursiva como criterio para determinar el total de entrevistados y la densidad de los discursos con el fin de obtener un material discursivo enriquecedor para el análisis de las representaciones sociales (Padilla *et al.*, 2018). El acceso a los sujetos fue mediante un muestreo de “bola de nieve”, en el cual los informantes facilitaban el contacto de otros participantes que estuvieran dispuestos a colaborar con la investigación, lo cual es práctico y eficiente en términos de costo (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). En este contexto, se entrevistó a un total de 12 sujetos (10 madres y 2 padres). De ellos, 10 habitan en el espacio urbano de la región de Ñuble y 2 en el área rural, distribuyéndose en 5 de sus comunas.

Para la producción de datos se empleó la técnica de entrevista semiestructurada individual, que resalta por su flexibilidad y capacidad de adaptación a los aspectos de cada participante. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y virtual, según la preferencia de los informantes. Esta técnica posibilita la modificación y ampliación de la batería de preguntas, permitiendo aclarar algunos términos y confusiones durante la conversación (Díaz *et al.*, 2013). Como instrumento, se utilizó el guion de la entrevista, basado en las categorías derivadas de los objetivos de investigación. Cabe señalar que el instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio experto (uno temático y otro especialista en metodologías cualitativas), y una vez recibidas las observaciones se sometió a un nuevo proceso de validación, esta vez con un experto metodológico.

Las categorías a partir de las cuales se configura el instrumento fueron de naturaleza deductiva (conocimiento sobre la educación sexual, creencias respecto del valor de considerar la educación sexual, estrategias para abordar la educación sexual). Estas se apoyan en el enfoque teórico general utilizado para el desarrollo de este estudio: la teoría de las representaciones sociales desde el modelo estructural. En ella se enfatiza en los conocimientos (contenidos), los sistemas de creencias (en torno a la educación sexual) y las disposiciones (estrategias para el abordaje de la educación sexual) para actuar frente a los objetos de atención.

El trabajo de campo se realizó durante el segundo semestre de 2023 y cabe consignar que no estuvo exento de desafíos, como la gestión de horarios y la obtención de contactos, que afectaron principalmente a las entrevistas presenciales, llevándolas a un formato virtual para mejorar la accesibilidad. Además, el proceso de producción de datos en áreas rurales enfrentó dificultades técnicas y logísticas, las cuales provocaron en algunos casos la interrupción de las entrevistas o la necesidad de grabar en múltiples sesiones.

Para la revisión de los resultados se utilizó el análisis semántico estructural, un método eficiente para el análisis discursivo en el estudio de las representaciones sociales (Martinic, 2006) y que permite clasificar y transformar el contenido discursivo en categorías, facilitando su comparación e integración en unidades más amplias. Este análisis concluye con la construcción de ejes de significación y la posterior triangulación de los datos con la teoría.

En cuanto a los aspectos éticos, se activó el protocolo de consentimiento informado a los participantes con el fin de asegurar su voluntariedad y confidencialidad en la investigación (González, 2002). De la misma forma, se priorizaron criterios de

calidad del estudio como la reflexividad, la transparencia, la autenticidad, la perspectiva holística, la sistematicidad metodológica, la coherencia y la conciencia de complejidad, para garantizar así su validez (Blesa *et al.*, 2014).

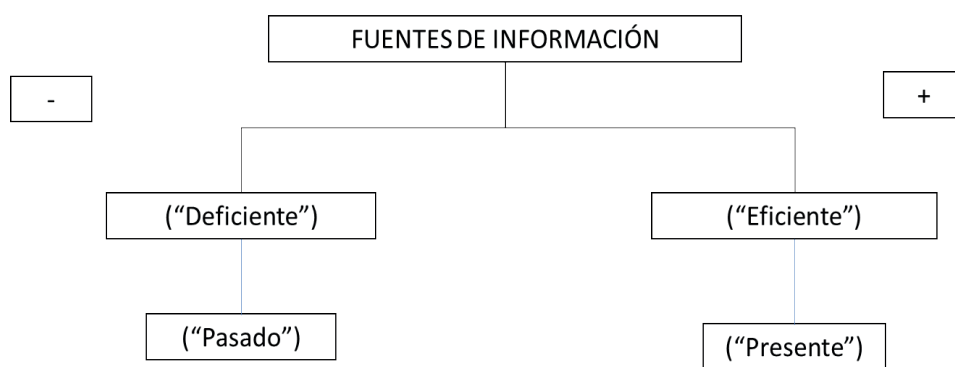
### 3. Resultados

La presentación de los resultados de investigación se estructura en base a tres nociones claves para el análisis de los datos. Estas corresponden a la información, las creencias y el abordaje sobre la educación sexual.

#### 3.1 Información

Con respecto a esta categoría, fue posible distinguir la recurrencia discursiva en familias que alude a las fuentes de información sobre contenidos de sexualidad. Ante eso, los participantes del estudio mencionan que en el pasado las fuentes eran deficientes y, en contraparte, consideran que son eficientes en el presente. Esto se puede apreciar en la figura 1.

**Figura 1.** Estructura paralela según eje de significación: fuentes de información.



Fuente: elaboración propia.

“De la niñez no, porque estos temas no se hablaban, yo nunca hablé con mi mamá un tema de sexualidad, no. En el colegio era como una vez a las mil que te tocaba un tema, pero no era mayor, sino que yo creo que a través de la vida nomás, las experiencias, las situaciones que uno va viviendo, y eso” (informante N.º 7, madre).

“[conversación sobre sexualidad] Se complementa con algún tipo de conversación con mi mamá, pero en la que yo notaba ahí ciertas incomodidades” (informante N.º 10, padre).

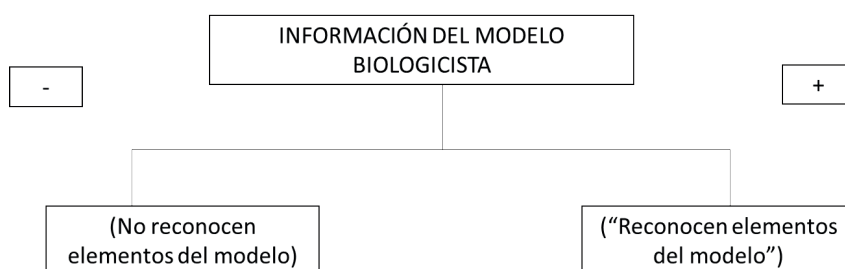
“[sobre cómo fue su educación sexual] Lo que yo recuerdo es que no era tan abierta como es ahora, lo que yo... tampoco es que sea tan antigua, pero ahora sí es más abierta” (informante N.º 5, madre).

“Y ahora las cosas están como más, más avanzadas igual, tú buscas y te aparece en cualquier lado lo que buscas. Entonces es como más fácil” (informante N.º 11, madre).

La regularidad discursiva expuesta corresponde a la dimensión genérico, dado que las familias refieren a la sexualidad y a la educación sexual, aunque sin aludir a elementos o características de algún modelo en particular. Es decir, ponen en valor la temática, pero sin adscribir a un enfoque determinado (Balarezo López y Balarezo Galarreta, 2016).

Otra recurrencia discursiva —esta vez vinculada al modelo biologicista— permite reconocer que las familias aluden a los elementos que distinguen en la educación sexual que recibieron, estableciendo en retrospectiva una mirada crítica, tal como es evidenciado en el contexto argentino por Cravero *et al.* (2020). Esto se aprecia en la figura 2:

**Figura 2.** Estructura simple según eje de significación: información del modelo biologicista.



Fuente: elaboración propia.

“En el colegio, cierto, desde pequeña, en Ciencias Naturales, [en] la asignatura a uno le están dando pequeños *tips* de lo que es educación sexual, pero más que nada por el área biológica” (informante N.º 1, madre).

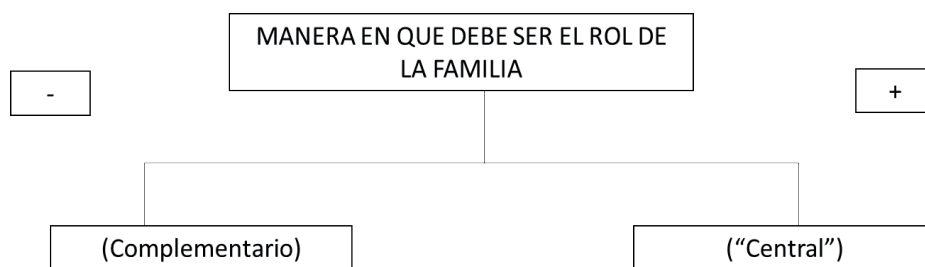
“En cuanto a la sexualidad, por la parte biológica se puede decir que es [...] también por el medio en que nosotros también nos reproducimos como todo mamífero o ser viviente” (informante N.º 2, madre).

La madre N.º 1 apunta claramente a los elementos que le enseñaron durante su infancia, indicando que corresponden a la dimensión biológica. Por su parte, la madre N.º 2 entrega su definición de la sexualidad, la cual se compone solo por elementos del modelo biologicista; una situación que puede explicarse —aunque hipotéticamente— por la propia experiencia de escolarización vivida (Candia, 2020).

### 3.2 Creencias

En esta categoría, se puede destacar la recurrencia en los relatos de las familias que aluden al rol central que consideran deben cumplir en la educación sexual de sus hijos. Esto se puede observar en la figura 3:

**Figura 3.** Estructura simple según eje de significación: manera en que debe ser el rol familiar.



Fuente: elaboración propia.

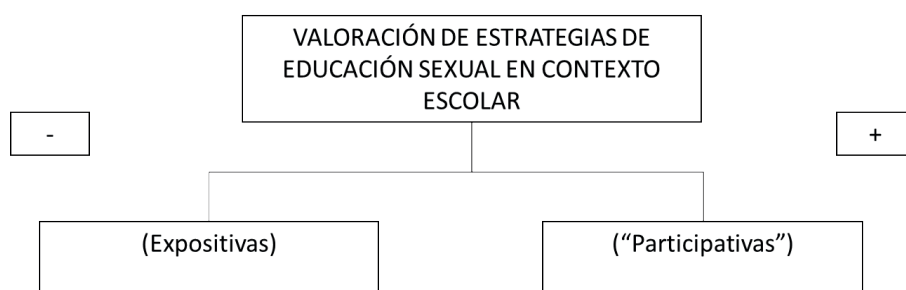
“Yo creo que el más importante debería ser el de la familia, porque eres tú el que estás criando, eres tú el núcleo, eres tú la que tienes que dar la protección a tus hijos. Entonces, aunque cueste como te digo, aunque sea un tema tabú, yo creo que lo principal es la familia, porque en el colegio igual sí te van a enseñar algunas cosas, pero yo creo que no tan concreto como lo puede hacer uno como papá” (informante N.º 11, madre).

“[importancia del rol] Yo creo que es mayor de la casa, yo creo que el colegio igual tiene que dar los primeros pasos, pero el resto queda en la casa, yo creo que debiera ser así, no le voy a dar toda la responsabilidad al profesor si son cosas, yo creo, que de familia. Bueno, es lo ideal que si el niño quiera aprender más la otra parte se dé en la casa, que no lo aprenda solo, pero que no sea netamente del colegio. Ahora entrarían otros profesionales, no sé, un psicólogo, por decir algo, pero si hubiese algún trauma, algún problema que lo ayude a abordar, pero yo lo estoy viendo desde la línea lógica” (informante N.º 5, madre).

Los relatos anteriores aluden a que la familia tiene un rol central o protagónico en la entrega de contenidos sobre sexualidad, más allá de que consideran que sí debe existir un abordaje en los establecimientos educacionales; sin embargo, este abordaje en el hogar también es fundamental (Caricote, 2008; Salinas, 2017; Unesco, 2014). Lo anterior se vinculó a la dimensión genérico debido a que no se entregaron características de algún modelo en particular.

En esta línea, otra recurrencia discursiva corresponde a la valoración de estrategias de educación sexual en el contexto escolar, ante lo cual las familias consideran que debe ser de manera participativa y no expositiva.

**Figura 4.** Estructura paralela según eje de significación: valoración de estrategias de educación sexual en contexto escolar.



Fuente: elaboración propia.

“Yo creo que igual, que los niños necesitan como más interacción. Es que no es como cuando yo estudié, los niños de hoy necesitan interacción. Cuando yo estudiaba te hablaban, te hablaban y tú ponías atención todo el rato, movías la cabeza, aunque no entiendas nada. Pero yo creo que ahora los niños necesitan mayor interacción con los temas, videos quizás que te muestren imagen” (informante N.º 7, madre).

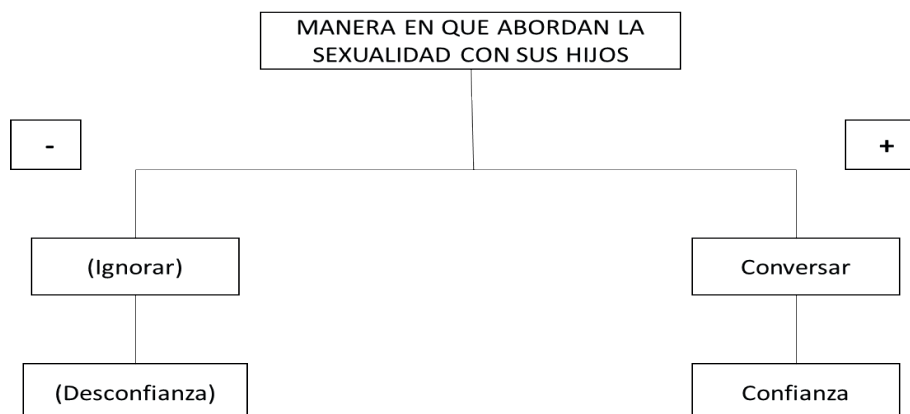
“[sobre el abordaje de la educación sexual en las escuelas o colegios] Yo creo que lo más, como más efectivo, encuentro yo, son el tema de los talleres, porque los niños ahí pueden debatir y también ellos explican y si tienen dudas, preguntan. Yo encuentro que los talleres son muy buenos” (informante N.º 11, madre).

En el caso del discurso de la madre N.º 7, ella considera que los niños necesitan estrategias en las que se pueda interactuar con herramientas visuales, en vez de un tipo de educación expositiva, como la que ella recibió y que considera deficiente. La madre N.º 11 valora la realización de talleres para el abordaje de la educación sexual, espacios en donde se pueda dialogar y debatir los contenidos. Lo antes mencionado tampoco se asocia a un modelo de educación sexual en particular, por lo que se relaciona con la dimensión genérico. En ambos casos, se pone de manifiesto la importancia que se otorga a la innovación educativa, superando las lógicas tradicionales para abordar la educación sexual; de este modo, se releva la necesidad de incorporar estrategias didácticas de corte constructivista, en sintonía con lo propuesto por Pilas y Peralta (2019), Rubio y Ortiz (2012), entre otros.

### 3.4 Abordaje

Con respecto a la categoría abordaje, ha sido posible identificar varias recurrencias discursivas en las familias, entre las cuales se destaca la que se asocia con la manera en que las familias abordan la educación sexual con sus hijos. En este caso, las familias valoran hacerlo mediante la conversación, a través de la confianza, situación que está en sintonía con la evidencia, tal como se aprecia en Cabrera (2022), Esquivel (2019) e Ibacache (2016), entre otros. La figura 5 grafica lo expuesto:

**Figura 5.** Estructura paralela según eje de significación: manera en que abordan la sexualidad con sus hijos.



Fuente: elaboración propia.

“Yo les hablo constantemente a mis hijos desde más chicos. Desde cuando comienzan las partes más fuertes de su crecimiento adolescente hemos ido conversando ciertos tópicos, ciertas cosas. Es tanta la confianza que ellos me cuentan ciertas cosas que les van pasando y yo siempre voy recalcando otras, y así voy preguntando y voy sabiendo que están pololeando y cómo pasó, si se dieron un beso, hasta el más mínimo detalle. Como mamá, yo quiero saber todo y también quiero que ellos sientan la confianza de que, si tengan un problema, me lo digan o una situación en la que no saben” (informante N.º 4, madre).

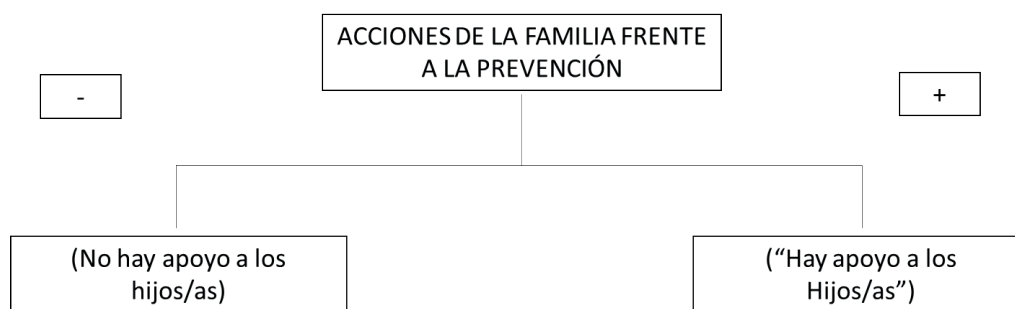
“[sobre el abordaje de la educación sexual con sus hijos] No, esto no se va a saber, siempre le he hecho saber a mis hijos de que hay momentos que ellos me cuentan cosas y nadie lo va a saber, nadie. Entonces, ya después ya conversábamos y ahora después ya empecé a ver sus reacciones; bueno, incluso terminó con la polola por un tema que no le gustó, no le agradó algo. Él me dijo: mamá —me dijo—, no, no, no quiero seguir pololeando con ella. Entonces le dije: como usted empezó a pololear como un caballero con ella, usted termina con ella como un caballero (informante N.º 8, madre).

En los relatos anteriores, se puede apreciar cómo ambas madres utilizan el diálogo como estrategia para conocer situaciones relacionadas con la vida sexual de sus hijos y, asimismo, entregar contenidos sobre la temática. Cabe destacar que este enfoque corresponde a la dimensión genérico, ya que las madres no aluden a las características de algún modelo de educación sexual, sino que al abordaje a ni-

vel general. En tal sentido, las instancias de naturaleza dialógica en el espacio del hogar adquieren especial relevancia en el discurso de las madres mencionadas, independientemente del enfoque que tengan sobre la educación sexual. Por ello, la conversación y el diálogo se convierten en una estrategia de tipo transversal (Corona y Funes, 2015; Martell *et al.*, 2018).

A continuación, se presenta otra recurrencia discursiva que se asocia con la dimensión patologicista de la educación sexual, ya que las familias aluden a las acciones que realizan y que corresponden a la prevención en torno a las consecuencias negativas de la sexualidad.

**Figura 6.** Estructura simple según eje de significación: acciones de la familia frente a la prevención.



Fuente: elaboración propia.

“Entonces, mi hija fue una de las niñas que no puso cara de espanto, porque ya en cierta manera habíamos conversado y el tema del preservativo no es algo nuevo para ella. Pero sí dentro de eso, yo con mi hija logré tocar el tema de la responsabilidad ante usar un preservativo, también una actividad sexual, pude yo lograr con ella” (informante N.º 8, madre).

“En el caso mío, por ejemplo, yo lo [he] recalcado mucho, el tema de las relaciones sexuales y todo con mis hijas, porque a mí no me gustaría que ellas, por ejemplo, quedaran embarazadas a la edad que yo quedé embarazada, sabiendo que tienen ahora cómo cuidarse y todo el tema, porque yo sé qué es criar un niño. A los 16 años tuve una y 2 años después nació la otra, entonces andaba con una en brazos y la otra de la mano” (informante N.º 11, madre).

En ambos relatos, las madres reconocen haber realizado un abordaje de tipo patologicista (prevención) de la educación sexual, destacando la importancia del uso de preservativos y anticonceptivos, lo que se entiende por el origen de programas de educación sexual en el ámbito escolar (Barruso *et al.*, 2022). Además, una de las informantes (N.º 11) alude a su experiencia como madre adolescente, la cual considera compleja y que desea evitar para sus hijas.

#### 4. Discusión y conclusiones

Tomando en cuenta el objetivo general, en la presente investigación se presentó una panorámica descriptiva y analítica de las representaciones sociales que poseen las familias de la región de Ñuble en torno a la educación sexual. En particular, se concluye que la información que manejan proviene de una noción biologicista de la sexualidad, en tanto que sus creencias y abordaje apuntan a adoptar un enfoque patologicista, centrándose en las situaciones indeseables referentes al ámbito sexual.

En lo que atañe a los conocimientos que poseen sobre educación sexual, se evidencia que, si bien se reconocen diversas fuentes de información más accesibles en la actualidad, persiste un cierto grado de desconocimiento al respecto. Las familias destacan que su aprendizaje provino de experiencias personales, dado que sus propios padres no lo abordaron en la crianza. Además, identifican espacios formales —como el contexto educativo y la salud— y fuentes informales —amigos e internet— como medios para adquirir conocimientos acerca de este ámbito. Asimismo, todas las familias demuestran manejar elementos biologicistas de la sexualidad, sin embargo, también consideran que ella se manifiesta a lo largo de la vida, incluyendo el aprendizaje en la niñez (Balarezo López y Balarezo Galarreta, 2016). Esto refleja que entienden la sexualidad como una combinación de diversas dimensiones: biológica, psicológica, emocional, identitaria, social y cultural.

Por otra parte, en lo que respecta a las creencias de las familias sobre la educación sexual, las conclusiones revelan que la consideran como un componente esencial en la vida de los estudiantes, destacando la desinformación que enfrentan también otros padres. Sumado a ello, creen que su rol en la educación sexual es fundamental y debe complementarse con la intervención del contexto educativo formal. Reconocen que la educación debe impartirse de manera normalizada en espacios cotidianos, comenzando en la niñez y adaptándose a la edad de los estudiantes (Candía, 2020; Ibacache, 2016). Las familias proponen un enfoque participativo en

la planificación de estrategias educativas, fomentando un aprendizaje significativo, y un enfoque mixto que permita una información equitativa. Identifican que tanto las instancias formales (educación, salud, material científico) como las informales (pares, amigos, internet) son vitales para el aprendizaje sobre sexualidad.

Respecto de la manera en que abordan las familias la educación sexual, se evidencia que valoran las conversaciones espontáneas en entornos de confianza para tratar estos temas con sus hijos. Inicialmente, notan cierta resistencia por parte de estos últimos, pero con el tiempo logran naturalizar los diálogos. Reconocen que los establecimientos educacionales abordan aspectos biológicos y destacan que la religión influye en su enfoque moralista. Además, apoyan la anticoncepción y prevención desde una perspectiva patologicista. Algunas familias también abordan la educación sexual de manera integral debido a su interés personal en el asunto (Candia, 2020).

Se comprobó que el modelo que prevalece en el marco de estas representaciones sociales de las familias sobre la educación sexual es el biologicista, revelando una especial preocupación por aspectos patologicistas. Por este motivo, las acciones emprendidas para abordar la temática desde el hogar se centran en el ámbito de la salud física, cuyo aspecto nuclear queda radicado en los factores de riesgo respecto a lo que conlleva una vida sexualmente activa (Gutiérrez, 2016; Candia, 2020).

Este estudio contribuye a la comprensión de la postura de las familias sobre la propuesta de Ley de Educación Sexual Integral (ESI). Se evidencia que muestran una confusión sobre el concepto de ESI, manifestando oposición en algunos casos, a pesar de valorar ciertos elementos. Se plantea, por lo tanto, proporcionar más información sobre ESI, especialmente dirigida a las familias, dado su nivel de desconocimiento. Asimismo, aporta con la revelación de información y creencias de las familias sobre el abordaje actual de la educación sexual.

## 5. Limitaciones del estudio

Las distintas perspectivas de los sujetos sobre el tema evidencia que, en algunas situaciones, se generó una resistencia al formular ciertas respuestas, debido al carácter personal de algunas preguntas. Por ejemplo, en relación a la temática de la diversidad sexual y la ruptura con la heteronormatividad (“¿Ha tenido en cuenta las diferencias de género y diversidad sexual al abordar la educación sexual con su hijo/a?”). Además, la accesibilidad de los participantes fue afectada en ocasiones

por el horario laboral y la distancia territorial, lo que obligó a realizar la mayoría de las entrevistas de manera telemática.

## 6. Proyecciones del estudio

Se propone que el presente estudio sea replicado en diversos contextos territoriales, incluyendo otras ciudades y regiones de Chile, así como otros países interesados en el mismo objetivo general. Sin embargo, de realizarse el análisis en el extranjero, es esencial adaptar los enfoques a las leyes locales sobre educación sexual y considerar los contextos sociales, políticos y culturales específicos. Las categorías teóricas del estudio son universales y pueden ser utilizadas en cualquier contexto.

## 7. Referencias bibliográficas

- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Arias Gómez, J., Villasís Keever, M. y Miranda Novales, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Asociación Chilena de Protección de la Familia. (2018). *Educación Sexual en Chile. Orientaciones para un Política Pública* [Informe]. <https://media.elmostrador.cl/2020/07/INFORME-EIS-CHILE-junio-.pdf>
- Balarezo López, G. y Balarezo Galarreta, J. (2016). Los padres de familia y la sexualidad en la adolescencia. *Desde el Sur*, 8(1), 189-200. <https://doi.org/10.21142/DES-801-2016-189-200>
- Barriuso Ortega, S., Heras Sevilla, D. y Fernández Hawrylak, M. (2022). Análisis de programas de educación sexual para adolescentes en España y otros países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.18>
- Blesa Aledo, B., Cobo de Guzmán Godino, F., García Jiménez, M., Gehrig, R., Muñoz Sánchez, P., Palacios Ramírez, J. y Rodes García, J. (2014). *Guía 262 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 Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>
- Cámara de Diputados y Diputadas de Chile. (2019). Establece bases generales para la educación afectiva y sexual de niños, niñas y adolescentes, en los establecimientos educacionales y modifica normas legales que indica [Boletín N.º 12955-04]. *Moción*. Chile. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTipo=SI&prmID=50620&formato=p>

- Candia Astorga, 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/wp-content/uploads/sites/14/2021/05/La-falta-de-educaci%C3%B3n-sexual-en-Chile.-Reflexiones-desde-perspectiva-de-derechos-de-la-infancia.pdf>
- Cárcamo Vázquez, H. (2015). Representaciones Sociales sobre el Rol del profesorado: Miradas desde la Formación Inicial Docente. En R. Calixto Flores (ed.), *Representaciones sociales en la Práctica Educativa y en la Formación Docente* (pp. 89-106). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Caricote Agreda, E. (2008). Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes. *Educere*, 12(40), 78-87. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000100010](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100010)
- Cifuentes Vidal, 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](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28821/1/BCN__Holanda_educacion_sexual_Final.pdf)
- Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. (2023, 18 de abril). *Día clave para avanzar en una política de educación sexoaffective integral en Chile*. [colegiodeprofesores.cl](https://www.colegiodeprofesores.cl). <https://www.colegiodeprofesores.cl/2023/04/18/dia-clave-para-avanzar-en-una-politica-de-educacion-sexoaffective-integral-en-chile/>
- Corona, F. y Funes, F. (2015). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 74-80. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.004>
- Cravero, C., Rabbia, H., Giacobino, A. y Sartor, I. (2020). Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 00005. Epub, 3 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.658>
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M. y Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- El Mostrador. (2023, 18 de abril). "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>
- Fuenmayor Ramírez, N., González de Oropeza, G. y Arévalo Molina, D. (2021). Sociofenomenología: cuerpo de conocimiento científico para el estudio de estructuras intersubjetivas de la investigación. *Petroglifos. Revista Crítica Transdisciplinaria*, 4(1), 21-30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4605632>

- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- González Ávila, M. (2002). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- Gutiérrez Ibacache, A. M. (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. 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)
- Martell Martínez, N. G., Ibarra Espinosa, M. L., Contreras Landgrave, G. y Camacho Ruiz, E. J. (2018). La sexualidad en adolescentes desde la teoría de las representaciones sociales. *Psicología y Salud*, 27(8), 15-24. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2545/4427>
- Martín-Crespo Blanco, M. C. y Salamanca Castro, A. B. (2007). El Muestreo en la Investigación Cualitativa. *Nure Investigación*, 27. <http://www.sc.edu.es/plw/lumuj/ebalECTS/praktikak/muestreo.pdf>
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso. En M. Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 299-319). LOM Ediciones.
- Matus Cánovas, C. (2023, 29 de junio). Los temores frente a la EASI. *Ciper*. <https://www.ciperchile.cl/2023/06/29/los-temores-frente-a-la-easi/>
- Mejía Navarrete, J. (2000). El Muestreo en la Investigación Cualitativa. *Investigaciones Sociales*, (5). [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_sociales/n5\\_2000/a08.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.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 Casallas, E. M. (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>
- Padilla Beltrán, J., Buitrago Duarte, L. y Rincón Caballero, D. (2018). *Representaciones Sociales sobre el Rol Docente-Tutor en las Universidades Fundadoras de Acesad* [Ponencia]. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/libros/article/view/1880/1801>
- Peña Bonilla, M. E. (2018, marzo 25). *Afectividad y sexualidad integral: ¿la manzana de la discordia para el sistema educativo?* <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/03/25/afectivi->

[dad-y-sexualidad-integral-la-manzana-de-la-discordia-para-el-sistema-educativo.html](#)

- Pilas, J. y Peralta, L. (2019). Educación Sexual Integral. Implementación, tensiones y desafíos. *Plurescentes. Artes y Letras*, (10). <https://doi.org/10.24215/18536212e009>
- Preinfalk Fernández, M. L. (2022). Educación sexual en Costa Rica. Tensiones y avances en las primeras décadas del siglo XXI. *Revista Estudios*, (45). <https://doi.org/10.15517/re.v0i45.53327>
- Román Vega, I. (2022, 15 de julio). *Educación sexual y caída de los embarazos adolescentes: un logro país que debemos cuidar*. Estado de la Nación. [https://estadonacion.or.cr/educacion-sexual-y-caida-de-los-embarazos-adolescentes-un-logro-pais-que-debemos-cuidar/#:~:text=Su%20enfoque%20es%20biopsicosocial%2C%20con,de%20la%20Salud%20\(OMS\)](https://estadonacion.or.cr/educacion-sexual-y-caida-de-los-embarazos-adolescentes-un-logro-pais-que-debemos-cuidar/#:~:text=Su%20enfoque%20es%20biopsicosocial%2C%20con,de%20la%20Salud%20(OMS))
- Rosales Mendoza, A. L. (2011). *Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sexualidad-derechos-y-violencia-Rosales.pdf>
- Rubio Auriol, E. y Ortiz Martínez, G. (2012). *Educación integral de la sexualidad. Formación para maestras y maestros de Educación Básica*. México. <https://www.amssac.org/wp-content/uploads/2015/07/secundaria-manual-1909121.pdf>
- Salinas, M. G. (2017, 23 de agosto). La compleja y triste historia de la educación sexual en Chile. *El Dínamo*. <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://doi.org/10.4067/S0717-554X2009000200003>
- Walker Jansen, 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>



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.