

## La educación afectivo sexual en los centros educativos. A propósito de un estudio con profesorado en formación

Moisés Mañas Olmo – Universidad de Málaga  
Blas González Alba – Universidad de Málaga

 0000-0002-7286-4786

 0000-0002-4769-6522

Recepción: 16.06.2022 | Aceptado: 04.07.2022

Correspondencia a través de **ORCID**: Moisés Mañas Olmo

 **0000-0002-7286-4786**

Citar: Mañas Olmo, M y González Alba, B (2022). La educación afectivo sexual en los centros educativos. A propósito de un estudio con profesorado en formación. *REIDOCREA* 11(30), 355-367.

Área o categoría del conocimiento: Educación

**Resumen:** La educación afectiva y sexual de los estudiantes españoles, y que vuelve a aparecer tras la promulgación de la LOMLOE como un principio y fin de la educación, es aún una tarea pendiente. La complejidad del asunto y su carácter axiológico contribuyen a que su abordaje desde el ámbito escolar quede relegado a acciones puntuales. Con el propósito de conocer los posicionamientos del profesorado en formación de la Universidad de Málaga en el marco de la educación afectiva y sexual, se han realizado entrevistas semiestructuradas a 48 estudiantes en formación del ámbito educativo. El análisis de las evidencias ha girado en torno a la incorporación de la educación afectivo sexual en el currículum educativa, su relación con la edad en la que se debe iniciar y el papel de la familia en la educación afectiva y sexual de los estudiantes. Como se evidencian en los resultados, los participantes discrepan en cuanto a si la educación afectiva y sexual debe abordarse en los centros educativos o en el ámbito familiar, no obstante, los participantes coinciden en la importancia de abordar esta temática en la medida de lo posible desde ambos contextos, lo que precisa de acciones multidimensionales y multiprofesionales que contribuyan a asesorar al profesorado y las familias.

**Palabra clave:** Educación afectivo sexual

### *Affective sexual education in schools. About a study with teachers in training*

**Abstract:** The affective and sexual education of Spanish students, and that reappears after the promulgation of the LOMLOE, among the principles and purposes of education, is still a pending task. The complexity of the matter and its axiological nature contribute to its approach from the school environment being relegated to specific actions. To know the positions of the teaching staff in training of the University of Malaga around affective and sexual education, semi-structured interviews have been carried out with 48 students in training in the educational field. The analysis of the evidence has revolved around the incorporation of affective sexual education in the educational curriculum, its relationship with the age at which it should be started and the role of the family in the affective and sexual education of students. As evidenced in the results, participants disagree as to whether affective and sexual education should be addressed in schools or in the family environment, however, participants agree on the importance of addressing this issue as far as possible from both contexts, which requires multidimensional and multiprofessional actions that contribute to advising teachers and families.

**Keyword:** Affective sexual education

## Introducción

Las autoridades políticas, sanitarias y educativas señalan que el modo que tienen los adolescentes de desarrollar su actividad sexual es un asunto complejo que inquieta a la comunidad educativa (Calvo, 2021a; Gomara y Irala, 2006). Esta realidad, un tanto preocupante, es una consecuencia directa de la falta de formación e información que tienen los estudiantes sobre educación sexual (Martínez y Bejarano, 2021; Ramos et al., 2020). Al respecto, el Estudio Nacional sobre sexualidad y anticoncepción en jóvenes en España (SEC, 2019), estudio desarrollado por la empresa Sigma dos a 1.200 jóvenes con edades comprendidas entre 16 y 25 años, mostró resultados acordes a esto que planteamos y nos muestra una realidad que, cuanto antes, debe ser atendida.

Por un lado, el citado informe indica que cuando se les ha preguntado a estos jóvenes acerca de las vías por las que han accedido a información sobre sexualidad, el 47.8% argumentó que se informó de forma autónoma a través de internet, frente al 28% que obtuvo información del profesorado. Por otro lado, el 78% de los jóvenes encuestados argumentaron que habían recibido información reglada y específica en el centro escolar -instituto de educación secundaria-, algo que conecta con otro dato que indica que el 68.5%, de los jóvenes, que sí habían recibido formación, indicaron que no consideraban que esta fuera suficiente. Además, el alumnado considera, por delante de los familiares, que deben ser los docentes (27.5%) los que les ofrezcan esta formación. Así mismo, el estudio muestra que el 19.1% de los encuestados entre 16 y 18 años, afirma que no haber mantenido relaciones sexuales por inseguridad y falta de información, y que el 1.1% había mantenido relaciones sexuales por causa-influencia de alguna droga. Además, otro de los asuntos preocupantes es que el 3.6% mantuvo relaciones sexuales bajo una relación aceptada pero no deseada, que el 25.2% lo hizo por curiosidad y que el 0,6% (hablamos de 7 personas sobre el total) lo hicieron como consecuencia de una relación sexual forzada -recordemos que hablamos de menores entre 16 y 18 años-. En otra línea, pero igualmente preocupante, este mismo informe señala que el 29.7% del total de los 1.200 encuestados, afirma haber tenido que hacer uso de la pastilla del día después, de los cuales el 22.7% dice haberla usado por no utilizar ningún tipo de método anticonceptivo en sus relaciones sexuales. Por último, y no menos preocupante, es que el 4,2% de los jóvenes afirma haber utilizado estimulantes sexuales -Viagra o Cialis-.

Estos datos representan una realidad que, aunque no fiel a lo que sucede en la totalidad de la población de estas edades, sí es alarmante, más aún cuando “los adolescentes reclaman una educación sexual y afectiva de calidad, que respete todas las identidades y orientaciones sexuales, profundizando en su autoconocimiento y su capacidad de agencia, que enseñe a poner límites y a respetarlos” (MSCBS, 2020, p.80).

Esto nos sitúa ante lo que ha sido el elemento de partida para esta investigación, la cual se apoya en el hecho de que la educación afectivo-sexual (en adelante EAS) en los centros educativos sigue siendo muy deficiente (Gómara y Irala, 2006; Martínez y Bejarano, 2021); en este sentido, orientamos esta investigación bajo varios cuestionamientos a los que pretendemos dar respuesta desde las voces de las personas que, en parte, van a tener esa responsabilidad/corresponsabilidad; el profesorado; ¿En qué etapa escolar debe atender la escuela a lo que se conoce como EAS?; ¿Es la EAS competencia, exclusivamente, de las escuelas?, y/o ¿cómo debe gestionar la escuela, los mitos, los estereotipos y las dudas en torno a la EAS?

### ***La necesidad de una educación Afectivo-sexual en las escuelas***

La sexualidad, tal y como se aborda desde la organización Mundial de la Salud (2018), es “un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción” (p.3). En este sentido, la UNESCO (2014) ahonda en su definición argumentando que “se trata de capacidades más que de contenidos, las que deben desarrollarse de forma interdisciplinaria y de manera progresiva para que las personas actúen de manera responsable respecto a ellas mismas y con los demás” (p.35); en este mismo informe titulado -Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias- argumenta que la EAS debe ser parte esencial de la educación básica, pues aporta habilidades para la autonomía, el desarrollo y la vida diaria. Es decir, la EAS, como un elemento más de la dimensión educativa, transdisciplinar y transversal en la formación integral de los estudiantes debe estar presente en los centros educativos. En palabras de Calvo (2021c), la EAS debe considerarse como

un cuerpo de contenidos basado en evidencias científicas y orientado a ofrecer una atención socioeducativa a las sexualidades, abordando todos los hechos de diversidad, especialmente lo que concierne al colectivo LGTBIQ+. Debe estar adaptado y secuenciado en base a las diferentes etapas del desarrollo y superar la mera prevención sanitaria (p.1).

Del mismo modo, la importancia de la EAS ha quedado recogida en la Agenda 2030 en sus objetivos de desarrollo sostenible (ODS), pues tanto el número 3 - garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva-, el número 4 - garantizar una educación inclusiva y equitativa- como en el número 5 - garantizar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos-, manifiestan las líneas estratégicas que en materia de EAS deben abordar las sociedades a lo largo de la presente década.

En un intento de centrar el estado de la cuestión, diremos que, en España, y apoyados en el estudio de Gómara y De Irala (2006), los libros de textos siguen asumiendo que atienden a nivel curricular la EAS, y lo hacen presentando deficiencias en el 100% de los 12 manuales de las diferentes editoriales destinadas al alumnado de 3º de la ESO. Como señala este trabajo, se identificaron 281 afirmaciones que aportan una visión parcializada de la sexualidad humana, en los que, además, no se citan enfermedades de transmisión sexual como la clamidia o el virus del papiloma humano (HPV), o no ofrecen información suficiente sobre los diferentes métodos anticonceptivos.

Por su parte, Soraya Calvo (2016), en su investigación doctoral centrada en 12 centros educativos y en el que participaron 528 chicos y chicas, presenta la forma en la que la sociedad va construyendo nuevas maneras de comunicarse afectivamente y emocionalmente desde un sinfín de plataformas digitales, y como contrapartida nos presenta la forma en la que la escuela sigue sin recoger estos cambios dentro del currículum debido a la presión política y/o ideológica. Desde esta necesidad Calvo desarrolla el concepto de -Educación sexual mediática-, interconectando la alfabetización digital, la EAS y la diversidad.

Esta misma autora, junto a José Luís San Fabián, presentaron en 2016 un estudio en el que preguntaban a los distintos profesionales relacionados con la educación sobre la opinión que tenían sobre el uso que hacían los adolescentes de las redes para relacionarse emocionalmente. En este sentido, se demuestra cómo sigue existiendo una desconexión entre la realidad que perciben los profesionales y los adolescentes.

Además, en el estudio desarrollado por Martínez y Bejarano (2021) a 371 estudiantes del último curso del grado de Educación Social y Educación se recoge que existen determinados aspectos que frenan la incorporación -real- de la EAS en las escuelas y que están, al igual que argumentaban Ramos et al. (2020), relacionados con la formación superior. De esta investigación destaca, 1) falta de un diseño curricular integral y globalizado que incluya la educación en igualdad y sexualidad; 2) las reticencias de los propios docentes; y 3) el peso de los sesgos, los prejuicios, las falsas creencias y los estereotipos que rodean a la igualdad, al género y a la diversidad sexual.

### ***Actualidad normativa en el panorama español***

Actualmente estamos inmersos en un cambio sociopolítico y cultural que, indudablemente, debe permear la escuela. En este sentido, estamos más cerca de encontrarnos en la misma situación, en lo que respecta a EAS, que la mayor parte de los países europeos. Hemos ido dejando, a nivel legislativo y, por ende, curricular, el

escaso contenido relacionado con la EAS que aparecía en la LOGSE (1990), en la LOE (2006) y la no existencia de estos en la LOCE (2002) y LOMCE (2013).

La LOMLOE (2020) recoge en su capítulo I, lo que denomina principios y fines de la educación en la que se recoge la educación afectivo-sexual, de la siguiente forma desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa (p.14)

La conocida popularmente como Ley Celaá (LOMLOE), recoge esta materia de forma transversal y no evaluable, considerándola una competencia a abordar desde todas las asignaturas (Calvo, 2021b), tanto en Educación primaria como secundaria, no obstante, abordar esta temática desde una dimensión transversal supone que, en muchos casos, (1) no se llegue a abordar conceptos relacionados con la EAS de forma oficial (Bartolomé, 2021); o (2) nos encontremos con un currículum educativo que en materia de EAS está sesgado por una ideología patriarcal o desarrolla contenidos que parcializan y definen la EAS desde los biológico; lo que genera que el único medio que tienen los estudiantes de acceder a la EAS sea a través de la pornografía, las redes sociales o los retos virales (Martínez et al., 2021), es decir, que usen canales de información y/o formación que de un modo implícito y explícito abordan las relaciones afectivo-sexuales desde posiciones machistas, sexistas y sesgadas.

Aun así, el cambio que propone la LOMLOE sí supone una mejora en cuanto al despliegue de estrategias que contribuyan a la EAS en los centros educativos, ya que, en palabras de Mayoral (2020), esta es “una ley orgánica educativa de generalizada aplicación en la que se formaliza esta como compromiso y mandato legal” (p.7), algo que, hasta ahora, no había sucedido.

Este mismo posicionamiento político, ha contribuido a que, en España, en los últimos años, se desarrollen un gran número de programas de intervención y formación. En este sentido, la Liga Española de la Educación (LEE) llevó a cabo en 2020 el proyecto titulado “La salud integral de adolescentes y jóvenes. Educando la sexualidad. Imaginarios, nuevas prácticas sexuales y sus consecuencias”, en el que se trabajó acerca de las percepciones de los jóvenes en torno a la EAS, sus miedos, los apoyos recibidos, los mitos, la gestión emocional y la comunicación en pareja, entre otros asuntos.

Por su parte el programa Skolae que comenzó en el curso 2017-2018, se ha desarrollado en los centros y comunidades educativas de Navarra, desde una perspectiva coeducativa el programa enseña a aprender a vivir en igualdad desde lo que han denominado “saber sentir y saber bien tratar” y relacionando la sexualidad con el buen trato. En esta línea, el programa Coeduca’t en Cataluña se está desarrollando en más de 300 colegios e institutos públicos a través de tutorías personalizadas, contenidos programados y actividades extraescolares relacionadas a la EAS y adaptadas a cada edad. En paralelo a esto, resulta relevante señalar que en España existe un amplio abanico de asociaciones, grupos de jóvenes, etc., que participan en formación en EAS o Educación de los sexos como una necesidad personal a la vez que social, y que, en muchos casos, son las encargadas de introducir la EAS en la escuela de forma privada. Todo esto, en palabras de Calvo (2021a), aunque se entiende como dar un paso adelante, sigue dejando de lado la asunción de la EAS como una necesidad curricular y se sigue viendo como una necesidad moral, incluso ideológica cargada de sesgos y estereotipos, que, en algunos casos, se deja al buen hacer del docente (Martínez y Bejarano, 2021). Por lo tanto, apoyándonos en los datos e investigaciones

y viendo el envite político-social, debemos entender y abordar la sexualidad desde la propia educación (Bejarano y Marí, 2019), lo que precisa romper con las barreras de lo privado, hogareño e íntimo y transitar hacia una perspectiva social y compartida, entendiendo la EAS como una necesidad comunitaria, educativa y global que en este tiempo se hace más que necesaria.

### **Objetivos**

El objetivo principal de la investigación es: Conocer la visión del profesorado en formación en torno a la EAS.

Objetivos específicos: a) Conocer a qué edad se entiende que deben ser educados en estas materias los educandos y por qué. b) Comprobar si la EAS es materia, exclusivamente, de los centros educativos.

### **Método**

Presentamos una investigación que se apoya en el paradigma cualitativo (Sandín, 2003) y que emana de una preocupación investigadora y es que, aun viendo las iniciativas a nivel legislativo y los intentos educativo-formativos de prevenir y, en cierta medida, reconfigurar el abordaje educativo de la EAS en España, seguimos siendo cautos ante este posicionamiento y queremos saber, y valga esto como objetivo principal hacia el que se enfoca este estudio, la opinión del profesorado en formación sobre la forma en la que la EAS debe estar presente en las escuelas españolas. Pensamos que conociendo y posicionándonos del lado de las visiones e imaginarios que el profesorado construye en torno a este concepto, podemos, en cierta medida, prever el impacto que tendrán estas medidas en la sociedad de unos años, ya que la implantación de esta estará condicionada por este colectivo.

### **Población y muestra**

La selección de la muestra corresponde a un criterio intencional y de voluntariedad (Mayes, 2016). En este sentido, nos encontramos con una muestra poblacional de 460 personas, de las cuales, accedieron a participar de las entrevistas 48 estudiantes en formación del ámbito educativo (Tabla 1). Estas entrevistas se desarrollaron entre los meses de octubre y febrero de 2022. El grupo entrevistado tiene una edad media de  $\bar{X}=31.3$  años, y en ella nos encontramos con 12 hombres y 36 mujeres.

**Tabla 1.** Descripción de la muestra

<b>Número y Grado</b>	<b>Especificaciones</b>
16 - Educación Primaria	1 - 1º curso 7 - 2º curso 8 - 3º curso
2 - Educación Musical	2 - 2º curso
4 - Educación Social	2 - 1º curso 1 - 2º curso 1 - 3º curso
2 - Audición y Lenguaje	1 - 1º curso 1 - 4º curso
20 - Educación Infantil	10 - 1º curso 5 - 2º curso 2 - 3º curso 3 - 4º curso
4 - Educación Especial	4 - 3º curso

Seguendo el código de buenas prácticas del CSIC (2011), a todos los participantes se les informó del anonimato en las entrevistas, del propósito de publicación de esta

investigación y de la posibilidad de revisar la información grabada y transcrita en cualquier momento.

### ***Procedimiento e instrumentos de recogida de información***

Decidimos comenzar la investigación centrando el foco en el grupo de estudiantes que estuvieran cursando grados de educación en la Universidad de Málaga. Pudimos acceder a los grupos siguiendo criterios de accesibilidad y conveniencia (Scharager y Reyes, 2001). Mediante la metodología de “bola de nieve” (Moriña et al., 2014) los estudiantes fueron transmitiendo la información pertinente al resto de compañeros de otros cursos para su posterior participación.

En una segunda fase, y una vez seleccionados los 48 estudiantes, se les volvió a informar a través de correo electrónico del foco de estudio, y de toda la información que se ofreció en la primera fase con la intención de que no se hubiera perdido nada en el proceso. Decidimos acceder a la información a través de entrevistas semiestructuradas (Flick, 2004) en las que los informantes pudieran expresar libremente sus opiniones respondiendo a una serie de cuestiones iniciales (Tabla 2).

**Tabla 2.** Cuestionamientos desde los que partíamos

¿Consideras que la EAS debe estar, de forma firme, en el currículum?
¿Qué papel dirías que deben jugar las familias en la EAS?
¿Quién debe, en el hogar, educar en la EAS?
¿A qué edad o etapa consideras esencial que se introdujese la EAS en la escuela?

El tiempo medio de las entrevistas ha sido de 25 minutos y el lugar de las entrevistas fue seleccionado por los propios participantes (cafetería, universidad, etc.) con el propósito de realizar estas en un contexto conocido, relajado y que permitiese el diálogo.

Una vez transcritas todas las entrevistas se les devolvieron a los participantes vía correo electrónico con la intención de que revisaran todo aquello que habían dicho y suprimiesen aquello que no querían que fuese publicado.

### **Resultados**

En este apartado queremos presentar los diferentes resultados que emergieron durante el análisis del contenido. En este sentido, los presentamos siguiendo la línea temporal en la que se fueron trabajando, en primer lugar, a través de un análisis inductivo (Miles y Huberman, 1994) (Tabla 3) y, posteriormente, deductivo-interpretativo (Tabla 4).

La selección de categorías emergentes es el resultado de las dimensiones analizadas a partir del uso de estrategias como el conteo de palabras (Figura 1, 2, 3 y 4) y la inducción analítica codificada (Ryan y Bernard, 2003).

**Tabla 3.** Categorías inductivas de análisis y subcategorías

Categorías inductivas	Subcategorías
<p><b>EAS en el currículum educativo (EASCE)</b></p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debe estar de forma tangencial (FT)</li> <li>2. Debe estar tal y como está ahora (EA)</li> <li>3. Hay cosas más importantes que tratar en la escuela (NI)</li> </ol>
<p><b>Papel de las familias en la EAS (EASF)</b></p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La familia como refuerzo-apoyo a lo que se ve en las escuelas. (FRA)</li> <li>2. La familia no debe implicarse (FNI)</li> <li>3. La familia debe implicarse, pero también formarse (FIF)</li> </ol>
<p><b>EAS en el hogar (EASH)</b></p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El papel del padre y de la madre debe ser el mismo (PMI)</li> <li>2. Los padres no están preparados. (PNP)</li> </ol>
<p><b>Edad-madurez para la EAS (EMEAS)</b></p> 	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Edad como elemento principal (E)                     <ul style="list-style-type: none"> <li>(Ea). Desde 6 años</li> <li>(Eb). Desde 10 años</li> <li>(Ec). Desde ESO</li> </ul> </li> </ol>

La primera de las categorías hace referencia a las opiniones del alumnado universitario acerca de si se debe abordar o no la EAS desde el currículum educativo que se desarrolla en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria. De esta primera cuestión esta emerge principalmente dos perspectivas muy polarizadas que consideran que sería algo positivo (FT) y que no debe ser un contenido a incorporar en los currículums oficiales (NI), de un modo particular encontramos a un participante que muestra una posición ecléctica (EA).

**(FT) Participante 7.** *La formación en estos temas ayudará a disminuir el problema.*

**Participante 12.** *Creo que es importante informar y concienciar del tema desde los centros educativos y que ayuden a informar correctamente con los filtros adecuados y según la edad, y con profesionales y personas adecuadas para hablar del tema.*

**Participante 32.** *En estos tiempos en que tenemos a golpe de click toda la carta (no real) es importante que los adolescentes sean conscientes del respeto y la sexualidad real.*

**(EA) Participante 22.** *Debe estar de forma transversal, así está bien.*

**(NI) Participante 25.** *El que quiera saber que se compre un libro, hay temas más importantes que no se tratan de forma habitual.*

**Participante 31.** *No considero que sea algo tan necesario como para añadirlo al currículum, pero sí puede ser un tema a tratar en el centro a través de alguna actividad debido al alto uso de redes sociales que usan hoy día los adolescentes.*

**Participante 4.** *Incluir un asunto de esta índole, la cual no se extenderá más que en un par de talleres informativos, me parece justo y suficiente. El alumno no va a lamentar perderse esa formación ya que su bagaje académico debe de ir encauzado hacia un fundamento puramente intelectual, en el que la madurez va amplificando su foco progresivamente. La sensibilidad hacia este tema recae demasiado en la concepción de la sexualidad dentro de los ámbitos familiares e íntimos de cada hogar.*

**Participante 6.** *Muchas veces la calle te enseña más que las aulas*

**Participante 9.** *No me parece un tema educativo para un currículum, no se trata de ningún tipo de carrera profesional y menos aún una opción de trabajo óptimo.*

Otro de los contenidos de análisis se relaciona con la visión que tiene el profesorado en formación sobre qué profesionales deben participar en esta formación y el papel que debe ocupar la familia en el mismo. En esta línea surge, por un lado, una visión con más fuerza que relaciona a las familias como eje de apoyo formativo-educativo que se conecta y coordina con los centros educativos implicados en un engranaje que interconecta a la escuela y a las familias.

**(FRA) Participante 32.** *La educación e información deben trabajarse en familia y colegio*

**Participante 38.** *Creo que los padres deben informar, pero desde casa.*

**Participante 7.** *La educación de los progenitores es fundamental.*

**Participante 21.** *Dado que la forma de tratar la sexualidad es un tema interior de cada persona y de cada hogar es absolutamente necesario que exista un respaldo familiar en este tipo de talleres. Lo cual facilite la forma de tratar estos temas en cada alumno y su entorno familiar.*

Por otro lado, existe una visión que está conformada, a su vez, por una dualidad, la primera de estas (FNI), que también tiene un peso considerable entre los informantes, considera que la familia debe quedar al margen de este tipo de formación, y que por su parte debe ser la escuela la que aborde esta cuestión, pero no solo desde una perspectiva competencial, sino considerando temas más relacionadas con su abordaje social. La segunda perspectiva (FIF) se sitúa en un punto intermedio entre (FRA) y (FNI) entendiendo que la familia sí debe estar y formar parte de esta formación, pero con precaución, puesto que existe una visión que ahonda en la idea de que no todos los familiares están preparados para abordar la EAS.

**(FNI) Informante 10.** *Los padres tienen diferentes ocupaciones dentro del crecimiento y educación de los hijos, a nosotros nos corresponde educar, crearles oportunidades y respaldarlos en sus decisiones. Para formarlos es tan los profesores que son especialistas y están formados para ellos.*

**Informante 28.** *No lo veo necesario, cada uno en su casa que enseñe lo que quiera.*

**(FIF) Informante 39.** *El que el padre/madre/tutor/a pudiese ir a esas clases lo veo muy positivo no cabe duda, toda aportación, aunque sea pequeña es buena.*

**Informante 13.** *Considero que la familia debe formar parte ya que, en la mayoría de los casos, las propias familias no sabrían cómo explicar estos temas a sus hijos e hijas, y también sería una formación para ellos/as.*

En la penúltima de las categorías hemos podido diferenciar una visión muy polarizada a la hora de considerar qué personas concretas deben abordar la EAS en el propio hogar (EASH); en este sentido, son muchas las evidencias que muestran que el papel encarnado en la sensibilidad y la transferencia en la figura del padre y de la madre es exactamente el mismo (PMI). Sin embargo, y en oposición a esta posición, son también muchas las evidencias que nos hablan, apuntando directamente a los sesgos tradicionales asociados al género hombre, como un elemento que, desde el prejuicio y los estereotipos, debería ser excluido de esta formación en el hogar (PNP).

**(PMI) Informante 40.** *Puedo hablar con mi hija o mi hijo de estos temas, me es indiferente su sexo. Somos personas.*

**Informante 38.** *¿Y si no hay madre no se informa a las hijas?*

**Informante 23.** *Considero que ambos deben de dar su enfoque; los hijos e hijas deben de vivir su propia experiencia con el equilibrio y apoyo adecuado que pueda brindarle su padre y madre.*

**Informante 2.** *No se trata de por ser hombre solo informar a los chicos y viceversa, es un tema a tratar entre todos y no se debe separar nunca por géneros.*

**Informante 7.** *Si el padre habla con el hijo y la madre con la hija, ¿qué educación estamos transmitiendo? Falta de confianza de una niña hacia su padre, de un niño hacia su madre y diferencia de sexos en temas familiares.*

**(PNP) Informante 28.** *Los padres saben poco del tema.*

**Informante 39.** *No todas las familias saben/pueden abordar de manera óptima dicho tema. F21:24 (180:180)*

**Informante 26.** *Los padres no están preparados.*

La última de las cuestiones que emergen de las entrevistas tiene que ver con el momento (EMEAS) en el que deben ser educados los menores en cuanto a EAS. En este sentido, y tal y como se ha presentado en la tabla, podemos ver como existe un posicionamiento asentado en varios vértices, en el que llega a dividirse en tres etapas vitales para los informantes.

**(Ea) Informante 41.** *Porque los alumnos de primaria ya se encuentran con la competencia y capacidad necesarias para entender ciertos temas además de poder tener contacto o relación con los mismos por parte de su entorno social, por ello es preferible el conocimiento a la ignorancia de cara a una mejor respuesta o tomas de decisiones en un futuro.*

**Informante 17.** *Creo que cuantos antes mejor, así que primaria*

**(Eb) Informante 33.** *Creo que la juventud a partir de los 10 o 12 años, antes de que su conciencia esté completamente formada debería saber de estos temas. Creo que es una buena edad para conocer estos problemas y así intentar concienciarlos con una edad en la que ya puedan tener una opinión sobre las cosas.*

**Informantes 2.** *El rango de edad entre 10 y 12 años me parece apropiado para empezar con esos temas.*

**Informante 1.** *A partir de los 10 años tienen una madurez y un razonamiento crítico suficiente.*

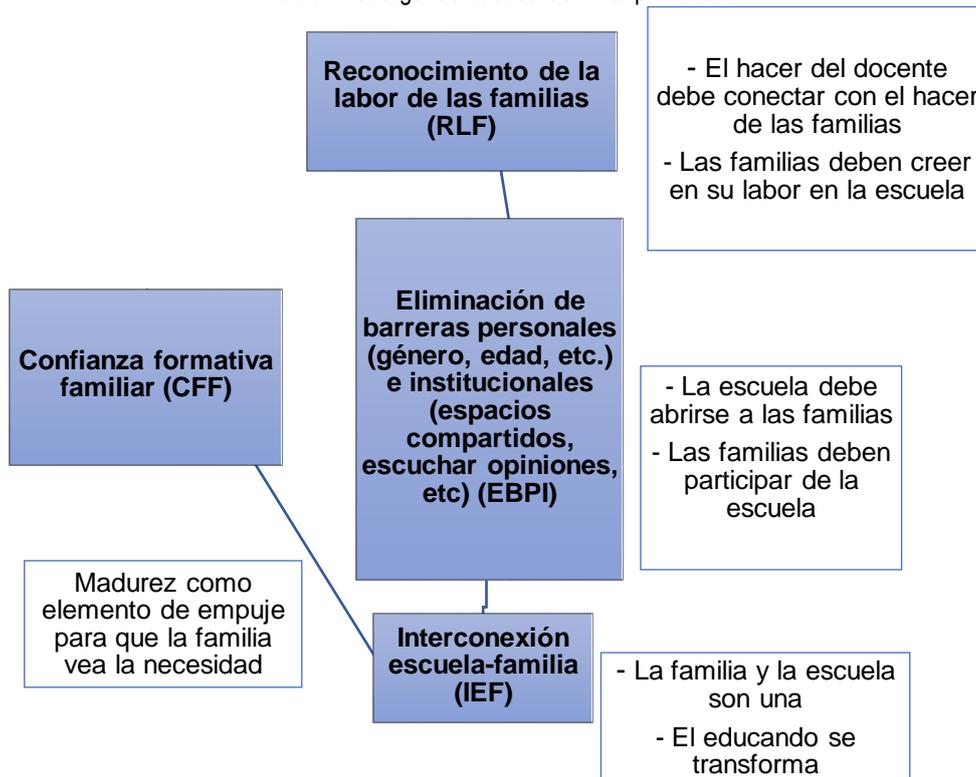
**(Ec) Informante 39.** *3º y 4º de la ESO son chavales que ya tienen bastante conciencia adulta.*

**Informante 3.** *Creo que a partir de la ESO podría darse esta información. Antes creo que quizá puede ser un tema un poco inapropiado.*

**Informante 10.** *En 3º o 4º de la ESO estaría bien, aunque considero que la edad individual de los alumnos debe tener matices de madurez.*

En un análisis de contenido posterior, obtuvimos lo que hemos considerado como categorías deductivas (V. Tabla 2).

**Tabla 4.** Categorías deductivas - interpretativas



La primera de las categorías (CFF) hace referencia a la forma en la que la escuela, o bien por falta de recursos para poder abarcar la formación en EAS o bien por necesidad de generar contextos compartidos que engendren un mejor aprendizaje, debe mejorar los lazos de confianza con las familias.

**(CFF) Informante 40.** *Porque somos seres sociales y si esperamos que esta situación social cale en todos, debemos formar a todos los agentes participantes, es decir, si queremos que los alumnos entiendan la importancia de este tema, los familiares cercanos y el entorno deben corresponder con un mensaje similar, para que ese calado se produzca.*

Al mismo tiempo y dentro de esta misma categoría, percibimos la forma en la que el profesorado en formación entiende que, en cierta medida, la EAS no se corresponde, necesariamente, con un curso académico concreto, más bien con un determinado grado de madurez. Esto permea los contextos de confianza de la escuela hacia las familias y se conecta con la siguiente categoría (RLF), en la que la escuela debe reconocer la labor de las familias en la educación de sus hijos.

**(RLF) Informante 19.** *Los padres están en el derecho de conocer lo que se les explica a sus hijos y que mejor manera de involucrarse en la enseñanza de sus hijos que asistir a este tipo de formaciones beneficiosas para todos.*

**Informante 12.** *Las familias siempre deben participar en la enseñanza de sus hijos, temas tan tabúes como éste sería bueno trabajar con ellos también*

**Informante 15.** *Siempre deben estar implicados con el centro.*

**Informante 42.** *Al ser parte de la comunidad educativa es vital introducir a las familias.*

Todo esto aporta una visión en la que la escuela, no solo desde una mirada personal, también institucional, que deja espacio a las familias para que (co)construyan la EAS de los estudiantes, rompiendo las barreras mentales que los separan históricamente (EBPI) y desde la que, *por ende*, se reconoce la labor de las familias en estas materias (RLF)

**(EBPI) Informante 15.** *Los padres están en el derecho de conocer lo que se les explica a sus hijos y que mejor manera de involucrarse en la enseñanza de sus hijos que asistir a este tipo de formaciones beneficiosas para todos.*

La ruptura de estas barreras, que hemos venido a denominar como mentales, conlleva indudablemente a la generación de espacios y tiempo compartidos que, *per se*, hacen que la escuela se empape de confianza y familiaridad y considere un posicionamiento común, (co)construido, entre escuela y familia, que, aunque no compartido por la totalidad de las evidencias del profesorado en formación, nos ayude a vislumbrar un mayor arraigo de la interconexión entre familia y escuela (IEF) que nos hace presumir un contexto futurible con un mayor y mejor calado de las EAS en la escuela.

## **Discusión y conclusiones**

Aunque sabemos que la EAS sigue siendo una tarea pendiente en el contexto educativo español, del presente estudio se desprende una visión fuertemente focalizada en relación con la EAS que, desde la posición de los maestros en formación, debe seguir asentada en la escuela. No obstante, y como indica Calvo (2021a) se “requiere de un acercamiento progresivo y profundo” (Calvo, p.285) al que todavía no se ha llegado, además de mejorar y aumentar la formación inicial y continua del profesorado responsable de impartir esta materia (Bartolomé, 2021).

El posicionamiento que los informantes toman sobre las EAS nos ayuda a visualizar un panorama diferente para los años venideros, en los que está ya no solo se entiende como una necesidad individual, familiar o personal, sino también como una necesidad que nos compete como sociedad. Contrariamente a esta visión, que es mayoritaria, son algunos los que, al igual que sucedía en los estudios de Martínez et al. (2021) y Martínez

y Bejarano (2020), mantienen posicionamientos que dificultan y limitan el cambio, ya que se siguen apoyando en sesgos e ideas desde las que se reprimen las capacidades, no solo del hombre, si no de la propia familia como elementos esenciales en este proceso educativo formativo, no entendiendo a estos dos agentes como necesarios.

Al mismo tiempo emergen de las evidencias una visión compartida por parte de los informantes de una necesaria formación de los familiares que deben y quieren implicarse en el proceso; es decir, no solo vale con que las familias entren a formar parte de esta EAS. De igual forma, se entiende que la EAS debe permear a todas las personas que conforman la sociedad y a todos los futuros formadores, por lo tanto, se argumenta y se propone la necesaria transferencia en la formación inicial universitaria (Martínez y Bejarano, 2021; Martínez et al., 2021), bien sea para abordar las EAS desde una perspectiva transversal y multidisciplinar o desde una materia específica.

Además, desde los resultados, se prioriza una educación de calidad, que se ajusta a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS, 3,4, y 5), y que se encuentra lejos de esa forma de llevar a las aulas la EAS. Al respecto, Calvo (2021a; 2021b) argumenta que el contenido debe abordar, entre otros aspectos, la prevención de embarazos no deseados, diferenciaciones -biológicas, entre hombres y mujeres y demás contenidos conectados.

En este sentido, no queremos dejar pasar la oportunidad de ofrecer lo que consideramos un intento de aunar propuestas de mejora y enraizamiento de la EAS en las escuelas. Para ello hemos de promocionar, reflexionar e investigar acerca de cuestiones como:

- Generar un compromiso político y educativo con la formación permanente del profesorado en torno a la EAS, partiendo de una revisión exhaustiva de los planes de estudio (Gómara y De Irala, 2006, Martínez et al., 2021) y añadiríamos, de la forma en la que, lejos de lo que dice el papel, se desarrollan dentro del aula, pues como muestran las evidencias esta formación es necesaria.
- Cuestionar los contextos en los que somos y estamos (De Sousa, 2010) intentando que la escuela y, por ende, las familias se den cuenta de la realidad social, relacional y diversa en la que vivimos, haciendo especial hincapié en perspectivas feministas (Calvo 2021a; Martínez et al, 2021; Ramos et al, 2020), coeducativas (de Pedro, 2020) y equitativas (Calvo 2021b) desde la educación primaria hasta la ESO.
- Alfabetización mediática del alumnado (Calvo, 2016) en el que, desde un posicionamiento educativo que entiende la diversidad del ser humano como un enriquecimiento, se posiciona lejos de visiones heteropatriarcales que refuerzan un contenido restringido y estereotipado que constriñe la identidad del alumnado.

A modo de reflexión final, pensamos que debemos construir una educación que sea sólida, equitativa y en constante conexión con los contextos y la(s) realidad(es), por lo tanto, que sea flexible. Al mismo tiempo, la EAS debe tomar el lugar que le corresponde dentro y fuera del currículum, y dentro y fuera de los hogares, rompiendo con la eterna transversalidad de la misma y visibilizando y conectando con la labor de las familias en este proceso y tratando de simplificar una realidad que es más sencilla de lo que parece y que tan solo está enfocada en crear una sociedad más justa, responsable y crítica. Para esto, la formación del profesorado debe ser el foco de nuestras investigaciones, centrando la mirada en los pareceres, posicionamientos y experiencias que, como educadores, pondremos a disposición de los educandos en las aulas, rompiendo con las políticas educativas hegemónicas, consolidadas y heredadas que nos constriñen en una forma de entender lo que es una necesidad del ser humano a simples contenidos biológicos o religiosos, porque entonces estaremos perdiendo a nuestra sociedad;

aunque a tenor de lo que evidenciamos en este estudio el cambio no se va a suceder tan rápido.

## Referencias

- Bartolomé, A (2021). España, a la cola de Europa en Educación sexual. *Magisterio* (13 de abril).
- Bejarano, MT y Mari, R (2019). *Educación en sexualidad e igualdad*. Madrid: Dykinson.
- Bejarano, M. T. (2018). El principio de igualdad. Revisión histórica y propuestas educativas. En Martín Sánchez, M. (Org.), *Estudio integral de la violencia de género* (p.165-185). Tirant.
- Calvo, S (2016). *Identidades (no solo) digitales. Aproximación al modelo de comunicación afectiva en redes sociales de la juventud asturiana. Implicaciones para la intervención socioeducativa*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Calvo, S (2021b). La educación sexual no es ideología. *Diario de la educación*, 13-05-2021.
- Calvo, S (2021a). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Calvo, S (2021c). Educación Sexual. *Magister*, 33(1), 1-2. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.1-2>
- Calvo, S y San Fabian, JL (2016). *Redes Sociales y Socialización Afectiva de las Personas Jóvenes: Necesidades Docentes en Educación Secundaria Obligatoria*. REICE, 16(2), 15-20. <https://doi.org/10.15366/reice2016.16.2.001>
- CSIC (2011). *Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- De Sousa, B (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Trilce, 2010.
- De Pedro, CH (2019). *Género y coeducación*. Madrid: Morata.
- Flick, U (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómara, I y de Irala, J (2006). *La educación sexual a examen: Análisis de textos escolares sobre la educación sexual. Informe de proyecto de investigación del Instituto de Ciencias para la Familia*. Universidad de Navarra.
- LEE (2020). *La salud integral de adolescentes y jóvenes. Educando la sexualidad. Imaginarios, nuevas prácticas sexuales y sus consecuencias*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Martínez Martín, I, Téllez Delgado, V y Bejarano Franco, MT (2021). Oportunidades para el cambio en la formación inicial docente desde las pedagogías feministas: educando en sexualidad e igualdad para docentes en formación. *Magister*, 33(1), 3-9. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.3-9>
- Martínez, I y Bejarano, MT (2021). Educación en sexualidad e igualdad: conocimientos y desafíos en la formación docente. *Revista Humanidades e inovação*, 7(27), 134-148.
- Mayer, C (2016). "I find that what i do is at total odds..." holistic wellness in a woman leader working in a maledominated engineering profession. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 5(3), 1098-1125. <https://doi.org/10.17583/generos.2016.1806>
- Miles, M, & Huberman, M (1994). *Qualitative data analysis*. California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Moriña, A, López, R, Cortés, MD, Cotán, A, Perera, VH, Melero, N y Molina, VM (2014) *Diseño metodológico de la Investigación*. En Moriña, A. (ed). *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad*, (pp. 41-64). Alicante: Editorial Área de Innovación y Desarrollo SL.
- OMS (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*.
- Ramos, F, Martínez, I y Blanco, M (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, 49, 2103-211.
- Ryan, G, & Bernard, R (2003). Data management y analysis methods. In N Denzin, & Y Lincoln, (Org.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309). SAGE Publications.
- Sandín, MP (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill.
- Scharager, J y Reyes, P (2001). *Muestreo no probabilístico*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, 1, 1-3.
- SEC (2019). *Estudio sobre sexualidad y anticoncepción: jóvenes españoles*. Sigmados.
- UNESCO (2014). *Educación integral de la sexualidad. Conceptos, enfoques y competencias*. Unesco.