

LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL COMO ENCRUCIJADA EN LA RELACIÓN FAMILIAS Y ESCUELA

 Moisés Mañas Olmo^I

 Blas González Alba^{II}

 Pablo Cortés González^{III}

^I Universidad de Málaga (UMA), Málaga (MA), España; moises@uma.es

^{II} Universidad de Málaga (UMA), Málaga (MA), España; blas@uma.es

^{III} Universidad de Málaga (UMA), Málaga (MA), España; pcortes@uma.es

Resumen

Con el propósito de conocer la relación entre familias y escuela en relación a la educación afectivo-sexual (EAS) y desde una metodología mixta hemos desarrollado en una primera fase una encuesta a 55 padres y madres y 43 docentes en formación del Máster de Profesorado de Secundaria y del grado de Educación Infantil y posteriormente desarrollamos dos grupos de discusión con 10 familiares y 12 docentes. Los resultados muestran lo que hemos denominado puntos de encuentro y convergencia en torno a la necesidad de que el alumnado que asiste a los centros educativos, los familiares y el profesorado en formación se formen en EAS y divergencias sobre la forma y las personas que deben llevarla a cabo. Concluimos proponiendo varias dimensiones finales que consideramos que debemos tener en cuenta e instando a seguir investigando sobre esta temática que todavía sigue poco estudiada.

CONDUCTA AFECTIVA • RELACIONES DE GÉNERO • EDUCACIÓN FAMILIAR • CENTRO EDUCATIVO

A EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL COMO ENCRUZILHADA NA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Resumo

Com o objetivo de conhecer a relação entre as famílias e a escola no que diz respeito à educação afetivo-sexual (EAS) e a partir de uma metodologia mista, desenvolvemos em uma primeira fase um inquérito a 55 pais e 43 professores do Mestrado em Formação de Professores em Ensino Médio e Infantil e posteriormente desenvolvemos dois grupos de discussão com 10 familiares e 12 professores. Os resultados mostram o que temos chamado de pontos de encontro e convergência em torno da necessidade de alunos que frequentam centros educativos, familiares e professores em formação para se capacitarem em EAS e divergências sobre a forma e quem deve realizá-la. Concluimos propondo algumas dimensões finais que devem ser consideradas e instando a uma maior investigação sobre essa temática ainda pouco estudada.

COMPORTAMENTO AFETIVO • RELAÇÕES DE GÊNERO • EDUCAÇÃO FAMILIAR • CENTRO EDUCACIONAL

AFFECTIVE-SEXUAL EDUCATION AS A CROSSROAD IN THE RELATIONSHIP WITH FAMILY AND SCHOOL

Abstract

With the aim of understanding the existing relationship between families and schools in relation to affective-sexual education (ASE), and using a mixed methodology, we conducted in a first phase a survey with 55 parents and 43 teachers in training of the Master's program in Secondary Education and the Bachelor's in Early Childhood Education. Subsequently, we developed two discussion groups with 10 family members and 12 teachers. The results show what we have identified as points of convergence and agreement regarding the need for students, family members and teacher trainees to receive training in ASE, as well as divergences on how and by whom this training should be carried out. In conclusion, we proposed several final dimensions that we believe should be taken into account, and we encourage further research on this topic that is still relatively under-studied.

AFFECTIVE BEHAVIOR • GENDER RELATIONS • FAMILY EDUCATION • SCHOOL

L'ÉDUCATION SEXUELLE AFFECTIVE COMME CARREFOUR DES RELATIONS ENTRE FAMILLE ET ÉCOLE

Résumé

Afin de mieux connaître la relation entre les familles et l'école concernant l'éducation sexuelle affective (ESA), nous avons, à partir d'une méthodologie mixte, réalisé dans une première phase une enquête auprès de 55 parents et de 43 professeur.es de Master en Formation des Enseignants du Secondaire et de l'Éducation Infantile. Puis, deux groupes de discussion avec 10 parents et 12 professeur.e.s ont été mis en place. Les résultats mettent en évidence les points de rencontre et de convergence sur le besoin non seulement des élèves des centres éducatifs, mais aussi des membres de la famille et des enseignants en formation de se former à l'ESA. Ils indiquent aussi les points de divergence sur la manière de le faire, ainsi que sur les personnes devant s'en charger. La conclusion propose des considérations qui mériteraient d'être prises en compte et encourager la poursuite de la recherche sur ce sujet encore peu étudié.

COMPORTEMENTS AFFECTIFS • RELATIONS DE GENRE • ÉDUCATION FAMILIALE •
CENTRE ÉDUCATIF

Recibido el: 17 FEBRERO 2023 | Aprobado para publicación el: 5 JUNIO 2023



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.

A SEXUALIDAD ES UN CONSTRUCTO SOCIAL QUE SE CONFIGURA A PARTIR DE UNA SERIE DE dimensiones sociales, culturales y políticas (Collignon-Goribar, 2011) y se construye en una coyuntura política e histórica concreta (Granero-Andújar, 2021). Como constructo social, la sexualidad es una dimensión inherente al ser humano (Bortolozzi et al., 2020), y como tal, condiciona su desarrollo personal y repercute en su dominio socio-afectivo (López, 2005). Por tanto, educar en sexualidad se hace más que necesario (Bejarano-Franco & García-Fernández, 2016; Organización Mundial de la Salud –OMS, 2018), más aún cuando asistimos a “nuevas formas afirmativas de habitar el cuerpo, el género, la sexualidad” (Puche, 2021, p. 18), obviadas y/o rechazadas por diversos colectivos y sectores de la sociedad.

Educación en sexualidad ofrece oportunidades para conocer valores y actitudes acerca de la sexualidad humana (Calvo-González, 2021a) desde un posicionamiento realista, sin prejuicios de valor y a partir de información científica y rigurosa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco, 2014). Sin embargo, y a pesar de la importancia que tiene el abordar la sexualidad desde el contexto escolar y educativo, esta sigue siendo un tema tabú (Vivas-García et al., 2017) y cuando la educación afectivo-sexual (EAS) es abordada desde los centros educativos, se trata de un modo parcial y deficiente (Martínez-Martín & Bejarano-Franco, 2021).

Por tanto, y a pesar de las aportaciones introducidas por Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) en materia de EAS, nos encontramos con dimensiones morales, éticas y axiológicas respecto a quién, cuándo, qué y de qué modo se debe abordar la EAS. Con el propósito de conocer los posicionamientos, sensibilidades y discurso de los futuros docentes y de las familias, nos hemos acercado al colectivo de profesorado en formación y padres y madres de alumnado escolarizado en diferentes centros públicos de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Málaga.

Aproximaciones, normativa y números

La OMS (2018) señala que la EAS es “un aspecto central del ser humano 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). Al respecto, el *corpus* teórico que se ha generado en torno al concepto de EAS se ha construido a partir de evidencias científicas y está orientado a ofrecer una atención socioeducativa a las sexualidades, considerando una perspectiva de diversidad sexual (Calvo-González, 2021b). Esta última cuestión, que también es recogida por la Agenda 2030, se concreta en dos objetivos de desarrollo sostenible (ODS) al plantear que todo el mundo debe tener acceso a la salud sexual (O.5) y que la educación afectivo-sexual debe ser equitativa e inclusiva (O.4).

Como se aprecia en la Tabla 1, hasta la promulgación de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa n. 8 (LOMCE) (2013), la EAS no ha sido abordada en ninguna disposición legal anterior, realidad que se refleja en el Estudio Nacional sobre sexualidad y anticoncepción en jóvenes en España (Sociedad Española de Contracepción [SEC], 2019) y el realizado por la Liga Española de La Educación (LEE) en 2020.

Tabla 1
Resumen histórico-normativo de EAS y participación familiar en los centros escolares

Ley educativa	Tratamiento de la EAS	Relación con las familias
LOGSE (Ley Orgánica n. 1/1990)	No menciona la Educación Sexual, pero se introducen aspectos como el respeto, la tolerancia, la discriminación.	No se menciona.
LOCE (Ley Orgánica n. 10/2002)	Aparece la Educación para la Igualdad, pero no se menciona el desarrollo de la sexualidad o afectividad.	No se menciona.

(Continuará)

(Continuación)

Ley educativa	Tratamiento de la EAS	Relación con las familias
LOE (Ley Orgánica n. 2/2006)	Se introdujeron las "competencias básicas" y algunas comunidades autónomas introdujeron la competencia de "educación emocional". Su preámbulo indica: "conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad" (art. 23, k).	Se hace una breve mención a la participación de las familias.
LOMCE (Ley Orgánica n. 8/2013)	Se suprime la competencia emocional.	Se sigue haciendo una breve mención a la participación de las familias.
LOMLOE	Recoge –de forma transversal y no evaluable– en su Capítulo I, Artículo 19, Apartado 2, los principios y fines de la educación donde aparece la EAS dentro de la Educación para la salud. La Educación Afectivo Sexual, emocional y en valores se trabajará en todas las materias de un modo transversal. Por primera vez a) la EAS aparece como tema transversal a trabajar en todas las asignaturas, b) se recoge entre los principios pedagógicos de Educación Primaria (art. 19.2) y entre los objetivos de la Educación Secundaria y del Bachillerato (art. 23, k).	Reconoce a los padres y madres como principales responsables.

Fuente: Elaboración propia.

El Estudio Nacional sobre sexualidad y anticoncepción en jóvenes en España (SEC, 2019), señala que la situación actual es alarmante, pues en un estudio en el que participaron 1200 jóvenes con edades comprendidas entre los 25 y 26 años, se desprende que la mayor parte de estos buscaron información sobre sexualidad en internet y foros (45,5%), otros no tuvieron relaciones sexuales por miedo e inseguridad (15%) y otros grupos habían tenido relaciones forzadas e incluso consideraron *la pastilla del día después* como un método anticonceptivo (0,7%). En esta misma línea, un estudio desarrollado por LEE en colaboración con el Ministerio de Sanidad (2020), encuestó a 1500 jóvenes entre 14 y 22 años y muestra que el 14% asistió a charlas formativas, el 21% creía que las mujeres tienen menos deseo que los hombres, el 19% consideraba que la penetración define la relación sexual y el 18% pensaba que los hombres siempre sienten más placer; quedaba claro igualmente que los jóvenes preferían hablar de sexualidad con sus amigos.

Familias, la educación afectivo-sexual y los centros escolares

La familia es el principal agente socializador y promotor de relaciones sociales (De León, 2011; Parodi et al., 2019), pues la familia, internet y la televisión son las principales vías de información que tienen los estudiantes para informarse acerca de sexualidad (Bortolozzi et al., 2020). Por ello los planteamientos educativos deben considerar la corresponsabilidad de las familias y los centros educativos (Gubbins, 2012) como una cuestión clave.

Al respecto, compartimos con Parodi et al. (2019) que la propuesta de Epstein (2001, 2007), contribuye a mejorar la participación activa de las familias pues, a) fomenta el diálogo familia, escuela y contexto, b) posibilita la implicación de las familias, y c) favorece la toma de decisiones familiares y su repercusión en el contexto escolar. Este mismo modelo ha servido de impulsor para que autores como De León (2011), ofrezcan nuevas propuestas de mejora en la relación familia y escuela y plantea, a) sensibilizar al profesorado de que son los encargados de concienciar a las familias de su participación, y b) romper con la idea de intrusismo por parte de los familiares.

Al respecto, destacamos trabajos como los de Epstein (2001, 2007), Epstein et al. (2019) o Blasco (2018), que muestran el impacto positivo que la participación de las familias tiene sobre la motivación del alumnado, los resultados académicos, la adaptación y la resolución de problemas. Asimismo, investigaciones como las de Romagnoli y Gallardo (2010) y Valenzuela Miralles y

Sales Ciges (2016), muestran cómo la participación familiar favorece el desarrollo de la autoestima positiva, reduce el absentismo escolar y mejora las calificaciones y relaciones dentro y fuera del aula, la colaboración, la tolerancia y el respeto ante la diversidad.

A pesar de los beneficios que la participación de las familias tiene en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, investigaciones como las de Parodi et al. (2019) y Valenzuela Miralles y Sales Ciges (2016), señalan que, a pesar de los esfuerzos, las familias perciben cómo los horarios laborales y la conciliación laboral limitan su participación. De un modo particular, la colaboración entre familias y centros educativos es más compleja cuando se aborda la Educación Afectivo-sexual, en este sentido, existen diferentes modelos educativos –moral, de riesgos, revolucionario o biográfico y profesional– (López, 2005) que consideran las diversas sensibilidades y perspectivas. Al respecto, las familias no perciben la importancia que tiene la formación en sexualidad; esto nos hace pensar que toda intervención que no se realice considerando las aportaciones de ambos contextos está abocada al fracaso (Orcasita-Pineda et al., 2018), pues la cooperación entre familia y escuela generaría en el alumnado mayor confianza con los familiares (LEE, 2020).

Método y foco

La investigación se sitúa en el paradigma crítico (Grundy, 1987), y para ello hemos empleado una metodología mixta, aunque con una marcada tendencia cualitativa (Sandín-Esteban, 2003), con el propósito principal de conocer las visiones y posicionamientos que el profesorado en formación de la Universidad de Málaga (Máster de Profesorado de Secundaria y del 1º curso del grado de Infantil) y familias con hijos en edad escolar tienen acerca de la EAS.

Fases, instrumentos y participantes

Con la intención de dar respuesta a los objetivos planteados decidimos planificar esta investigación, apoyados en las fases propuestas por Latorre et al. (1996), es decir:

- Fase 1. *Exploración*. Planteamiento del foco de estudio y lectura de investigaciones similares.
- Fase 2. *Planificación* de la investigación considerando la accesibilidad a los centros, familias y los posibles focos de estudio.
- Fase 3. *Entrada*. Se entró en contacto con estudiantes de profesorado en formación y familias y se firmaron consentimientos por parte de los centros.
- Fase 4. *Recogida y análisis*. Desde un muestreo de tipo intencional (no probabilístico) o por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017), se planteó, en primera instancia, entregar un cuestionario *ad-hoc* (C) con la intención de recoger información general (Tabla 2), cuestiones sociodemográficas (sexo, edad, número de hijos) y las percepciones de los participantes acerca de la Educación afectivo-sexual (Tabla 2).

Tabla 2
Cuestiones de partida del cuestionario *ad-hoc* sobre EAS

Cuestiones planteadas
¿Valoras positivamente que en el centro escolar se hable de EAS?
¿Consideras que las familias deben formar parte de esta formación?
¿Crees que los padres/madres deben hablar con sus hijos/as de temas relacionados con la EAS?
¿A qué edad crees conveniente tratar temas relacionados con la EAS?

Fuente: Elaboración propia.

En la investigación han participado 55 padres y madres (PM) de alumnos escolarizados en tres centros educativos públicos de la provincia de Málaga y 43 docentes en formación (DF), 24 profesores que cursan el Máster de Profesorado de Secundaria (MP) y 19 que cursan el 1º grado de Infantil (GI) en la Universidad de Málaga. Las respuestas, a posteriori, fueron usadas para trabajar con las familias cuestiones en profundidad en la siguiente fase.

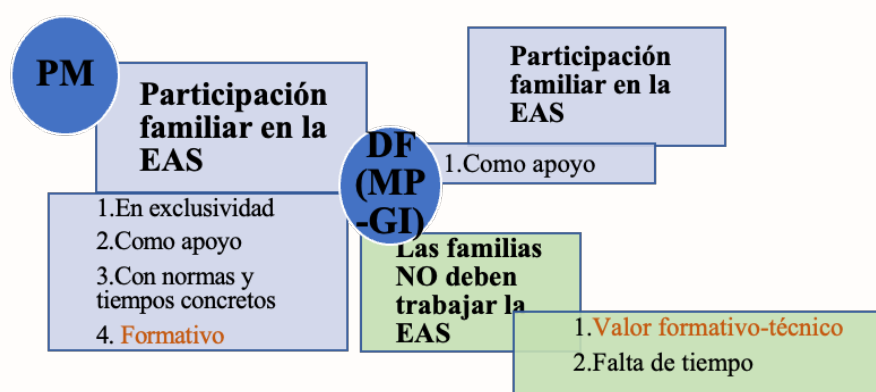
En esta segunda etapa, una vez analizados los resultados del cuestionario *ad hoc* y con el propósito de conocer en profundidad las opiniones y posicionamientos de las familias y docentes en formación, se plantearon dos grupos de discusión (GD) en los que se propusieron tres cuestiones para motivar la participación: 1) *¿De qué forma pueden participar las familias en la EAS de sus hijos e hijas?*; 2) *¿Qué importancia tiene la EAS en la formación de los estudiantes?*; 3) *¿Cuál es y cuál debería ser la relación entre familia y escuela para contribuir con la EAS?* El primer grupo tuvo una duración aproximada de 75 minutos y participaron 10 familiares (GD1. 4 hombres y 6 mujeres), el segundo grupo tuvo una duración de 83 minutos y en él participaron 12 docentes en formación (7 estudiantes del MP y 5 del GI).

La selección de los participantes ha respondido a tres de los criterios planteados por Scharager y Reyes (2001): accesibilidad, conveniencia y voluntariedad. En la segunda fase la selección se hizo informando a los 98 participantes que componían la muestra inicial. Asimismo, y siguiendo el código de buenas prácticas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (2021), se les informó a los participantes acerca del anonimato, la posibilidad de revisar la información y el propósito de la investigación.

Análisis de la información

Para analizar la información aportada en los cuestionarios nos apoyamos en el programa IBM SPSS V.22; posteriormente, y una vez transcrita la información proveniente de los grupos de discusión, hemos utilizado el programa de análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 9 para desarrollar el proceso de codificación axial inductiva (Gibbs, 2012) (Figura 1). La información aportada en los cuestionarios y en los grupos de discusión se ha identificado con las letras C y GD, respectivamente. Asimismo, se han utilizado los códigos PM y DF para diferenciar la participación familiar de padres y madres de los docentes en formación, y dentro del grupo DF las iniciales MP para identificar a los estudiantes del Máster de Profesorado y separarlos de los del Grado de Educación Infantil GI. Los análisis desvelan dos perspectivas polarizadas; por un lado, en el grupo de discusión PM, las familias *se mostraban partidarias de participar en la EAS*; sin embargo, en el grupo de DF (MP-GI) se encontró este mismo posicionamiento y el de *no a la participación familiar en la EAS*.

Figura 1
Categorías temáticas inductivas



Fuente: Elaboración propia.

Los análisis desvelan dos categorías generales. 1) Puntos de encuentro y convergencias desde la formación, y 2) Necesidades detectadas en la relación familia y escuela o divergencias desde la formación, y divergencias en los posicionamientos acerca de quién y cómo abordar la EAS.

Resultados y análisis

Siguiendo el proceso cronológico de desarrollo de la investigación, mostramos en la Tabla 3 los resultados descriptivos del cuestionario [Fase 4]. Se evidencia la importancia que las familias otorgan a la EAS y cómo el profesorado en formación valora positivamente que las familias puedan participar en la formación en EAS.

Tabla 3
 Resultados cuestionario ad-hoc

Cuestiones planteadas	Resultados PM	Resultados GI-MP
Edad	78,8% 37-47 años 15,2% > 48 años 3% 18-25 años 3% 26-36 años	12,3% 37-47 años 2% > 48 años 71,2% 18-25 años 14% 26-36 años
¿Valoras positivamente que en el centro escolar se hable de EAS?	79% SÍ 21% NO	91% SÍ 9% NO
¿Consideras que las familias deben formar parte de esta formación?	75% SÍ 25% NO	25% SÍ 75% NO
¿Crees que los padres/madres deben hablar con sus hijos/as de temas relacionados con la EAS?	91% SÍ 9% NO	85% SÍ 15% NO
¿A qué edad crees conveniente tratar temas relacionados con la EAS?	65% ESO 15% Primaria 10% Bachillerato 10% Infantil	82% ESO 10% Primaria 2% Bachillerato 6% Infantil
Participantes	55	43

Fuente: Elaboración propia.

Puntos de encuentro y convergencias

Tanto familias como docentes en formación coinciden en que hay que mejorar la formación de las familias en EAS; al respecto, algunos docentes indican *–la familia debe tener información de personas cualificadas en lo que se refiere al tema (C-DF-GI. F13:4, 55:55)–*, *–porque la mayoría de las veces las familias tienen un gran desconocimiento sobre ellos (C-DF-GI. F12:4, 55:50)–*, pues consideran que las familias no están formadas en EAS. Las familias confirman falta de conocimientos en EAS indicando que *–es un tema complicado, y debo decir que la formación que tengo al respecto es la que he aprendido buscando o por medio de mi experiencia (GD-PM F13:5, 43-43)–*, *–creo que cuando estén en el último curso de primaria es una buena edad, pero no sé si cuando llegue el momento sabré abordar este tema con mis hijos (C-PM F10:3, 23-22).*

Todos los participantes aceptan la complejidad del asunto y reconocen que deben ser formados por profesionales, pues consideran que las situaciones sociales, términos, las relaciones socio-afectivas, las conductas de los grupos y de las personas han cambiado con el tiempo, y que, por tanto, ambos colectivos precisan de asesoramiento y formación especializada para abordar la EAS.

Debemos formarnos para saber cuestiones que nos vienen largas por falta de conocimiento sobre temas como el género, que si trans, que si homo, el sexo, etc., para poder ayudar y dar respuesta a nuestros hijos. (GD-PM, F24:12, 12:9).

Debemos formarnos porque hay cosas que se me escapan cuando hablo con mi hijo. Además, ya no es como en nuestra época, que valía con lo que se veía en los libros, ellos necesitan más porque los tiempos cambian. (GD, PM, F22:10, 8:10).

Es importante que las familias participen, pero debemos tener claro qué conceptos e ideas deberían transmitir. No vale todo o no vale porque ellos lo vean de esa forma. (GD-DF-GI, F14:3, 26-22).

Actualmente no me veo capacitada para formar en materia de EAS ni a los alumnos ni a las familias; deberían darnos formación más específica porque no es lo mismo trabajar esto con niños pequeños que con grandes. (GD-DF-MP, F4:2, 13:5).

Ambos grupos coinciden en la importancia que tiene la formación en EAS para adquirir conocimientos que les permita utilizar información, conceptos y términos que respondan a las necesidades, inquietudes y que se ajusten al nivel de desarrollo de los estudiantes hacia los que se dirigen, y de este modo, evitar contradicciones, uso de términos peyorativos y xenófobos, comentarios dogmáticos, personales y/o subjetivos. Como indican los participantes, la formación en materia de EAS en los centros escolares es una opción valorada.

Si es posible deberían participar en la formación que se les da a los profesores y ser formados para educar sobre este tema en casa. (GD-MP, F22:4, 20:20).

Los padres estamos en el derecho de conocer lo que se les explica a nuestros hijos, y qué mejor manera de involucrarse en la enseñanza de sus hijos que asistir a este tipo de formaciones beneficiosas para todos. (GD-PM, F14:2, 23:23).

De un modo particular, una parte del grupo de profesorado en formación considera que formar familiares *per se* no es suficiente; al respecto señalan que para que esto sea efectivo debe mejorarse la coordinación entre los centros educativos y las familias con el propósito de trabajar las mismas temáticas desde diferentes espacios y de este modo unificar el mensaje que se les transmite, pues la EAS es una responsabilidad conjunta.

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, y eso precisa de coordinación. (GD-DF-MP, F18:5, 17:17).

Las familias deben ser parte de esta formación, transmitiendo su conocimiento y experiencia, y a la vez sería muy beneficioso tanto para los alumnos como para la institución y su claustro en general que comentásemos las mismas ideas. (GD-DF-MP, F10:2, 16:15).

Como se desprende de las evidencias, familias y docentes destacan la formación y la participación, implicación y colaboración de ambos colectivos como una de las claves para mejorar la EAS del alumnado de Educación Primaria y Secundaria. Al respecto, la Figura 2 muestra cómo destacan términos como *conocer, familia, información, más o debe*, los cuales aluden al tópico formación y a aumentar el conocimiento de las familias en EAS.

Nosotros [las familias] debemos enseñar todo esto paralelamente desde la casa. Hay temas que creo que difícilmente se van a explicar de la misma forma en clase que aquí, mejor cada uno con los suyos. (GD-PM, F34:4, 12:12).

No entiendo para qué es necesario que juntemos visiones porque la escuela no se tiene que meter en cómo yo educo a mis hijos en sexualidad. (GD-PM, F25:25, 1:3).

Cuando se ha preguntado a los docentes en formación acerca de *¿Cuál es y cuál debería ser la relación entre familia y escuela para contribuir a la EAS?*, han sido muchos los que muestran una actitud y un discurso contrarios a la participación y colaboración de las familias para desarrollar actividades o talleres de forma conjunta en los centros educativos, y por ello lo indican:

Yo dudo que llame a las familias para que vengan, es que te puedes meter en un problema, que si has dicho esto, que si tal... Si no aparece en ningún sitio no creo que lo haga. (GD-DF-MP, F:41:2, 14:14).

Yo no me sentiría bien si algunos padres vienen y empiezan a opinar y a contar cosas diferentes a las que nosotros [los maestros] queremos, ellos no están preparados para eso, y además, pienso que perderíamos el respeto de la clase. (GD-DF-MP, F24:2, 10:10).

En los centros que he estado nadie ha comentado nada de que tuviéramos que incluir a las familias cuando se tratan estos temas. Además de que se tratan poco estos temas, nadie ha traído a familiares. No sé hasta qué punto eso viene recogido en algún sitio. (GD-DF-MP F31:6, 13:13).

Como se desprende de las evidencias, son muchas las familias y docentes, principalmente los docentes en formación que cursan el Máster de profesorado, cuyos discursos son contrarios a que ambos colectivos aborden la EAS de un modo colaborativo y utilizando posicionamientos y términos unificados. Ambas perspectivas manifiestan las divergencias y discrepancias que existen acerca de un tema tan complejo y controvertido como es la EAS de los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria (Figura 3).

Figura 3
Nube de palabras de la categoría Necesidades detectadas o Divergencias desde la formación



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Considerando las evidencias presentadas, se perciben similitudes [convergencias] y diferencias [divergencias] respecto a la forma en la que el profesorado en formación (GI-MP) y los padres y madres (PM) perciben y relatan cómo se debe abordar la EAS. En este sentido, los resultados muestran, por

un lado, que ambos colectivos coinciden en el hecho de que tanto familias como docentes deben mejorar su formación sobre la EAS; no obstante, y por otro lado, encontramos que los discursos y argumentos de los participantes muestran mayoritariamente dos grupos de opinión con perspectivas polarizadas en relación a quién y cómo debe asumir la EAS de los estudiantes.

En relación con la primera dimensión y las evidencias de otras investigaciones, se aprecia cómo el profesorado en formación muestra escasos conocimientos en materia de EAS en función de la falta de formación inicial universitaria (Martínez et al., 2013), así como el trabajo desarrollado por Martínez et al. (2011) señala que la oferta de formación continua en EAS es escasa, aspectos que en gran medida contribuyen a que, o bien no se aborde –la EAS desde los centros educativos por falta de formación del profesorado o se trabaje la EAS desde una perspectiva transversal y con discursos docentes marcados por la subjetividad. Del mismo modo, la formación en EAS debe ajustarse a una serie de elementos curriculares, pues los pocos contenidos que desde los centros educativos se han abordado en materia de EAS siempre se han enfocado desde una perspectiva moralista y biologicista y a través de asignaturas como Religión y Biología (Calvo-González, 2021a; Martínez-Martín & Bejarano-Franco, 2021; Mañas Olmo & González Alba, 2022) o a partir de elementos transversales como la Educación para la Salud, Educación para la Paz o Igualdad de Género (Garzón-Fernández, 2016). Resulta significativo cómo las familias indican sus limitaciones para abordar la EAS con sus hijos e hijas y demandan formación por parte de profesionales. Las limitaciones formativas de las familias en materia de EAS son una realidad que también aparece en los estudios desarrollados por Shin et al. (2019) y Jin (2011).

Abordamos la segunda cuestión con preocupación, pues sorprenden los posicionamientos que tanto docentes como familias sostienen en relación con quién debe abordar la EAS. Coincidimos con los resultados de Shin et al. (2019), que muestran que el 53,7% de los participantes cree que los padres deben encargarse de la educación sexual de los niños/as, pero, de igual forma, los resultados hacen referencia a la falta de confianza entre ambos [escuela-familia]; esto, en cierta medida, puede deberse a que muchos padres experimentan incomodidad o vergüenza al tratar esos temas y, a la vez, no les parece conveniente el tratar esos temas fuera del ambiente familiar (Lee & Kweon, 2013). Por lo tanto, reconocer la necesidad de formación en este ámbito es el paso principal, de acuerdo con Jin (2011), para generar una mayor apertura y superar los miedos y prejuicios, contribuyendo de ese modo a generar confianza tanto con el centro educativo como con sus hijos (Jerman & Constantine, 2010); así, esta cuestión permite un enfoque más completo y efectivo en la educación sexual.

Aunque la EAS está influenciada por factores como la cultura escolar, la ideología del país, la moralidad y la religión, también es cierto que la formación sexual es un proceso constructivo que debe involucrar a los centros educativos y a las familias (Movilla-Ricaurte, 2022). Sin embargo, si muchas familias y profesores adhieren a una visión moralista de la educación sexual (Fallas-Vargas et al., 2012), esto se relaciona con los diferentes enfoques con los que se aborda la EAS, como el modelo moral, el de riesgos, el revolucionario y el biográfico y profesional (López, 2005). Este último modelo se destaca por contar con elementos como la información y la actitud crítica, así como por la participación conjunta de familias, estudiantes, profesionales de la orientación escolar y educativa y el profesorado en todas las etapas educativas.

A colación de lo indicado, abordamos las conclusiones considerando que tanto el profesorado en formación como las familias coinciden en la importancia que tiene la graduación en AES para ambos colectivos. A modo de conclusión, y considerando los discursos de los participantes, hemos querido recoger una serie de dimensiones finales sobre las que reflexionar.

- Considerar la EAS en la formación inicial de docentes desde un paradigma inclusivo-crítico de reconstrucción social y democrática (Bejarano-Franco & Mateos-Jiménez, 2015).

- Incluir la EAS de manera formal en el currículum escolar y no solo como elemento transversal y abordarla como una materia construida en base a evidencias científicas y con perspectiva de mejorar la salud pública y de contribuir a la justicia social (Calvo-González, 2021a), es decir, revisar los planes de estudio con el propósito de incorporar contenidos sobre la EAS (Gómara & De Irala, 2006; Martínez-Martín & Bejarano-Franco, 2021).
- Facilitar la formación y la participación de las familias en la EAS de los estudiantes (Mañas Olmo & González Alba, 2022).

La EAS es un tema poco estudiado por su complejidad y controversia. Por un lado, es una parte importante en la educación del alumnado. Por otro, hay diferentes opiniones acerca de qué, cuándo, cómo y por quién debe abordarse. Por ello, necesitamos investigar más sobre los conocimientos y posturas que adopta la comunidad educativa con el objetivo de desarrollar un proyecto de escuela que tenga en cuenta sus diferencias y ofrezca una formación basada en evidencias científicas. Aunque este estudio tiene algunas limitaciones, sus resultados nos indican que debemos repensar algunos aspectos y animar otros investigadores a ampliar este campo de estudio.

Referencias

- Bejarano-Franco, M., & García-Fernández, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, 32(13), 756-789.
- Bejarano-Franco, M., & Mateos-Jiménez, A. (2015). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: Análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(2), 1507-1522. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8334>
- Blasco, J. (2018). *¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?* Fundación Jaume Bofill e Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/q/w/2/j/a/b/k/7/que_funciona_11_implicacionparental021018.pdf
- Bortolozzi, C., Spadotto, L., & Vilaca, T. (2020). Educação sexual inclusiva na perspectiva de professores(as): Análise do contexto português e brasileiro. *Humanidades e Innovación*, 7(27), 33-46.
- Calvo-González, 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-González, S. (2021b). Educación sexual. *Magister*, 33(1), 1-2. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.1-2>
- Collignon-Goribar, M. M. (2011). Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. *Comunicación y Sociedad*, 8(16), 133-160. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i16.1118>
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). (2021). *Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC*. Ministerio de Ciencias y Educación.
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. In *Anales, 12 Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 1-20). Universidad de Barcelona.
- Epstein, J. L. (2001). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1), 161-168. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_10
- Epstein, J. L. (2007). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 73(6), 9-12.

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Fallas-Vargas, M. A., Artavia-Aguiar, C., & Gamboa-Jiménez, A. (2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica Educare*, 16, 53-71.
- Garzón-Fernández, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Biografía*, 9(16), 195-203. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia195.203>
- Gibbs, G. (2012). Axial coding: An approach to the analysis of qualitative data. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 327-355). Sage.
- Gómara, U., & De Irala, J. (2006). *La educación sexual a examen: Análisis de textos escolares sobre educación sexual. Informe de proyecto de investigación del Instituto de Ciencias para la Familia*. Universidad de Navarra. <http://www.unav.es/icf/main/investigacion7.htm>
- Granero-Andújar, A. (2021). Exclusiones y discriminaciones hacia las identidades trans en educación afectivo-sexual. *Aula Abierta*, 50(4), 833-840. <https://doi.org/10.17811/rife.50.4.2021.833-840>
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículo*. Morata.
- Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: Tensiones, reflexiones y propuestas. *Reflexiones Pedagógicas*, (46), 64-73.
- Jerman, P., & Constantine, N. A. (2010). Demographic and psychological predictors of parent-adolescent communication about sex: A representative statewide analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1164-1174. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9546-1>
- Jin, H. S. (2011). *Sexual knowledge and perception and current status of sex education among parents of first and second grade elementary schoolers* [Master's thesis]. The Catholic University of Korea.
- Latorre, A., Rincon, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Lee, E. M., & Kweon, Y. R. (2013). Effects of a maternal sexuality education program for mothers of preschoolers. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 43(3), 370-378. <https://doi.org/10.4040/jkan.2013.43.3.370>
- Ley Orgánica n. 1, de 3 de octubre de 1990. (1990). Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, (286), 32032-32059. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-23152>
- Ley Orgánica n. 2, de 3 de mayo de 2000. (2000). Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (170), 1-51. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-9072>
- Ley Orgánica n. 10, de 23 de diciembre de 2002. (2002). Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (310). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-25355>
- Ley Orgánica n. 8, de 9 de diciembre de 2013. (2013). Para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, (295).
- Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (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.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Biblioteca Nueva.
- Mañas Olmo, M., & 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. <https://www.ugr.es/~reidocrea/11-30.pdf>
- Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A., Carcedo, R. J., Fuertes, A., & Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: Pasado, presente y futuro. *Magister*, 25(1), 35-42.

- Martínez, J. L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R., Fernández-Fuertes, A. A., & Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: Diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister*, (24), 37-47.
- Martínez-Martín, I., & Bejarano-Franco, M. T. (2021). Educación en sexualidad e igualdad: Conocimientos y desafíos en la formación docente. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(27), 134-148.
- Movilla-Ricaurte, N. (2022). Educación integral de la sexualidad: Un desafío curricular inaplazable para las instituciones educativas. *Revista arbitrada del CIEG – Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (53), 310-321.
- Orcasita-Pineda, L. T., Cuenca, J., Montenegro-Céspedes, J. L., Garrido-Rios, D., & Haderlein, A. (2018). Diálogos y saberes sobre sexualidad de padres con hijos e hijas adolescentes escolarizados. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 41-53. <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v27n1.62148>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2014). *Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias*. Unesco.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: Un enfoque operativo*. OMS.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Parodi, L., Santos-Villalba, M. J., Olmo-Fernández, M. J. A. del, & Isequilla-Alarcón, E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: Relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 19-29.
- Puche, L. (2021). Hacia una (co)educación sexual inclusiva. Aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans. *Magister*, 33, 17-23.
- Romagnoli, C., & Gallardo, G. (2010). *Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Valore UC. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/53167/23%20si%20Alianza%20Familia%20Escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandín-Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Scharager, J., & Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología*, 1, 1-3.
- Shin, H., Lee, J. M., & Min, J. Y. (2019). Sexual knowledge, sexual attitudes, and perceptions and actualities of sex education among elementary school parents. *Child Health Nursing Research*, 25(3), 312.
- Sociedad Española de Contracepción (SEC). (2019). *Estudio sobre sexualidad y anticoncepción: Jóvenes españoles*. Sigmadós.
- Valenzuela Miralles, C., & Sales Ciges, M. A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/288>
- Vivas-García, M., Cuberos, M. A., Albornoz-Arias, N., Mazuera-Arias, R., & Carreño-Paredes, M. T. (2017). Escuela y familia, vínculo indisoluble en la educación sexual de los niños y adolescentes. In N. Albornoz-Arias, R. Mazuera-Arias, & J. F. Espinosa-Castro (Eds.), *Adolescencia: Su relación con la familia, educación y sexualidad* (pp. 103-134). Universidad Simón Bolívar. https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2817/Cap_3%20Escuela%20y%20familia.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Nota sobre la autoría

Moisés Mañas Olmo: Elaboración de la introducción del artículo y del marco teórico, diseño, análisis y discusión de los resultados, elaboración de conclusiones y revisión del manuscrito. Blas González Alba: Redacción de resumen, redacción del marco teórico, análisis y discusión de los resultados, incorporación de bibliografía y revisión del manuscrito. Pablo Cortés González: Elaboración de la introducción del artículo y del marco teórico, diseño, análisis y discusión de los resultados, elaboración de conclusiones y revisión final del manuscrito.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Cómo citar este artículo

Mañas Olmo, M., González Alba, B., & Cortés González, P. (2023). La educación afectivo-sexual como encrucijada en la relación familias y escuela. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artículo e10087. <https://doi.org/10.1590/1980531410087>