

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

Educación Sexual Integral (ESI): Análisis de un estudio de caso de las creencias del profesorado
de ciencias en un establecimiento municipal de Santiago

Seminario para optar al Título de
Profesor de Educación Media en Biología y Química

EMANUEL ISAÍAS SOTELO BARRA

Profesora Guía: Dra. Johanna Camacho González

24 de noviembre de 2022

Santiago – Chile

“I declare before you all that my whole life, whether it be long or short, shall be devoted to your service (...)”

-HM QUEEN ELIZABETH II

Agradecimientos

Primeramente, agradezco a Dios por permitirme llegar a este momento relevante en mi vida profesional, por guiar cada proceso de esta carrera y siempre sustentarme a pesar de las adversidades. Su espíritu me guía sin fronteras, más allá de las barreras.

Agradezco a mi mamá María, porque sin tener el deber de criarme y de acompañarme en los diferentes procesos de mi vida, ha estado incondicionalmente apoyándome en todo momento. Ha sido uno de los pilares fundamentales dentro de mi vida y sin duda su labor como madre me ayudó a ser el profesor que soy hoy en día. A mi abuelo Hugo que está siempre que le necesito.

A Sandra, porque a pesar de todos los contratiempos vividos, ha estado junto a mí y ha sido mi cable a tierra en todo momento. Hemos superado muchas barreras juntos y espero que en un futuro sigamos con esta gran amistad, además de seguir siendo felices y disfrutar de las bendiciones que nos otorga la vida. No me cabe duda de que es una profesora completa.

A Nanchi que a pesar de todo sigue en mi vida, el inicio no fue fácil, pero sin duda hay un avance hacia el futuro. Jamás olvidaré las palabras de aliento, los abrazos, la paciencia y la comprensión. Sin duda, hace que mi ansiedad siempre se calme y pueda sentirme en paz.

A Claudia y Teresita, que a pesar de que en los últimos años no pudimos compartir en lo académico, seguimos con una linda amistad desde el momento en que nos conocimos como pequeños mechones que no sabían lo que la vida nos iba a poner por delante.

A mi profesora guía Johanna Camacho, a quién siempre he admirado y me acompañó en el proceso, siempre estuvo dispuesta a responder cualquier pregunta. Ha sido muy importante para mí conocer su trabajo en Perspectiva de Género en Educación Científica y voy a intentar aplicar todo lo aprendido en las aulas de clases.

A la profesora Edith Herrera, que con su paciencia, vocación y dedicación me ayudó en mi etapa de formación profesional en didáctica de las ciencias, pero también me ayudó en el ámbito personal y gracias a eso en un breve tiempo tuve un crecimiento profesional y personal importante dentro de la carrera.

A la Profesora Hortensia Morales, que conocí desde mi primer año en la universidad y me fue guiando en todo proceso académico y profesional. Sin duda, todo lo que he aprendido a través de los años, me lo ha transmitido de la forma más amable y paciente en todo ámbito. Siempre estaré agradecido de todo lo aprendido.

A la Dra. Francisca Parada, que se sumó a mi vida durante los últimos meses, me ha ayudado a entender mucho sobre la Educación Científica con Perspectiva de Género y que además es una persona a la que admiro por todo su trabajo.

Este seminario de título se realiza bajo el marco del proyecto FONDECYT 1201229 a cargo de la Dra. Johanna Camacho titulado “Prácticas pedagógicas del profesorado de ciencias en un nuevo escenario. Tensiones y desafíos para la justicia social”

Índice

Introducción	7
Problema de investigación.....	11
Pregunta de investigación.....	11
Objetivos	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
Marco Teórico	12
Creencias del profesorado.....	12
Currículum	14
Perspectiva Feminista y Disidencias Sexuales	17
Sexualidad.....	21
Educación Sexual (ES).....	22
Educación Sexual Integral (ESI)	23
Diseño metodológico	25
Análisis y discusión de resultados.....	27
Educación sexista, género, estereotipos y currículum	28
Masculinidades hegemónicas	36
Conclusiones y reflexiones finales.....	40
Aportes al campo del saber docente y sugerencias frente a implementaciones didácticas.	43
Referencias.....	45

Resumen: En el presente trabajo se busca analizar las *creencias* que tienen las y los docentes de ciencias de un establecimiento municipal de Santiago sobre Educación Sexual Integral. Para ello, se realizó un análisis documental de literatura especializada que diera cuenta de las *creencias*, el currículum nacional y la teoría feminista frente a la enseñanza de Educación Sexual. En el análisis de los datos, se determinaron categorías de conceptuales que son importantes de abordar como lo son la educación sexista presente en las aulas, los estereotipos, el género, y las masculinidades hegemónicas. Además, analizando las respuestas proporcionadas por las y los docentes, se pudo evaluar cómo influyen estos conceptos en las *creencias* sobre la sexualidad que tiene el estudiantado. Finalmente, se busca dar sugerencias desde la perspectiva de género y la didáctica de las ciencias a las implementaciones de Educación Sexual Integral.

Palabras Claves: Educación Sexual (ES), Educación Sexual Integral (ESI), Currículum Nacional, Educación No Sexista, Estereotipos, Género, Masculinidades, Didáctica de las Ciencias.

Abstract: This research analyzes teachers' *convictions* in Santiago's municipal school about Comprehensive Sexuality Education. For this purpose, a documentary analysis of specialized literature on the *convictions*, the national curriculum, and feminist theory regarding the teaching of Sexuality Education was carried out. In the data analysis, conceptual categories were determined that are important to approach, such as sexist education present in the classroom, stereotypes, gender, and hegemonic masculinities. In addition, by analyzing the answers provided by the teachers, it was possible to evaluate how these concepts influence the students' *convictions* of sexuality. Finally, we seek to provide suggestions from gender perspective and science didactics to implement Comprehensive Sexuality Education.

Key Words: Sexual Education, Comprehensive Sexuality Education, National Curriculum, Non-sexist Education, Stereotypes, Gender, Masculinities, Science Didactics.

Introducción

Desde el inicio de nuestra escolaridad en el margen de Educación Sexual (desde ahora, ES), se da cuenta de que tenemos al o la docente con una clase expositiva sobre cómo funciona cada parte desde la fisiología y enseñándonos sobre embarazo, parto y lactancia, paternidad y maternidad responsable, y sobre métodos anticonceptivos. No muy lejano a los conceptos de ES que son enseñados en diversas aulas del país actualmente.

Se ha evidenciado a partir de mi experiencia como estudiante en un colegio religioso (cristiano-evangélico), clases que hoy en día son cuestionables. Una de las clases que marcó mi primera aproximación a la ES fue en octavo básico, donde el tema principal era la masturbación como pecado, la profesora nos hacía hincapié en que se daría cuenta de que hacíamos “eso” porque nos “crecerían las orejas”. Además, si usábamos el internet con otro propósito debíamos tener en cuenta que “una camioneta se paseaba por las calles monitoreando lo que hacíamos en las páginas web”, por otro lado, la sexualidad fuera del matrimonio era vista como un pecado desde la norma religiosa. Luego, en primero medio la psicóloga realizó una intervención sobre ES, en donde nos dio un formulario para llenar con nuestros datos, que contenía en una sección en las que se nos preguntaba por nuestra orientación sexual (heterosexual, bisexual u homosexual), fue muy complejo para el curso, puesto que, no sabíamos en qué consistía cada palabra; con una compañera buscamos en internet que significaba ser heterosexual, bisexual u homosexual. La siguiente actividad constaba de trabajar en parejas, se tenía que pegar unos papeles con cola fría y esperar a que estos se secaran. Pasado el tiempo, teníamos que separarlos y todos los papeles se rompieron, la psicóloga nos mencionó: “así van a quedar si tienen relaciones sexuales”.

Todo lo relatado anteriormente tiene que ver con la creencia que tenían las docentes respecto a la sexualidad en el margen de la religión. Por otra parte, cuando llegamos a la unidad de sexualidad en la asignatura de biología con la profesora de enseñanza media, se abordaron temas netamente biológicos y fisiológicos. a esto se le conoce como un modelo biomédico o reduccionista. Rivera, Sepúlveda y Camacho (2016) mencionan que tradicionalmente, como afirman González y Castellanos (1996), la educación sexual ha sido contextualizada dentro de visiones reduccionistas, caracterizadas por cuatro enfoques: Represivo-moralizador, Informativo-preventivo, Modelación y modificación del comportamiento y Hedonista. En mi experiencia como estudiante en un colegio religioso, el enfoque utilizado fue el represivo-moralizador, esto quiere decir que se presenta una mirada más bien culpable de la sexualidad, se concibe sólo en contextos de matrimonio y reproducción. Aquí se superponen preceptos pedagógicos moralistas de control, castigo y reproducción cultural. El individuo se presenta como un ente pasivo ante los retos de la existencia (Rivera, Sepúlveda y Camacho, 2016).

Por otro lado, es relevante conocer las *creencias* que tiene el profesorado frente a la educación sexual, según Morales (1994) muchas veces “los padres” y “educadores” pensamos que conocemos a nuestros hijos e hijas y a nuestros estudiantes y que estamos actualizados en relación a esta época. “Nuestra época”, lo que nosotros definimos con estas palabras se reduce a las experiencias vividas en el seno de la propia familia (...), además, todo está mirado a la luz de la interpretación propia que hicimos de las cosas. Como docentes de ciencias, tenemos que reivindicar el cómo se enseña ES dentro del aula de clases. Plaza (2015) menciona que Fives y Gill (2015) han editado un libro en el cual mencionan que, si bien se ha acordado que las *creencias* del profesorado desempeñan un papel fundamental en la educación, la mayoría de los estudios tratan la temática de las *creencias* como algo secundario. Estos autores presentan un amplio

panorama de las tendencias actuales de investigación en relación a las *creencias* del profesorado sobre el contenido, la enseñanza, los estudiantes y el aprendizaje. En este libro, Levin (Cap. 4) menciona que la investigación sobre cómo pueden modificarse las *creencias* a partir del desarrollo de una reflexión metacognitiva de los docentes actualmente es de gran interés y que aún hay poca o escasa investigación sobre la temática. Es por esto, que el propósito de esta tesis es indagar sobre las *creencias* que tiene el profesorado sobre Educación Sexual Integral (desde ahora, ESI).

Si bien no existe ninguna ley en nuestro país sobre ESI, tenemos normativas nacionales a partir de los DD. HH: Ley N° 21.120, Ley N° 20.968 y Ley N° 20.609. A grandes rasgos, la primera reconoce y da protección al derecho a la identidad de género, la segunda tripifica delitos de tortura y de tratos crueles inhumanos y degradantes, y la última establece medidas contra la discriminación.

Es necesario como docentes de ciencias introducir ESI dentro del aula de clases realizando un cambio de nuestras *creencias*, debido a que, son importantes para la construcción del aprendizaje que generen los y las estudiantes sobre ES y ESI. Por otro lado, es necesario introducir la perspectiva de género dentro del aula y dejar de lado las prácticas sexistas. En el presente trabajo se investigan las *creencias* que tienen los docentes de ciencias de un establecimiento municipal de Santiago sobre ESI, porque, así como el *género* se construye y reproduce a través de *dimensiones socioculturales*, pero también por medio de *instituciones y organizaciones sociales*, como la escuela, el mercado de trabajo, la política, la familia y la educación en general (Scott, 2002), también se construye el concepto de *sexualidad*. La institución juega un rol fundamental dentro de la construcción de género, pero también lo hace en el margen de la construcción de la sexualidad. Una(o) estudiante en el día a día pasa mayor parte de su tiempo en la escuela, a partir de esto, nace

la interrogante de ¿quiénes son parte de la institución? La institución está conformada toda la comunidad escolar (directivos, docentes, apoderados, etc.), sin embargo, los y las estudiantes se encuentran en aula junto a docentes, quienes imparten las diversas asignaturas. Por tanto, las *creencias* que tengan los y las docentes de una escuela son heredadas a sus estudiantes incluyendo otros factores como estereotipos y masculinidades.

Cea (2018) dice que es importante enfatizar en la precaria, y en algunos espacios, nula ES que recibimos, lo que desencadena en las problemáticas sociales que hoy en día vivimos, como los embarazos adolescentes, el aumento explosivo de las infecciones/enfermedades de transmisión sexual, y que las relaciones sexuales se tornen cada vez más violentas debido a que surge la necesidad de aprender a través de la pornografía. Hoy en día necesitamos una educación sexual que abarque y comprenda a nuestras compañeras lesbianas, gays y trans, que reconozcan las relaciones sexuales más allá de la reproducción sino que también desde la afectividad y el placer, que se nos enseñe a llevar una sexualidad responsable a través del cuidado que se necesita para evitar enfermedades de transmisión sexual y los embarazos no deseados, y que se deje ver la sexualidad como algo tabú sino que como un proceso natural y real en nuestra vida. Por otro lado, el currículum nacional sostiene un discurso naturalizador del régimen político de la heterosexualidad, y que el discurso científico y el concepto mismo de ciencia presente en los documentos curriculares actúa como base epistémica de esta naturalización (Coronata, 2022). A partir de lo anterior, se realizará un análisis de los resultados obtenidos a partir de entrevistas, análisis de objetivos de aprendizaje del Ministerio de Educación (desde ahora, MINEDUC) y desde el sustento teórico de literatura.

Problema de investigación

Sabemos que dentro de las *creencias* que existen sobre género y sexualidad, están dados por tres grandes marcos: social, institucional y curricular. El marco social corresponde a las interacciones que tenemos con las personas presentes en la sociedad y esto va a estar marcado por etnias, culturales, religiosos, etc. Es el entorno en el cual somos criados y también de donde obtenemos nuestras primeras *creencias* sobre diversas problemáticas de la vida cotidiana. El marco institucional corresponde a donde nos formamos, en el caso de estudiantes secundarios tenemos a la escuela que juega un rol fundamental y que incluso puede ser la causa de la repetición de patrones frente a las diversas interacciones académicas que vayamos teniendo en la vida, la escuela está constituida por directivos, docentes y estudiantes; quienes tienen más influencia dentro del aprendizaje de los y las estudiantes son los y las docentes, puesto que, pasan su mayor tiempo enseñando en las aulas de clases en los diferentes niveles. Por tanto, las *creencias* que tengan serán transmitidas a sus estudiantes. Por último, tenemos al currículum que juega un papel importante en cuanto a los contenidos que se deben estudiar en las escuelas y nos entrega directrices para ciertos temas, en este caso, el o la docente juega un rol fundamental en la manera en que aborda el currículum nacional dentro de sus aulas de clases. Es por esto, que en este estudio se analizarán las *creencias* que tienen los docentes de ciencias que pertenecen a un establecimiento municipal en Santiago para poder aportar campo del saber docente y dar sugerencias frente a implementaciones didácticas de ESI.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las creencias que tienen los Docentes de Ciencias sobre Educación Sexual Integral (ESI) en un establecimiento municipal y cómo se relacionan con las implementaciones en aula?

Objetivos

Objetivo general

- Analizar las creencias sobre Educación Sexual Integral (ESI) del profesorado de Ciencias en un Establecimiento Municipal de Santiago, para poder aportar al campo del saber docente y dar sugerencias frente a implementaciones didácticas de ESI

Objetivos específicos

- Identificar las creencias del profesorado de ciencias sobre Sexualidad, Educación Sexual (ES) y Educación Sexual Integral (ESI).
- Reflexionar en torno a los mecanismos que permiten el desarrollo de implementaciones de Educación Sexual Integral (ESI).
- Proponer un aporte al cambio del saber docente para el desarrollo de implementaciones sobre Educación Sexual Integral (ESI) dentro del aula de clases.

Marco Teórico

Creencias del profesorado

Según Plaza (2015) desde distintos marcos teóricos se resalta la influencia que las *creencias* de los docentes tienen en relación con sus prácticas profesionales. También, a su vez, plantean la necesidad de trabajar sobre dichas *creencias* si se espera la modificación de dichas prácticas. Cabe mencionar que, las *creencias* del profesorado están fundamentadas más en lo empírico o intuitivo, mientras que las *concepciones* son producto del razonamiento y entendimiento de un determinado concepto. No obstante, sus límites fronterizos se encuentran en un constante movimiento (García et al., 2006). Otra de las áreas de investigación que reconocen la influencia de las *creencias* personales de los docentes en sus prácticas es la que versa sobre las

Concepciones Alternativas (CA) o “ideas previas” (IP) de los estudiantes y docentes. El reconocimiento de la existencia de las CA, y de la importancia que dichas ideas y concepciones tienen en el proceso de aprendizaje, constituye uno de los pilares de la didáctica de orientación constructivista. La misma autora nos plantea que según Driver et al., (1992) estas *creencias* poseen un carácter personal, como resultado del hecho de que cada persona interioriza su experiencia de un modo propio; al menos parcialmente, cada individuo construye sus propios significados. Así, dos individuos que transiten la misma experiencia, por ejemplo, la realización de un experimento en el laboratorio de ciencias, no aprenderán ni retendrán los mismos aspectos de esta experiencia.

Es por esto que las *creencias* juegan un papel fundamental cuando se trabaja con estudiantes, porque de cierta manera esto va influir en las *creencias* que ya poseen los y las estudiantes junto con las que van adquiriendo dentro de la escuela como tal, debido a que, el rol docente que se ha desempeñado en contextos educativos, como estudiante, “amigo”, “hijo”, “padre de familia”, “líder”, “subordinado”, entre otros, posibilitan una construcción cultural de teorías y *creencias* que actúan en el momento de la enseñanza (Perafán Echeverri, 2005; Plaza, 2015). Dentro del mencionado marco, varios autores (Nespor, 1987; Ernest, 1989; Kagan, 1992; Leinhardt, 1992; Pajares, 1992) han planteado la necesidad de analizar el sistema de *creencias* de los docentes para entender las decisiones que estos toman en el momento de la enseñanza (Plaza, 2015).

Al respecto, cabe señalar que las investigaciones sobre los sistemas de *creencias* han tenido gran relevancia en el estudio de las prácticas docentes en los últimos años, porque aportan explicaciones sobre que las acciones del desarrollo profesional no tienen un impacto real en el cambio de prácticas de enseñanza y, menos aún, en el aprendizaje de los estudiantes. El cambio de

creencias es un proceso lento, que se debe apoyar en la percepción de que los aspectos importantes de la enseñanza no serán modificados con la introducción de nuevas metodologías o procedimientos didácticos (Marcelo, 2009; Plaza, 2015).

Pacheco Silva y Pacheco de Carvalho (2005) plantean que en temas relacionados con la sexualidad se le exige al docente un mayor conocimiento de los contenidos y de las estrategias didácticas que se necesitan para diferentes grupos de alumnos, ya que cada uno posee distintos tabúes y prejuicios relacionados con la sexualidad. A pesar de lo anteriormente mencionado, los estudios realizados dan cuenta de que los y las alumnas consideran necesaria una Educación Sexual Integral y destacan la falta de capacitación de los y las profesoras para tratar estos temas en el aula, señalando que estos(as) muestran una actitud vergonzosa cuando deben responder preguntas planteadas por el alumnado (Meinardi et al., 2008)

Es por ello, que se necesita estudiar las *creencias* que poseen los y las docentes frente a estos temas que son relevantes tan relevantes para los y las estudiantes, asimismo el cómo estas pueden influir en el estudiantado.

Currículum

Dentro de la práctica docente podemos encontrar dos tipos de currículum, el explícito y el y oculto. El currículum explícito (formal u oficial) hace referencia al documento escrito que establece el enfoque y estrategias pedagógicas, sus objetivos, contenidos, metodología, recursos, y criterios de evaluación, etc. (Flores 2005; Arcos et al., 2006).

En un análisis del currículum explícito Coronata (2022) propone en los resultados de su

estudio que el currículum escolar chileno de ciencias naturales, en los niveles de 7° básico y 2° medio, sostiene un discurso naturalizador del régimen político de la heterosexualidad, y que el discurso científico y el concepto mismo de ciencia presente en los documentos curriculares actúa como base epistémica de esta naturalización, ya que se entiende a la ciencia como un conocimiento universal y ahistórico. Esto puede llegar a justificar discursos homofóbicos y transodiantes, representando un riesgo para las comunidades educativas.

Desde el inicio de nuestra escolaridad en el margen de educación sexual han prevalecido - y configurado un enfoque “tradicional” hegemónico- dos grandes modelos: biologicista o biomédico, por una parte, y moralizante por otra (Morgade, 2011; Morgade et al., 2016). Este modelo de enseñanza-aprendizaje se puede visualizar en nuestras Bases Curriculares y Programas de estudios correspondientes a Ciencias Naturales, donde, los conceptos que se sugieren a abordar son netamente relacionados con la reproducción, métodos anticonceptivos, embarazo, parto y lactancia. Según Rivera, Sepúlveda y Camacho (2016) la educación sexual ha tenido un enfoque reduccionista, orientado hacia lo informativo-preventivo y bajo una perspectiva conceptual biologizante, y se ha dejado de lado los aspectos sociales, culturales, valóricos y de sexo-género. En este modelo biomédico, según Morgade et al. (2016) prevalece una mirada de la sexualidad como un hecho natural. Se comprende así a lo natural como lo biológico, lo dado, lo que determina quien uno(a) es sexualmente y su experiencia sexual. Desde este modelo, abordar la sexualidad en las escuelas es hablar de genitalidad y de reproducción, entendidos como procesos naturales, universales, y estables. El eje se coloca en las amenazas de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad, lo cual evidencia el componente normativo/valorativo invisibilizado tras la neutralidad científica. A partir de allí, consolida un discurso patologizante de la sexualidad reducida a una situación de riesgo o peligro.

Encontramos otra problemática dentro del Currículum Nacional en Ciencias Naturales, es un currículum heteronormado. Cuando hablamos de heteronormatividad estamos desnaturalizando la heterosexualidad, afirmando que ésta opera como un régimen político, compulsivo e institucionalizado que promueve relaciones de poder desiguales entre los géneros (Rich, 1980; Galaz, Troncoso & Morrison, 2016). Galaz, Troncoso & Morrison (2016) mencionan que la heteronormatividad nos permite problematizar los modos en los cuales se estructura la sociedad a partir de un sistema binario (en el cual sólo tienen cabida hombres y mujeres), y jerárquico (de dominación masculina). Esto se puede visualizar claramente en las clases de la mayoría de las escuelas, en donde, son espacios que históricamente han tenido mayor legitimidad para enseñar sobre lo que, desde una mirada biomédica y preventiva, define la educación sexual: principalmente, la explicación sobre tipos y usos de métodos de prevención de embarazos e infecciones de transmisión genital (Morgade et al., 2016). Por otro lado, se tiene una visión heterosexual de lo que ocurre en ámbitos de sexualidad y desde una mirada reproductiva.

La heterosexualidad es entendida como un régimen político que reconoce la imposición y la obligatoriedad de dicha norma, la cual es constantemente resistida, pero cuya desobediencia tiene muchas veces consecuencias que se traducen en diversas formas de discriminación (Guerra, 2009; Galaz, Troncoso & Morrison, 2016). Según Venegas (2020), se considera necesario que el abordaje de la Sexualidad sea a través de procesos de enseñanza aprendizaje que involucre una perspectiva interdisciplinaria y articulada entre distintos campos de conocimientos (tanto áreas biológicas como antropológicas). A partir de todo lo anterior, es necesario abordar la Sexualidad desde una educación que sea integral para cualquier persona y no de pie a las diversas formas de discriminación al asumir que todos los seres humanos dentro del aula son heterosexuales, y el enfoque debe ser desde la persona como tal, no desde la reproducción.

Por otro lado, tenemos el currículum oculto que refleja lo que "sucede" en la ejecución de los cursos, en el aula o el taller, es decir, lo que no está previsto formalmente respecto a las interacciones entre docentes y estudiantes, entre hombres y mujeres: formas de comunicación, mensajes subliminales respecto a la condición femenina o masculina, el uso diferenciado de los espacios, de los equipos y herramientas, el nivel de participación, los criterios de disciplina no homogéneos, la valorización de ciertas tareas, la descalificación de algunas necesidades, etc. Corresponde a los temas no tratados, el ignorar interrogantes respecto a temas transversales, ignorar sentimientos, necesidades, intereses, experiencias, conocimientos, etc. (Rossetti, 1989; Dorr, 1997; Artal, 2006; Dibiasi 2004; Arcos et al., 2006).

Perspectiva Feminista y Disidencias Sexuales

Cea (2018) plantea que en nuestro sistema escolar rige la educación sexista es la manifestación del patriarcado en nuestros espacios educativos, definiéndose cómo tenemos que ser, comportarnos y relacionarnos según nuestro sexo, sin tomar en cuenta el género que cada uno(a) tiene el derecho a decidir.

La "neutralidad" de la ciencia ha sido cuestionada por décadas. Sin embargo, es a partir de los años setenta que la sociología del conocimiento elabora una rigurosa lectura política del cientificismo. Se cuestiona entonces la pertenencia de los científicos a una clase social y raza dominante, y su actitud conservadora en defensa de los privilegios de la élite científica y social; a su vez, el campo de la historia de la ciencia saca a la luz el carácter procesual y relacional de las teorías científicas, y pone en duda sus pretensiones de universalidad. En este marco, y ya desde su punto de vista particular, el movimiento social de mujeres dirá que el "campo científico" es uno

de los ámbitos sociales de la reproducción del sistema sexo-género que establece como punto de referencia al varón heterosexual. Acompañando los desarrollos de la teoría crítica, la epistemología de inspiración feminista denuncia tempranamente el carácter sesgado de las nociones de “verdad”, “objetividad”, “neutralidad”, “valores” o “poder” (Pacheco Ladrón de Guevara, 2010; Morgade et al., 2016). En la ciencia se puede visualizar una tendencia al androcentrismo, es decir, nos referimos a los valores dominantes del *andros*, esto es, sujeto varón adulto y propietario (Morgade et al., 2016).

Camacho (2020) nos dice que el aporte de los movimientos feministas, se orientan hacia la superación de la desigualdad de género, la opresión/dominación de las mujeres por los hombres y las diferencias sociales de manera más transversal en donde se incluye como preocupaciones la clase, raza, etnicidad, sexualidad, discapacidad, entre otras. Entendemos que hay un escenario amplio de escuelas de pensamiento, organizaciones, colectivos y grupos que se agrupan en relación a focos específicos que cambian y se desarrollan según los tiempos y contextos y, por tanto, es complejo asumir una única mirada del feminismo y por esto, consideramos la denominación los feminismos.

Así, lo que las feministas reclaman no es complementar las perspectivas masculinas y femeninas o sustituirlas (por ejemplo, lo singular sobre lo universal, o lo sensible sobre lo racional); se aspira a una reconfiguración de las propias categorías masculino/femenino. En este proceso, uno de los desafíos mayores es desarmar el propio esquema dicotómico, binario, que sostiene el pensamiento científico tradicional y que se corresponde con la construcción binómica de los géneros: cultura/naturaleza, mente/cuerpo, fuerte/frágil, público/privado, y más. (Morgade et al., 2016).

Por otro lado, Morgade et al (2016) plantea que Elizabeth Anderson (2010) postula comenzar a delimitar una epistemología feminista: se conoce desde un cuerpo; la primera persona (el conocimiento de sí) es una fuente válida en la construcción de conocimiento científico; las personas se representan el mundo a partir de la mediación de las emociones y los sentimientos, por lo tanto también conocen desde esa integralidad; la relación entre sujetos incide en el conocimiento que llega a construirse; las diferentes habilidades lingüísticas, las diferentes *creencias* y los diferentes estilos de conocimiento inciden en las formas de interpretación (Morgade, 2013, p. 5). De esta manera, estas mismas autoras nos mencionan que la “pedagogía feminista” genera un aporte sustancial en la consolidación de una metodología que propiciara relaciones más igualitarias en términos de género al tiempo que produzca condiciones más justas de producción de saberes. Esta se preocupó, sobre todo: “En desarrollar formas de enseñanza que reflejasen los valores feministas: el dominio sobre los múltiples formas de conocimiento, incluyendo la experiencia como fuente válida, el ejercicio de la propia voz, la discusión de la autoridad y las fuentes de autorización, la centralidad de la posición antes que la esencialización de las relaciones de poder; en suma, un contrapunto de las prácticas pedagógicas tradicionales, que eran consideradas como expresión de valores masculinos y patriarcales” (Morgade, 2011).

Galaz, Troncoso & Morrison (2016) consideran que las propuestas feministas son centrales en las transformaciones sociales más profundas que permiten generar cambios concretos y significativos en nuestros modos de construir realidades y relaciones generalizadas. En el caso de Chile, no existe una Ley de educación sexual integral, sino una Ley N° 20.418, sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad (MINSAL, 2010; Galaz, Troncoso & Morrison, 2016), a partir de la cual se instala desde el año 2010 la obligatoriedad de educación sexual en la enseñanza media chilena. Sin embargo, al centrarse en la regulación de la

fertilidad se limita lo que se entiende por educación sexual desde una perspectiva heterosexista y medicalista centrada en derechos y salud reproductiva.

La ausencia de una mirada crítica de género y de perspectivas feministas para re/pensar la educación sexual en Chile facilita la reproducción de miradas reduccionistas que significan la sexualidad como “natural”, limitándose ésta a la dotación biológica y fisiológica del sexo, perdiéndose de vista la dimensión histórica de los cuerpos sexuados que son a su vez afectados por determinaciones sociales, de género, económicas, religiosas, generacionales, de capacidad y étnicas, entre otras, las cuales van a dar forma a los modos en los cuales las personas viven su sexualidad (Morgade, 2006).

En las intervenciones educativas aun cuando se trata de la sensibilización en torno a las vivencias LGTBI se parte de ciertas categorías sociales estandarizadas sobre las vivencias e identidades. En cambio, desde este punto de vista interseccional, no se conciben las categorías identitarias como algo esencial y pre-existente (LGBTIQ+) –visión usual en los sistemas educativos– sino que se deconstruyen las categorías, poniendo el centro de interés en los regímenes de poder en que éstas son construidas, lo cual posibilita ciertas trayectorias de los sujetos. En el fondo, se trata de comprender cuándo y por qué estas categorías emergen como problemáticas y bajo qué factores. De esta manera, esas categorías constituidas a través de la diferencia son producciones histórico-culturales con un claro ensamblaje semiótico-material. “Por ejemplo, en el país existía un silencio frente a abusos basados en la orientación sexual o identidad de género de las personas, hasta el asesinato de Daniel Zamudio en el año 2012 (...)” en el ámbito educativo se sigue construyendo a las personas LGBTIQ+ bajo identidades irreductibles y, por tanto, desde una lógica de atención a las minorías, donde las diferencias en el grupo mayoritario heterosexual son invisibilizadas. Así cuando se apela a la diversidad sexual, son los otros y las otras, quienes están

fuera de la norma, y el mundo mayoritario heterosexual quienes deben comprender esa diferencia. Por tanto, en el intento de incluir, nominativamente se excluye. En la pretensión de incluir la diferencia, se sitúa a lo diverso desde una otredad irreductible, ya que no se logra instalar la idea de un nosotros(as) que incluya lo diverso. (Galaz, Troncoso & Morrison, 2016).

Sexualidad

El concepto de sexualidad no es simple de definir. Numerosos expertos en los ámbitos de salud pública y sexología han discutido conceptos básicos referidos a la sexualidad y han presentado una definición práctica y un marco conceptual consensuados (Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud, 2000; OMS, 2006^a; Women, U. N., & UNICEF, 2018).

Women, U. N., & UNICEF. (2018) propone que la “sexualidad” por lo tanto puede entenderse como una dimensión central del ser humano que incluye: el conocimiento del cuerpo humano y nuestra relación con este; lazos afectivos y amor; sexo; género; identidad de género; orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción. La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, históricas, éticas y culturales que evolucionan a lo largo de una vida. También plantea que la palabra “sexualidad” tiene diferentes significados en diferentes idiomas y en diferentes contextos culturales.

Por otro lado, “la construcción social de la sexualidad comprende las maneras múltiples e intrincadas en que nuestras emociones, deseos, y relaciones son configurados por la sociedad en que vivimos” (Weeks, 1998: 28; Mock, 2005). Mock (2015) menciona que Masters, Johnson y

Kolodny (1997), exponen otra definición en que la sexualidad se entiende como una dimensión de la personalidad y no únicamente como la capacidad de respuesta erótica de una persona.

Dicho esto, la sexualidad es lo que somos e incluye las diferentes interacciones que tenemos socialmente, es decir, la sexualidad nos define, a partir de las dimensiones que posee. La sexualidad es algo que se vive y está ligada a las *creencias* que se tenga sobre ella. En el ámbito de la educación la sexualidad juega un rol fundamental y nos lleva a preguntarnos lo que es Educación Sexual (ES).

Educación Sexual (ES)

Según Cea (2018) es en las escuelas donde nosotras(os) nos formamos y comenzamos nuestros primeros procesos de socialización e interacción con los demás actores de nuestra sociedad, y que, además, es una de las instituciones fundamentales en la reproducción y fomentación de estas lógicas patriarcales. Rivera, Sepúlveda y Camacho (2016) nos proponen que la educación sexual en Chile, según lo que señala Olavarría (2005), se ha tomado en cuenta interrumpidamente en las políticas educativas a partir de los años sesenta. En aquella época se ideó un programa de estudio enfocado en la vida en familia y en la enseñanza de la educación sexual. Sin embargo, esta iniciativa fue interrumpida durante el periodo de dictadura militar y hasta 1989, en 1990 a través de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) se incluyó la educación para la salud como un elemento explícito dentro del contexto escolar, pero bajo la responsabilidad de la familia.

Solo hasta el año 1993, se integró como parte de las políticas educativas, lo que dio respuesta a los cambios sociales que se desarrollaban en aquel entonces y llevó la discusión a los establecimientos educativos en lo referido con prevención y reproducción. Ya durante 1996, como

parte de la Reforma Educacional, se incluyó explícitamente en el currículo nacional, a través de los objetivos fundamentales transversales (OFT), comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectivas, espirituales, los principios y normas éticas y sociales para un sano y equilibrado desarrollo sexual personal (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2004, p. 9; Rivera, Sepúlveda y Camacho, 2016).

Esta perspectiva estuvo orientada a favorecer un cambio en la orientación de la educación, que generara instancias de reflexión sobre sexualidad, exposición de casos y situaciones de interés para las y los estudiantes de modo que más que enseñar contenidos lo que se buscó fue desarrollar capacidades y destrezas, sobre todo en valores, buscándose no sólo formar en ellos, sino que también fomentar la capacidad para discernir entre esto (Marfán, Cordova, y Mc. Pherson, 2001, p. 20; Rivera, Sepúlveda y Camacho, 2016).

Educación Sexual Integral (ESI)

Se entenderá por educación sexual como un proceso basado en un currículo que tiene como objetivo enseñar y aprender sobre los aspectos que involucran la sexualidad (psicológicos, biológicos, sociales, emocionales, etc.), para preparar a los niños, niñas y adolescentes con conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan tener una sexualidad sana, respetuosa y protegida. Dicho proceso debe ser acorde al desarrollo de estos y basado en los derechos humanos. Esta definición responde en particular a la definición de Educación Sexual Integral (ESI) que es la considerada como idónea según la norma internacional ya que aborda la sexualidad no sólo basada en un enfoque biologicista (Mella & Rebolledo, 2020). Venegas (2020) menciona que desde la UNESCO (2018) se caracteriza a esta Educación Sexual Integral por ser: científicamente precisa, en tanto entrega hechos y evidencias en torno a la salud sexual y

reproductiva, así como una práctica responsable de la sexualidad; gradual y adecuada a la edad y etapa del desarrollo, que reconoce a la sexualidad como una construcción que se medía desde temprana edad y, por ende, se debe asistir desde allí de manera pertinente y recursiva; con base en un currículo, que explicita el tratamiento abordable por los docentes; integral, en la medida que reconoce las dimensiones que hacen parte de la Sexualidad y que no corresponde a una única intervención; con un enfoque en derechos humanos, asumiendo que el acceso a la información debe ser equitativo por derecho y quien aprende debe sentirse libre de violencia respeto a su sexualidad. Lo mencionado anteriormente por el autor es muy importante en términos de procesos enseñanza-aprendizaje al momento de incluir al estudiantado como protagonista de las diversas clases con enfoque integral, de esta manera, dejamos de lado el enfoque reduccionista o biomédico y damos paso a un enfoque desde lo personal.

La visión integral de la sexualidad incorpora cuatro dimensiones de la persona: la corporalidad, la afectividad, la racionalidad y la espiritualidad (Izquierdo, 2000; Mock, 2005). Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. Sin embargo, en resumen, la sexualidad se experimenta y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (OMS & OPS, 2000). Vamos a definir las dimensiones de la sexualidad de la siguiente forma:

Dimensión Biológica: tiene que ver con nuestro componente anatómico y fisiológico que definen el sexo.

Dimensión Psicológica: es la forma en la que pensamos y las conductas sexuales en las interacciones con otras personas. Podemos hablar en términos de identidad sexual y experiencias sexuales.

Dimensión Afectiva: incorpora la manera en que nos relacionamos con nosotros y con los agentes de la sociedad, a partir de emociones y sentimientos. En este ámbito incorporamos los valores que adquirimos en nuestra vida.

Dimensión Sociocultural: En este caso esta dimensión tiene incorpora la cultura en donde estamos insertos, los roles que cumplimos en la sociedad, las diversas formas que vamos adquiriendo para relacionarnos con los otros y el cómo vamos expresando las diferentes emociones a partir de nuestra enseñanza.

Si nos damos cuenta, todas las dimensiones de la sexualidad humana están dadas por el cómo nos desarrollamos como seres humanos y son adquiridos en diferentes contextos, como lo puede ser el institucional, en donde, las *creencias* que tengan los y las docentes son relevantes para la formación de un estudiantado integral en ámbito de la sexualidad.

Diseño metodológico

Para este estudio se utilizará una metodología cualitativa. El enfoque cualitativo, "hace referencia a caracteres, atributos, esencia, totalidad o propiedades no cuantificables, que (...). podrían describir, comprender y explicar mejor los fenómenos, acontecimientos y acciones del grupo social o del ser humano" (Cerdeira, op cit. 14; Ñaupas et al., 2014). Este enfoque se basa en las experiencias de los individuos y a partir de ello se busca dar solución a la problemática que se plantea al inicio de la investigación. Esto sustenta con el objetivo propuesto anteriormente, pues la finalidad de este estudio es reunir las *creencias* que tiene el profesorado de ciencias con respecto a la Educación Sexual Integral (ESI).

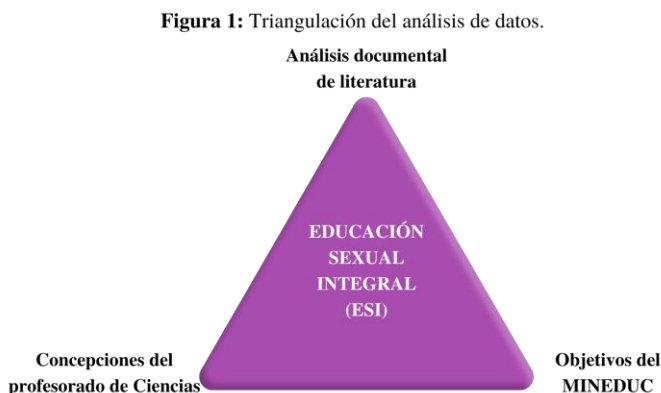
Esta investigación se realiza a partir de un estudio de caso, este se caracteriza por las principales propiedades de ser un estudio particular, descriptivo, heurístico e inductivo, la cual tiene la posibilidad de llegar a generalizaciones, conceptos e hipótesis a partir de los datos (Merriam, 1998; Bartolomé, 1992). La fuente de datos fueron docentes de ciencias que se encuentran ejerciendo actualmente en el sistema de educación en un establecimiento municipal de Santiago. Es muy importante para este trabajo obtener las respuestas del profesorado de ciencias para conocer las *creencias* que tienen y poder dar un aporte al cambio del saber docente y sugerencias para abordar ESI en el aula. El instrumento de recolección de datos será mediante entrevistas semiestructuradas. Según Corbetta (2007) este instrumento concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria, por otro lado, este mismo autor señala que el guion de la entrevista establece un perímetro dentro del cual el entrevistador decide no sólo el orden y la formulación de preguntas, sino también si se va a profundizar algún tema, y en su caso, en cuál de ellos. Esto permite obtener una visión más amplia de lo que piensa el profesorado respecto al tema de este estudio.

El guion utilizado constaba con preguntas se separaron en tres ítems: El primer ítem correspondía a preguntas exploratorias para conocer al docente, su formación, etc. El segundo ítem correspondía al concepto de sexualidad para conocer las *creencias* que se tienen frente a este. Por último, el ítem tres correspondía a Educación Sexual (ES) y Educación Sexual Integral (ESI) que tiene como propósito conocer percepciones personales, desde el rol docente e identificar si establecen una diferencia entre ambos conceptos. Por último, se realizará el análisis de los objetivos de aprendizaje dados por el MINEDUC de la unidad de sexualidad y reproducción, junto

con los conceptos presentes en estos para dar recomendaciones frente a las implementaciones sobre Educación Sexual Integral dentro del aula de clases.

Análisis y discusión de resultados

El análisis de los datos de la investigación está dado por la triangulación entre el análisis documental de literatura, el análisis de las *creencias* de los docentes recopiladas a través de las entrevistas y el análisis de los objetivos de aprendizajes otorgados por el MINEDUC. El propósito



Nota. Elaboración propia

de realizar esta triangulación es dar cuenta de los objetivos propuestos de esta investigación. La triangulación de datos hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la

información recabada (Aguilar & Barroso, 2015). A partir de la figura 1, se da cuenta que la triangulación de los diversos análisis tiene como tema central la Educación Sexual Integral, esto se explica al momento de sugerir recomendaciones de implementaciones frente a cómo abordar la unidad didáctica de sexualidad y reproducción dentro del aula. Cada vértice de esta triangulación tiene importancia para este estudio, debido a que, serán la base para llegar a nuestro tema central, sin embargo, para cumplir los objetivos de este estudio, es necesario identificar las *creencias* del profesorado de Ciencias y por qué son tan importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. El análisis de los resultados es sustentado por las categorías levantadas en el marco

teórico de la presente investigación, sin embargo, a continuación, se presentan 2 categorías para dar cuenta de lo expuesto anteriormente en este escrito.

Educación sexista: género, estereotipos y currículum

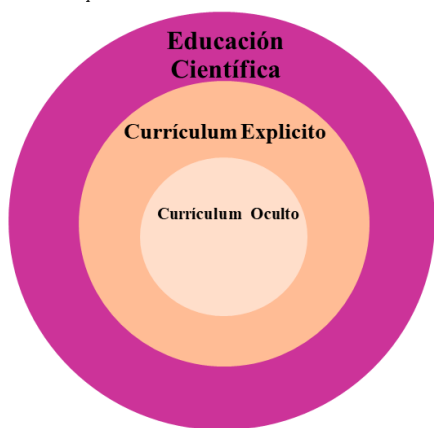
Según Barra & Méndez (2022) existe un sexismo en la educación. La diferenciación sexista afecta a las mujeres y a los hombres. Sin embargo, en el sexismo la diferencia se coloca en una escala jerárquica que termina por sostener el argumento de que “las mujeres somos inferiores”. Esta condición de inferioridad se perpetúa a partir de mecanismos -sutiles algunos y otros no tanto- que terminan por crear y consolidar representaciones sociales acerca de las mujeres y de los hombres que, a su vez, actúan para transformar la diferenciación en segregación. Proponen que las pautas, los significados, las representaciones sociales y, en general, la ideología sexista, se articulan en las prácticas de las instituciones escolares y en educación científica por medio de diferentes mecanismos: El currículum explícito y el currículum oculto.

En el caso del currículum explícito el sexismo se refleja en las determinaciones de las políticas acerca de lo que se enseña y no se enseña, los contenidos, las y los referentes nombrados y ocultados, en los textos escolares que por excelencia transmiten papeles tradicionales asignados a hombres y mujeres, el lenguaje que contiene un uso regular y normativo del masculino para designar personas de ambos sexos, (incluso cuando en el grupo hay únicamente un hombre) y el sujeto masculino como protagonista central del discurso social. Por otro lado, en el currículum oculto según Cea (2018) independientemente de lo que enseña en las aulas, existe todo eso que se dice y/o se hace pero que no está escrito, y que tiene que ver con las relaciones interpersonales, el espacio físico y/o el lenguaje que utilizamos cotidianamente, por ejemplo, tenemos el uso de

lenguaje sexista, los comportamientos de las personas adultas, la expresión de expectativas de roles para cada género, la organización de los espacios/uso de los recreos, los rituales (ejemplo, los uniformes) y el trato (Barra & Méndez, 2022).

Camacho (2018) nos plantea que en el campo de la educación científica, se ha demostrado que existe una visión androcéntrica y tradicional, que supone entender la ciencia como una actividad objetiva, racional, inductiva, neutra y analítica (Camacho, 2013; 2017; Fernández et

Figura 2: Esquema que representa el currículum oculto dentro del currículum explícito en la educación científica.



Nota. Elaboración propia

al.,1995; Longino, 1990; Lynch y Nowosenetz, 2009; Manassero y Vásquez, 2003), históricamente dominada por los hombres, en donde habitualmente se ha limitado e incluso invisibilizado la participación, la producción y el pensamiento de las mujeres (Schiebinger, 2004; Watts, 2007; Stadler, 2007; Buccheria et al., 2011). Esta tensión epistémica no sólo se produce en la educación científica, sino también en la propia actividad científica a tal punto de

considerarse una institución tradicionalmente sexista (Camacho, 2018). En la figura 2 se da cuenta de que el currículum oculto es algo que se encuentra inmerso a partir del currículum explícito que es parte a la vez de la educación científica que se enseña en las aulas. Anteriormente, se hablaba de las importancias de las *creencias* que presenta el profesorado frente a diversos temas indicando que pueden influenciar en las *percepciones* o *ideas previas* que tiene el estudiantado, de esta manera, el conocimiento es transmitido. A partir de las percepciones que tienen los docentes de ciencias sobre el concepto de *sexualidad* se destacan las siguientes respuestas:

“La sexualidad para mí es en este caso una parte que va con la persona desde antes de su nacimiento, determinada biológicamente, en este caso, por los cromosomas sexuales y que, posterior a ello, la sociedad tiene una relación directa con todos los tópicos que están involucrados en el concepto de sexualidad. Por ejemplo, antiguamente nos decían que el sexo era básicamente, porque la sociedad te indicaba que es lo que había que hacer y ahí en realidad, tiene una parte (...) algo que he aprendido también con el tiempo es que el cerebro tiene un sexo que también dentro de las dimensiones de la sexualidad.” (Docente de Ciencias 1, 2022)

“En mi caso fue super claro mi formación sexual en el colegio, sexo biológico y orientación sexual, nada más” (Docente de Ciencias 1, 2022)

“La sexualidad está presente en todos los actos que uno tiene en su vida, es como la política. Los comerciales, el deporte, todo está enfocado a una parte de la sexualidad. El mismo deporte, es cuestionable en el deporte que compitan, por ejemplo, personas trans con personas que biológicamente nacieron hombres o mujeres porque justamente viene ahí un tema hormonal de por medio, entonces también está relacionado con el deporte. Tiene que ver con todo” (Docente de Ciencias 1, 2022)

A partir de las respuestas mencionadas, la creencia frente a la sexualidad está determinada por lo que estipula el currículum nacional desde un enfoque biológico y reduccionista. Se menciona que antiguamente se decía que el sexo estaba determinado por la sociedad y frente a esto se aplicaban roles, en este caso es prudente introducir el concepto de *estereotipos*, anteriormente

se explicitaba que según Scott (1996) El género se construye y reproduce a través de dimensiones socioculturales, pero también por medio de instituciones y organizaciones sociales, como la escuela, el mercado de trabajo, la política, la familia, la educación en general.

Desde la mayoría de las infancias existe la división sexual del trabajo se refiere a la “Asignación de tareas y responsabilidades diferentes en función del sexo biológico”, esto lleva a los estereotipos que sirven de base a los prejuicios y estos últimos tienden a exteriorizarse en comportamientos negativos designados bajo el término de discriminación”. (Prevert et al, 2012:11; Barra & Méndez, 2022). En cuanto al que el cerebro tenga un sexo, hace referencia a las “Creencias de diferencia de cerebros”, Barra & Méndez (2022) nos mencionan que Joel explica -científicamente- que somos muy similares en términos intelectuales, cognitivos y emocionales. "Cada persona es un maravilloso mosaico que se compone de características femeninas y masculinas", y aunque morfológicamente los cerebros de los hombres son de mayor tamaño (entre un 8 y un 13% más grandes que los de las mujeres) el volumen no es un índice de mayor o menor capacidad global. "En el pasado datos como este fueron ocupados como evidencia de que las mujeres éramos inferiores intelectualmente", explica la doctora Joel. "Pero esto es un mito. Las mujeres no son menos capaces que los hombres y de eso, no existe duda. Estas mismas autoras proponen que la profesora de Stanford, Londa Schiebinger (1993), cree que la diferencia entre cerebros masculinos y femeninos proviene de la Ilustración, donde el naturalismo tendía a separarlo todo en dos polos. "Cuando se decretó que todos los hombres eran iguales ante la ley, sólo las diferencias biológicas podían justificar las desigualdades sociales. Y el siglo XVIII acudió a la ciencia para negar derechos, excluir a la mayoría de la esfera pública y someter a las mujeres al cuidado de los niños y el hogar", dice en su libro “Nature's body. Gender in the making of

modern science”. A pesar de lo anteriormente mencionado, los docentes están de acuerdo en que el currículum tiene carácter reduccionista.

“El currículum se centra principalmente en la parte biológica y desde el punto de vista de la paternidad responsable, eso es lo que se ve nada más y las dimensiones de la sexualidad ha enriquecido un poquito más esto, pero no se ve en profundidad las dimensiones de la sexualidad, es una clase. Se enfoca en la parte biológica, la paternidad responsable, que en la paternidad responsable uno ve justamente las etapas del embarazo” (Docente de Ciencias 2, 2022)

“Si los veo como del área científica, por supuesto que la sexualidad tendría que ver cómo se pasa en biología y ver el aparato reproductor femenino y el aparato reproductor masculino, y las hormonas que intervienen, pero también para mí tiene que ver con las relaciones afectivas que establecen las personas.” (Docente de Ciencias 3, 2022)

Sin embargo, en el discurso presente podemos ver el sexismo presente al hablar sólo de *paternidad responsable* y que en este se ven las etapas del embarazo. Por otra parte, tenemos el binarismo presente al hablar desde aparatos reproductores *masculinos* y *femeninos*. Entendiendo que hoy en día existen estudios que dan cuenta de que esto ya no debe ser considerado de esta manera, entendiendo que cada persona es diferente y no se pueden encasillar.

A partir de la siguiente respuesta, se da cuenta de una confusión entre el concepto de *género* y *sexo*:

“(…) primero tengo que venir con una vestimenta al establecimiento, de acuerdo con las reglas que están determinadas de cómo tiene que vestirse un varón, pero de todas maneras he ampliado, por ejemplo, el tema de los colores, porque los colores no tienen un sexo determinado, tengo polerones, que en este caso a lo mejor podrían ser inadecuados para un “hombre”.”
(Docente de Ciencias 1, 2022)

“(…) Entonces nació como hombre biológicamente e hizo el tránsito, un tránsito que le costó carísimo, pero y de mucho tiempo. Y ahí entendimos mejor, muchas personas, que estaban ahí, que quizás no éramos tan amplios de mente. De lo que eran realmente los trans. Nos explicó que efectivamente los trans tienen un recorrido muy complejo que hacer y fuimos empáticos con ellos, empatizamos con las personas trans.” (Docente de Ciencias 1, 2022)

Por otro lado, la confusión entre *sexo* y *orientación sexual*:

“(…) para mí la sexualidad es el vínculo que tenemos las personas de sexo contrario y de sexo iguales.” (Docente de Ciencias 3, 2022)

Esto es algo que puede ser transmitido a los y las estudiantes en las diversas clases y puede ser perjudicial para las *creencias* previas o incluso dar un enfoque erróneo a alguien que no conoce sobre el tema. Algo importante de mencionar es que en la mayoría de las respuestas se hizo referencia a *“los estudiantes”*, *“los chiquillos”* y *“los jóvenes”*, lo cual, es lenguaje genérico masculino y fomenta a las prácticas sexistas desde el currículum oculto.

Por último, una de las respuestas otorgadas por un docente de ciencias tiene relación con la crítica al currículum nacional, pero desde una perspectiva sólo “masculina”.

“Por ejemplo, yo nunca he visto un pene erecto en un libro de biología, cuando es super normal. Es súper común, por ejemplo, que los hombres amanecen con el pene erecto y de repente, ves un libro con un pene que está todo el rato curvado, transparente, entonces te genera conflicto porque no está asociado a la realidad. Pero claro, si uno habla de un pene erecto te quejas. Entonces cómo le estás hablando a “un chiquillo” del pene erecto” (Docente de Ciencias 3, 2022)

Si bien la crítica es súper importante para realizar un cambio en el ámbito de Educación Sexual, no deja de segregar a los y las estudiantes que quieren saber lo que sucede, por ejemplo, con la vagina u otras dudas que nacen a partir de cómo viven su sexualidad, entendiendo que no solamente tiene que ver con la parte reproductiva. Por tanto, la visión es netamente sexista. Con los antecedentes recabados se da cuenta de que nos enseñan a partir de límites, reglas y normas sexistas donde estamos obligadas(os) a seguir estereotipos que rigen nuestro sexo, en cómo relacionarnos, nos educan a todos(as) como heterosexuales sin abrirnos a un espectro de otros tipos de afectividad, siendo juzgados al ser distintos y/o relacionarnos distinto, juzgados(as) al no cumplir con lo “normal” o lo binario (Cea, 2018).

Ahora bien, nace la pregunta de lo que sucede con los objetivos del currículum explícito. Según MINEDUC (2015) los objetivos de aprendizaje (OA) destinados a la unidad de sexualidad y reproducción son los siguientes: OA 03: Explicar que la sexualidad humana y la reproducción son aspectos fundamentales de la vida del ser humano, considerando los aspectos biológicos,

sociales, afectivos y psicológicos, y la responsabilidad individual frente a sí mismo y los demás.

OA 04: Describir la fecundación, la implantación y el desarrollo del embrión, y analizar la responsabilidad de los padres en la nutrición prenatal y la lactancia. OA 05 Explicar y evaluar los métodos de regulación de la fertilidad e identificar los elementos de una paternidad y una maternidad responsables.

Con respecto al OA 03, Coronata (2022) nos señala que, de esta evidencia, se destaca el vínculo entre sexualidad y reproducción, que son nombradas aspectos fundamentales de la vida del ser humano. El nombrar a la reproducción como un aspecto fundamental de la experiencia humana resulta problemático al señalar a todos aquellos cuerpos que no cuentan con la capacidad de reproducirse o que voluntariamente deciden no hacerlo, como carentes de este aspecto fundamental de la experiencia humana. Sin embargo, muchas personas heterosexuales y heterodisidentes toman la opción de no concebir, aun teniendo la posibilidad de hacerlo, en pos de proyectos de vida que no incluyen la conformación de una estructura familiar con lazos sanguíneos, o son ellos. Al nombrar a la reproducción como un aspecto fundamental de la vida del ser humano, se invalida la opción de no concebir, que muchas personas heterosexuales y heterodisidentes escogen para sus vidas. Invisibilizar esa opción atenta directamente contra el desarrollo de proyectos de vida por parte del estudiantado. Las dimensiones de la sexualidad se encuentran incluidas dentro del currículum nacional, sin embargo, al incluir la reproducción como algo fundamental e inclusive con tan solo leer el OA 04 y el OA 0, volvemos a la visión reduccionista que plantean Rivera, Sepúlveda y Camacho (2016). Por otra parte, Venegas (2020) confirma esto, al mencionar que hay un limitado ajuste de los contenidos de Educación Sexual a fines reproductivos y altamente binarios y sexistas, entre otras características.

Los docentes de ciencias entrevistados confirman que el currículum está orientado a un enfoque biológico, pero agregan que las dimensiones de la sexualidad han venido a cambiar todo lo del modelo biologicista y darle un sentido a lo que es la Sexualidad Integral, incluyendo dimensiones que nos hacen distintos a otros animales.

Masculinidades hegemónicas

Díez (2015) menciona que de acuerdo con Kimmel (1997), Connell y Messerschmidt (2005) y Schongut (2012), la masculinidad hegemónica está asociada a la heterosexualidad y al control del poder por los hombres; a la renuncia de lo femenino; a la validación de la homosocialidad –es decir, la relación con sus pares– como la realmente importante y el canon de comparación; a la aprobación de la homofobia, y al sostenimiento del (hetero)sexismo (Rodríguez Menéndez, 2007; Díez, 2015). Este autor también nos dice que las escuelas han sido reconocidas como contextos sociales clave en la producción de la masculinidad tradicional hegemónica (Bonino, 1998, 2003; Burin y Meler, 2000; Tomé y Rambla, 2001; Castañeda, 2002; Lomas, 2003b, 2004; Gil Calvo, 2006; Barragán, 1998, 2006; Cantonero, 2006a; Díez, 2015).

Las variables principales que configuran la masculinidad tradicional hegemónica en la escuela se relacionan con la fuerza corporal, el desapego académico, la ausencia emocional y la «obligatoriedad heterosexual» como aspecto central en la configuración de la personalidad, así como el afán de control y la competitividad (Kenway y Fitzclarence, 1997).

A partir de lo anteriormente mencionado, generalmente los “hombres” buscan impresionar y mantener la aceptación de su grupo de pares. Por ejemplo, no aportar desviación física o hegemónica de su heterosexualidad.

Se da cuenta de lo anterior en las siguientes respuestas del profesorado de ciencias:

“(…) Cuando estaba en el liceo era muy disciplinado porque me dictaron normas para ser quien soy ahora y esas normas me ayudaron a ser equilibrado en ese sentido porque yo podría sin haber tenido ninguna indicación sexual o una desviación (...)” (Docente de Ciencias 2, 2022)

“(…) la sexualidad la terminamos aprendiendo con los amigos, con la pareja, en algunos casos con los papás, pero en algunos casos con el papá y de repente otros temas con la mamá.” (Docente de Ciencias 3, 2022)

“(…) porque también hay una presión social respecto a la sexualidad porque nadie quiere ser un ignorante en el tema, nadie quiere ser un mal amante, nadie quiere tener disfunción eréctil, tenemos prejuicios con el tema de ir al urólogo los hombres, nadie quiere hacerse el examen de la próstata porque también está metido el machismo.” (Docente de Ciencias 3, 2022)

“Hay hijos que nunca vieron desnudos a los papás. Porque es algo íntimo del papá y la mamá, pero prendes la tele y “las tipas” están con unos trikinis, están con unos “colaless” que al final les ves los “cachetes del pote”. (...) En el colegio uno lo tiene que ver desde la seriedad, y si lo ves serio te genera vergüenza. Pero si yo pusiera a “tres minas” y dijera ¿cuál es la más rica? Ah y todos muertos de la risa y ahí se iría el tabú. Pero, si las colocara y digo “pongamos

el nombre a cada una de sus partes”, “Ay profe”. Cambiaría y sería “Ay profe”, ¿por qué pone eso? Entonces cambia la visión. Los estudiantes sienten vergüenza de hablar seriamente de la sexualidad” (Docente de Ciencias 3, 2022)

Demetriou (2001) identifica dos funciones de la masculinidad hegemónica. La primera daría cuenta de la «hegemonía externa» de la dominación masculina sobre las mujeres; la segunda es una «hegemonía interna» de ascendencia social de un grupo de hombres sobre todos los otros hombres. Por tanto, la masculinidad no se construye únicamente en relación con la subordinación femenina, sino también por la subordinación de otras formas de masculinidades (Demetriou, 2001). Por otro lado, esto da lugar al sexismo y a los estereotipos que ya fueron abordados en la categoría anterior.

La masculinidad hegemónica se construye también en los espacios escolares informales, como el tiempo de ocio entre clases, mostrando y exhibiendo que poseen grandes conocimientos en materia sexual, heterosexualmente obligatoria, ante el grupo de iguales (Renold, 2003; Nayak y Kehily, 1997; Díez, 2015). Los docentes son conscientes de que muchas veces el concepto de sexualidad se construye a través de la pornografía.

“Pero los chiquillos tienen otras dudas porque ellos están orientados desde la pornografía, entonces ellos ven penes que no son como el que aparece en el dibujo.” (Docente de Ciencias 3, 2022)

“(…) los liceos aportan bien poco porque es fácil que la gente se escandalice y eso implica que al final la gente termina educándose, pero por otros lados y eso es lo delicado, porque eso quiere decir que uno empieza a educarse por estas vías que no son las educativas y tenemos la pornografía. Entonces la pornografía y la televisión más que educarnos nos desinforma, porque nos muestra una realidad que no es la mía. Entonces vemos penes que no son los míos, cuerpos que no son el mío y que no son en verdad el de nadie, porque son actores, porque hubo un casting ahí, cierto y en la realidad no existe un casting.” (Docente de Ciencias 3, 2022)

Díez (2015) propone que esto hace que, “los chicos” usen el discurso sobre esa forma de sexo, ligada sobre todo a la genitalidad y desligada de lo emocional, para validar públicamente su masculinidad. Por otro lado, según el mismo autor las investigaciones inciden en las fantasías sexuales de sus discursos, en las que las mujeres se presentan como objetos pasivos de las necesidades y deseos masculinos (Chambers, Tincknell y Van Loon, 2004; Mac An Ghail, 1998; Mandel y Shakeshaft, 2000; Redman, 1996; Renold, 2000; Robinson, 2005; Skelton, 2001; Díez, 2015). Pero también hacen gala de gestos sexuales hacia las chicas, insultos y bromas sexistas y un discurso homofóbico, con el fin de mostrarse como sujetos sexualmente dominantes y con un abierto rechazo a la homosexualidad (Barragán, 2004; Chambers, Tincknell y Van Loon, 2004; Epstein, 1997; Mac An Ghail, 1998; Mandel y Shakeshaft, 2000; Pallotta-Chiarolli, 2006; Nayak y Kehily, 1997; Pescador, 2004; Redman, 1996; Renold, 2000, 2003; Díez, 2015). Insultos proferidos mediante el término «marica» permiten controlar la sexualidad de los chicos y las formas de masculinidad que ellos pueden adoptar en la escuela. Además, nombrar a otros con el término «gay» permite consolidar la propia posición. Desde esta perspectiva, es necesario enfatizar

la importancia que los chicos conceden al mantenimiento de una reputación heterosexual y el miedo que manifiestan a ser vistos como homosexuales por su grupo de iguales (Díez, 2015).

Según los docentes de ciencias entrevistados esto se puede apreciar en el diario vivir de la escuela:

“En básica, que son niños de formación yo he sabido de casos de niños más homofóbicos y lo otro que culturalmente hablando, al parecer que en otros países es diferente a Chile. le tira su sexualidad a relucir frente a todos los demás, y de hecho los venezolanos principalmente tiene una palabra, que es como el huevón chileno, pero el de ellos es el “marico” o “marica”, pero también significa homosexual. La connotación sexual es totalmente ofensiva porque ellos también hablan de homosexual y de lesbiana.” (Docente de Ciencias 1, 2022)

Esto recalca lo que plantea Díez (2015) y es necesario según Díaz-Aguado y Martín (2011) que esto debe suponer un proceso de desaprendizaje de la cultura ligada a la masculinidad tradicional hegemónica, avanzando en una ética del cuidado compartido, de la educación emocional y contra la violencia de género, en un proceso en que todos y todas ganamos.

Conclusiones y reflexiones finales

Los análisis dan cuenta de que existen *creencias* de los docentes, a partir de una educación sexista que viene dada por el currículum, pero que también se adquiere de las diversas interacciones sociales que se tienen con diversos grupos a lo largo de nuestra vida dando lugar a *creencias* erróneas frente a conceptos como el género y también dando lugar a estereotipos. Por otro lado, podemos dar cuenta de una masculinidad hegemónica dentro del discurso del profesorado, sin embargo, ellos también se dan cuenta que dentro del alumnado del

establecimiento se puede apreciar este tipo de masculinidades. La teoría avala que las *creencias* que tienen los y las docentes pueden ser traspasadas a sus estudiantes, esto también es algo que ocurre con los docentes de ciencias del establecimiento que fueron el foco de estudio en esta tesis. Si nos ponemos a pensar todos concuerdan que fueron formados en una época en que se hacían diferencias entre lo “masculino” y lo “femenino”, el concepto de sexualidad era parte de un tabú y no se hablaba en la escuela, ni en sus hogares, por tanto, la construcción que tienen sobre género y de sexualidad las fueron construyendo a partir de lo que dicta la sociedad, es decir, el polo institucional y el polo social poseen un gran déficit para ellos. Cabe mencionar que la época en la que fueron criados y formados estos docentes no es la misma en la cual nos encontramos inmersos hoy en día, donde hay más libertad de expresión y un poco más de aceptación a las diferencias, sin embargo, el sistema aún presenta falencias importantes, por ejemplo, no tenemos una ley de educación sexual integral que avale el cambio de las prácticas docentes en el aula y que pueda ayudar a que la educación cambie de sexista a no sexista. En las diversas respuestas que dieron los docentes están de acuerdo con que el currículum nacional necesita ser modificado, se necesita abordar algo mucho más allá de lo biológico y esto tiene que estar dado a nivel gubernamental.

Es necesario que existan más instancias formativas para los y las docentes frente a temas como género y educación sexual, porque ya vemos que existen falencias dentro los términos concretos y además es necesario adecuar el lenguaje que se tiene frente a temas como lo es la sexualidad, si bien, debe dejar de ser un tema tabú tiene que ser abordado de una manera en que no existan masculinidades hegemónicas, no haya un discurso sexista dentro del cómo me expreso y dejar de lado los estereotipos. A partir de esto, se puede lograr implementar una educación sexual integral que sea para todos y todas, esto en base al currículum oculto porque ya vemos que el currículum explícito tiene un enfoque que se basa netamente lo reproductivo y lo incluye como un

aspecto fundamental en el ser humano, introduciendo la heteronorma y también dejando fuera a las personas disidentes y no binarias. Aún hay mucho que debemos cambiar como sociedad y el cambio debe partir desde la educación para poder alfabetizar a la población desde una perspectiva feminista y disidente para cambiar el modelo tradicional de enseñar ES, además es necesario dar un enfoque integral no sólo a la educación científica, sino también a todas las asignaturas, por ejemplo, orientación que es un espacio necesario para poder trabajar temas que son importantes como ES, de hecho existe un currículum que explicita objetivos de aprendizaje para poder trabajarlos, no obstante, sólo desde una mirada heterosexual y binaria.

Este trabajo ha demostrado que es necesario reflexionar en torno a las *creencias* que tenemos sobre sexualidad porque estas son heredadas a nuestros estudiantes de alguna u otra manera e influyen en su modo de pensar, actuar y sentir. Se hace evidente la necesidad de una ley de educación sexual integral que dé libertad a los docentes para dejar de lado el modelo reduccionista y biomédico de la sexualidad.

Es necesario entender la sexualidad es algo que vive día a día a través de las diversas interacciones que tenemos, como bien mencionaba un profesor de ciencias, la parte biológica es sólo un componente de todo lo que abarca la sexualidad, a partir de esto nacen las dimensiones de la sexualidad, que si bien, no se expresan en todos y todas por diferencias de etnias, culturas, sociedad, religión, etc.

Estas dimensiones son importantes, porque dan cuenta de cómo nos relacionamos con los demás y forman parte de una integralidad al hablar sobre masturbación, afectividad, consentimiento, disidencias sexuales, etc. Las cuales no deben ser habladas desde el temor o de la represión, puesto que esto, lleva a que los y las estudiantes se informen por vías que no son las

correctos como la pornografía, esto se da cuenta a partir de las respuestas de los docentes estudiados que piensan en esto como una desinformación, y según la teoría esto avala las masculinidades hegemónicas y el sexismo, es decir, ver a la mujer como un objeto sexual o un ser inferior y además dando lugar a los estereotipos de género.

Cómo futuro docente de ciencias debo llevar a la práctica lo aprendido en este estudio y además es necesario que empiece a realizar el cambio desde el aula de clases, dando lugar a que el aula sea un espacio seguro para que los y las estudiantes puedan expresarse libremente sin ser juzgados(as). Además, dentro de mis prácticas es necesario entender que todo lo que enseñe será transmitido a mis estudiantes y puede afectar en sus *creencias* frente a un tema. Cabe mencionar que, dentro de estas clases, debo ser un facilitador de los conceptos necesarios para su proceso de enseñanza-aprendizaje y dejar que puedan construir sus definiciones a partir de estrategias dadas por la didáctica de las ciencias.

Aportes al campo del saber docente y sugerencias frente a implementaciones didácticas.

Camacho (2018) en su artículo plantea que, desde la investigación en Didáctica de las Ciencias, específicamente relacionada con las *creencias* sobre ciencia-género del profesorado, se ha identificado que éstas generalmente se caracterizan por ser androcéntricas. Según las investigaciones de Manassero y Vásquez (2003); Chetcuti (2009); Lynch & Nowosenetz (2009); Camacho (2017, 2013), se considera que la visión androcéntrica es sustentada en la creencia más tradicional de la ciencia (objetiva, racional, inductiva, individual, neutral, experimental, analítica y competitiva). Es por esto que se debe dar sentido a la unidad de sexualidad y reproducción primeramente reivindicando la heteronorma del currículum. Ahora bien, esto se realiza a través de un cambio en la práctica docente. Según Barra y Méndez (2022) es necesario cuestionar la

heteronormatividad y la homofobia, promover una ESI desde la importancia del respeto y el consentimiento sexual, cuestionar la propia heteronormatividad, el binarismo, no asumir por defecto la heterosexualidad, usar lenguaje inclusivo (pronombres no binarios, uso de nombre social). En el caso de las “mujeres” que obtengan una información clara y precisa de su cuerpo y construyan formas renovadas de vivir su sexualidad y revaloren su identidad, más allá de la belleza física y la juventud, por otro lado, la importancia al ejercicio laboral, la realización personal, la participación política y la contribución social.

Hablando en términos de la didáctica de las ciencias, se puede utilizar la estrategia de Controversias Socio-Científicas (desde ahora, CSC). El abordaje de CSC también ofrece grandes posibilidades de profundizar los estudios sobre la argumentación, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, el análisis de los razonamientos informal y científico, así como la toma de decisiones (Sadler, 2004; Martínez, 2014). Casal (2014) propone que dan lugar a situaciones comunicativas (debates, argumentación, escritura de ensayos) que promueven el dominio de los conceptos clave. Por otro lado, contextualizan los modelos científicos, incorporando aspectos sociales, económicos y éticos (Domènech y Márquez, 2010). El modelo de la controversia corresponde a la contraposición de ideas, conclusiones y teorías que existen entre los estudiantes, los que, finalmente, deberán llegar a un acuerdo respecto a estos aspectos. Es importante que el tema a discutir sea del interés de los discentes y la controversia sea dirigida por el docente (Beltrán y Pérez, 1996; López, 2012).

Referencias

Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). LA TRIANGULACIÓN DE DATOS COMO ESTRATEGIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (47), 73-88.

Arcos G., E., Molina V., I., Fecci P., E., Zúñiga A., Y., Marquez M., M., Ramírez, M., Miranda, C., Rodríguez, L., & Poblete E., J. (2006). DESCUBRIENDO EL GÉNERO EN EL CURRÍCULO EXPLÍCITO (CURRÍCULO FORMAL) DE LA EDUCACIÓN DE TERCER CICLO, UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE 2003-2004. Estudios Pedagógicos, XXXII (1), 33-47.

Barra, B & Méndez, F. (2022). Introducción conceptual al enfoque de género en educación. Taller Interuniversitario de Enfoque de Género en Educación Científica. Universidad del Bío-Bío y Universidad de Chile.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? Revista Investigación Educativa, (20).

Camacho, J. (2020). Educación Científica, Reflexiones y Propuestas desde los Feminismos. Revista Científica, 38(2). <https://doi.org/10.14483/23448350.15824>

Camacho, J. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. Nomadías, (25), 101–120. <https://nomadías.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51508>

Camacho, J. (2017). “Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia – género en la educación científica”. Estudios Pedagógicos. 43, 63-81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>

Camacho, J. (2013). “Concepciones sobre ciencia y género en el profesorado de química: aproximaciones desde un estudio colectivo de casos. Ciência y Educação”, 19. 323-338.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132013000200007>

Casal, J. D. (2014). Contextos de indagación y controversias sociocientíficas para la enseñanza del Cambio Climático. *Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 22(3), 287-296.

Cea, A. L. (2018). *Revolución feminista: Educación no sexista: selección de artículos de Monde diplomatique*. Aún Creemos en los Sueños.

Chetcuti. (2009). "Identifying a gender – inclusive pedagogy from Maltese science teachers' personal practical knowledge. International" *Journal of Science Education*, 3181-99. doi:10.1080/09500690701647996

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* (Ed. rev.). McGraw-Hill.

Coronata, G. (2022). La reproducción de la heterosexualidad en el currículum de escolar chileno de ciencias naturales (Análisis crítico del discurso con perspectiva decolonial). Tesis de Magíster. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Postgrado. Universidad de Chile.

Díaz-Aguado, M. J. y Martín, G. (2011). «Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género». *Psicothema*. 23(2), pp. 252-259.

Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 68, 79-98. <https://doi.org/10.35362/rie680201>

Demetriou, D. Z. (2001). «Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique». *Theory and Society*, 30(3), pp. 337-361.

Domènech-Casal, J. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos en el marco STEM. Componentes didácticas para la Competencia Científica. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(2), 29-42. <https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.2.4524>

Galaz, C., Troncoso, L. & Morrison, R. (2016). Miradas Críticas sobre la Intervención Educativa en Diversidad Sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 93-111.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>

García, L., Azcárate, C., & Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 9(1), 85-116.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362006000100005&lng=es&tlng=es)

[24362006000100005&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362006000100005&lng=es&tlng=es)

Kenway, J. y Fitzclarence, L. (1997). «Masculinity, violence and schooling: Challenging poisonous pedagogies». *Gender and Education*, 9(1), pp. 117-133.

Loor Figueroa, V. P. (2015). *Tesis: Características de la sexualidad de un grupo de adolescentes de noveno año de educación general básica del colegio francisco de orellana.*

<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/21530>

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60.

https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Lych, I. & Nowosenetz, T. (2009). “An exploratory study of students’ constructions of gender in science, engineering and technology”. *Gender and Education*, 21. 567 — 581.

Mannasero, M.A. y Vásquez, A. (2003), “Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias”. *Revista Educación*, 330. 251-280

Martínez, L. F. (2014). Cuestiones sociocientíficas en la formación de profesores de ciencias: aportes y desafíos. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (36), 77-94. Disponible en

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/2913/2634>

Mella Robles, E. F., & Rebolledo Toro, E. M. (2020). Factores que influyen en la

implementación de una política pública de educación sexual integral: casos Chile y Costa Rica. *Revista Chilena De Derecho Y Ciencia Política*, 11(1), 10–35. <https://doi.org/10.7770/rchdcp-V11N1-art2200>

MINEDUC. (2015). Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/7-basico/34949:Bases-Curriculares-7-basico-a-2-medio>

Mock, G. (2005). Una mirada a la sexualidad: Del nacimiento a la pubertad. *Revista De Ciencias Sociales*, 14, 22–39. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/rcs/article/view/5881>

Morales, H. (1994). *El sexo en tu onda*. Emege Comunicaciones.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184, 40-44.

Morgade, G. (2013). Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 22(40).

Morgade, G., Fainsod, P., González del Cerro, C. y Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Bio-grafía*, 9(16), 149-167. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia149.167>

Ñaupas, H., Mejías, E., Novoa, E. & Villagómez A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis (4a. edición.)*. Ediciones de la U.

OMS & OPS. (2000). *Recomendaciones para la acción*. Actas de una reunión de consulta convocada por la OMS y la OPS y la Asociación Mundial de sexología.

Pacheco Silva, M. y Pacheco De Carvalho W. L. (2005) *O desenvolvimento do*

conhecimento pedagógico di conteúdo de sexualidade na vivencia das professoras. *Ciência & Educação*, 11(1), 73-82.

Plaza, M. (2015). Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media. (Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.). https://hdl.handle.net/20.500.12110/tesis_n5871_Plaza

Rivera, M.J., Sepúlveda, P., & Camacho, J. (2016). Educación sexual más allá de lo biológico. *Bio-grafía*. 9(16), 131-146. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia131.146>

Scott, J. (2002). El género: una categoría útil para el análisis. *Op. Cit. Revista Del Centro De Investigaciones Históricas*, (14), 9-45. <https://revistas.upr.edu/index.php/opcit/article/view/16994>

Women, U. N., & UNICEF. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. UNESCO Publishing. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Venegas Inostroza, J. (2020). La educación sexual como recurso para la reivindicación de las disidencias sexuales y de género en la educación científica chilena: desde la política educativa y el currículum al caso de un colegio católico de Chillán. Seminario de Título. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/187899>