Resistencias a la implementación de la Educación Sexual Integral como Derecho Humano en el Sistema Escolar Chileno

Resistance to the Implementation of Comprehensive Sexuality Education as a Human Right in the Chilean School System

Alejandra Durán Figueroa
Liceo Poeta Pablo Neruda
Lo Prado, Santiago de Chile
alejandra.duran_f@umce.cl

María Valdebenito Flores
Programa Alfadeca
Providencia, Santiago de Chile
m_gabriela.valdebenito2025@umce.cl

Resumen
La Educación Sexual Integral (ESI) es un derecho humano fundamental que permite garantizar el bienestar, la salud física y emocional, así como la autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes. No obstante, su implementación en el sistema escolar chileno se ha visto limitada por diversas resistencias ideológicas, políticas, culturales e incluso religiosas, que perpetúan desigualdades estructurales asociadas al género, la clase social y la orientación sexual. Pese a los compromisos internacionales adoptados por el Estado chileno en materia de derechos sexuales y reproductivos, la falta de una política educativa que promueva una ESI universal, obligatoria y transversal genera un enfoque educativo restrictivo, biologicista, moralizante y heteronormativo. Esta situación expone a las infancias y juventudes a mayores riesgos de violencia, discriminación y vulneración de derechos. Este artículo analiza las resistencias estructurales que obstaculizan la implementación efectiva de la ESI en Chile y propone avanzar hacia un marco normativo sólido, inclusivo y con enfoque de derechos humanos, diversidad y justicia social.

Palabras clave: Educación Sexual Integral (ESI), Derechos Humanos, Diversidad, Sistema Escolar Chileno.

Abstract
Comprehensive Sexuality Education (CSE) is a fundamental human right that helps guarantee the well-being, physical and emotional health, and progressive autonomy of children and adolescents. However, its implementation within the Chilean school system has been limited by various ideological, political, cultural, and even religious forms of resistance, which perpetuate structural inequalities associated with gender, socioeconomic status, and sexual orientation. Despite the international commitments undertaken by the Chilean State regarding sexual and reproductive rights, the absence of an educational policy promoting universal, compulsory, and transversal CSE results in a restrictive, biologistic, moralizing, and heteronormative educational approach. This situation exposes children and young people to increased risks of violence, discrimination, and human rights violations. This article analyzes the structural forms of resistance that hinder the effective implementation of CSE in Chile and proposes moving toward a robust and inclusive regulatory framework grounded in a human rights, diversity, and social justice approach.

Keywords: Comprehensive Sexuality Education (CSE), Human Rights, Diversity, Chilean School System.

1. Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI) es un derecho humano fundamental, respaldado por organismos internacionales como la UNESCO, el UNFPA y la OMS, que la consideran clave para garantizar los derechos sexuales y reproductivos de niñas, niños y adolescentes (UNESCO, 2018; UNFPA, 2014). La sexualidad, entendida en su dimensión integral —biológica, emocional, afectiva, social y cultural— debe ser abordada desde un enfoque de derechos humanos, género y diversidad. En Chile, su implementación ha sido limitada, fragmentaria y marcada por fuertes resistencias ideológicas, políticas y curriculares, que responden a lógicas conservadoras y adultocéntricas. Estas barreras reproducen desigualdades estructurales en términos de género, clase, etnia y orientación sexual, impidiendo que la ESI se consolide como una política pública estructural.

El núcleo del conflicto en torno a la Educación Sexual Integral (ESI) en Chile reside en la tensión entre un enfoque basado en derechos humanos —que reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos con autonomía progresiva— y una visión conservadora que prioriza el derecho preferente de los padres a educar según sus propias creencias, relegando la ESI al ámbito privado (Báez & González, 2015; Cisternas, 2023). Esta disputa se refleja en un marco normativo y curricular limitado, donde pese a avances como la Ley 20.418 de 2010, que obliga a impartir educación sexual en enseñanza media, se deja a cada establecimiento la definición de contenidos y enfoques según su proyecto educativo.

Esta flexibilidad ha facilitado que sectores conservadores, religiosos y políticos bloqueen la implementación de una ESI sustentada en los derechos fundamentales, permitiendo que persistan prácticas discriminatorias, sesgos ideológicos y una educación sexual centrada en la prevención de riesgos y en un enfoque biologicista, más que en la promoción del bienestar integral, la igualdad de género y el respeto a la diversidad (Obach, Sadler & Jofré, 2017; Vargas, Azúa & Carrasco, 2024).

La fragmentación normativa y curricular en Chile revela la incapacidad del Estado para traducir sus compromisos internacionales —como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la CEDAW (1979) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4.7 y 5.6)— en políticas públicas efectivas que garanticen el derecho universal a la educación sexual. Si bien iniciativas como las "Orientaciones para el diseño e implementación de programas en sexualidad, afectividad y género" (MINEDUC, 2017) representan avances conceptuales, su carácter no vinculante deja a cada comunidad educativa la potestad de decidir contenidos y enfoques, lo que perpetúa desigualdades y permite que sectores conservadores limiten el acceso a una ESI inclusiva y basada en derechos (Cisternas, 2023).

La ausencia de una ESI obligatoria y sistémica en todos los niveles educativos ha sido reiteradamente advertida por la literatura especializada y organismos de derechos humanos. Esta omisión tiene consecuencias significativas para niñas, niños y adolescentes, al limitar el acceso a información científica y basada en derechos, vulnerando así su derecho a la educación, reproduciendo estereotipos de género, restringiendo su autonomía progresiva y exponiéndolos a mayores riesgos de violencia sexual, discriminación y embarazos no planificados. En el sistema escolar chileno, predomina un enfoque biologicista que reduce la sexualidad a su dimensión reproductiva, invisibilizando aspectos fundamentales como la afectividad, el consentimiento, la diversidad sexual y las relaciones de poder (Morgade, 2006; Bourdieu, 2000). Frente a ello, la ESI se posiciona, según Venegas (2022), como una herramienta esencial para enfrentar la violencia sexual y la exclusión en el ámbito escolar.

La escuela chilena funciona como un espacio de reproducción de desigualdades estructurales y de dominación simbólica, donde los saberes sobre sexualidad son controlados por discursos de censura. En este marco, la ESI es vista como una amenaza al statu quo. Bourdieu (2000) sostiene que la escuela reproduce jerarquías sociales mediante hábitos que naturalizan desigualdades de género, clase y sexualidad. Esta dinámica se refleja en la resistencia a modificar el currículo y las políticas públicas, manteniéndose una educación sexual centrada en enfoques moralizantes, heteronormativos y adulto céntricos, que vulneran los derechos y el bienestar de infancias y adolescencias.

Las resistencias a la Educación Sexual Integral (ESI) se ven fortalecidas por formas de violencia simbólica que, desde el ámbito educativo, la representan como una amenaza a los valores familiares, la inocencia infantil y el orden social. Movimientos como "Con mis hijos no te metas" y "Firme contra la ESI" utilizan discursos de pánico moral para deslegitimarla, argumentando que es una imposición ideológica que vulnera la libertad de enseñanza y el derecho preferente de los padres (Obach, Sadler & Jofré, 2017). Sin embargo, esta narrativa invisibiliza que la falta de ESI también constituye una forma de violencia estructural y cultural, al negar el acceso a educación sexual de calidad, especialmente a grupos en situación de mayor vulnerabilidad como mujeres, disidencias sexuales y de género, migrantes y sectores populares (UNICEF, 2022; Vargas, Azúa & Carrasco, 2024).

Frente al escenario de resistencias y exclusión, se vuelve imprescindible replantear el rol del Estado como garante del derecho a la educación sexual, superando la visión de la libertad de enseñanza como un derecho absoluto. La ESI debe ser entendida como un derecho humano inalienable, no sujeto a convicciones particulares ni religiosas. Para ello, se requiere una política pública sólida que reconozca la autonomía progresiva de niñas, niños y adolescentes, y asuma que la educación sexual es una responsabilidad colectiva del Estado y la sociedad. La escuela debe constituirse como un espacio seguro y democrático donde se aborde el cuerpo, el consentimiento, la diversidad, las emociones y las relaciones afectivas, formando personas críticas, informadas y con capacidad de decisión responsable sobre su sexualidad.

Este artículo examina las resistencias ideológicas, políticas, curriculares e institucionales que impiden consolidar la Educación Sexual Integral (ESI) como un derecho humano en el sistema escolar chileno. Se identifican discursos biologicistas, heteronormativos y adulto céntricos que restringen la autonomía y el bienestar integral de niñas, niños y adolescentes. Frente a ello, se propone una ESI que sea universal, laica, obligatoria y transversal, concebida como un derecho humano inalienable y no como un privilegio condicionado por creencias particulares. Su ausencia o aplicación fragmentaria constituye una forma de exclusión estructural que sólo puede superarse mediante voluntad política, reformas curriculares, formación docente y una perspectiva de justicia social centrada en las infancias y juventudes del país.

Ante las limitaciones actuales, se vuelve urgente diseñar un plan de largo plazo que asegure la enseñanza sistemática de la ESI en las escuelas, incorporando además estándares de salud pública y mecanismos eficaces de implementación y monitoreo. La Ley N.º 20.418 ofrece un abordaje parcial, centrado en la fertilidad, métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual (ITS), lo cual resulta insuficiente frente a los desafíos sanitarios actuales. Este déficit es especialmente alarmante considerando que Chile registra las tasas más altas de nuevos casos de VIH en América Latina y un aumento sostenido de ITS entre jóvenes de 15 a 25 años (Ferrer et al., 2022; Ministerio de Salud, 2024). Desde una perspectiva epidemiológica, esta realidad representa una emergencia de salud pública que exige respuestas educativas urgentes y estructurales.

2. Marco Teórico

2.1 Definición de sexualidad

2.1.1 Enfoque biológico. Históricamente, el concepto de sexualidad ha estado fuertemente influenciado por un enfoque biologicista que la concibe como un conjunto de procesos naturales vinculados exclusivamente a la reproducción y la función fisiológica de los cuerpos sexuados. Desde esta perspectiva, la sexualidad es entendida como una característica instintiva, universal y determinada por la anatomía, las hormonas y la genética, reducida al binarismo sexual hembra-macho y orientada principalmente a la perpetuación de la especie.

Este enfoque ha encontrado respaldo en disciplinas como la biología, la fisiología y la sexología clásica, las cuales han construido un cuerpo de saber que define la sexualidad como un conjunto de procesos medibles, universales y determinados por la biología. Por ejemplo, Sadava et al. (2014) explican la sexualidad desde una perspectiva biológica funcionalista, centrada en los procesos hormonales y reproductivos que posibilitan la continuidad de la especie. En la misma línea, Guyton y Hall (2011) presentan la sexualidad humana como una respuesta fisiológica regulada por el sistema endocrino, priorizando los aspectos anatómicos y hormonales. Desde la sexología clásica, Masters y Johnson (1966) fueron pioneros en contribuir a la construcción de esta mirada, al describir la respuesta sexual humana en términos de fases fisiológicas —excitación, meseta, orgasmo, resolución— lo que reforzó una visión mecanicista y universal de la sexualidad. Incluso autores como Kinsey et al. (1948), pese a ampliar el campo empírico sobre prácticas sexuales, operaron desde una lógica positivista que concibe la sexualidad como fenómeno cuantificable.

Por tanto, la sexualidad desde este enfoque es vista como un conjunto de procesos fisiológicos y reproductivos que articulan la acción de estructuras anatómicas, mecanismos hormonales y funciones relacionadas con la reproducción y el desarrollo sexual. Priorizando el conocimiento del aparato reproductor, los ciclos hormonales, la fertilización, el embarazo y las infecciones de transmisión sexual (ITS), elementos relevantes para la comprensión biológica del cuerpo humano y para la historia del conocimiento sexual. Este paradigma contribuye en la construcción de políticas públicas para educar respecto sobre el tema, no obstante, no cuestionar el enfoque en la actualidad resulta insuficiente para abordar las múltiples dimensiones y expresiones de la experiencia sexual humana, es decir, consolida una mirada reduccionista que limita la comprensión de la sexualidad a lo biológico, dejando fuera sus dimensiones afectivas, políticas, culturales e identitarias.

Diversos estudios críticos han cuestionado el reduccionismo propio del enfoque biologicista, señalando que este opera como un mecanismo de control simbólico sobre los cuerpos, especialmente aquellos feminizados, disidentes y racializados. Desde una perspectiva foucaultiana, dicho enfoque puede entenderse como parte de una biopolítica que regula la vida, normativiza el deseo y medicaliza las diferencias, instalando una lógica de disciplinamiento que legitima jerarquías sexuales y de género, en ese sentido Foucault (1976) plantea que el saber sobre el sexo es descriptivo y profundamente normativo: la ciencia sexual moderna ha estado al servicio de una biopolítica que regula la vida y administra los cuerpos en función de criterios poblacionales, higiénicos y morales. La sexualidad, así, se convierte en un objeto de vigilancia, confesión y control, donde el discurso científico se transforma en una forma de poder. En este marco, el biologicismo simplifica la sexualidad y la convierte en un objeto regulado, jerarquizado y excluyente, restringiendo su comprensión a parámetros normativos y funcionalistas.

Esta crítica cobra fuerza en ideas de Fausto-Sterling (2000) subrayando que ninguna disciplina por sí sola puede ofrecer una comprensión completa de la sexualidad humana, y resalta la necesidad de integrar intuiciones provenientes de campos diversos —desde la biología molecular hasta la teoría feminista— para capturar su complejidad social y fisiológica. Esta afirmación refuerza la urgencia de superar las visiones únicas o autoritarias sobre la sexualidad, promoviendo enfoques interdisciplinares que reconozcan su complejidad social, histórica y cultural.

A pesar de estas críticas, el enfoque biologicista persiste en la educación escolar, donde los contenidos de sexualidad suelen abordarse desde asignaturas como Ciencias Naturales o Biología. Predomina una lógica preventiva centrada en embarazos no deseados, ITS o VIH, reforzando una narrativa del riesgo que omite el debate sobre derechos, afectividad y diversidad sexual.

Con propósito de concluir; el conocimiento biológico del cuerpo constituye un componente relevante dentro de la educación sexual, sin embargo, es necesario reconocer sus límites y abrir paso a una comprensión más integral, que asuma la sexualidad como una construcción compleja, situada y atravesada por dimensiones biológicas, afectivas, sociales, culturales y políticas.

2.1.2 Enfoque integral. Frente a los límites del biologicismo, diversos organismos internacionales han promovido un enfoque integral de la sexualidad, el cual la concibe como una dimensión central del ser humano que trasciende lo meramente biológico o reproductivo. La UNESCO (2018) define la sexualidad 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 (UNESCO, 2018, p. 16).

De forma concordante, la Organización Mundial de la Salud (OMS) entiende la sexualidad como:

> Un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida, que abarca el sexo, las identidades y roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se experimenta y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones (OMS, 2006).

En esta misma línea, Vargas, Azúa y Carrasco (2024) sostienen que:

> Diversos organismos internacionales, como la Unicef (2018), la Unesco (2014, 2018) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2014), señalan que la ESI integra derechos humanos, género y diversidad con un enfoque integral. Desde la perspectiva de los derechos humanos, reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, conectándose con su dignidad humana y capacidad de decisión. (p. 193).

Por tanto, el enfoque integral reconoce que la sexualidad no puede abordarse exclusivamente desde lo médico o higienista, pues es una dimensión constitutiva y esencial de la experiencia humana, que acompaña a las personas a lo largo de todo el ciclo vital. No se limita a lo biológico o fisiológico, la sexualidad abarca una compleja red de aspectos afectivos, sociales, culturales, éticos y políticos. Se expresa en los modos de habitar el cuerpo, en las formas de vinculación interpersonal y en la construcción de identidades, deseos, placeres,

géneros y orientaciones. Su vivencia está profundamente mediada por contextos históricos y culturales, así como por normativas sociales, religiosas y políticas que influyen en cómo se comprende, regula y valora la sexualidad en distintas sociedades.

Desde esta perspectiva, se abren posibilidades pedagógicas y políticas para desarrollar una educación sexual emancipadora, crítica y transformadora, que promueva el respeto por los derechos humanos, la equidad de género, el reconocimiento de la diversidad sexual y corporal, y el ejercicio libre y consciente de la sexualidad a lo largo de toda la vida.

A modo de concluir, este apartado se presentan dos perspectivas contrapuestas: el enfoque biologicista, que ha dominado históricamente la educación sexual en muchos contextos, y el enfoque integral, que promueve una visión holística, basada en derechos humanos, equidad de género y diversidad. Es decir, podemos afirmar que la manera en que se define y se aborda la sexualidad en el ámbito educativo no es neutra, responde a determinados marcos ideológicos que inciden en la configuración de políticas públicas, prácticas pedagógicas y en el reconocimiento —o negación— de derechos.

2.2 Desarrollo humano y sexualidad

La sexualidad forma parte integral del desarrollo humano, no es un episodio aislado en ciertas etapas de la vida, es una dimensión que se transforma y adquiere nuevos significados en cada momento del ciclo vital. Desde la infancia hasta la adultez, las personas construyen su sexualidad en interacción con el entorno social, cultural y afectivo, influenciadas por normas de género, discursos institucionales, experiencias familiares y procesos educativos. En este sentido, hablar de sexualidad en el desarrollo humano implica reconocer su carácter dinámico, situado y relacional.

Desde una perspectiva de derechos, la educación sexual debe ser entendida como un proceso continuo que fortalece la autonomía de las personas y favorece el desarrollo de una sexualidad plena. Tal como señalan Agurto-Flores et al. (2024), "la educación sexual es uno de los pilares básicos del desarrollo humano por cuanto potencia la autonomía de las personas y el desarrollo de una sexualidad plena" (p. 18). Esta afirmación reafirma que la sexualidad debe abordarse como un componente estructurante de la identidad y el bienestar a lo largo de toda la vida.

Uno de los principios centrales del enfoque de derechos es el reconocimiento de la autonomía progresiva, consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989). Este principio sostiene que niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos con capacidad creciente para tomar decisiones informadas sobre sus cuerpos, emociones y vínculos. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la sexualidad debe promover espacios de información, acompañamiento y reflexión crítica adecuados a la edad y etapa vital. Tal como lo plantea la UNESCO (2021), la Educación Sexual Integral debe "contribuir al desarrollo de competencias que les permitan a las personas adolescentes ejercer su sexualidad en forma responsable, informada y respetuosa" (p. 23).

No obstante, en contextos como el chileno, esta visión ha sido limitada por prácticas adultocéntricas y moralizantes que ven la sexualidad infantil y adolescente como una amenaza, lo que conlleva a su represión o negación en el espacio escolar. Como afirman Vargas, Azúa y Carrasco (2024), el sistema educativo nacional ha tendido a ocultar la sexualidad de las y los estudiantes, limitándose a contenidos biológicos y preventivos, sin considerar su dimensión afectiva, identitaria y social.

La sexualidad, en tanto dimensión constitutiva del ser humano, se despliega a lo largo de toda la vida, adquiriendo distintos sentidos y significados según las etapas del desarrollo y los contextos socioculturales en que se vive. Por ello, su abordaje educativo no

puede limitarse a momentos específicos —como la pubertad o la adolescencia— ni reducirse a una lógica biologicista o preventiva. Muy por el contrario, la sexualidad debe ser comprendida como un componente clave en la construcción identitaria, en la configuración del bienestar personal y en el ejercicio de los derechos humanos.

En este sentido, es fundamental avanzar hacia una Educación Sexual Integral (ESI) que acompañe a las personas desde una mirada respetuosa, crítica y situada, garantizando el acceso a información pertinente, el reconocimiento de las diversidades y la promoción de una ciudadanía plena. Superar el paradigma de la normalización —sustentado en estereotipos binarios, heteronormativos y reproductivos— es un paso indispensable para construir una educación sexual que promueva la dignidad, la equidad y la justicia social a lo largo de toda la vida.

2.3 Educación sexual y derechos humanos (autonomía progresiva)

Desde el enfoque de derechos humanos, la educación sexual es reconocida como condición necesaria para el desarrollo de la autonomía progresiva, principio consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Este principio sostiene que niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos con capacidad creciente para tomar decisiones sobre sus cuerpos, emociones, afectos y vínculos, en función de su nivel de madurez y desarrollo. En consecuencia, negar el acceso a una educación sexual científicamente fundada y basada en derechos —o dejarla sujeta exclusivamente a la voluntad familiar o a credos religiosos— constituye una forma de vulneración de derechos fundamentales.

Como se plantean organismos como la UNESCO, el UNFPA y la OMS han reiterado que la Educación Sexual debe garantizar información científica, adecuada y oportuna para tomar decisiones informadas sobre sus cuerpos, vínculos afectivos y experiencias sexuales, constituyéndose como un eje para el desarrollo integral del estudiantado.

La Educación Sexual basada en derechos permite, además, problematizar los mandatos sociales que restringen la expresión de la diversidad sexual y de género, cuestionar las estructuras patriarcales que legitiman la violencia, y generar herramientas para la prevención del abuso, el embarazo no deseado y las infecciones de transmisión sexual. En palabras de Morgade (2016), la Educación sexual que promueve la autonomía progresiva como derecho humano "no solo informa, sino que también transforma: habilita la palabra, confronta el silencio, deconstruye estereotipos y contribuye a la formación ética, afectiva y ciudadana del estudiantado" (p. 41).

Esta dimensión formativa de la Educación Sexual es también política, en tanto interroga el poder que se ejerce sobre los cuerpos y las identidades en el espacio escolar. Como plantean Obach, Sadler y Jofré (2017), el derecho a una educación sexual de calidad es inseparable del derecho a una educación libre de discriminación, basada en la igualdad sustantiva y en el reconocimiento de la diversidad humana en todas sus formas.

2.4 Educación sexual Integral

En consideración de las características que debe poseer una educación sexual de calidad, que promueva la autonomía progresiva como principio fundamental de los derechos humanos, emerge con fuerza el enfoque integral, el cual reconoce que la sexualidad no puede abordarse exclusivamente desde una lógica médica, higienista o moralizante. Por el contrario, entiende la sexualidad como una construcción social e histórica, atravesada por relaciones de poder, normas culturales, experiencias afectivas, y estructuras de género que configuran las formas legítimas —o ilegítimas— de vivir el cuerpo, el deseo y la identidad.

Desde esta perspectiva, la educación sexual integral debe garantizar el acceso a información científica, el ejercicio del consentimiento informado y el reconocimiento de la diversidad como derecho, y no como excepción.

En esta línea, según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), citado en UNESCO (2021):

> La educación integral en sexualidad proporciona información científica precisa, apropiada para la edad y culturalmente relevante sobre la sexualidad y el desarrollo humano, las relaciones, el consentimiento, los valores sociales y culturales, los derechos humanos, la salud sexual y reproductiva y la equidad de género. (UNFPA, citado en UNESCO, 2021, p.19)

A su vez, ONU Mujeres (2022) destaca que una educación sexual integral permite cuestionar estereotipos de género y combatir las violencias estructurales al reconocer que la sexualidad se vive de formas múltiples y legítimas, y que su regulación ha sido históricamente un campo de disputa política y cultural.

Por ello, la ESI constituye una herramienta esencial para garantizar derechos sexuales y reproductivos y fomentar el bienestar integral de las personas a lo largo de la vida. Lejos de centrarse solo en la prevención de embarazos o ITS, busca formar ciudadanos críticos, autónomos y respetuosos de la diversidad, en línea con los principios de una educación laica, inclusiva y de calidad, tal como sostienen organismos como UNESCO, UNFPA, OMS y UNICEF.

La UNESCO (2018) enfatiza que una educación sexual de calidad debe estar basada en evidencia, ser culturalmente pertinente, ajustada a cada etapa del desarrollo, e inspirada en los derechos humanos, la igualdad de género y el respeto por la diversidad. La ESI interpela a la escuela como espacio que regula e invisibiliza los cuerpos, afectos y vínculos, y plantea una transformación pedagógica y ética.

En el contexto educativo, la forma en que se comprende e implementa la educación sexual revela una orientación pedagógica y determinada una concepción ética y política sobre la infancia, la adolescencia, el cuerpo y el saber. Los enfoques adoptados —biologicistas y moralizantes— impactan directamente en la posibilidad de construir escuelas como espacios seguros, críticos y respetuosos de las diferencias. Como advierte Morgade (2006, citada en Vargas, Azúa y Carrasco, 2024), los modelos dominantes de educación sexual centrados en la prevención "no cuestionan los valores subyacentes e invisibilizan las problemáticas sociales que influyen en las conductas" (p. 194), lo cual contribuye a reproducir las desigualdades estructurales presentes en la sociedad.

Frente a visiones reduccionistas centradas en la biología o la prevención de riesgos, la Educación Sexual Integral (ESI) propone un enfoque emancipador y situado. Este integra saberes sobre cuerpos, afectos, géneros, emociones, derechos, consentimiento, placer y formas diversas de vivir la sexualidad de manera ética y responsable. Como señala la UNESCO (2021), "la ESI contribuye al desarrollo de competencias que les permitan a las personas ejercer su sexualidad en forma responsable, informada y respetuosa, con fundamento en valores como la empatía, la igualdad, el respeto a la diversidad y la no discriminación" (p. 23). Esta concepción transforma los contenidos escolares, habilita la palabra donde antes hubo silencio o castigo, y promueve una ciudadanía crítica al deconstruir estereotipos y confrontar mandatos sociales restrictivos.

2.5 Enfoque moralista o normativo

En contraposición a enfoques integrales, la sexualidad en contextos educativos también ha sido abordada desde una mirada moralista o normativa, que la concibe como un riesgo social sujeto a regulación en función de valores tradicionales, religiosos o familiares. Este enfoque interpreta la sexualidad como una amenaza al orden moral y familiar, promoviendo su control mediante el silenciamiento, la censura o la imposición de normas, lo que genera una narrativa centrada en la vigilancia del cuerpo y del deseo.

La influencia de este enfoque se expresa de forma concreta en los discursos religiosos que han penetrado el diseño de programas escolares, especialmente a través de instituciones ligadas a la Iglesia católica y a grupos evangélicos conservadores. En Chile, programas como "Teen STAR", "PAS" y "Aprendiendo a Querer", promovidos por universidades de orientación católica, han difundido un enfoque conservador de la sexualidad centrado en la abstinencia, el amor romántico heterosexual y la postergación de las relaciones sexuales hasta el matrimonio (Rev. Chil. Obstet. Ginecol., 2019, p.32). Estos programas, aunque se implementan en escuelas públicas o subvencionadas, promueven valores religiosos explícitos, vulnerando el principio de laicidad educativa.

La Iglesia ha desempeñado un rol central en la resistencia a la Educación Sexual Integral (ESI), utilizando presiones políticas, intervenciones curriculares y discursos públicos para frenar iniciativas con enfoque de derechos, género y diversidad. Esta oposición se expresa mediante conceptos como la "libertad de enseñanza", el "derecho preferente de los padres" o el rechazo a la "ideología de género", que funcionan como dispositivos de pánico moral. Estas estrategias, adoptadas por movimientos como "Con mis hijos no te metas", presentan la ESI como una amenaza al orden familiar, desconociendo su estatus como derecho respaldado por organismos internacionales.

Desde una mirada crítica, Báez (2016) sostiene que el enfoque moralizante instala una pedagogía del silencio, donde la sexualidad es tratada como un tema prohibido o pecaminoso. Esta lógica oculta información esencial para el desarrollo integral y refuerza estereotipos sexistas, heteronormativos y androcéntricos, negando el derecho a una vivencia sexual digna y segura. Morgade (2006) agrega que excluir las perspectivas de género y derechos en la educación sexual perpetúa desigualdades estructurales y configura una forma de exclusión educativa que silencia saberes y experiencias fundamentales.

El enfoque moralista se refleja en prácticas escolares que sancionan expresiones de afecto, deseo o identidades de género no normativas, como la prohibición de maquillaje o faldas en estudiantes trans, o la censura de contenidos sobre diversidad sexual. Estas acciones, amparadas en la disciplina o la neutralidad, constituyen formas de poder simbólico que reproducen una ciudadanía sexual binaria y jerárquica. Este enfoque reduce la educación sexual a normas de conducta, reforzando desigualdades de género y subordinación corporal. Superarlo requiere reconocer la sexualidad como una dimensión humana que debe ser acompañada con respeto, escucha y formación crítica.

2.6 Política y normativa chilena

En Chile, el desarrollo normativo en torno a la educación sexual ha sido fragmentado, ambivalente y fuertemente tensionado por resistencias culturales, ideológicas y religiosas. Aunque existen avances en materia legislativa, como la Ley N.º 20.418 del año 2010 —que establece la obligatoriedad de implementar programas de educación sexual en la enseñanza media—, este marco legal ha sido insuficiente para consolidar una Educación Sexual Integral (ESI) universal, laica y transversal.

A esta ley se suman otras normativas relevantes y asociadas al desarrollo de una ESI, como:

- La Ley N.º 21.120 (2018), que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género, clave para una ESI que contemple la diversidad sexogenérica.

- La Ley N.º 21.430 (2022), sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, que exige al Estado resguardar el derecho de niños, niñas y adolescentes a una educación inclusiva, no sexista y respetuosa de su desarrollo integral.

- La Ley N.º 20.609 (2012), que establece medidas contra la discriminación arbitraria (Ley Zamudio), incluyendo criterios de orientación sexual, identidad de género y apariencia personal.

- La Circular N.º 812 (2017) del Ministerio de Educación, que reconoce el derecho a la identidad de género de estudiantes trans, estableciendo lineamientos para su inclusión efectiva en los espacios escolares.

De esta forma encontramos leyes que, si bien apunta a elementos importantes para el desarrollo de una ESI, no se encuentran articulados en una ley marco específica sobre ESI en Chile. Específicamente respecto a la Ley N.º 20.418, Cisternas Casabonne (2023) señala:

> La implementación de la educación sexual depende más bien del proyecto educativo de cada colegio. En este sentido, actualmente coexisten planes de educación sexual que apuntan en un sentido integral, participativo, progresivo y con enfoque de género, con otros que persisten en la reducción de la sexualidad a la reproducción y la prevención de infecciones de transmisión sexual (p. 24).

Además, los documentos técnicos emitidos por el Ministerio de Educación, como las "Orientaciones para el diseño e implementación de programas en sexualidad, afectividad y género" (MINEDUC, 2017), carecen de fuerza vinculante, lo que refuerza la autonomía institucional sin establecer mecanismos efectivos de monitoreo ni evaluación. Esta situación ha generado una profunda desigualdad en el acceso a educación sexual de calidad, especialmente entre establecimientos públicos, subvencionados y privados, reproduciendo brechas de género, clase y territorio (Vargas, Azúa & Carrasco, 2024).

Como otro antecedente relevante en la construcción de políticas públicas y normativas nacionales relacionadas con la ESI, recientemente el proyecto presentado en 2020 para establecer una ley nacional fue rechazado en el Congreso, lo cual reafirma que la implementación se encuentra sujeta a decisiones institucionales y sin un estándar obligatorio ni evaluación estatal.

Finalmente, en el plano internacional, Chile ha suscrito compromisos como la Declaración Ministerial "Prevenir con Educación" (2008), donde se comprometía a reducir en un 75% la brecha de escuelas sin ESI institucionalizada para el año 2015. Sin embargo, en ese plazo solo logró un avance del 27%, posicionándose entre los países con menor cumplimiento en América Latina. Asimismo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad (UNESCO, 2018) constituyen marcos de referencia fundamentales, que promueven una ESI con base en derechos, género y diversidad, pero que en el caso chileno no se han implementado de manera sistemática ni con carácter obligatorio.

2.7 Modelos de educación sexual que coexisten en las políticas educativas

2.7.1 Modelo preventivo-clásico. Este modelo, también conocido como biomédico o higienista, concibe la sexualidad como un campo de riesgo centrado en la prevención de embarazos, ITS y VIH/SIDA. Se basa en un enfoque biologicista y conductista, enfocándose en el control del cuerpo adolescente y relegando dimensiones afectivas, éticas y sociales.

El modelo preventivo ha estado vinculado estrechamente al enfoque biologicista descrito anteriormente. Tal como advierten Castro-Sandoval et al. (2019), en el sistema escolar chileno, "la sexualidad ha sido tratada históricamente desde una perspectiva científica y médica, siendo reducida a sus componentes biológicos y reproductivos" (p. 30). Esta visión refuerza una aproximación instrumental al cuerpo, en la que se transmiten conocimientos anatómicos y riesgos sanitarios, dejando fuera dimensiones fundamentales para el desarrollo integral de las y los sujetos.

La escolarización de la sexualidad en este modelo se ha institucionalizado principalmente en las asignaturas de Ciencias Naturales o Biología, donde se abordan los contenidos desde el aparato reproductor y la fertilización, muchas veces sin considerar el contexto sociocultural del estudiantado. Así, el lenguaje médico y el enfoque preventivo se transforman en las principales herramientas para abordar temas que requieren también posicionamientos éticos, pedagógicos y políticos.

Una de las características centrales del modelo preventivo-clásico es que sitúa la sexualidad como un problema, no como una dimensión constitutiva del bienestar humano. En este sentido, el currículo se estructura en torno a la evitación del "riesgo" más que en el desarrollo del "derecho". Esta perspectiva genera una narrativa del miedo, donde el principal mensaje transmitido a niños, niñas y adolescentes es: "no lo hagas, pero si lo haces, protégete". Esta ambivalencia reproduce silencios, tabúes y culpabiliza a quienes transgreden las normas, sin ofrecer herramientas para una reflexión crítica ni para la construcción de autonomía.

Diversas investigaciones y organismos internacionales han cuestionado el enfoque preventivo por su limitada capacidad para abordar la sexualidad de forma integral. La UNESCO (2018) advierte que estas estrategias "no logran abordar las causas estructurales de la vulneración de derechos sexuales y reproductivos" (p. 12), ni promueven espacios éticos y reflexivos, generando en cambio una visión negativa y punitiva que inhibe la participación estudiantil. Por su parte, el UNFPA (2014) sostiene que este modelo, al carecer de un enfoque basado en derechos, perpetúa estereotipos de género y exclusiones, sin asegurar una formación plena y transformadora.

A pesar de las críticas, el modelo preventivo-clásico persiste en muchas escuelas, sostenido por la falta de políticas públicas robustas, la escasa formación docente y la influencia de sectores conservadores. En Chile, la autonomía institucional y la fragmentación normativa han permitido la continuidad de programas centrados únicamente en la prevención de riesgos, dejando fuera contenidos clave como la diversidad, el consentimiento o la ciudadanía sexual. Aunque este enfoque fue un punto de partida, actualmente resulta insuficiente para asegurar una educación sexual basada en derechos humanos, justicia educativa y bienestar integral.

2.7.2 Modelo moralizante y abstencionista. El modelo moralizante y abstencionista representa una de las aproximaciones más conservadoras y restrictivas a la educación sexual escolar. Se fundamenta en la condena del ejercicio sexual fuera del matrimonio heterosexual, promueve la abstinencia como única opción legítima y subordina la sexualidad a principios morales o religiosos. Desde esta perspectiva, la sexualidad es vista como una amenaza que debe ser controlada mediante la regulación normativa de los cuerpos, emociones y vínculos.

Este modelo ha sido promovido ampliamente en América Latina por organizaciones religiosas, particularmente ligadas al catolicismo conservador y a iglesias evangélicas fundamentalistas. En el caso chileno, ha tenido expresión concreta en programas como PAS (Programa de Afectividad y Sexualidad), Teen STAR y "Aprendiendo a Querer", dichos programas se caracterizan por:

- Presentar la sexualidad como un bien que debe ser "reservado" para el matrimonio.
- Negar o minimizar el rol del placer, la diversidad sexual y la autonomía del cuerpo.
- Reforzar estereotipos de género tradicionales, como la pasividad femenina y la responsabilidad masculina.
- Vincular el inicio sexual con la pérdida de dignidad, la culpa o el fracaso moral.

Según Báez (2016), el modelo moralizante impone una pedagogía del deber ser, en la que el estudiantado es concebido como sujeto pasivo de normas destinadas a preservar su "pureza". Este enfoque ignora la diversidad de identidades, experiencias y deseos en la comunidad escolar, y excluye información fundamental sobre anticoncepción, consentimiento, ITS o abuso sexual. Al censurar contenidos, vulnera el derecho a una educación informada, científica y basada en derechos humanos.

Organismos internacionales como la UNESCO (2018) y ONU Mujeres (2022) han demostrado que los programas basados en la abstinencia no retrasan el inicio sexual ni mejoran la salud sexual y reproductiva. Por el contrario, aumentan el estigma, la desinformación y la vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes. Además, al promover un enfoque heteronormativo, excluyen y patologizan a jóvenes LGBTIQ+, reforzando la violencia simbólica. Este modelo se vincula a discursos de pánico moral impulsados por sectores conservadores, como la "ideología de género" o campañas como "Con mis hijos no te metas", que presentan la ESI como una amenaza a los valores familiares y a la autoridad parental.

Según se documenta en apartados anteriores, estas agrupaciones rechazan principios como la autonomía progresiva y el enfoque de género, argumentando que "la impartición de cátedras sobre sexualidad y afectividad desde la más tierna infancia [...] podría atentar contra su derecho a la indemnidad sexual" (Cisternas Casabonne, 2023, p. 30). Este discurso opera como una barrera activa para el acceso a una educación veraz, inclusiva y basada en derechos.

El modelo abstencionista actúa como una forma de resistencia a la democratización del conocimiento sobre sexualidad, reproduciendo prácticas de vigilancia y silenciamiento que afectan especialmente a mujeres, disidencias sexuales y estudiantes de sectores populares. Tal como señala Morgade (2006, citada en Vargas, Azúa y Carrasco, 2024), este enfoque promueve una visión normativa del cuerpo, basada en una pedagogía del deber ser que invisibiliza su dimensión afectiva, política y relacional, reforzando estereotipos y omitiendo las condiciones sociales que moldean las prácticas sexuales.

2.7.3 Modelo de género, derechos y diversidad. El modelo de género, derechos y diversidad emerge como una alternativa a los enfoques biologicistas, moralizantes y preventivos, proponiendo una visión integral y emancipadora de la educación sexual. Reconoce la sexualidad como una dimensión constitutiva del ser humano que atraviesa el cuerpo, la identidad, el deseo y los afectos. A diferencia de los modelos tradicionales, este enfoque se orienta a garantizar el derecho a vivir la sexualidad con libertad, seguridad y dignidad.

Este modelo se fundamenta en marcos internacionales que promueven una Educación Sexual Integral (ESI) basada en los derechos humanos, la igualdad de género, la laicidad, la diversidad y la inclusión. Instrumentos como las Orientaciones técnicas de la UNESCO (2018), el Programa de Acción de El Cairo (1994), la Declaración de Beijing (1995) y la Agenda 2030 respaldan este enfoque. La UNESCO (2018) señala que la ESI debe permitir a niñas, niños y adolescentes "desarrollar actitudes, habilidades y conocimiento preciso adecuados para cada edad; valores positivos, incluidos el respeto por los derechos humanos, la igualdad y diversidad de género [...]" (p. 12), fomentando vínculos seguros, saludables y positivos.

La perspectiva de género es un pilar clave del modelo de género, derechos y diversidad, ya que permite visibilizar las relaciones de poder que atraviesan la sexualidad, los mandatos de género, el consentimiento y las violencias. Morgade (2016) sostiene que la ESI es una práctica política que enfrenta la desigualdad estructural en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, abordar la sexualidad implica comprometerse con la justicia social, los derechos sexuales y reproductivos, y la transformación de las escuelas en espacios seguros, democráticos e inclusivos.

El modelo de género, derechos y diversidad incorpora una perspectiva interseccional y decolonial, al reconocer que la sexualidad se experimenta de manera diversa y está atravesada por múltiples ejes como género, clase, raza, orientación sexual, discapacidad y territorio. Báez (2016) enfatiza que una ESI transformadora debe atender estas diferencias socioculturales y contextuales, evitando universalismos que invisibilizan las vivencias de cuerpos disidentes, estudiantes migrantes, pueblos originarios o juventudes neuro divergentes.

Tal como se plantea en los análisis recientes, "limitar la educación sexual a lo biológico perpetúa estereotipos de género, especialmente en la adolescencia, afectando la identidad y contribuyendo a comportamientos riesgosos para la salud sexual" (Caricote, 2006, citado en Vargas, Azúa & Carrasco, 2024, p. 200). En esta línea, un enfoque integral en educación sexual debe incorporar las dimensiones sociales, culturales y simbólicas de la sexualidad, así como las voces históricamente excluidas de los discursos normativos. Desde esta perspectiva, el modelo de género, derechos y diversidad impulsa una educación sexual crítica y situada, que habilita el diálogo, desafía estereotipos y promueve la reflexión ética. Se apoya en metodologías participativas, afectivas y dialógicas que reconocen la sexualidad como un espacio legítimo de experiencia y agencia. Además, subraya la importancia de la formación docente continua y de políticas públicas robustas que garanticen su implementación con los recursos y apoyos necesarios.

Finalmente, este modelo promueve una Educación Sexual Integral (ESI) situada, consciente de las condiciones simbólicas y estructurales que posibilitan —o restringen — el abordaje de la sexualidad en la escuela. Busca romper con los silencios institucionales, las prácticas discriminatorias y los marcos curriculares que perpetúan una ciudadanía sexual binaria y normativa. Como señalan Obach, Sadler y Jofré (2017), una ESI basada en derechos está estrechamente vinculada al derecho a una educación inclusiva, participativa y libre de violencia, orientada al bienestar, la autonomía y la dignidad de todas las personas.

2.8 Tensión entre lo público y lo privado (conflicto normativo)

Uno de los principales obstáculos para la consolidación de una política nacional de ESI en Chile radica en la tensión normativa entre el derecho preferente de los padres a educar a sus hijos —consagrado en el artículo 19 N.º 10 de la Constitución chilena— y el enfoque de derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, que reconoce su autonomía progresiva y el acceso a información científica y laica sobre sexualidad. Esta contradicción se traduce en una constante disputa entre el ámbito de lo privado (familia, convicciones religiosas) y lo público (escuela, Estado), lo que ha sido instrumentalizado por sectores conservadores para bloquear avances legislativos sustantivos en la materia.

Como advierte Poblete-Inostroza (2024):

> En Chile, diferentes grupos ejercen su influencia sobre los poderes públicos para promover o censurar el debate político en torno a la ESI. Esto influye inequívocamente en cómo se despliegan los programas de ESI en los centros educativos chilenos y en por qué los programas de educación sexual adquieren una mirada basada únicamente en los aspectos reproductivos y fisiológicos de la sexualidad (p. 46).

Esta influencia conservadora ha logrado posicionar la ESI como una amenaza a los valores tradicionales, generando un clima de pánico moral que ha permeado tanto el debate legislativo como el accionar institucional.

Esta narrativa ha dificultado la construcción de consensos normativos que garanticen el derecho a una ESI para toda la población escolar, como lo evidenció el rechazo al proyecto de ley de 2020, a pesar del respaldo de organismos como la UNESCO y el INDH. Si bien existen normativas como la Ley N.º 20.418 y la Ley General de Educación, la falta de estándares mínimos y mecanismos vinculantes ha impedido una implementación efectiva, dejando zonas grises en el currículum donde la sexualidad es omitida, reducida o censurada.

Tal como citan Vargas, Azúa y Carrasco (2024):

> En Chile, se observa una percepción liberal de la sexualidad que coexiste con la libertad de enseñanza. Esta dinámica genera tensión al incorporar esta perspectiva en las políticas públicas, ya que implica delegar la responsabilidad en las escuelas para asegurar el derecho de los estudiantes a recibir educación sexual y establecer contenidos mínimos. (Báez & González, 2015, citado en Vargas, Azúa & Carrasco, 2024, p. 196).

En este escenario, la implementación de la ESI queda supeditada a la interpretación subjetiva de cada comunidad educativa, lo cual reproduce desigualdades entre estudiantes según el tipo de establecimiento al que asisten.

A modo de reforzar la idea y graficar las tensiones expuestas entre lo público y lo privado el estudio reciente de Agurto-Flores et al. (2024) en Talcahuano evidencia los efectos concretos de esta resistencia normativa. Aunque el 61,8% del estudiantado reportó recibir algún tipo de educación sexual en su establecimiento, solo el 10,7% la calificó como suficiente, y más del 80% consideró que la familia era la principal responsable en esta materia. Las temáticas más incluidas fueron “valores, respeto y ética”, mientras que contenidos clave como diversidad sexual, consentimiento o derechos sexuales y reproductivos estaban escasamente abordados o eran omitidos. La investigación concluye que la ESI, como política educativa, sigue fuertemente mediada por creencias personales, sentido común o experiencias familiares, más que por marcos normativos robustos y coherentes con los derechos humanos.

En consecuencia, la ausencia de una ley marco en educación sexual desde un enfoque integral ha dejado la implementación dentro de un contexto muy subjetivo, ambiguo en algunos casos, y principalmente tensionado por el mundo público y privado, lo cual reproduce la desigualdad y vulnera el derecho a la educación y la salud de millones de estudiantes. Por tanto, la omisión o implementación fragmentaria [de la ESI] es una forma de exclusión, cuya superación requiere voluntad política, transformación curricular, formación docente y una visión de justicia social comprometida con las infancias y juventudes de Chile.

2.9 Déficit en la formación docente para la ESI

Uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva y sostenida de la Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas chilenas es la insuficiente formación docente, tanto en la formación inicial como en los programas de capacitación continua. Este déficit responde a una ausencia de contenidos sistemáticos sobre sexualidad, género y derechos humanos en los planes de estudio de pedagogía, y también a una desresponsabilización estructural del Estado, tal como se menciona en apartados anteriores, ha delegado el rol de educar en sexualidad a las convicciones personales del profesorado o a la voluntad institucional, sin garantizar estándares mínimos de calidad ni acompañamiento profesional.

En la mayoría de las carreras de pedagogía en Chile, los temas vinculados a la ESI —cuando aparecen— son tratados de forma fragmentaria, superficial y descontextualizada, lo que limita la capacidad de los futuros docentes para abordar esta dimensión en el aula de forma crítica, laica y situada. En efecto, diversos estudios han advertido que, ante la ausencia de formación específica, la implementación de la ESI suele recaer en docentes que no cuentan con herramientas teóricas ni metodológicas para abordar temas complejos como el consentimiento, la diversidad sexual o las violencias de género, lo que compromete la calidad y profundidad de la enseñanza (Torres & Escobar, 2025).

Esta orientación tecnocrática y biologicista de la formación reproduce la idea de que enseñar sexualidad se limita a la transmisión de contenidos anatómicos o higienistas, invisibilizando dimensiones esenciales como la afectividad, la identidad, el placer, la ética relacional y los derechos. Como advierten Torres y Escobar (2025), "la falta de capacitación docente es un obstáculo recurrente, ya que los profesores no siempre cuentan con las herramientas necesarias para abordar estos temas de manera inclusiva y científica" (p. 265). En consecuencia, se corre el riesgo de que la escuela no solo silencie la sexualidad, sino que también reproduzca estereotipos, exclusiones y violencias simbólicas.

A este panorama se suma la desigualdad territorial y formativa: mientras algunos establecimientos privados o con proyectos educativos de corte progresista han logrado incorporar enfoques de género y derechos, muchas escuelas públicas, rurales o altamente vulnerables carecen del apoyo técnico, los recursos didácticos y los espacios de formación profesional necesarios para trabajar la ESI de manera coherente. Así, se refuerza una segmentación del derecho a la educación sexual que contribuye a la reproducción de la desigualdad educativa.

Es por esto que las trayectorias formativas anteriores inciden de manera significativa en la disposición del profesorado para abordar la ESI: aquellos que han sido formados con una mirada integral y sin prejuicios tienden a sentirse más capacitados para tratar contenidos sensibles (Lavari, 2023). Esto pone de relieve la importancia de diseñar políticas públicas y programas de formación docente que promuevan una perspectiva crítica y basada en los derechos humanos (Dvoskin, 2023).

La educación sexual se ha convertido en un campo de tensiones y conflictos, donde diversos actores disputan su sentido, alcances y formas de implementación dentro del sistema escolar. La ausencia de una gobernanza estatal clara ha transferido la responsabilidad a los equipos escolares, generando un escenario de implementación arbitraria, sujeta a las creencias y resistencias ideológicas de los actores locales. En este contexto, la autonomía institucional —sin directrices claras ni formación docente garantizada— se convierte en un criterio ambiguo que puede tanto habilitar avances como legitimar retrocesos en materia de derechos.

Fortalecer la formación docente en Educación Sexual Integral (ESI) exige una política pública clara, coherente y sostenida, que vincule a universidades, el Ministerio de Educación y comunidades escolares. Esta formación debe integrar enfoques críticos, perspectiva de género, interseccionalidad y derechos humanos. Como señalan Torres y Escobar (2025), sin formación docente no hay transformación educativa posible, y sin una ESI situada y efectiva, la escuela continuará reproduciendo las mismas violencias que busca erradicar.

La implementación efectiva de la Educación Sexual Integral (ESI) depende en gran medida del rol docente, condicionado por factores personales, culturales y religiosos que pueden generar resistencias, especialmente en temas como identidad de género y diversidad sexual (Rodríguez Reyes & Pease Dreibelbis, 2020). Los docentes noveles, en particular, manifiestan inseguridad por falta de apoyo institucional y presiones familiares. Ante esto, resulta urgente que el Estado chileno asuma su responsabilidad estructural en la formación y acompañamiento docente, reconociendo la ESI como parte esencial del derecho a una educación integral, democrática y libre de discriminación.

2.10 Perspectiva interseccional e institucional débil

Uno de los principales déficits en la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en Chile radica en la falta de una perspectiva interseccional en su diseño, ejecución y evaluación. Este vacío teórico y político impide comprender cómo las desigualdades de género se articulan con otras dimensiones de exclusión como la clase social, la etnicidad, la orientación sexual, la territorialidad y la situación migratoria. Tal como advierte Morgade, citada en Vargas, Azúa y Carrasco (2024), "una ESI transformadora debe reconocer que las experiencias educativas no son homogéneas y que la sexualidad se vive y se regula de manera diferenciada según el lugar que cada persona ocupa en la estructura social" (p. 194).

En el caso chileno, esta ausencia de enfoque interseccional, como ya se ha mencionado, ha producido políticas y programas de ESI que tienden a ser genéricos, centralizados y culturalmente homogéneos, desconociendo las realidades específicas de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas migrantes, no binaries o con discapacidades. Como consecuencia, se reproduce una noción normativa de "ciudadano escolar" cisheterosexual, urbano, blanco y de clase media, invisibilizando otras formas legítimas de vivir el cuerpo, el deseo y la afectividad.

Tal como plantean Astudillo, Reyes y Ríos (2022), la educación sexual no puede entenderse simplemente como una dimensión instructiva, sino como "una forma de pensar y reproducir un proyecto social sobre un individuo sexuado" (p. 13). En este sentido, las prácticas educativas no son neutrales ni universales, sino situadas, tensionadas y permeadas por valores éticos, relaciones de poder y discursos hegemónicos sobre el deseo, el género y la subjetividad. Esta perspectiva permite evidenciar cómo los discursos biologicistas, moralizantes o biomédicos tradicionales siguen predominando en el currículum, en desmedro de enfoques críticos, inclusivos y democráticos.

La debilidad institucional también se expresa en la ausencia de una gobernanza clara y articulada que coordine a los distintos niveles del sistema educativo (ministerial, territorial y escolar) en la implementación de la ESI. Como sustenta la evidencia la incorporación de la ESI en el sistema escolar chileno depende muchas veces de las convicciones personales de los equipos directivos y de la disponibilidad de formación docente, lo que refuerza la segmentación y la desigualdad entre comunidades educativas según su capital cultural, orientación ideológica y recursos disponibles. Este diagnóstico se alinea con lo planteado por Astudillo, Reyes y Ríos (2022) y sus colegas, quienes destacan que "la educación sexual se ha transformado en un territorio en disputa" (p. 12), donde las tensiones entre activismo, institucionalidad y mercado definen tanto los contenidos como las condiciones de acceso.

Este escenario evidencia la falta de un sistema robusto de acompañamiento, seguimiento y evaluación que permita garantizar el cumplimiento del derecho a la educación sexual como parte del derecho a la educación. Según lo mencionado por UNICEF (2022) y Cisternas Casanobbe (2023), el Estado chileno ha incumplido sus compromisos internacionales al no asegurar una implementación sistemática, transversal y evaluable de la ESI en todos los niveles y territorios del país.

Finalmente, una perspectiva interseccional es indispensable para visibilizar las múltiples formas de opresión y exclusión que operan en el sistema escolar chileno, y para diseñar políticas públicas que promuevan efectivamente la justicia educativa y el reconocimiento de la diversidad humana. Sin esta mirada, la ESI corre el riesgo de replicar las mismas lógicas de control, silenciamiento y violencia simbólica que pretende transformar.

3. Marco metodológico

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual permite comprender e interpretar las significaciones atribuidas por los actores sociales a la sexualidad, la educación sexual y su abordaje en el sistema escolar chileno. A diferencia de los métodos cuantitativos que buscan establecer relaciones causales y generalizables, el enfoque cualitativo se orienta a revelar los sentidos, tensiones, contradicciones y resistencias que emergen en torno a la implementación o ausencia de la Educación Sexual Integral (ESI) en las políticas públicas, en los currículos escolares y en las prácticas institucionales.

Dado que la investigación tiene como propósito visibilizar las resistencias ideológicas, normativas e institucionales a la implementación de una ESI desde una perspectiva de derechos humanos y justicia social, se opta por una estrategia metodológica crítica e interpretativa, coherente con los postulados de la pedagogía crítica y de los estudios feministas y de género.

Se adopta un enfoque documental para analizar normativas y discursos educativos relevantes, permitiendo extraer información clave desde fuentes escritas (Bowen, 2009), que permite interpretar los discursos normativos, pedagógicos y políticos en torno a la ESI como campo de disputa ideológica y de poder. Se basa principalmente en el análisis crítico de fuentes secundarias, incluyendo marcos legales, políticas públicas, artículos científicos, orientaciones curriculares y documentos institucionales. Este tipo de estudio permite construir una comprensión situada del fenómeno investigado, contrastando las declaraciones normativas con las prácticas institucionales y sociales vigentes.

A su vez, la perspectiva crítico-hermenéutica (Miranda Camacho, 2006). permite interpretar en profundidad dichos textos, visibilizando tensiones ideológicas y relaciones de poder que configuran la educación sexual.

El corpus analítico se construye con el objetivo de triangular perspectivas normativas, políticas y académicas, abordando las dimensiones discursiva, institucional, curricular y simbólica del fenómeno. Para ello, se integran documentos normativos y estudios académicos que configuran los marcos discursivos de la ESI en Chile, permitiendo analizar su base legal, su implementación curricular y las resistencias ideológicas e institucionales que enfrenta.Para esto se realiza un análisis documental crítico de:

- Codificación temática y categorización analítica a partir de núcleos conceptuales como: enfoque biologicista vs. enfoque integral, derechos sexuales y reproductivos, perspectiva de género e interseccionalidad, conflicto entre lo público y lo privado, entre otros (Vargas, Azúa & Carrasco, 2024).

- Documentos normativos y legales: leyes, circulares y orientaciones del Ministerio de Educación (Ley N.º 20.418, N.º 21.430, N.º 21.120, Circular N.º 812, etc.), que permiten analizar la ambigüedad y fragmentación del marco legal chileno respecto a la ESI.

- Revisión crítica del discurso educativo, identificando las representaciones predominantes de la sexualidad y el enfoque adoptado en las bases curriculares del sistema escolar chileno (MINEDUC), los programas de estudios y contenidos asociados.

- Referentes internacionales: Orientaciones de UNESCO, OMS, UNFPA y ONU Mujeres, que establecen estándares mínimos y principios fundamentales desde un enfoque de derechos humanos, perspectiva de género y diversidad.

- Estudios académicos y artículos científicos: investigaciones como las de Vargas, Azúa y Carrasco (2024), Cisternas (2023), Castro-Sandoval et al. (2019), y Agurto-Flores et al. (2024), que entregan evidencia empírica sobre la implementación desigual, fragmentada y moralizante de la ESI en el sistema escolar

- Además, estudios como el de Torres Pino y Escobar González (2025) revelan que muchos docentes jóvenes en Chile sienten miedo al abordar la ESI debido a la falta de formación sobre ESI en la formación inicial docente, la persistencia de tabúes culturales y la resistencia de apoderados y la comunidad escolar.

- Producción crítica teórica: autores como Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Silvia Morgade, cuyas conceptualizaciones sobre poder, subjetividad, biopolítica, discurso y ciudadanía sexual permiten entender y enriquecer la interpretación de las tensiones institucionales y simbólicas que atraviesan la ESI.

- Producción discursiva conservadora y religiosa: análisis de programas como Teen STAR y discursos como los de "Con mis hijos no te metas", que ejemplifican la estrategia político-religiosa de oposición a la ESI mediante mecanismos de "pánico moral", censura curricular y moralización de la infancia.

La pregunta central sobre cómo se configura la ESI como un derecho vulnerado se aborda mediante la lectura crítica de estos documentos, en tanto expresan disputas entre enfoques de derechos humanos y posturas conservadoras.

4. Análisis

Se aplica un análisis de contenido crítico y temático, guiado por las categorías teóricas definidas en el marco teórico y articulado con el problema de investigación. Este análisis tiene como propósito identificar los marcos normativos, ideológicos y pedagógicos que sustentan o debilitan la presencia de la Educación Sexual Integral (ESI) en el sistema escolar, así como reconocer las tensiones existentes entre los discursos oficiales, las prácticas institucionales y las demandas sociales. Además, busca develar los mecanismos de exclusión, silenciamiento y reproducción de desigualdades que configuran actualmente la educación sexual en Chile. Del mismo modo, se orienta a identificar oportunidades de transformación a partir de experiencias documentadas, normativas vigentes y referentes internacionales, promoviendo una lectura política y pedagógica comprometida con el derecho a una educación sexual integral, laica, inclusiva y emancipadora.

4.1 Consideraciones éticas

Aunque se trata de un estudio documental y sin involucramiento directo de personas, se mantiene el compromiso ético de rigor analítico, respeto por las fuentes, uso adecuado de las citas bibliográficas bajo la norma APA 7 y el reconocimiento de la diversidad de miradas existentes en torno al tema. Se busca evitar cualquier forma de simplificación, estigmatización o imposición ideológica.

Esta investigación se constituye como una muestra representativa de los ejes en disputa: legalidad, poder, educación, diversidad y religión. A su vez, el análisis reconoce las limitaciones de trabajar con fuentes secundarias y las compensa mediante una estrategia crítica de interpretación, que busca develar no sólo lo dicho, sino también lo silenciado, omitido o desplazado por los discursos hegemónicos preponderantes en Chile.

5. Resultados

El análisis documental realizado evidencia que la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en Chile enfrenta una serie de obstáculos estructurales que vulneran su consolidación como derecho humano. Los resultados más relevantes se organizan en cuatro núcleos críticos:

a) **Fragmentación normativa y ausencia de obligatoriedad**: Aunque existen leyes como la N.º 20.418 y orientaciones ministeriales como la Circular N.º 812, se constata que estas carecen de fuerza vinculante, dejando en manos de las comunidades educativas la definición de contenidos y enfoques. Esta ambigüedad legal permite la coexistencia de modelos antagónicos —biologicista, moralizante y de derechos— que reproducen inequidad territorial y curricular.

b) **Resistencias ideológicas y pánico moral**: Discursos como los promovidos por "Con mis hijos no te metas" han obstaculizado avances legislativos y generado un clima de sospecha en torno a la ESI. Estas narrativas conservadoras configuran una violencia simbólica que desplaza el debate desde los derechos hacia la defensa de valores tradicionales, generando temor institucional e inhibiendo su implementación.

c) **Deficiencia en la formación docente**: Se constata un déficit sistemático en los programas de formación inicial y continua docente respecto a sexualidad, género y derechos humanos. Este vacío teórico y metodológico limita la capacidad del profesorado para abordar de forma crítica e inclusiva la ESI, particularmente en contextos de alta vulnerabilidad social.

d) **Ausencia de una perspectiva interseccional**: La mayoría de los marcos normativos y curriculares analizados carecen de una comprensión interseccional que considere cómo se entrelazan género, clase, etnicidad, orientación sexual, discapacidad o migración. Esto invisibiliza la realidad de estudiantes que experimentan múltiples formas de exclusión y reduce la ESI a una experiencia homogénea y normativa.

6. Discusión

Los hallazgos obtenidos permiten afirmar que la Educación Sexual Integral (ESI) en Chile opera en un campo de disputa donde se enfrentan proyectos antagónicos sobre infancia, ciudadanía y sexualidad. Tal como advierte Morgade (2016), la ESI constituye una herramienta de transformación social, en tanto habilita la palabra, confronta el silencio y permite nombrar experiencias históricamente excluidas. No obstante, su potencial emancipador se ve continuamente cooptado por dispositivos de control simbólico que legitiman una ciudadanía sexual restrictiva, binaria y jerárquica. Esta forma de poder simbólico —conceptualizada por Bourdieu (1999)— se manifiesta a través de mecanismos naturalizados que producen y reproducen desigualdades sin necesidad de recurrir a la coerción directa.

En coherencia con el primer núcleo de resultados, relativo a la fragmentación normativa y la ausencia de obligatoriedad, se constata que, pese a la existencia de leyes como la N.º 20.418 y orientaciones ministeriales como la Circular N.º 812, su débil fuerza vinculante ha derivado en una implementación arbitraria, desigual y territorialmente segmentada. Como señalan Torres y Escobar (2025), esta ambigüedad normativa permite que cada establecimiento diseñe su propio enfoque, oscilando entre modelos biologicistas, moralizantes o basados en derechos, sin una directriz clara ni mecanismos de evaluación, acompañamiento y/o monitoreo. Esta forma de delegación estatal se alinea con la noción de gubernamentalidad desarrollada por Foucault (1976), donde el Estado se retrae de su rol garante y transfiere la gestión de derechos fundamentales a actores locales, profundizando las inequidades.

El segundo núcleo, relacionado con las resistencias ideológicas y el pánico moral, encuentra su correlato en la presión ejercida por discursos conservadores como el de "Con mis hijos no te metas" o los programas impulsados desde instituciones académicas de corte religioso, que han obstaculizado reformas legislativas, erosionado el consenso técnico y generado un clima de temor institucional. Estos discursos operan como tecnologías de poder simbólico que desvían el debate desde el reconocimiento de derechos hacia la defensa de valores tradicionales, inhibiendo a las escuelas de avanzar en una ESI con enfoque de género y derechos humanos. Poblete-Inostroza (2024) advierte que esta politización moral de la educación ha facilitado la injerencia de sectores religiosos en la política pública, desplazando la discusión desde lo colectivo hacia lo privado y reforzando una ciudadanía sexual excluyente, redefiniendo los márgenes de lo legítimo en el espacio educativo, debilitando la autonomía pedagógica.

Respecto al tercer núcleo, el déficit en la formación docente constituye una barrera estructural. Tanto la formación inicial como la capacitación continua carecen de contenidos sistemáticos en sexualidad, género y derechos humanos, lo que limita la capacidad del profesorado para abordar críticamente estos temas. Vargas, Azúa y Carrasco (2024) señalan que la implementación de programas queda en manos de docentes jefes o profesores de biología, sin acompañamiento ni herramientas pedagógicas adecuadas. Así, la escuela reproduce el habitus normativo (Bourdieu, 2000), donde más que enseñar sobre sexualidad, se perpetúan silencios y exclusiones simbólicas.

En este sentido, la resistencia a transformar el currículo nacional —aún con sus tímidos avances en materia de inclusión— responde a estructuras de poder que legitiman desigualdades de género clase y orientación sexual como naturales, por tanto, reproduce un modelo de sexualidad centrado en la reproducción y el riesgo, omitiendo dimensiones fundamentales como el consentimiento, el placer, la afectividad y la diversidad sexo-genérica (Vargas, Azúa & Carrasco, 2024; Poblete-Inostroza, 2024).

El cuarto núcleo, vinculado a la ausencia de una perspectiva interseccional, revela cómo los marcos normativos abordan la sexualidad desde una mirada homogénea y descontextualizada. La mayoría de los programas y orientaciones invisibilizan las experiencias de estudiantes que viven intersecciones, es decir, no se considera cómo se entrecruzan género, clase, etnicidad, discapacidad, migración u orientación sexual en la vivencia de la sexualidad de las y los estudiantes. Esto refuerza una ESI normativa, descontextualizada y alejada de las realidades concretas del estudiantado. Como advierte Morgade (2023), una ESI transformadora debe partir del reconocimiento de que las experiencias educativas no son homogéneas y que la sexualidad se vive y regula de forma diferenciada según la posición social de cada sujeto.

En este escenario, la ESI no logra consolidarse como política pública estructural. Estudios como el de Vargas et al. (2024), evidencias que los contenidos curriculares en sexualidad se presentan de forma marginal y desvinculada de un enfoque integral, lo que impide articular una pedagogía de los cuerpos que dialogue con la diversidad, la afectividad y los derechos humanos. Este diagnóstico se complementa con los resultados de Castro-Sandoval et al. (2019), quienes constataron que sólo el 43% de los establecimientos había implementado algún programa de educación sexual y que gran parte de estos privilegiaban una perspectiva higienista, centrada en la prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual, en detrimento de una mirada crítica, emancipadora y situada. Esta lógica se inscribe en lo que Foucault (1976) denominó una biopolítica curricular, que regula los cuerpos mediante un saber médico-moral, generando sujetos sexuados en función de un modelo higienista y patriarcal. Esta lógica dificulta la construcción de una pedagogía de la sexualidad que promueva el bienestar, la equidad y la emancipación de niñas, niños y adolescentes.

En síntesis, la ESI en Chile no ha logrado consolidarse como una política pública estructural ni como un derecho garantizado por el Estado. Más bien, se implementa bajo una lógica voluntarista, biologicista y moralizante, mediada por resistencias socioculturales y omisiones institucionales. Superar estos obstáculos requiere una transformación profunda del campo educativo, que incluya una ley marco con carácter obligatorio, una formación docente crítica y continua, mecanismos de evaluación y participación estudiantil, así como una ruptura explícita con el orden moral-religioso como único marco de legitimidad. Solo así será posible avanzar hacia una ESI verdaderamente integral, situada y emancipadora.

7. Conclusiones

Comprender la Educación Sexual Integral (ESI) como una herramienta de transformación y justicia social permite reconocer un conjunto como una práctica pedagógica y política que disputa el orden simbólico que regula cuerpos, deseos y vínculos en el espacio escolar. Desde una perspectiva crítica, la escuela funciona como un campo de reproducción de disposiciones sociales dominantes que excluyen o patologizar la diversidad sexual y de género. En este sentido, la ESI emerge como una intervención disruptiva que habilita nuevos lenguajes, cuestiona jerarquías normativas y promueve el reconocimiento de trayectorias disidentes.

Cuando la ESI se sustenta en un enfoque de derechos humanos, género y diversidad, democratiza la escuela, promueve el respeto mutuo, fortalece la agencia del estudiantado y posibilita una educación afectiva y crítica. A pesar de los beneficios de la ESI, no se ha logrado consolidar como un derecho humano garantizado por el Estado. A pesar de los avances normativos parciales, persiste un escenario de implementación desigual, condicionado por resistencias ideológicas, ausencia de obligatoriedad y precariedad formativa. Se concluye que:

La ausencia de una ley marco, de mecanismos vinculantes de evaluación y la precariedad de la formación docente perpetúa una educación sexual reducida a lo biológico y centrada en la prevención del riesgo, omitiendo dimensiones afectivas, éticas y políticas fundamentales.

Las resistencias socioculturales operan como dispositivos de poder simbólico que impiden el acceso a una ESI integral, afectando especialmente a niñas, niños y adolescentes de sectores vulnerables y diversidades sexo-genéricas.

Es urgente una política pública robusta que supere la lógica de la libertad de enseñanza como derecho absoluto, y reconozca a la ESI como una dimensión inalienable del derecho a la educación.

La incorporación de una perspectiva interseccional, decolonial y con perspectiva de género es indispensable para garantizar que la ESI sea efectivamente inclusiva, situada y transformadora.

Este estudio aporta una lectura crítica sobre el estado actual de la ESI en Chile, e invita a repensar el rol del sistema educativo en la formación de ciudadanías sexuales libres, informadas y justas. La superación de las barreras identificadas exige voluntad política, formación docente rigurosa, transformación curricular profunda y, sobre todo, una comprensión ética y democrática de la educación sexual como derecho y no como privilegio.

Referencias Bibliográficas

Agurto-Flores, Ma.I., Bahamondes-Vera, J., et al. (2024). Percepción respecto a la educación sexual de adolescentes de dos establecimientos educacionales de Talcahuano, Chile. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, *89*(1), 18–24.

Astudillo, V., Reyes, A., & Ríos, C. (2022). Educación sexual como construcción política: Discursos, prácticas y resistencias. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *16*(1), 10–25.

Báez, J.M. (2016). *La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina: los organismos internacionales y sus formas de intervención*. CONICET. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/90707.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Castro-Sandoval, G., Carrasco-Portiño, M., Solar-Bustos, F., Catrien-Carrillo, M., Garcés-González, C., & Marticorena-Guajardo, C. (2019). Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva adolescente en el sur de Chile, período 2010–2017. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, *84*(1), 28–40. https://doi.org/10.4067/S0717-75262019000100028.

Cisternas Casabonne, C. (2023). Educación sexual en Chile: limitaciones normativas y posibilidades de abordaje integral desde el currículum. *Boletín de Políticas y Gestión Educativa*, *9*(9), 24–39. Recuperado de https://revistas.umce.cl/index.php/boletin/article/view/2893.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child.

Dvoskin, G. (2023). La Educación Sexual Integral como movimiento pedagógico: Tensiones entre el saber validado y las experiencias directas. Logos: *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, *33*(1), 126–149.

Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. Basic Books.

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2014a). *Estado de la población mundial 2014*. https://www.unfpa.org/es/publications/estado-de-la-población-mundial-2014.

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2014b). *Operational guidance for comprehensive sexuality education: A focus on human rights and gender*. Nueva York: UNFPA. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA%20Operational%20Guidance%20for%20CSE%20-Final%20WEB%20Version.pdf.

Ferrer, P., Bastías, C., Beltrán, C., & Afani, A. (2022). Diagnosis of HIV infection using mass community rapid testing in Santiago, Chile. *J Clin Virol Plus*, *2*, 100064. https://doi.org/10.1016/j.jcvp.2022.100064.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.

Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research, 27*(3), 291–305.

Guyton, A. C., & Hall, J. E. (2011). *Tratado de fisiología médica* (12.ª ed.). Elsevier España.

Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1948). *Sexual behavior in the human male*. W.B. Saunders Company.

Lavari, R. (2023). Formación inicial y educación sexual: Influencias en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Formación Docente*, *25*(1), 55–70.

Masters, W. H., & Johnson, V. E. (1966). *Human sexual response*. Little, Brown and Company.

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2017). *Orientaciones para el diseño e implementación de programas en sexualidad, afectividad y género*. Gobierno de Chile.

Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (6), 27–33. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9941.

Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía Ediciones. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_c29b9aec28e36e1dc9bb9c0b88c110ff.

Morgade, G. (Coord.). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens.

Obach, A., Sadler, M., & Jofré, N. (2017). Salud sexual y reproductiva de adolescentes en Chile: el rol de la educación sexual. *Revista de Salud Pública*, *19*(6), 848–854. https://doi:10.15446/rsap.V19n6.70023.

ONU Mujeres. (2022). *Educación sexual integral: Clave para la igualdad de género*. https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2022/06/educacion-sexual-integral-clave-para-la-igualdad-de-genero.

Organización Mundial de la Salud. (2006). *Salud sexual*. https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2.

Poblete-Inostroza, R. N. (2024). La Educación Sexual Integral en Chile: Barreras y oportunidades para implementar programas educativos. *Qualitative Research in Education*, *13*(1), 43–63. https://doi.org/10.17583/qre.12524.

Rodríguez Reyes, A. L., & Pease Dreibelbis, M. A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, *12*(12), 153–186. https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145.

Sadava, D., Hillis, D., Heller, H., & Berenbaum, M. (2014). *Vida. La ciencia de la biología* (9.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.

Torres, B., & Escobar, S. (2025). ¿Hacia una política de educación sexual integral en Chile? Percepciones de profesores jóvenes. *Última Década*, (64), 261–286. https://doi.org/10.5354/0718-2236.2025.78773.

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia. UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770.

UNESCO. (2021). *Educación sexual integral: Marco para una educación basada en derechos, género y diversidad*. UNESCO.

UNICEF. (2018). *La educación integral en sexualidad: Informe regional de América Latina y el Caribe*. https://www.unicef.org/lac/informes/educacion-integral-en-sexualidad.

Vargas, M., Azúa, X., & Carrasco, A. (2024). La ausencia de la Educación Sexual Integral en el currículum chileno: un análisis de los objetivos de aprendizaje en las bases curriculares. *Calidad en la Educación*, (60), 191–221. https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1453

Venegas, L. (2022). Atentar contra la infancia (sin derecho a voz) y la violencia sexual a través de la Educación Sexual Integral. En A. Nari y G. Ramírez (eds.), *Política y debates en educación sexual. Articulaciones, sujetos y objetos emergentes* (pp. 109-127). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.