

# La Educación Sexual Integral en Chile: Barreras y Oportunidades para Implementar Programas Educativos / Comprehensive Sexual Education in Chile: Barriers and Opportunities to Implement Educational Programmes

Roxana Nicol Poblete-Inostroza<sup>1</sup>

<sup>1</sup>University of Girona, Spain

## Resumen

La literatura científica ha enfatizado la importancia de abordar la educación sexual integral (ESI) en los entornos educativos formales. En la última década, se han desarrollado diversas normas jurídicas que promueven la implementación de programas de ESI en Chile. Sin embargo, todavía existen dificultades para garantizar el derecho a la ESI en los centros educativos chilenos. El objetivo de este estudio es identificar las barreras existentes a través de la perspectiva de equipos directivos de diferentes escuelas. Además, se ha incorporado la mirada de docentes que militan en agrupaciones feministas, debido a que durante años han impulsado un discurso en favor de la ESI. Esto, nos ha permitido identificar las oportunidades para la implementación de programas que favorezcan la salud sexual de niños y jóvenes del país. La presente investigación es un estudio exploratorio a través de métodos cualitativos, en el cual se entrevistó a 30 profesionales de la educación, 15 directivos y 15 docentes feministas. Concluimos que los planes de ESI se enfrentan a las barreras internas de docentes y equipos directivos. Muchas de estas dificultades vienen asociadas a las ideologías y creencias de los profesionales, pero también a las presiones externas de familias y grupos ideológicos.

*Palabras clave:* Educación Sexual Integral, escuela, familias, docentes feministas, directivos.

## Abstract

The scientific literature has emphasised the importance of addressing comprehensive sexuality education (CSE) in formal educational settings. In the last decade, several legal norms have been developed that promote the implementation of CSE programmes in Chile. However, there are still difficulties in guaranteeing the right to CSE in Chilean educational establishments. The aim of this study is to identify the existing barriers through the perspective of management teams from different schools. In addition, we have incorporated the perspective of teachers who are active in feminist groups, because for years they have been promoting a discourse in favour of CSE. This has allowed us to identify opportunities that favour the sexual health of children and young people in the country. This research is an exploratory study using qualitative methods, in which 30 education professionals, 15 managers and 15 feminist teachers were interviewed. It can be concluded that CSE plans constantly face internal barriers from teachers and management teams. Many of these difficulties are associated with the ideologies and beliefs of the professional teams, but also with external pressures from families and ideological groups.

*Keywords:* Comprehensive Sexual Education, school, family, feminist teachers, headmaster.

## Introducción

La educación integral en sexualidad (ESI) se ha definido por la UNESCO (2018) como un proceso basado en la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y adolescentes con conocimientos, herramientas, actitudes y valores para gestionar su conducta sexual, así como poder enfrentarse de manera segura y responsable a sus primeras experiencias sexuales. Además, les permite conocer sus derechos en esta área y contribuye a que puedan gozar de una mejor salud, bienestar y dignidad (Goldfarb y Lieberman, 2021). Diversos estudios han enfatizado la importancia de preparar al estudiantado para gestionar los cambios físicos, sociales y emocionales asociados a la pubertad (Crockett et al., 2019; Collier-Harris y Goldman, 2017).

Trabajos como los de Coello y Ochoa (2019) han mostrado que la pubertad comienza a edades más tempranas, como ocurre también en Chile (Garcés y Garcés, 2021). Este fenómeno implica no solo cambios físicos sino

también una redefinición de las normas de comportamiento, culturales y sociales. Es por ello por lo que es crucial proporcionar una educación sexual acorde a cada etapa del desarrollo desde los estadios más tempranos (Suleiman et al., 2017; Collier-Harris y Goldman, 2017). Desde la perspectiva de la ESI, la educación sobre salud sexual es un deber que permite disipar los mitos entorno a una mirada de la sexualidad basada únicamente en el modelo clásico biologicista. Este se centra en la transmisión de conocimientos sobre la anatomía y fisiología de los sistemas reproductores y las relaciones sexuales genitales, centrándose en los aspectos médicos de prevención, las amenazas de las enfermedades y los efectos no deseados (Garzón-Fernández, 2016). Por lo tanto, es una mirada reduccionista que no contempla la experiencia real de las personas desde la afectividad o el deseo en las relaciones humanas (Kornblit y Sustas, 2014). Sin embargo, la perspectiva integral permite abordar también el reconocimiento de las emociones, la identificación de los cambios físicos y la salud reproductiva sexual del estudiantado (Cameron et al., 2020).

Las sociedades con una estrecha vinculación religiosa tienen tendencia a presentar más resistencia a la promoción de políticas públicas a favor de la ESI. Este fenómeno es particularmente notable en los contextos donde también existe una relación fuerte entre religión y Estado (Slominski, 2021; Galaz y Poblete, 2019). De esta manera, algunos sectores conservadores buscan estrategias para fomentar o mantener sus posiciones respecto a los valores morales de la población, logrando influir en la agenda pública y en la toma de decisiones de la clase política (Kunter et al., 2019; Moran y Vaggione, 2012). En Chile, diferentes grupos ejercen su influencia sobre los poderes públicos para promover o censurar el debate político entorno a la ESI (Retana, 2019; Jiménez, 2017). 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, dejando de lado los aspectos emocionales y los placeres para centrarse en la prevención de los problemas o peligros que pueden existir en las prácticas sexuales (Baez y Del Cerro, 2015).

A través de la educación, los actores religiosos salen de la esfera privada para intervenir políticamente y ejercer su poder de influencia, mientras que desde otras posturas más progresistas se defiende la necesidad de incorporar a la agenda educativa chilena la ESI como una vía para garantizar el derecho a una educación plena en sintonía con la declaración de los derechos del niño de la ONU (Mosqueira, 2010). En todo caso, en las últimas décadas se ha incrementado esta tensión debido al crecimiento de los grupos evangelistas en el país, los cuales, como en otros países latinoamericanos, tratan de cuestionar la separación entre lo público y lo privado, lo moral y lo legal, la sociedad civil y el Estado, el individuo y la sociedad. De este modo, las confesiones católica y evangélica politizan la esfera privada y renormativizan la esfera pública (Carbonelli et al., 2011). Además, según Hurst et al. (2023), la orientación política conservadora y una mayor religiosidad de los padres provocan una falta de apoyo a la educación sexual en la escuela. En este sentido, la educación constituye una dimensión política clave, siendo el campo de la sexualidad y el género dos ámbitos en donde se pone en evidencia. Varios líderes políticos latinoamericanos asociados a partidos conservadores ven en la confesión evangélica un grupo significativo de votos para las elecciones (Oualalou, 2019; Bárcenas, 2020). A pesar de ello, en Chile desde 2009 se han aprobado diferentes leyes y directrices ministeriales sobre ESI que orientan la tarea de los centros educativos en esta materia. En este sentido, Galaz Valderrama y Poblete Melis (2019) analizan el impacto legislativo en el ámbito de la educación sexual en Chile y destacan que algunas de las acciones que recoge la Ley 20.370 están orientadas hacia la no discriminación de la infancia en el contexto educativo, como es el caso de la población LGTBI. En el año 2010 se dicta la Ley 20.418, que fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. En esta ley aparecen nociones que rompen la lógica binaria del género y se introducen en ella conceptos generales de diversidad sexual y de género. Además, en su artículo primero señala precisamente que:

Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados (art 1, 20418).

En 2011 se crea el Portafolio de Programas de Educación Sexual, el cual se compone de un listado de cursos de educación sexual. En 2013, el Ministerio de Educación propone el enfoque de la Formación en Sexualidad, Afectividad y Género como estrategia para integrar la ESI en los centros educativos. A partir de este trabajo se diseña un documento informativo sobre el autocuidado y la prevención, profundizando en los elementos constitutivos de la sexualidad, afectividad y género, que se puso en funcionamiento en el año 2015 y que perdura hasta el momento. Este está enfocado en abordar el autocuidado, la prevención del embarazo y las enfermedades de transmisión

sexual, además de profundizar en otros elementos constitutivos de la sexualidad, afectividad y género. Sumado a ello, en el año 2017 se establecen las “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersex” en el sistema educativo chileno. En el año 2018 se promulga la ley 21.120 que reconoce y da protección al derecho de identidad de las personas.

Finalmente, el artículo 1º de la Ley 20.418 obliga a las escuelas públicas y concertadas a tener un plan de educación sexual. Sin embargo, según Arenas et al. (2016), en la práctica la ambigüedad del texto legal da lugar a una interpretación tan amplia que cada centro realiza de él una lectura particular sobre la implementación de la educación sexual. De hecho, muchos colegios han desistido en la implementación de una ESI y la han delegado al ámbito familiar (González, 2007; Rodríguez, 2022). Esta delegación de funciones permite que los centros educativos evadan los posibles conflictos con las familias más conservadoras (Astudillo, 2020; Thumala, 2007).

Sumado a ello, es necesario destacar que el ordenamiento jurídico chileno asegura que toda persona tiene derecho a recibir una educación conforme a sus creencias, lo que provoca que los colegios religiosos y laicos hagan una interpretación reducida a los aspectos sanitarios, reproductivos y biomédicos cuando hablan de sexualidad (Figueroa, 2012). Es por ello que autores como Palma et al., (2013) defienden que los diseños de planes de estudio no aseguran coherencia con los acuerdos internacionales y plantean la dificultad de establecer unos principios y fundamentos organizacionales para todos los centros cuando las creencias religiosas están tan presentes en la configuración de los programas educativos.

A través de este estudio pretendemos analizar las barreras a las que se enfrentan los equipos directivos en Chile para hacer efectivo el derecho a la ESI, así como identificar las oportunidades y posibles estrategias para implementar los planes de ESI que favorezcan la salud sexual de niños y jóvenes del país. Además, hemos incorporado la visión de docentes militantes de agrupaciones feministas, con la finalidad de garantizar una mirada más reflexiva sobre la implementación de la educación sexual en los centros educativos chilenos y poder analizar su perspectiva. La pedagogía feminista está fuertemente ligada a una perspectiva de género y de derechos humanos, desarrollando formas de enseñanza que tienen en cuenta la experiencia como fuente válida, el ejercicio de la propia voz, la discusión de la autoridad y las fuentes de autorización o la centralidad de la posición (Morgade, 2011). En este sentido, la literatura académica ha destacado que, en América Latina durante los últimos años, el movimiento feminista ha promovido campañas y movilizaciones en favor de una educación no sexista de manera transversal en el mundo educativo (Del Valle, 2016; Follegati, 2018; Zerán, 2018; Troncoso et al., 2017). Por lo tanto, haber incorporado a estas docentes, garantiza una perspectiva desde la pedagogía feminista para abordar la ESI.

## Método

La presente investigación se basa en un estudio exploratorio de carácter cualitativo (Valle, Manrique y Revilla, 2022), en el que se pretende identificar unos hallazgos preliminares sobre los que futuras investigaciones puedan continuar ahondando. Este, se ha centrado en el análisis de las perspectivas de cuerpos directivos y docentes feministas sobre las barreras y oportunidades para implementar el mandato de ESI en los centros educativos. Se ha escogido este diseño de estudio porque permitía un enfoque inductivo y un acercamiento *bottom-up* sobre la temática principal de la investigación.

## Muestra

Un total de 30 personas fueron entrevistadas en esta investigación. Todas ellas formaban parte de los equipos directivos o eran docentes en escuelas públicas y concertadas de la región de Ñuble y Metropolitana. Se eligieron estas dos regiones con la finalidad de obtener perspectivas de centros educativos de entornos diversos. La región metropolitana se caracteriza por ser la más poblada y tener una alta urbanización, además de ser una zona con una alta tasa de migración interna y externa. La región de Ñuble es una zona mayoritariamente rural en la que la agricultura es la principal actividad económica. Los participantes fueron elegidos mediante muestreo por conveniencia, con los siguientes criterios de inclusión: pertenecer al equipo directivo o ser docente militante en alguna agrupación feminista a nivel nacional, quedando excluidos los que no cumplieran este requisito. Se eligió este criterio ya que los cuerpos directivos son los que tienen la capacidad para organizar la política educativa del centro, y por tanto un impacto significativo en las estrategias de implementación de la ESI. Por otro lado, las docentes feministas cuentan, por un lado, con la experiencia docente y el trabajo directo con niños, niñas y adolescentes, y por el otro, con un conocimiento específico que les permite identificar las necesidades, barreras y oportunidades

para una práctica educativa que tenga en consideración las dimensiones sexuales y de género.

**Tabla 1**

*Datos sociodemográficos de los participantes (directores)*

Código de entrevista	Edad	Género	Años de experiencia	Región	Administración
Dir 1	66	Masculino	45	Ñuble	Público
Dir 2	53	Femenino	24	Ñuble	Público
Dir 3	46	Masculino	22	Ñuble	Público
Dir 4	40	Femenino	14	Ñuble	Concertado
Dir 5	55	Masculino	23	Ñuble	Público
Dir 6	35	Masculino	10	Metropolitana	Público
Dir 7	54	Masculino	18	Ñuble	Público
Dir 8	64	Masculino	40	Ñuble	Concertado
Dir 9	37	Masculino	13	Ñuble	Concertado
Dir 10	32	Masculino	11	Metropolitana	Público
Dir 11	40	Femenino	15	Metropolitana	Concertado
Dir 12	45	Femenino	21	Metropolitana	Concertado
Dir 13	64	Femenino	42	Metropolitana	Público
Dir 14	57	Masculino	32	Metropolitana	Público
Dir 15	48	Masculino	18	Metropolitana	Público

Fuente. Elaboración propia

**Tabla 2**

*Datos sociodemográficos de los participantes (Docentes feministas)*

Código de entrevista	Edad	Género	Años de experiencia	Región	Administración
Fem 1	28	Femenino	5	Ñuble	Público
Fem 2	32	Femenino	7	Metropolitana	Público
Fem 3	28	Femenino	4	Metropolitana	Concertado
Fem 4	35	Femenino	13	Metropolitana	Público
Fem 5	24	Femenino	1	Ñuble	Concertado
Fem 6	30	Femenino	7	Ñuble	Público
Fem 7	28	Femenino	6	Metropolitana	Público
Fem 8	32	Femenino	7	Ñuble	Público
Fem 9	28	Femenino	6	Ñuble	Público
Fem 10	31	Femenino	9	Ñuble	Público
Fem 11	61	Femenino	35	Ñuble	Público
Fem 12	28	Femenino	2	Ñuble	Concertado
Fem 13	55	Femenino	30	Metropolitana	Concertado
Fem 14	32	Femenino	9	Metropolitana	Público
Fem 15	32	Femenino	7	Metropolitana	Público

Fuente. Elaboración propia

## Procedimiento

Se realizaron 30 entrevistas en total, que permitieron alcanzar una saturación teórica aceptable de la información producida (Saunders et al., 2018). Las entrevistas se realizaron entre marzo y mayo de 2022 en Chile. Todas las personas entrevistadas aceptaron voluntariamente ser parte de la investigación. Cada persona entrevistada fue contactada inicialmente a través de correo electrónico (formato tipo) o por llamada telefónica, momento en el que la persona investigadora daba a conocer en qué consistía la investigación y cuál era el requerimiento específico de participación solicitado.

Todas las entrevistas fueron realizadas por la autora de este artículo. Algunas se llevaron a cabo de manera presencial y otras por videollamada, dependiendo de la disponibilidad de los participantes. Cada entrevista fue grabada y transcrita para su análisis posterior.

### **Instrumento y Análisis de la Información**

Para la producción de la información se utilizó la entrevista semiestructurada, lo que permitió acceder a las creencias, formas de interpretación y significados que las personas participantes tienen sobre la educación sexual en los colegios públicos (municipales) y concertados (particulares subvencionados). Todo el material producido a partir de las entrevistas fue transcrito y procesado a través del análisis del discurso (Díaz, 2018) y para la codificación de los datos se utilizó el software ATLAS.ti. Seguimos una estrategia de codificación flexible (Deterding y Waters, 2021) que se divide en tres fases secuenciales. Primero, creamos códigos que representaran grandes fragmentos de texto (siguiendo el guion de entrevistas). Posteriormente, los reducimos a códigos analíticos que nos permitieran enfocarnos en el objetivo del estudio. Finalmente, se comprobó y validó la interpretación de los datos (para garantizar que se tuvieron en cuenta todos los datos, detectar acontecimientos extraordinarios y patrones divergentes).

### **Consideraciones Éticas**

Esta investigación obtuvo el dictamen favorable del comité de ética de la Universidad de Girona (CEBRU0051-21) y ha contado con los consentimientos plenamente informados de todas las personas participantes. La investigación ha preservado la confidencialidad en todos los casos y ha cumplido la Ley española 2/2018 de protección de datos de carácter personal y garantía de los derechos digitales. Se eligió la ley española porque cumplía con más estándares de protección de datos que la chilena. Y también porque es en España donde se encuentra la institución académica que promueve este trabajo de investigación.

### **Resultados**

Con la finalidad de abordar el análisis sobre las barreras a las que se enfrentan los docentes feministas y los equipos directivos de las escuelas chilenas, así como para identificar las oportunidades y posibles estrategias para implementar los planes de ESI, hemos organizado los resultados en torno a cuatro ejes: (1) Barreras para poner en marcha las iniciativas de ESI; (2) El peso del contexto social; (3) Potencialidades de las instituciones educativas y docentes en Chile; (4) Oportunidades para el cambio.

#### **Barreras para Poner en Marcha las Iniciativas de ESI**

Los resultados de la investigación muestran tres tipos de barreras fundamentales: (a) relativas a las competencias del profesorado; (b) relativas a la centralidad del contenido académico; (c) relativas a la relación mercantil escuela-familia.

Según los directivos participantes en este estudio, las competencias del profesorado para abordar cuestiones relacionadas con la sexualidad y el género se presentan como una barrera significativa. La perspectiva de estos es que los equipos docentes no cuentan con la formación específica necesaria sobre los instrumentos pedagógicos para tratar la salud sexual, el bienestar emocional y la dignidad del estudiantado. Uno de los directores mencionó lo siguiente: “El profesorado no tiene conocimientos sobre la educación sexual. Para muchos trabajarla es un gran desafío. La trabajan para cumplir con lo que pide el centro, pero solo se ve una pincelada en clase.” (Dir 9).

Otros ejemplos son:

En ESI estamos atrasados, pero por una cuestión de formación. Creo que nosotros los profesores que nos titulamos hace 15 o 16 años no tuvimos formación en esta materia y los que se están titulando hoy, que son los profesores noveles que yo puedo recibir en el colegio, no tienen formación en ESI. (Dir 10)

Deberíamos partir por la formación inicial de nosotros, porque creo que no es objetivo en la formación inicial. Sin embargo, como docentes igual nos tenemos que ir formando en estos temas porque nuestras prácticas, nuestros discursos sobre lo que es lo femenino y lo masculino tiene impacto y consecuencias en nuestros estudiantes. (Fem 12)

Diferentes equipos directivos hicieron esas apreciaciones alrededor de la falta de formación de los profesionales para impartir contenido en educación sexual. Además, en la última cita, podemos observar un ejemplo de que las docentes feministas participantes en el estudio también identificaron esta problemática. También, en este fragmento se matiza que las formaciones podrían reducir los discursos asociados a los roles de género.

Sumado a ello, existe la percepción de los docentes como transmisores de contenido académico «neutro». Es decir, como un contenido que se imparte desde lo curricular. Por ejemplo, desde la asignatura de biología. De la misma manera, se apunta a que esto sucede por una carencia formativa y por comprender la sexualidad como una temática tabú. Un director mencionó: “Los profesores de educación media son muy asignaturistas y no trabajan estos temas. Hacen su clase y ya está. Se les pide trabajar estos temas con un carácter más formativo. Les cuesta mucho dar el paso.” (Dir 11). Otros entrevistados destacaron:

Hay muchos profesores mayores que los temas asociados a la educación sexual o tener que enseñarlo, les complica. Entonces, no sé si estén preparados. Aquí tengo una profesora que cada vez que tenemos que tocar estos temas, en el plan de sexualidad, que está dentro de las unidades de orientación, le hace el quite (lo evade) o prefiere que vaya la psicóloga, pero ella no es capaz de abordarlo. Se siente mal. (Dir 13)

Yo creo que es super necesario hablar sobre educación sexual integral. Yo creo que hoy en día, más que nunca. También, pienso que siempre fue necesario. Una ahora observa tantos adultos con tabúes, porque no hubo educación sexual desde el colegio y menos en las familias. (Fem 5)

Otra de las barreras mencionadas por directivos está relacionada con la dimensión mercantil del sistema educativo en Chile. Esto se traduce en una relación clientelar entre escuela y familias, que tiene una gran influencia en la toma de decisiones sobre la educación del estudiantado (incluyendo el contenido relacionado con la educación sexual). Es decir, algunos centros tienen un proyecto educativo en educación sexual alineado con las creencias de las familias y se escudan en esto para no implementar acciones en favor de una ESI en su centro. En esta línea, dos directores comentaron: “Para nosotros la familia es lo más importante, es por eso por lo que se les tiene en cuenta para tomar las decisiones del colegio. Al final, estamos educando a sus hijos...” (Dir 5). “Hay mucho miedo hacia las familias y las repercusiones que pueda tener con el colegio. Nosotros, como colegio, debemos cuidar a los apoderados (familias y tutores legales).” (Dir 15). Una de las docentes destacó:

Da mucho temor en los colegios hablar sobre ESI. El colegio en cual trabajo cumple con tener un plan de afectividad, sexualidad y género porque lo exige la superintendencia, pero no es una iniciativa por parte de los directivos. (Si fuera) por ellos no se trabajaría para evitar problemas con las familias. (Fem 10)

Los directores de varios centros educativos mencionaron el cuidado hacia las familias y el miedo a las posibles reacciones. Además, el fragmento de la docente feminista nos ayudó a tener una visión más explícita sobre qué sucede y cómo se gestiona esta relación escuela- familia. Esta relación de poder que se ejerce por parte de las familias podría tener efectos en cuanto se profundiza y sobre todo en cómo se aborda, ya que la ESI debería de implicar una transversalidad que difícilmente puede darse en un contexto donde existen tales presiones externas.

## **El peso del Contexto Social**

El contexto social condiciona significativamente las opciones para implementar los programas de ESI. En este sentido, hemos identificado dos elementos clave: por un lado, (a) el peso de las creencias de las familias, y por el otro (b) la presión social y política de los grupos religiosos en el país.

En esta investigación se registraron de manera constante las dificultades que tienen las docentes y cuerpos directivos para realizar actividades ligadas a la ESI. Según los datos recogidos, algunas familias más conservadoras o vinculadas a las confesiones católica o evangélica dificultan la implementación de un programa de ESI. Como

se ha señalado anteriormente, las creencias religiosas de alumnado y familias o el posicionamiento político de estas puede implicar dificultades en el desarrollo de talleres, charlas o actividades asociadas a la ESI. De la misma manera, los profesionales de la educación también tienen sesgos ideológicos y confesionales que dificultan la implementación de la ESI. Por ejemplo, se señaló lo siguiente por parte de un director: “La mayoría son de familias cristianas conservadoras. Y vienen con un prejuicio referente a la educación sexual, ‘es hombre y mujer’, ‘es lo que naciste’, ‘es como Dios te creó’. Esa es la actitud.” (Dir 3). Otro ejemplo de un director:

La política está presente en nuestro quehacer educativo. Las familias más conservadoras, con una fuerte inclinación de derecha, son las que más ruido hacen en la escuela cuando se habla de educación sexual. Incluso amenazando de realizar denuncias a la superintendencia de educación. (Dir 1)

Muchas de las docentes resaltaron que la religión y las familias son las barreras más difíciles de superar para poder abordar estos temas. Lo que dice el pastor o el párroco es decisivo para el ideario de las familias y los dogmas son más importantes que abordar la ESI. A modo de ejemplo, una de las docentes feminista afirmó: “Todavía queda mucho prejuicio. En general, la población que uno atiende tiene un fuerte componente religioso, entonces también ahí la religión juega un rol importante.” (Fem 2). Otra de las docentes mencionó:

Los colegios católicos son bastante claros en la orientación de la ESI y, en los colegios como estos, hay mucha población protestante. Por lo tanto, los temas de sexualidad se abordan desde la escritura bíblica o desde lo que dice el pastor. (Fem 1)

Por lo tanto, esto complica todavía más las decisiones que las escuelas puedan tomar en beneficio del estudiantado, y muchas veces quedan atadas de manos para trabajar la ESI. En los casos más extremos, los padres sacan a los estudiantes de esas actividades o presentan denuncias a la superintendencia de educación para que sus hijos no reciban educación sexual en los centros educativos. Directivos y docentes se encuentran con este panorama constantemente, lo cual dificulta gravemente el acceso de los estudiantes a actividades de ESI. Respecto a la presión política de los posicionamientos más conservadores o de los grupos religiosos, se defiende que las cuestiones relativas a la sexualidad y al género corresponden a cuestiones privadas e individuales y que de ningún modo debe abordarse en el contexto de la política educativa. Una de las docentes destacó: “También hubo hace poco una discusión legislativa en la cual se deja fuera a ciertos grupos etarios para trabajar los planes de sexualidad, por los sectores más conservadores, lo que es bastante complejo.” (Fem 8). A modo de ejemplo, uno de los directores mencionó:

Hay un sector conservador que tiene mucha fuerza y tiene una postura contraria a que esto se aborde [...] Se ven sesgados por concepciones que tienen que ver con qué significa para ellos estos temas y no desde una necesidad de abordarlos como una política educativa. (Dir 2)

La cita de la docente feminista nos hizo referencia al debate político y mediático existente en 2022 en Chile alrededor del anuncio del gobierno de impulsar una nueva ley sobre ESI, la cual recibió ciertas críticas por querer incorporar la educación sexual integral desde la educación parvularia.

### **Potencialidades de las Docentes y de las Instituciones Educativas en Chile**

Los resultados de la investigación muestran dos potencialidades en las docentes y las instituciones educativas para poder incorporar la ESI: por un lado, (a) en términos generales existe el acuerdo de que los equipos docentes y directivos tienen interés por el cambio e identifican la necesidad de incorporar la ESI a la práctica educativa, pese a que parte del profesorado pueda percibir la sexualidad como un contenido tabú (tal y como hemos mencionado en la sección 3.1). Por otro lado, a pesar de no contar con las competencias formativas necesarias para abordar la sexualidad en el contexto educativo, (b) las docentes feministas son capaces de identificar algunas de las malas prácticas de su día a día en la relación profesorado/estudiantado.

En esta línea, se identificó como fortaleza interna que algunos de los profesionales se muestran abiertos a implementar mejoras. Exponen que se están haciendo cambios sobre la ESI, destacando que se cuestionan constantemente sus prácticas docentes y reconocen la necesidad de formarse y capacitarse en temáticas sobre ESI, convivencia escolar y emocional para formar a su estudiantado.

Nosotros, desde el año 2020 cambiamos el enfoque de los planes de sexualidad. Se cambiaron desde el área emocional y desde ahí partimos. A los más pequeños se les enseña la identificación de sus emociones y de los

demás, y posteriormente se toca el tema de la sexualidad, porque va todo de la mano. Nosotros tuvimos una alianza con (institución externa) que entrega formación a los docentes y directivos en ESI. (Dir 5)

“Creo que, para poder afrontar una sexualidad o un plan de sexualidad, afectividad y, además, de género, tu necesitas cambiar ciertos paradigmas previos en las personas que al final van a transmitir ese conocimiento o esas acciones a los niños. Si no cambias esos paradigmas de las personas, va a ser muy complicado que los niños vayan también forjando un buen proceso.” (Fem 10)

Asimismo, algunas docentes se cuestionan el material y los contenidos que los directivos les proponen para dar clases de educación sexual. Esto muestra su capacidad para identificar las malas prácticas y los materiales inadecuados que se utilizan en el seno de las instituciones educativas para hablar de sexualidad y género. No obstante, la perspectiva feminista juega un rol fundamental en las capacidades de crítica de género que presentan las docentes entrevistadas. Este conocimiento por parte de estas profesionales juega un rol importante para una educación sexual integral.

Se trabaja con un libro que se llama “Aprendiendo a querer”, que es un libro religioso, y eso para mí no es educación sexual. Tiene un tema valórico, pero muy desde lo cristiano y conservador. No hay un diálogo con los estudiantes de lo importante que puede ser para ellos y para sus vidas la educación sexual. (Fem 13)

### Oportunidades para el Cambio

Las docentes y directivos ven en los recientes cambios sociales y políticos acaecidos en Chile una gran oportunidad para mejorar las políticas públicas sobre educación sexual. En concreto, se refieren a las fuertes movilizaciones estudiantiles ocurridas durante el año 2019 y el posterior cambio de gobierno en 2022, el cual se caracteriza por tener una corriente de pensamiento más progresista. Según las personas que participaron en este estudio, la comunidad educativa no está preparada y capacitada para educar a sus estudiantes en estas temáticas. Es por esto que ven en este gobierno más disposición para preparar a los centros educativos en materia de ESI. Así mismo, tanto docentes como directivos destacaron que los centros educativos están dispuestos a dar espacios a los estudiantes para informarse y realizar actividades en favor de sus necesidades. Como, por ejemplo, destinar presupuestos o recursos para la capacitación de la comunidad educativa: “Espero que este gobierno haga cambios significativos en los temas de educación sexual, que tenga una mirada más integradora, igualitaria, sin sesgo y con un componente importante de feminismo, y que tengamos más recursos para formarnos.” (Fem 6). También, otros entrevistados manifestaron:

En mi opinión, estamos en una época de grandes cambios. Después del estallido social, los estudiantes demandan más por sus derechos, qué contenido quieren ver y te lo hacen saber. Por ejemplo, para el día de visibilización trans, un grupo de estudiantes, nos pidieron permiso para hacer un panel informativo y que sus compañeros pudieran leer en el descanso toda la información. (Dir 1)

Veo en mis estudiantes la necesidad de cambio del sistema. Algunos se manifiestan y hacen saber lo que piensan, pero también tenemos varios que no tienen la información necesaria y los vemos ahí en una esquina callados sin saber qué decir. (Fem 8)

### Discusión

El difícil panorama a que se enfrentan los directivos y las docentes feministas a la hora de abordar el plan de educación sexual genera varias resistencias. Las creencias de algunos docentes entorpecen las iniciativas que pueda tener el centro educativo. En este sentido, se sabe que las prácticas pedagógicas de los docentes están determinadas en gran medida por sus creencias implícitas y explícitas (Gay, 2018; Kunter et al 2019). Una de las principales barreras internas que encontramos en los centros educativos es el posicionamiento ideológico y las creencias de los docentes, que están presentes a la hora de abordar temáticas sobre educación sexual. Se ha señalado que el trabajo de los docentes en el manejo de dinámicas complejas que salen de su rol académico cambia rápidamente y es reaccionario. Es decir, se rige por creencias implícitas en lugar de principios profesionales bien informados (Thornberg, 2008). Esto da pie a que muchas actividades estén sesgadas por la falta de capacitación de los profesionales de los centros educativos en materia de ESI. Según Gursimsek (2010), tanto los docentes como los estudiantes abordan la educación con actitudes, conocimientos, valores familiares y culturales, prejuicios, experiencias relacionadas y temores. Las creencias sobre la diversidad influyen en el pensamiento y la práctica



pedagógica de los docentes. Además, existe una concepción por parte del profesorado sobre la función docente que muchas veces es asignaturista, lo cual genera más resistencia para trabajar la ESI. Es decir, parecen centrarse más en los objetivos de desarrollo cognitivo, dejando de lado el desarrollo social de los alumnos (Ávalos, 2014; Uibu, 2014). El posicionamiento ideológico y las creencias de los profesionales generan un sesgo en la formación del alumnado y muchos de estos profesionales no están capacitados para impartir clases sobre educación sexual. La mayor parte de docentes tienen una concepción sobre su rol y sus funciones que se limita a la formación académica del alumnado y consideran que educar a los estudiantes en otras áreas (como la ESI) no entra dentro de sus funciones.

Además, el hecho de que la relación entre las instituciones educativas y las familias se constituya a través de estructuras clientelares limita significativamente las opciones de los centros educativos para establecer criterios objetivos y rigurosos sobre las necesidades de niños, niñas y adolescentes en materia de educación sexual. Este hecho deja sin efecto el derecho del estudiantado a una ESI. El rol clientelar de los padres en las escuelas puede tener efectos negativos en la educación del estudiantado y en la dinámica de la comunidad educativa en general, generando que solo se prioricen las necesidades de algunos estudiantes por encima del interés general de la escuela, lo que puede generar conflictos y tensiones (Comellas, 2019). Buena parte de los actores sociales ofrecen resistencia a la incorporación de la ESI. El contexto sociocultural de las familias afecta las formas de pensar y actuar de los individuos (Van Huizen et al., 2005). Las familias con tendencia al pensamiento más conservador son reacias a aceptar las nuevas prácticas pedagógicas de los docentes (Hachfeld et al., 2015), generando una oposición frente a los programas de educación sexual. Las confesiones católica y evangélica, en el contexto latinoamericano, han generado discursos y posicionamientos propios en materia de educación sexual. La orientación política conservadora y una mayor religiosidad se han asociado de forma independiente con la falta de apoyo de los padres a la educación sexual en la escuela (Hurst et al., 2023). En algunos casos ello ha obligado a las escuelas a seguir el modelo clásico biologicista o solo trabajar la educación sexual en la clase de ciencias naturales como parte del currículo nacional, dejando de lado la mirada más integral de la educación sexual. Además, el posicionamiento político de las familias va tomando más fuerza en los centros educativos, lo que genera obstáculos para que los directivos puedan abordar estas temáticas. Eso ocasiona que muchos docentes y directivos se sientan cuestionados para implementar la ESI.

Debido a la creciente implementación de la educación sexual en los entornos escolares, la formación docente se enfrenta a la necesidad de mejorar sus prácticas para abordar de manera eficaz la educación (Nuñez et al., 2019). Por lo tanto, los docentes deben estar preparados para enseñar en escuelas culturalmente heterogéneas y desafiar sus propias creencias (Liu et al., 2018). La capacidad reflexiva sobre sus prácticas docentes les hace cuestionarse constantemente el rol que cumplen en los centros educativos, lo cual identificamos como una fortaleza interna a la hora de ver cuáles son sus necesidades para desempeñar su rol. Es por esto que las reflexiones sobre sus prácticas generan cuestionamientos en su forma de pensar, sobre todo en lo que saben, creen y piensan. La investigación sugiere que las creencias de mayor autoeficacia están asociadas con una mejora en las prácticas docentes (Nuñez et al., 2019). Por lo tanto, existe un cuestionamiento de las propias creencias políticas y religiosas para mejorar las prácticas docentes y de esta forma abordar la educación sexual con una mirada mucho más profesional. Sin embargo, esta capacidad no es homogénea entre todos los equipos docentes, ya que la proximidad a posturas feministas es clave para abordar la sexualidad y el género de manera integral. Las actitudes profesionales y los materiales que utilizan los equipos docentes en ESI son clave para su implementación (Cassell y Wilson, 2017; Gursimsek, 2010; Ramiro y Matos, 2008).

Para los directivos y docentes de centros educativos chilenos el panorama político y la fuerte influencia de las iglesias católica y evangélica ha significado un desafío constante a la hora de abordar temática de educación sexual. La complejidad del contexto político chileno necesita un marco legal más claro para la educación sexual y no dejar a criterio de cada centro educativo elaborar sus propios planes sobre ESI. Esto resulta especialmente importante si tenemos en consideración las pocas competencias al respecto de los equipos directivos, así como la relación clientelar que existe en la relación familia-escuela. Una política educativa valiente que garantice el derecho a la ESI es una contribución necesaria para mejorar la salud sexual de niños, niñas y adolescentes en Chile. Es importante que los padres y la comunidad educativa en general eviten este tipo de prácticas clientelares y trabajen juntos para promover una cultura de igualdad, transparencia y responsabilidad en la educación del estudiantado. Los padres deben entender que su rol en la educación de sus hijos es apoyar y colaborar con la escuela, no utilizar su relación con el personal educativo para obtener beneficios personales o especiales. Por su parte, los profesionales de la educación deben estar comprometidos con un trato justo para todos los estudiantes y tomar decisiones basadas en el bienestar colectivo de la comunidad educativa (Cárcamo y Garreta, 2020).

## Conclusiones

Se puede concluir que la propuesta de una educación sexual integral se enfrenta constantemente a las barreras internas de los equipos directivos y docentes para llevar a cabo su encargo profesional. Muchas de estas dificultades vienen asociadas a las ideologías y creencias de los equipos profesionales, pero también a las presiones externas de familias y grupos ideológicos que operan como lobby para interferir en la política educativa. El rol clientelar de los padres en las escuelas puede tener efectos negativos en la educación del estudiantado y en la dinámica de la comunidad educativa en general. Sobre todo, puede crear una brecha en el trato y la igualdad de oportunidades entre los estudiantes, lo que puede socavar la calidad y la equidad del sistema educativo.

Es por esto que las oportunidades que se pueden desprender de esta investigación recaen en la necesidad de destinar más recursos para capacitar a los profesionales de la educación. Se debe poner en práctica una serie de recursos para capacitar a los docentes y directivos a nivel nacional sobre ESI, así como pautas informativas para las familias sobre la importancia de la ESI. La familia desempeña un papel crucial en la educación de los hijos y es por esto que se debe trabajar de manera colaborativa para proporcionar un clima de apoyo constante a las iniciativas de los centros educativos, velando por la educación integral del estudiantado.

También quedan en evidencia las fortalezas internas de los directivos y docentes en cuanto a la autoobservación de sus creencias e ideologías, cuestionando su rol profesional para mejorar sus prácticas en ESI. Como se ha mencionado en este artículo, se hace imprescindible generar espacios de autoevaluación, sobre todo de los equipos directivos y de los cuerpos docentes, en términos de cómo se están implementando los planes de ESI. Además, hay que asumir la responsabilidad de estos profesionales en poder generar espacios de encuentro con las familias (y sus creencias) y de esta forma asegurar los derechos sexuales de los estudiantes. Los directivos y docentes tienen cierta esperanza en que los cambios sociales y políticos acontecidos recientemente puedan unificar un plan de educación sexual a nivel nacional que profundice y dicte de una manera más clara el contenido a transmitir.

## Limitaciones y Futuras Investigaciones

Las limitaciones de este artículo vienen originadas por el diseño de la investigación. No se contempló la visión del alumnado y sus familias porque pretendíamos hacer un diagnóstico sobre la implementación de planes de educación sexual en Chile y la mirada de los profesionales implicados. Sin embargo, haber tenido información sobre los estudiantes nos habría permitido corroborar aquello que los docentes y directivos mencionan. De esta manera, habríamos podido conocer cómo padres y madres interpretan la ESI y podríamos haber profundizado sobre lo mencionado por los equipos educativos. Ambos agentes habrían dado más firmeza a los resultados. Además, no se han podido identificar claras diferencias significativas entre colegios públicos y concertados. Algunos de los participantes de escuelas concertadas manifestaron la externalización de planes de educación sexual. Sin embargo, no hay evidencias suficientes sobre si esto se hace en mayor o menor medida dependiendo de la titularidad del centro, ni tampoco sobre cómo esto influye en la ESI. Aunque debemos resaltar que este artículo hace una aproximación que sirve para crear un punto de partida. Por lo tanto, se anima a que otras investigaciones aporten otros elementos significativos, que permitan analizar de manera más holística la implementación de la ESI en Chile.

## Referencias

- Arenas, I.; Duran, J.; Dides, C. y Fernández, C. (2016). Primer Informe Salud Sexual, Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile. Santiago: Corporación MILES.
- Astudillo, P. (2020). Diferencias morales y fronteras sociales. Los límites de la inclusión en la educación sexual de los colegios católicos de Santiago. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 21-35. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100021>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Baez, J. y del Cerro, C. G. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, (38), 7-24. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3458>
- Baez, J. M. (2016). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 73-122.
- Barát, E. (2022). «Paradoxes of the Right-Wing Sexual/Gender Politics in Hungary: Right-Wing Populism and the Ban of Gender Studies». In: Möser, C., Ramme, J., Takács, J. (eds) *Paradoxical Right-Wing Sexual Politics in Europe*.

- Global Queer Politics. Palgrave Macmillan, Cham. in Europe. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-81341-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-81341-3_7)
- Bárceñas, K. (2020). Elecciones presidenciales 2018 en México: la ciudadanía religiosa contrala «ideología de género». *Estudios Sociológicos*, 38(114), 763-793. <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n114.1842>
- Bowling, J., Glenn, C., Davis, H., Dinkins, G., Mabe, C. y Williams (2022). «Esta puede ser una herramienta poderosa: Educación sexual entre pares durante la pandemia de COVID- 19». *Revista Estadounidense de Educación Sexual*, 17 (2), 202-218. <https://doi.org/10.1080/15546128.2021.2002224>.
- Cameron, A., Smith, E., Mercer, N. y Sundstrom, B. (2020). 'It is our duty:' understanding parents' perspectives on reproductive and sexual health education. *Sex Education*, 20(5), 535-551. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1704720>
- Carbonelli, M. A., Mosqueira, M. A. y Felitti, K. (2011). Religión, sexualidad y política en la Argentina: intervenciones católicas y evangélicas en torno al aborto y el matrimonioigualitario. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 9(36), 25-43. <https://doi.org/10.26457/recein.v9i36.130>
- Cárcamo, H. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Cassell, C. y Wilson, P. M. (eds.). (2017). *Sexuality education: A resource book*. Routledge. Coello, J. y Ochoa, D. (2019). *Educación sexual en adolescentes de 12 a 16 años del Colegio Eugenio Espejo, Babahoyo, Los Ríos, octubre 2018 abril 2019* (Bachelor's thesis, Babahoyo: UTB, 2019). <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/5781>
- Collier-Harris, C. y Goldman, J. (2017). «Algunos contextos sociológicos a tener en cuenta al diseñar un currículo escolar sobre pubertad/sexualidad». *Revista de Educación de Cambridge* 47(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1143450>
- Comellas y Carbó, M. J. (2019). Interdependencia entre la familia y la escuela: Un nuevo paradigma para reducir la sobreprotección. *Revista Psicopedagogía*, 36(110), 163-175.
- Crockett, L., J. Deardorff, M. Johnson, C. Irwin y A. Petersen (2019). «Educación de la pubertad en un contexto global: brechas de conocimiento, oportunidades e implicaciones para las políticas». *Revista de Investigación sobre la Adolescencia*, 29(1), 177-195. <https://doi.org/10.1111/jora.12452>
- Del Valle, S. (Ed.) (2016). Educación no sexista. Hacia una real transformación. *Santiago de Chile: Red chilena contra la violencia hacia las mujeres*.
- Deterding, N. M., & Waters, M. C. (2021). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty- first-century approach. *Sociological methods & research*, 50(2), 708-739. <https://doi.org/10.1177/0049124118799377>
- Díaz, C. (2018). Qualitative research and thematic content analysis. Intellectual orientation of *Universum journal. General Journal of Information and Documentation*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Figueroa, S. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. En Estado, Gobierno, Gestión Pública *Revista Chilena de Administración Pública*, 19, 105-131.
- Fincham, F. D., & Beach, S. R. H. (2013). Can religion and spirituality enhance prevention programs for couples? In K. I. Pargament, A. Mahoney, & E. P. Shafranske (Eds.), *APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol. 2): An applied psychology of religion and spirituality (pp. 461-479)*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14046-024>
- Follegati, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista en Chile (2000-2017). *Revista Anales de la Universidad de Chile*, 7(14), 261-292. <https://revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/51156>
- Galaz Valderrama, C. y Poblete Melis, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibility de sujetos LGTBI. *Educar em Revista*, 35, 251-269. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610>
- Garcés, M. y Garcés, K. (2021). *La iniciación coital en la adolescencia temprana (10 a 14 años)* (Bachelor's thesis, Quito: UCE). <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23135>
- Gursimsek, I. (2010). Sexual education and teacher candidates' attitudes towards sexuality. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(1), 81-90. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.1.81>
- Garzón Fernández, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Bio-grafía*, 9(16), 195-203. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia195.203>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers'College Press.
- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la Educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. <https://revistas.ucr>

[ac.cr/index.php/aie/article/view/9519](http://ac.cr/index.php/aie/article/view/9519)

- González, A. (2007). «Educación afectiva y sexual en los centros de Secundaria: consentimiento y coeducación», [https://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2014/02/educacion\\_afectivosexual.pdf](https://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2014/02/educacion_afectivosexual.pdf)
- Goldfarb, E. S. y Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health, 68(1)*, 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. y Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education, 48*, 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105(3)*, 805. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Hurst, J. L., Widman, L., Brasileiro, J., Maheux, A. J., Evans-Paulson, R. y Choukas-Bradley, S. (2023). Parents' attitudes towards the content of sex education in the USA: Associations with religiosity and political orientation. *Sex Education, 1-17*. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2162871>
- Jiménez, J. D. (2017). De lo privado a lo público: la celebración del orgullo LGBTI en Costa Rica, 2003-2016. *Diálogos Revista Electrónica de Historia, 18(1)*, 65-90. <http://dx.doi.org/10.15517/dre.v18i1.25719>.
- Kamara, H. (2020). «Desarrollo de un Currículo Integral de Educación Sexual». Tesis de Maestría, Escuela de Salud Pública de Yale.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. y Lamadrid, S. y Benitt, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Revista Estudios Feministas, 27*. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n354709>
- Ley 20.370 (2009) Ley General de la Educación. Ministerio de Educación. *Diario Oficial (02 de julio de 2010)* [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370\\_12-SEP2009.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP2009.pdf).
- Ley 20.418 (2010) Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. *Diario Oficial (28 de enero de 2010)*
- Ley 21.120 Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género *Diario Oficial (10 de diciembre de 2018)* <https://bcn.cl/2f8z8>
- Liu, Y., Wang, Z., Jin, H. y Wassell, I. (2018). Red adversarial multitarea para el aprendizaje de funciones desenredadas. *En Actas de la Conferencia IEEE sobre visión por computador y reconocimiento de patrones (págs. 3743-3751)*. <https://doi.org/10.1609/aaai.v32i1.12312>
- Kornblit, A. L. y Sustas, S. (2014). La sexualidad va a la escuela. Buenos Aires: *Edit. Biblos. 978-987-691-279-2*
- Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2005). Plan nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad (2005-2010). Ministerio de Educación. Santiago: *Gobierno de Chile*.
- Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2010). Reglamento de convivencia escolar.: *Gobierno de Chile*.
- Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2011). Encuesta sobre violencia, acoso o clima escolar. Ministerio de Educación. Santiago: *Gobierno de Chile*. [http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/File/2014/Prevenccionagresionyacoso2011.pdf](http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2014/Prevenccionagresionyacoso2011.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC. (2017). Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno: *Gobierno de Chile*. <https://www.supereduc.cl/prensa/mineduc-y-superintendencia-lanzan-orientaciones-y-circular-para-resguardar-el-derecho-a-la-educacion-de-ninos-ninas-y-jovenes-trans/>
- Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2018). Programa en sexualidad, afectividad y género. Ministerio de Educación. Santiago: *Gobierno de Chile*. [http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/File/2018/sexualidad-nov.pdf](http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2018/sexualidad-nov.pdf)
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). Encuesta de caracterización socioeconómica CASEN. Mosqueira, M. (2010). Santa rebeldía: una aproximación a las construcciones de género, sexualidad y juventud en comunidades evangélico-pentecostales. Género y generación en la Argentina. Estudios culturales sobre jóvenes. Bs As: bíblicos.
- Morán, J. y Vaggione, J. (2012). Ciencia y religión (hétero) sexuales: el discurso científico del activismo católico conservador sobre la sexualidad en Argentina y Chile. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar, 2(1)*, 159-159. *Soc. relig. vol.22 no.37 Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene./jun. 2012*
- Moreno, S. y Santibáñez, M. (2021). Educación Sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación las Américas, 11(1)*, 57-77. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145>
- Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones. ISBN 978-987-601-129-7
- Núñez, J. C., Derluyn, I. y Valcke, M. (2019). Student teachers' cognitions to integrate comprehensive sexuality

- education into their future teaching practices in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 79, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.007>
- Oualalou, L. (2019). Los evangélicos y el hermano Bolsonaro. *Nueva Sociedad*, (280), 68-77. ISSN: 0251-3552, [www.nuso.org](http://www.nuso.org)
- Palma, I., Reyes, D. y Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *En Revista Docencia*, 49(mayo 2013), Chile. <https://revistas.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/25861>
- Quesada, C. (2012). Familia y heteronormatividad: acontecimientos históricos y la doctrina sexual de la iglesia católica en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 305-328. <http://www.jstor.org/stable/43871201>
- Ramiro, L. y Matos, M. G. D. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*, 42, 684-692. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102008005000036>
- Retana, C. (2019). Tensiones en torno al cuerpo, el género y el deseo en los Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral de Costa Rica. *Revista Filosofía UIS*, 18(1), 129-150. ISSN 1692-2484, ISSN-e 2145-8529, 18, 1, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v18n1-2019006>
- Reyes, D. (2016). La gestión de la educación sexual en el marco de una política desacoplada. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152826>
- Rodriguez, A. I. V. (2022). Percepción del rol educativo frente a las prácticas sexuales de riesgo adolescente. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 233-252. URI: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152826>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52, 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>.
- Suleiman, A, A. Galván, K. Harden y R. Dahl (2017). «Convertirse en un ser sexual: el “elefante en la habitación” del desarrollo del cerebro adolescente». *Neurociencia Cognitiva del Desarrollo*, 25, 209-220. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.09.004>
- Slominski, K. L. (2021). *Teaching moral sex: A history of religion and sex education in the United States*. Oxford University Press.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Thumala, M. A. (2007). *Riqueza y piedad. El catolicismo de la élite económica chilena*. Santiago de Chile: Debate. French indentation
- Troncoso, L., Galaz, C., y Álvarez, C. (2017). Las producciones narrativas como metodología de investigación feminista en psicología social crítica: tensiones y desafíos. *Psicoperspectivas*, 16(2), 20-32. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-956>
- Uibu, K. y Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13*, 42(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.618808>
- UNESCO, 2018. International technical guidance on sexuality education: Introduction page 12, section 4: *The evidence base for comprehensive sexuality education, pages 28-31* <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf>
- Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Van Huizen, P., Van Oers, B. y Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290. <https://doi.org/10.1080/0022027042000328468>
- Zerán, F. (2018) (Ed.). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

**Cómo citar este artículo:** Poblete-Inostroza, R. N. (2024). La Educación Sexual Integral en Chile: barreras y oportunidades para implementar programas educativos. *Qualitative Research in Education*, 13 (1), pp. 43-63 <http://dx.doi.org/10.17583/qre.12524>

**Correspondencia Autores(s):** Roxana Nicol Poblete Inostroza

**Dirección de contacto:** roxana.poblete@udg.edu