

The Problem of Sexuality Education: An overview and its implications in the Chilean School System

ABSTRACT

The purpose of this article is to provide a general overview of the dilemmas in which the problem of sexuality education is inscribed as an object of diagnosis and intervention, and how this allows us to glimpse the barriers to its development and implementation in Chilean schools. We proceed by means of a bibliographical review that shows three levels. First, sexuality education is a dispute between approaches and perspectives that conceive and implement it from different parameters. Then, sexuality education has supranational frameworks and indicators that account for its inclusion in global policies to overcome poverty and inequalities. Finally, sexuality education is the configuration of national policies and organizational dilemmas in its practical implementation, detailing the different modalities it adopts at the local level and the challenges it represents for professional teams. By way of conclusion, four critical points that emerge from the comparative analysis of these levels are detailed, and the need to develop a differentiated approach to sexuality education as a problem is raised.

Keywords: Sexuality education; nonsexist education; gender ideology; public policy; school system.

1. Introducción

Durante el último siglo, el debate al respecto de la educación sexual ha adquirido protagonismo debido al paulatino proceso de institucionalización de las escuelas y la creciente preocupación por indicadores demográficos y sanitarios en la materia (Zimmerman, 2015). No obstante, este campo no es monolítico, al contrario, se caracteriza por ser disperso, difuso y polémico. Estas disputas transcurren en múltiples niveles de organización, convocando a agentes diferenciados en cada uno de sus movimientos, y articulando prácticas que exceden sus problematizaciones iniciales (Krebbekx, 2019; Thanem, 2010).

Este debate en el contexto chileno adquiere un matiz de especial interés, ya que se inscribe un escenario político en donde han existido una serie de iniciativas para la modificación de la política nacional en la materia, así como también una fuerte pugna por proyectos de sociedad expresados en la redacción de una nueva constitución. Por lo tanto, el presente artículo recurre a una revisión de diversas fuentes bibliográficas con el objetivo de trazar una panorámica general de los dilemas de la educación sexual, en tanto objeto de diagnóstico e intervención, y cómo ello permite vislumbrar las barreras de la política nacional en su desarrollo e implementación en las escuelas del país. La finalidad es poder aportar no solamente una imagen del desarrollo de un campo de estudio que posibilite nuevas problematizaciones en el campo de la investigación, sino que además un conjunto de reflexiones críticas de sus implicancias en el campo práctico.

En esta línea, el texto se divide en cinco apartados. Los tres primeros, trabajados de manera descriptiva, dan cuenta de la inscripción de la educación sexual en diversos enfoques y perspectivas en diálogo y disputa, así como también su abordaje asociado al desarrollo de indicadores y propuestas de políticas supranacionales en la superación de la desigualdad y,

finalmente, cómo dichos elementos son recibidos y adaptados en el sistema escolar chileno en sus diferentes formas. Luego, el cuarto profundiza en un análisis de las implicancias de dichos antecedentes presentados para la educación sexual desde un modelo de detección de nudos críticos. Finalmente, el último apartado aborda las principales conclusiones y balances de los elementos presentados.

2. Desarrollo

2.1 Enfoques y perspectivas de educación sexual

Un primer ejercicio para entregar una mirada panorámica sobre la educación sexual consiste en especificar cómo es abordada por la literatura especializada en la materia. En este sentido, la bibliografía suele centrarse en la búsqueda de evidencias que sustenten sus modelos de intervención, en base a una serie de supuestos sobre qué es y cuál es la problemática que abordan.

De tal manera, nos es posible agrupar sus tendencias en dos enfoques que, internamente, se disgregan en diversas perspectivas. A continuación, se describen cada una de ellas.

2.1.1 Enfoque centrado en la salud sexual

El primer enfoque retoma la noción *salud sexual* impulsada por la [Organización Mundial de la Salud](#) ([OMS], 1975, 2006, 2010) y respaldada bajo los acuerdos de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo ([Organización de las Naciones Unidas](#) [ONU], 1995) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (ONU, 1996). Estas aproximaciones problematizan la sexualidad adolescente como un riesgo de salud pública, al concebirla como inmadura y carente de herramientas para su ejercicio responsable. Por lo tanto, se centran en el cumplimiento de indicadores como la reducción de la transmisión de infecciones de transmisión sexual [ITS] y prevenir el embarazo no deseado ([Castro-Sandoval et al., 2019](#); [Garzón-Orjuela et al., 2020](#); [González y Molina, 2019](#); [Ivanova et al., 2020](#)). Asimismo, existe una creciente focalización en las mujeres y la comunidad LGBTQ+¹, destacando las particularidades de estos conjuntos poblacionales en términos de las necesidades de cobertura ([Bodnar y Tornello, 2019](#); [Kattari et al., 2019](#)).

En esta línea, se han desarrollado dos perspectivas. La primera focalizada en potenciar los conocimientos, capacidades y habilidades del estudiantado en materia de sexualidad desde los ámbitos biológicos, sociales, psicológicos, relacionales y morales para la generación de instancias que se mueven en un espectro entre lo preventivo y lo promocional de la salud sexual ([Goldfarb y Lieberman, 2021](#); [Leung y Lin, 2019](#)). Los trabajos prácticos suelen desarrollarse por medio de intervenciones de carácter ocasional en los establecimientos educacionales y pueden adoptar la forma de talleres o clases expositivas de una o varias sesiones ([Obach et al., 2019](#); [Obach et al., 2017](#); [Zhou y Cheung, 2020](#)). Sin embargo, la diversidad de formas que adopta en términos de extensión, metodologías, temáticas y estrategias han derivado en resultados inconsistentes en el logro de sus objetivos dependiendo de la modali-

1. En la bibliografía existen distintas formas para referirse a los grupos e identidades de la diversidad y disidencia sexual, las formas más comunes responden a diversos acrónimos compuestos de las etiquetas empleadas para su denominación individual. Así, es posible encontrar términos como LGBT (lesbiana, gay, bisexual, trans), LGBTQ o LGBTQQ (lesbiana, gay, trans, queer/questioning), LGBTQI (lesbiana, gay, bisexual, trans, queer/questioning, intersexual), LGBTQIA (lesbiana, gay, bisexual, trans, *queer/questioning*, intersexual, asexual), entre otros. De acuerdo a [Braquet \(2019\)](#), no existe un acuerdo extendido sobre el uso del acrónimo, pero su forma más popular es LGBTQ+, donde el símbolo "más" busca indicar que existe un sinnúmero de otras identidades, grupos y expresiones que pueden no estar siendo mencionadas explícitamente.

dad adoptada (Castro-Sandoval et al., 2019; Garzón-Orjeda et al., 2020; Ivanova et al., 2020; Leung et al., 2019).

En cuanto a la segunda perspectiva, esta busca la generación de instancias para promover la abstinencia sexual en distintos grados entre lo parcial y lo total como una forma de garantizar la erradicación definitiva de cualquier factor de riesgo de la práctica sexual adolescente (Leung et al., 2019). Su aparición en la literatura es liminal y generalmente asociada a una comparación con la perspectiva anterior para evidenciar que no logra retrasar el inicio sexual hasta la abstinencia total y no prepara al estudiantado para el ejercicio responsable de la sexualidad (Breunig, 2017; Santelli et al., 2017; Smith et al., 2017).

2.1.2 Enfoque centrado en el régimen de la sexualidad

Por otro lado, se encuentra el grupo de estudios que problematiza cómo se configura un régimen de sexualidad desde lo social a partir de la reproducción de lógicas heteronormativas y subordinación sexo-genéricas² en las prácticas educativas y el currículum (Morgade, 2011). La principal perspectiva en este grupo está fuertemente influenciada por las organizaciones y movimientos sociales que ven en la escuela un espacio fundamental el desarrollo de propuestas de transformación social desde la *educación no sexista* (Troncoso et al., 2019). Sus estrategias de intervención suelen interpelar a roles y estereotipos de género en las prácticas cotidianas y materiales escolares (Bliger y Palkher, 2019; Clonan-Roy et al., 2020; Singh et al., 2020), por medio del desarrollo de estrategias focalizadas en la prevención de la violencia de género y las discriminaciones arbitrarias (Jarpe-Ratner, 2020; Makleff et al., 2019; Trujillo y Contreras, 2020). Si bien las intervenciones en esta tradición dependen particularmente de la problematización que se realiza sobre el currículum en cada contexto, todas ellas suelen encontrarse con barreras institucionales y profesionales que dificultan la transformación de la cultura escolar.

Una segunda perspectiva, proviene principalmente de grupos religiosos y conversadores en respuesta a la anteriormente mencionada (Garraio y Toldy, 2020; Serrano, 2019). Estos han desarrollado la noción *ideología de género* para denunciar cómo la educación contemporánea se encuentra bajo el influjo de una tendencia por desnaturalizar los valores tradicionales, atentando a la constitución de la familia y el derecho privilegiado de los padres por educar a sus hijos (Godoy-Echiburú et al., 2019; Stunzin y Troncoso, 2019). Las propuestas de trabajo de esta perspectiva privilegian la educación al interior del núcleo familiar reforzando valores morales, religiosos y nacionalistas (Meneses, 2019). Si bien no hay estudios al respecto de su impacto o efectividad, existen análisis que abordan cómo pueden llegar a promover una patologización de las sexualidades no-normativas (De Frando y Albuquerque, 2020) y un miedo frente al extranjero que invade las tradiciones nacionales (Höjdestrand, 2020), atentando contra la vida y bienestar de ciertos grupos por medio de la incitación a discursos y prácticas de odio (Rodríguez, 2017).

2. Hablar de heteronormatividad implica entender la heterosexualidad más como una matriz de pensamiento que como una orientación sexual, es decir, corresponde a una manera de concebir al mundo y las relaciones entre los cuerpos en base a una totalización del binarismo sexo-genérico: hombre-mujer o masculino-femenino (Torras, 2007). Esta suerte de matriz de inteligibilidad de los cuerpos y las relaciones entre ellos conlleva un ejercicio de jerarquización en base a ideales heterosexuales (Warner, 1989), lo que produce que toda corporalidad que no responda a esta norma de los sexos sea susceptible de ser invisibilizada, violentada e incluso exterminada (Butler, 2007).

2.2 Marcos supranacionales de educación sexual

La revisión bibliográfica anterior no permite especificar cómo es abordada la educación sexual en el plano de las políticas educativas, sobre todo cuando autores como [Deacon y Stubbs \(2013\)](#) y [Kaasch et al. \(2019\)](#) han puntualizado en la existencia de *políticas sociales globales* como marcos supranacionales que establecen diseños programáticos, metas, normas, métodos e instrumentos para guiar la construcción de políticas nacionales orientadas a la disminución de brechas sociales. Por lo cual, es necesario detenernos en revisar cuál es la propuesta de la política internacional sobre educación sexual.

A nivel internacional, la problematización sobre la cual se sustenta la necesidad de implementar programas y planes de educación sexual corresponde a una serie de desafíos que se plantean en los objetivos y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable de la [ONU \(2015\)](#). Esta iniciativa corresponde una instancia de carácter voluntario para los Estados, pero que invita al establecimiento de diálogos orientados a la articulación de la preocupación por la economía productiva y la protección social como medios para la superación de las desigualdades ([Koehler, 2017](#); [Messenger, 2017](#)).

Dicha propuesta se construye en torno a 17 objetivos programáticos de diversos ámbitos ([ONU, 2015](#)), de los cuales cinco tienen relación directa con el desarrollo de programas y planes de educación sexual. El primero en el eje de Salud y Bienestar, el cual busca frenar el avance de los índices de ITS y garantizar el acceso universal a servicios de atención y educación en sexualidad. En segundo lugar, el objetivo orientado a la Educación de Calidad, desde donde se plantean como metas brindar acceso a una educación pertinente y eficaz, involucrando la sexualidad, así como también disminuir brechas de género. En tercer término, se encuentra el objetivo que aboga por la Equidad de Género, centrándose en poner fin a las discriminaciones arbitrarias y toda forma de violencia hacia mujeres y niñas, así como también brindar acceso a la educación y servicios de anticoncepción y salud sexual. Finalmente, en cuarto y quinto lugar, se encuentran el objetivo que de Reducción de Desigualdades y el de Paz, Justicia e Instituciones Solidarias, ambos focalizados en brindar oportunidades y erradicar brechas de desarrollo para cada país. Cada uno de estos objetivos se organiza en torno al establecimiento de metas e indicadores de verificación de su avance (Tabla 1), que son dispuestos para sean los Estados quien desarrollen sus propios mecanismos de monitoreo y reporten voluntariamente sus resultados para la elaboración de informes regionales e internacionales ([ONU, 2017](#)).

Tabla 1

Objetivo, metas e indicadores Agenda 2030 vinculados con la educación sexual.

Objetivo	Meta	Indicador
ODS3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.	3.3. De aquí a 2030, poner fin a las epidemias del sida, la tuberculosis, la malaria y las enfermedades tropicales desatendidas y combatir la hepatitis, las enfermedades transmitidas por el agua y otras enfermedades transmisibles.	3.3.1. Número de nuevas infecciones por el VIH por cada 1.000 habitantes no infectados, desglosado por sexo, edad y poblaciones clave.
	3.7. De aquí a 2030, garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación familiar, información y educación, y la integración de la salud reproductiva en las estrategias y los programas nacionales.	3.7.1. Proporción de mujeres en edad de procrear (entre 15 y 49 años) que cubren sus necesidades de planificación familiar con métodos modernos
		3.7.2. Tasa de fecundidad de las adolescentes (entre 10 y 14 años y entre 15 y 19 años) por cada 1.000 mujeres de ese grupo de edad.
ODS4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.	4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.	4.1.1 Proporción de niños, niñas y adolescentes que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo.
	4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.	4.7.1 Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes.
ODS5: Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.	5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.	5.1.1 Determinar si existen o no marcos jurídicos para promover, hacer cumplir y supervisar la igualdad y la no discriminación por razón de sexo.
	5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.	5.2.1 Proporción de mujeres y niñas a partir de 15 años de edad que han sufrido violencia física, sexual o psicológica a manos de su actual o anterior pareja en los últimos 12 meses, desglosada por forma de violencia y edad.
		5.2.2 Proporción de mujeres y niñas a partir de 15 años de edad que han sufrido violencia sexual a manos de personas que no eran su pareja en los últimos 12 meses, desglosada por edad y lugar del hecho.
5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina.		5.3.1 Proporción de mujeres de entre 20 y 24 años que estaban casadas o mantenían una unión estable antes de cumplir los 15 años y antes de cumplir los 18 años.
		5.3.2 Proporción de niñas y mujeres de entre 15 y 49 años que han sufrido mutilación o ablación genital femenina, desglosada por edad.

	5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen.	5.6.1 Proporción de mujeres de entre 15 y 49 años que toman sus propias decisiones informadas sobre las relaciones sexuales, el uso de anticonceptivos y la atención de la salud reproductiva. 5.6.2 Número de países con leyes y reglamentos que garantizan a los hombres y las mujeres a partir de los 15 años de edad un acceso pleno e igualitario a los servicios de salud sexual y reproductiva y a la información y educación al respecto.
ODS10: Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.	10.3 Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto.	10.3.1 Proporción de la población que declara haberse sentido personalmente discriminada o acosada en los últimos 12 meses por motivos de discriminación prohibidos por el derecho internacional de los derechos humanos.
SDG16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.	16.1 Reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo.	16.1.3 Proporción de la población que ha sufrido violencia física, psicológica o sexual en los últimos 12 meses. 16.1.4 Proporción de la población que se siente segura al caminar sola en su zona de residencia.
	16.2 Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños.	16.2.2 Número de víctimas de la trata de personas por cada 100.000 habitantes, desglosado por sexo, edad y tipo de explotación. 16.2.3 Proporción de mujeres y hombres jóvenes de entre 18 y 29 años que sufrieron violencia sexual antes de cumplir los 18 años.
	16.b Promover y aplicar leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible.	16.b.1 Proporción de la población que declara haberse sentido personalmente discriminada o acosada en los últimos 12 meses por motivos de discriminación prohibidos por el derecho internacional de los derechos humanos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos planteados por la [ONU \(2017\)](#).

En este contexto, recientemente la [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(\[UNESCO\] 2018\)](#) planteó un marco para la implementación de educación sexual como una serie de orientaciones técnicas, de carácter no vinculante, destinadas a brindar estrategias basadas en la evidencia para el cumplimiento de los objetivos, metas e indicadores de la Agenda 2030. De tal manera, se propone el desarrollo de una educación integral en sexualidad [EIS], entendida como:

(...) un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos ([UNESCO, 2018, p. 16](#)).

Tal como se puede apreciar, y con base en la revisión bibliográfica anterior, este marco se constituye como una apuesta que articula la educación sexual problematizada como tema de salud pública y social. Además, de acuerdo a la [UNESCO \(2018\)](#), su implementación no es normativa y puede adoptar la forma de intervenciones particulares o como un elemento transversal del currículum, involucrando ocho temáticas centrales: relaciones; valores, derechos, cultura y sexualidad; cómo entender el género; la violencia y cómo mantenerse seguros; habilidades para la salud y el bienestar; el cuerpo humano y el desarrollo; sexualidad y conducta sexual; y salud sexual y reproductiva.

En términos de los enfoques y posturas desde la cual aborda cada una de estas temáticas, la [UNESCO \(2014\)](#) señala que se prioriza la pluralidad, entregando al estudiantado visiones tanto ciudadanas como preventivas, afectivas, biológicas y moralistas con la finalidad de acercarlos a la propia reflexión. Por lo cual, también se propone como una apuesta que toma como referencia los planteamientos de [Delors \(1996\)](#) sobre la implementación de un currículum basado en cuatro competencias: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a aprender. Dicho de otra manera, se erige como una apuesta que focaliza sus esfuerzos en el desarrollo de la autonomía y las decisiones informadas en materia de sexualidad y relaciones interpersonales ([UNESCO, 2018](#)).

2.3 Educación sexual como la configuración de políticas nacionales y dilemas organizacionales en su implementación práctica

A pesar de la existencia de las orientaciones técnicas internacionales para la implementación de la EIS, no todos los países adscritos al desarrollo de la Agenda 2030 emplean dicho marco para la consecución de los objetivos de desarrollo sustentable asociados al diseño e implementación de planes y programas de educación sexual. Al respecto, destaca cómo cada Estado genera sus propias interpretaciones y negociaciones con las políticas sociales globales para su adecuación en los territorios ([Deacon y Stubbs, 2013](#); [Kaasch et al., 2019](#)).

En esta línea, el caso de Chile es de nuestro particular interés, pues los informes de evaluaciones preliminares indican que existen avances en los indicadores vinculados a la educación en sexualidad gracias a los mecanismos preexistentes en el marco organizacional del sistema escolar sin la necesidad de implementar una EIS ([Consejo Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2017](#)). Por lo cual, es menester puntualizar en cuáles son las formas en que el Estado chileno ha desarrollado el abordaje de la educación sexual y cuáles son las evaluaciones y críticas a las que se ha enfrentado.

Históricamente, el abordaje de educación sexual en Chile proviene de una extensa tradición que se remonta a finales del siglo XIX y que se frena abruptamente con la última dictadura cívico-militar que pone fin a una serie de iniciativas tanto privadas como estatales ([Durán, 2014](#); [Malú, 1970](#); [Vetö, 2014](#)). Siendo recién en los últimos años de la década de 1980 que hay un resurgimiento de la discusión en la materia y que sirvió de marco de referencia para las políticas elaboradas durante la década de 1990 ([Neut et al., 2020](#); [Valderrama y Melis, 2019](#)), en donde aparecieron orientaciones que pusieron un acento en la libertad de enseñanza de los establecimientos educacionales ([Lagos-Escobar y Silva-Donoso, 1991](#)).

De tal manera, entre los años 1996 y 2008 se desarrollaron múltiples apuestas que tuvieron una corta duración cada una. Entre ellas, las más reconocidas han sido las Jornadas de Conversación sobre Sexualidad y Afectividad [JOCAS] implementadas en el periodo 1996-2000, las cuales consistían en instancias de dos días donde toda la comunidad educativa y representantes de los servicios médicos y religiosos se reunían en la escuela a plantear preguntas, formular respuestas y discutir sobre afectividad y sexualidad ([Abatte et al., 1997](#)). Estas estrategias de abordaje se instalaron un campo político altamente polarizado en la post-dic-

tadura, generando un amplio debate y diversas polémicas en su implementación, lo que llevó finalmente a su declive (Arenas, 2016). Así, posteriormente a las JOCAS, los programas pierden sus componentes participativos y comunitarios para insertarse en un estilo de enseñanza unidireccional y expositivo, buscando principalmente una reducción de riesgos (Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual, 2005; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2005; Ministerio de Salud, 2001).

En la actualidad, la educación sexual en las escuelas chilenas es abordada en dos formatos diferenciados y coexistentes. De un lado, la educación sexual como *programas de intervención* a ser implementados, ya fuese por organismos externos que prestan servicios o por medio del desarrollo autónomo de una estrategia de abordaje. Mientras que, por otro lado, la educación sexual también adopta el formato de un *plan curricular* integrado y transversal, por medio del despliegue de diversos instrumentos pedagógicos y de gestión.

Cuando la educación sexual se plantea como un programa de intervención escolar, esta se inscribe en las directrices planteadas por la Ley 20.418 (2010), la cual fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Entre los diversos aspectos que plantea el cuerpo legal, se encuentra la obligatoriedad de impartir un programa de educación sexual dentro del ciclo de Enseñanza Media en todos los establecimientos reconocidos por el Estado. Cuestión que puede adoptar dos formas diferenciadas de concretización en los establecimientos educacionales.

En primer lugar, como describen Dides et al. (2011), es posible recurrir a una externalización del servicio por medio de asesorías de privados, para lo cual el MINEDUC desde el 2011 hasta la actualidad dispone de un Portafolios de programas que se desarrollan en formato de capacitación y seguimiento de la comunidad educativa. Si bien en un comienzo era posible optar por siete programas, a la fecha solamente se encuentran disponibles cuatro: el Programa Teen Star de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián, el Programa Educación en Sexualidad, Afectividad e Inteligencia Emocional de la Fundación Centro de Educación Sexual Integral fundada por el psiquiatra chileno Dr. Ricardo Capponi, y el Programa Aprendiendo a Querer de la Corporación Renovatioeduca.

Siguiendo a Dides y Fernández (2016), este formato fue adoptado con la finalidad de resguardar la diversidad de proyectos educativos, existiendo la “libertad de elección” de acuerdo a la visión de cada uno de los establecimientos y sostenedores. Siendo un factor relevante para el caso que cada uno de los programas desplegara un abordaje metodológico diferenciado y, en algunos casos, flexible de acuerdo a los requerimientos de la comunidad educativa, sus resistencias y fortalezas.

No obstante, de acuerdo a la evaluación que González y Riquelme (2018) realizan en la Provincia de Santiago y en la comuna de Puente Alto, tan solo un 48% de los establecimientos recurre a la contratación de los programas disponibles en el Portafolio. En cambio, el resto procede desde una segunda alternativa, la cual consiste en la formulación de un programa propio a partir de los lineamientos del organismo administrador o sostenedor, las directrices del propio establecimiento, además de sus recursos culturales, cognitivos, materiales y humanos a disposición. Con la finalidad de apoyar en esta materia, el MINEDUC entrega una serie de materiales disponibles en formato de orientaciones técnicas, manuales, guías y cartillas (MINEDUC, 2007; 2017a; 2017b; 2019b). Esta situación conlleva a la implementación de programas altamente diferenciados y difícilmente comparables debido a sus características singulares (Dides y Fernández, 2016).

Por otro lado, cuando la educación sexual adopta la forma de plan curricular se entiende la incorporación explícita de contenidos y objetivos de aprendizaje vinculados a las temáticas de sexualidad, reproducción, género y afectividad en los programas educativos de las diversas asignaturas (Arenas, 2016). Así, la temática que se encuentra actualmente presente en las Bases Curriculares de primero básico a cuarto medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para el desarrollo de un abordaje crítico de las representaciones de género en diferentes culturas y épocas; en Ciencias Naturales, especialmente en el Eje Biología, para aspectos referidos a cambios corporales, afectividad y reproducción; y en Orientación, en cuanto al establecimiento de relaciones interpersonales y desarrollo personal (MINEDUC, 2016; 2018a; 2019a).

En esta misma línea, las Bases Curriculares de Educación Parvularia plantean abordaje centralizado en el reconocimiento de la identidad sexual y el género, así como también la valoración de las capacidades y características personales (MINEDUC, 2018b). Ambos objetivos son trabajados en torno al Núcleo de Identidad por medio de una serie de actividades que buscan reforzar un autoconcepto positivo en estudiantes desde temprana edad, además del establecimiento de límites corporales y emocionales.

Incluido también en el entendido de la educación sexual como un plan, se encuentra la propuesta del texto *Oportunidades Curriculares para la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género*, donde el MINEDUC (2018c) inscribe los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares en un marco más amplio que denomina Currículum Integral. Esta estrategia de abordaje toma en consideración las Bases Curriculares, los Estándares de Aprendizaje, Estándares Indicativos de Desempeño, los Otros indicadores de Calidad Educativa, los Propósitos Formativos y los Enfoques y Énfasis propuestos por el Currículum Nacional. Las propuestas, además, incorpora orientaciones para alinear los diversos instrumentos de gestión interna de las escuelas de manera que estos apunten al cumplimiento de dichos objetivos de aprendizaje por medio de una reformulación del Proyecto Educativo Institucional [PEI] y Plan de Mejoramiento Educativo [PME] de cada uno de los establecimientos en coordinación con los organismos administrativos.

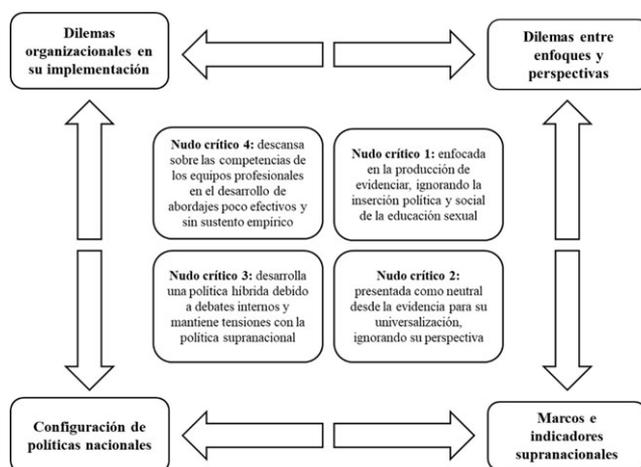
A pesar de estos dos formatos que adopta la educación sexual en Chile –como programas de intervención y como planes curriculares– diversos estudios en materia de salud sexual adolescente dan cuenta de la marcada existencia de altos índices de embarazo adolescente, transmisión de ITS, no uso de condón en las relaciones sexuales y violencia en la pareja (Castro-Sandoval et al., 2019; González y Molina; 2019; Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2018; Leal et al., 2018). Estos estudios ponen en duda el optimismo de los informes preliminares de evaluación de la Agenda 2030 en Chile (Consejo Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2017) evidenciando que existen dificultades para cumplir las metas trazadas por la UNESCO (2018), las cuales son adjudicadas principalmente a que los planes y programas son percibidos por el estudiantado como muy básicos, de un marcado carácter biologicista, y exclusivamente enfocado en relaciones heterosexuales (Contreras y Lay, 2017; Obach et al., 2017). Además, las evaluaciones existentes muestran que la educación sexual en Chile, implementada ya sea como programa y/o como plan, tiende a dejar fuera temáticas vinculadas a aspectos socio-emocionales y suele ser de carácter expositivo con poca participación de los estudiantes (Comité de Evaluación de la Ley/OCDE, 2018; Dides et al., 2011; Macintyre et al., 2015).

3. Nudos críticos: el problema de la educación sexual

Tal como se pudo apreciar en la panorámica descrita previamente, la educación sexual no corresponde a un objeto monolítico y plenamente coherente. Al contrario, se visibilizan una serie de pugnas y procesos de negociación sobre los cuales es meritorio desarrollar una mirada que entrelace los distintos niveles para evidenciar entre ellos un conjunto de problemáticas asociadas a la forma de abordar esta materia en Chile. De tal manera, a continuación, se propone un modelo de análisis basado en la identificación de nudos críticos entre cada una de las dimensiones (Figura 1), que pueda ser de utilidad para repensar cualquier esfuerzo por abordar la discusión o la práctica en esta temática.

Figura 1

Esquematzación del entrelazamiento de nudos críticos.



Fuente: Elaboración propia.

El primer nudo crítico se desprende de la puesta en tensión de la educación sexual entendida como la disputa entre enfoques y perspectivas a partir del resto de los niveles. Esto ocurre debido a que la investigación en este plano se centra exclusivamente en la formulación y evaluación de iniciativas que buscan producir evidencias que validen su modelo de trabajo, ya fuese de la lectura como problema de salud pública o como problema social. De tal manera, este nudo emerge por la disposición de una mirada de la educación sexual desde un espacio aséptico, que no logra vislumbrar las correlaciones de fuerzas que operan en el resto de los niveles y cuyas formas de resolución o negociación tienen un fuerte impacto en la concretización curricular de una u otra perspectiva. En otras palabras, es meritorio entender que el debate de la educación sexual no se resuelve exclusivamente en el plano de la eficiencia y eficacia, sino que también en la disputa sobre un proyecto de sociedad y en las fuerzas políticas que se despliegan en torno a él.

Por otro lado, el siguiente nudo crítico tiene lugar al alero del nivel que plantea la educación sexual como un problema de marcos e indicadores supranacionales al desplegarse como lineamientos programáticos que buscan el fomento económico global por medio de un conjunto de acciones de protección social universales (Koehler, 2017; Messenger, 2017). En este plano, la apuesta por una EIS se instala desde un discurso científico y benefactor que la posiciona como instancia bienintencionada que emplea el conocimiento neutral y actualizado para la mejora de las condiciones de la población mundial, ignorando que sus propias

posiciones al respecto de qué es la sexualidad juvenil y el proyecto internacional por el cual aboga (Yáñez-Urbina, *En prensa*).

En esta línea, siguiendo los planteamientos de epistemólogos de la ciencia como Haraway (1995), es menester advertir de los riesgos en los cuales redundan las instancias que apelan a discursos científicos al olvidar su lugar marcado –en términos raciales, etarios, geográficos, culturales, sexo-genérico, étnicos, entre otros– desde donde se formulan para operar en términos universalistas que culminan por abogar en una homogeneización y estandarización de la vida y sus procesos. Al respecto, la EIS ha sido objeto de críticas por terminar operando desde marcos que producen y reproducen patrones de segregación y exclusión educativa en términos etnocéntricos, adultocéntricos y heteronormativos (Bang, 2017; Krebbekx, 2019; O’Quinn y Fields, 2020; Shannon, 2016). Siendo así, funciona como una inclusión-excluyente, ya que en su pretensión de abordar a toda la población escolar –inclusión– termina negando la diversidad de los contextos educativos –exclusión– reforzando los mismos patrones que declara eliminar o combatir (Veiga-Neto, 2001).

En cuanto al tercer nudo crítico, este aparece en la tensión de la educación sexual entendida como la configuración de políticas nacionales con el resto de los niveles, desde donde se evidencia una resistencia en la adopción de los marcos supranacionales que tiene lugar, además, en el desarrollo de extendidos debates locales sobre la materia (Arenas, 2016; Dides et al., 2011). Desde este punto de vista, la política educativa se plantea desde una hibridez paradigmática (López et al., 2019), en donde se yuxtaponen un abordaje de la educación sexual como programas de intervención puntuales y como el establecimiento de planes curriculares transversales, ambos respondiendo a lineamientos, objetivos y procedimientos diferenciados y que operan en paralelo en las escuelas.

Lo anterior tiene implicancias en el desarrollo del último nudo crítico en torno al problema de la educación sexual y se plantea al nivel de dilemas organizacionales en su implementación. Aquí, la hibridez paradigmática culmina en el despliegue de una serie de concretizaciones prácticas que depende de cómo los equipos profesionales y técnicos logran lidiar con el conjunto de exigencias que se les presenta desde los lineamientos y directrices de la política educativa (Thanem, 2010). Estos aspectos también redundan en el desarrollo de una serie de iniciativas locales que no tienen mayores impactos en los indicadores supranacionales desprendidos de los enfoques de salud pública y social.

Por lo tanto, a partir de la exposición de estos cuatro nudos críticos, es posible plantear que ninguno de los niveles es suficiente por sí mismo y requiere de un abordaje en paralelo con el resto para posibilitar un marco de análisis que logre responder a las complejidades del campo de la educación sexual. Sin embargo, esta apuesta ya no pasaría por el problema de la educación sexual, en tanto reflexión de cuál es su objeto dilemático y propuesta de trabajo, sino que por uno que podría ser denominado como *la educación sexual como problema*, es decir, el desarrollo de un programa de investigación que ahora se pregunte por cómo y desde dónde aparecen y resuelven las tensiones entre los distintos niveles, qué agentes están involucrados y cuáles son sus acciones, qué aspectos son abordados y cuáles son sus implicancias sociales, políticas y educativas, entre otras interrogantes.

4. Conclusiones

En el presente artículo se presentó una panorámica descriptiva de la educación sexual en distintos niveles, a partir de los cuales fue posible desligar una propuesta de análisis en base un modelo de nudos críticos presentes en la articulación de cada uno de los tópicos revisados, estos componentes se inscriben en una doble finalidad. De un lado, la primera finalidad es otorgar una esquemática general del funcionamiento del campo de la educación sexual en sus términos investigativos y en cuanto a la arquitectura del sistema escolar chileno, ambas aristas orientadas a ser de utilidad para el desarrollo de apuestas tanto prácticas como investigativas en esta al sintetizar las principales discusiones y mecanismos operativas en esta materia.

Por otro lado, la segunda finalidad buscaba establecer un marco analítico que, desprendiéndose de la panorámica general, posibilitara un desplazamiento en los ejes de discusión. Esto es, pasar del debate académico en torno al *problema de la educación sexual* hacia uno que prepondere la *educación sexual como problema*. En otras palabras, trascender la discusión sobre cuál es el enfoque, perspectiva o mecanismo de política pública adecuada para incorporar un conjunto de dimensiones sociales y políticas involucradas en el mismo proceso. Al respecto, es menester destacar que dichas dimensiones no se corresponden con factores “externos” o “intervenientes”, sino que se encuentran presentes en la propia formulación de los mecanismos de acción, ya fuese por medio del planteamiento de un determinado proyecto de sociedad o la pugna entre visiones del mundo (Snell-Rood et al., 2021).

Con estos elementos es fundamental pensar el contexto actual de Chile, marcado tanto por un proceso constitucional único en su tipo, pero sin dejar de lado las crecientes movilizaciones sociales de los últimos años y la emergencia de una serie de debates legislativos en materia de educación sexual que contaron con una amplia y variada cobertura ciudadana. En primer lugar, es menester destacar la escasa literatura nacional enfocada en el análisis de la implementación final de la política nacional de educación, existiendo más que nada algunos informes de instituciones especializadas en la materia (Dides y Fernández, 2016; Dides et al., 2011) y una serie de estudios destinados a la producción de indicadores de salud sexual y reproductiva (Castro-Sandoval et al., 2019; González y Molina, 2019; Leal et al., 2018; Obach et al., 2019; Obach et al., 2017), siendo prioritario la formalización de una línea investigativa que complemente dichos abordajes con estudios centrados en las dimensiones políticas y sociales de la educación sexual, tales como los discursos presentes en la discusión y formulación de la política pública (Godoy-Echibirrú et al., 2019; Neut et al., 2020; Valderrama y Melis, 2019).

Luego, en segundo término, también se torna relevante matizar los propios términos de la discusión política actual. Un ejemplo de ello viene de la mano de la necesidad de interrogar el concepto de EIS, promovido como una de los abordajes privilegiados e ideal de implementación en Chile, pero cuyos alcances en otras latitudes han dado cuenta de sus ribetes heteronormativos, adultocéntricos y etnocéntricos (Bang, 2017; Krebbekx, 2019; O’Quinn y Fields, 2020; Shannon, 2016). Esto es un detalle no menor, al considerar de la diversidad cultural del país, los movimientos de disidencia y diversidad sexual, y el debate sobre el posible carácter plurinacional o, al menos, el reconocimiento de los pueblos indígenas del territorio.

Por otro lado, como una tercera arista, es importante dar relevancia al desarrollo de una política nacional que apunte hacia una dirección clara y determinada en estos temas. Tal como se pudo evidenciar previamente, el despliegue de una hibridez paradigmática en la política educativa entre la implementación de una educación sexual como programa puntual o como plan transversal gatilla una serie de contradicciones internas, muchas de las cuales terminan siendo resueltas por los equipos de las instituciones escolares en procesos de priorización (Thanem, 2010), pero asimismo terminan en la producción de una serie de exigencias que sobresaturan las escuelas en una lógica donde la rendición de cuentas se torna más relevante que los procesos de enseñanza-aprendizaje (López et al., 2019).

Finalmente, estos son los campos de cuestionamiento en donde una perspectiva de la *educación como problema* debe instalarse, cuya finalidad no es superar el *problema de la educación sexual* sino más bien complementarlo con miras al desarrollo de una política educativa que responda a las necesidades e intereses de una sociedad cambiante y en constante proceso de disputa política. Asimismo, implica la puesta en marcha de una aproximación investigativa que busca aportar a la reflexión y reconfiguración del escenario, ya no desde qué tan eficientes-deficientes o correctas-incorrectas son las aproximaciones, sino en cuáles son los efectos imprevistos en su desenvolvimiento en tanto que una práctica social. De tal manera, lejos de ser proyectos mutuamente excluyentes, se instalan como apuestas tributarias la una de la otra.

Agradecimientos

La investigación se realiza bajo el apoyo de la Beca Doctorado Nacional N° 21201606 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

Referencias bibliográficas

- Abatte, P., Arriagada, P., y González, G. (1997). *Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Arenas, L. (2016). *Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990-2016)*. Santiago: La Porfiada Editorial.
- Bang, S. (2017). The Cultural Politics of Sex Education in the Nordics. En, L. Allen y L. Rasmussen, *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (pp. 137-155). Londres: Palgrave.
- Bliger, R., y Palkher, E. (2019). "I disagree! Sexism is silly to me!" Teaching children to recognize and confront gender biases. *Confronting Prejudice and Discrimination*, 1-19. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-814715-3.00012-6>.
- Bodnar, K., y Tornello, S. (2019). Does Sex Education Help Everyone?: Sex Education Exposure and Timing as Predictors of Sexual Health Among Lesbian, Bisexual, and Heterosexual Young Women. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(1), 8–26. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1482219>.
- Braquet, D. (2019). LGBTQ+ Terminology, Scenarios and Strategies, and Relevant Web-Based Resources in the 21st Century: A Glimpse. En B. Mehra (Ed.), *LGBTQ+ Librarianship in the 21st Century: Emerging Directions of Advocacy and Community Engagement in Diverse Information Environments* (pp. 49-61). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Breunig, M. (2017). Abstinence-only sex education fails ontrov ontrove youth. *Journal of Christian Nursing*, 34(3), 41-48. <https://doi.org/10.1097/CNJ.0000000000000409>.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro-Sandoval, G., Carrasco-Portiño, M., Solar-Bustos, F., Catrien-Carrillo, M., Garcés-González, C., y 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>.
- Clonan-Roy, K., Goncy, E. A., Naser, S. C., Fuller, K. A., DeBoard, A., Williams, A., y Hall, A. (2020). Preserving abstinence and preventing rape: how sex education textbooks contribute to rape culture. *Archives of sexual behavior*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01816-6>.

- Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual. (2005). *Informe de la Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Comité de Evaluación de la Ley/OCDE. (2018). *Evaluación de la Ley 20.418. Que fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Consejo Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (2017). *2° Informe nacional voluntario. Chile 2019, Agenda 2030*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Contreras, K., y Lay, S. (2017). Biopolítica y Educación sexual: Discursos de jóvenes de Antofagasta-Chile y Ocotlán-México sobre socialización educativa del inicio sexual. *La Manzana en Discordia*, 12(1), 77-91. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i1.5478>.
- De Franco, C., y Albuquerque, E. (2020). Não metam gênero na nossa religião! Educação em disputa nos movimentos “Escola sem partido” e “Con mis hijos no te metas”. *Revista de Estudos da Religião*, 20(2), 293-313. <https://doi.org/10.23925/1677-1222.2020vol20i2a19>.
- Deacon, B., y Stubb, P. (2013). Global social policy studies: conceptual and analytical reflections. *Global Social Policy*, 13(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/1468018112469798>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Dides, C., Benavente, C., y Sáez, I. (2011). *Seguimiento a la Ley 20.418. Prevención del embarazo adolescente, educación sexual y anticoncepción de emergencia*. Santiago: Universidad Central de Chile. <https://www.icmer.org/documentos/adolescencia/te-educacion-sexual-y-ae-chile%20AMConcha%2029.04.2013.pdf>.
- Dides, C., y Fernández, C. (eds.) (2016). *Primer informe. Salud Sexual y Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile. Estado de la situación 2016*. Santiago: Fundación Miles.
- Durán, M. (2014). Género, cuerpo, gimnasia y sexualidad en los manuales educacionales higienistas y eugenésicos en Chile, 1870-1938. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 18(1), 35-58. <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/2022>.
- Garraio, J., y Toldy, T. (2020). “Ideología de género”: origem e disseminação de um discurso antifeminista. *Mandrágora*, 26(1), 129-155. <https://doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v26n1p129-155>.
- Garzón-Orjuela, N., Samacá-Samacá, D., Moreno-Chaparro, J., Ballesteros-Cabrera, M., y Eslava-Schmalbach, J. (2020). Effectiveness of sex education interventions in adolescents: an overview. *Comprehensive child and adolescent nursing*, 1-34. <https://doi.org/10.1080/24694193.2020.1713251>.
- Godoy-Echiburú, G., Badillo-Vargas, C., y Melo-Letelier, G. (2019). Análisis Crítico del Discurso: posicionamiento valorativo y discurso de odio en la discusión parlamentaria sobre la Ley de identidad de género. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 19(2), 71-92. <https://doi.org/10.35956/v.19.n2.2019.p.71-92>.
- Goldfarb, E., y Lieberman, L. (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>.
- González, E., y Molina, T. (2019). Inicio sexual en contexto de sexo casual y su asociación a comportamientos de riesgo en salud sexual y reproductiva en adolescentes. *Revista Chilena de Ginecología y Obstetricia*, 84(1), 7-17. <https://doi.org/10.4067/s0717-75262019000100007>.

- González, E., y Riquelme, R. (2018). Características de los Programas de Educación Sexual en Liceos de la provincia de Santiago, Chile. *Cuadernos Médicos Sociales*, 58(2), 23-30. <http://cms.colegiomedico.cl/wp-content/uploads/2018/08/8.-CMS-VOL-58-N%C3%82%C2%B02.-Gonzalez-E.pdf>.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Höjdestrand, T. (2020). Fatherland, faith, and family values: anti-liberalism and the desire for difference among Russian grassroots conservatives. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 102(3), 273-288. <https://doi.org/10.1080/04353684.2020.1780790>.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2018). *9na Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ivanova, O., Rai, M., Michielsen, K., y Dias, S. (2020). How have sexual education programs have been evaluated in low and lower-middle-income countries? *A systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8183. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218183>.
- Jarpe-Ratner, E. (2020). How can we make LGBTQ+-inclusive sex education programmes truly inclusive? A case study of Chicago Public Schools' policy and curriculum. *Sex Education*, 20(3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1650335>.
- Kaasch, A., Koch, M., y Martens, K. (2019). Exploring theoretical approaches to global social policy research: learning from international relations and inter-organisational theory. *Global Social Policy*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1468018119845570>.
- Kattari, S. K., Atteberry-Ash, B., Eugene Walls, N., Rusow, J., Klemmer, C., y Kattari, L. (2019). Differential Sexual Behavior Experiences of LGBQ and Transgender/Nonbinary Young People in Colorado. *Youth and Society*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0044118X19854783>.
- Koehler, G. (2017). The 2030 Agenda and eradicating poverty: new horizons for global social policy?. *Global Social Policy*, 17(2), 210-216. <https://doi.org/10.1177/1468018117703440>.
- Krebbekx, W. (2019). What else can sex education do? Logics and effects in classroom practices. *Sexualities*, 22(7-8), 1325-1341. <https://doi.org/10.1177/1363460718779967>.
- Lagos-Escobar, R., y Silva-Donoso, L. (1991). *Hacia una Política de Educación Sexual para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Leal, I., Molina, T., Luttges, C., González, E., y González, D. (2018). Edad de inicio sexual y asociación a variables de salud sexual y violencia en la relación de pareja en adolescentes chilenos. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 83(2), 149-160. <https://doi.org/10.4067/s0717-75262018000200149>.
- Leung, H., y Lin, L. (2019). Adolescent sexual risk behavior in Hong Kong: Prevalence, protective factors, and sex education programs. *Journal of Adolescent Health*, 64(6), 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.12.007>.
- Ley 20.418. (2010). *Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010482>.
- López, V., Sisto, V., Baleriola, E., Garcia, A., Carrasco, C., Núñez, C., y Valdés, R. (2019). A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 164-187. <https://doi.org/10.1177/1741143219880328>.

- Macintyre, A., Montero, A., y Sagbakken, M. (2015). From disease to desire, pleasure to the pill: a qualitative study of adolescent learning about sexual health and sexuality in Chile. *BMC Public Health*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2253-9>.
- Makleff, S., Garduño, J., Zavala, R. I., Barindelli, F., Valades, J., Billowitz, M., Silva, V., y Marston, C. (2019). Preventing intimate partner violence among young people—a qualitative study examining the role of comprehensive sexuality education. *Sexuality research and social policy*, 1-12. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ar9x6>.
- Malú, S. (1970). En el colegio aprenden lo que es amar: Nuevo Programa de Vida Familiar y Educación Sexual para los Niños. *Revista Paula*, (56), 74-79. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-41806.html>.
- Meneses, D. (2019). Con Mis Hijos No Te Metas: un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la «ideología de género». *Anthropologica*, 37(42), 129-154. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201901.006>.
- Messenger, G. (2017). El rol de Derecho internacional dentro del desarrollo sostenible y la agenda 2030. *Revista Española de Derecho Internacional*, 69(1), 271-278. <https://doi.org/10.17103/redi.69.1.2017.2.01>.
- Ministerio de Educación. (2005). *Plan de educación en sexualidad afectiva*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2007). *Guía para el docente: Educación sexual de niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases Curriculares. 7° básico a 2° medio*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2017a). *Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2017b). *Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018a). *Bases curriculares. Educación parvularia*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018b). *Bases curriculares. Primero a sexto básico*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018c). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2019a). *Bases curriculares. 3° y 4° medio*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2019b). *Promoción de hábitos de autocuidado en temáticas de prevención del VIH/SIDA y otras infecciones de transmisión sexual (ITS). Orientaciones para la incorporación de acciones para la prevención del virus de inmunodeficiencia humana y otras infecciones de transmisión sexual en el sistema educativo*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Salud. (2001). *Plan de Sexualidad Responsable*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Neut, S., Luque, D., y Méndez, D. (2020). Política e ideología en el sistema escolar de la transición a la democracia en Chile en sus debates sobre género y sexualidad. *Izquierdas*, (49), 1571–1596. http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art81_1571_1596.pdf.

- O'Quinn, J., y Fields, J. (2020). The Future of Evidence: Queerness in Progressive Visions of Sexuality Education. *Sexuality Research and Social Policy*, 17(2), 175–187. <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00395-z>.
- Obach, A., Sadler, M., y Cabieses, B. (2019). Intersectoral strategies between health and education for preventing adolescent pregnancy in Chile: Findings from a qualitative study. *Health Expectations*, 22(2), 183–192. <https://doi.org/10.1111/hex.12840>.
- Obach, A., Sandler, M., y 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.org/10.15446/rsap.v19n6.70023>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. Ginebra: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. Ginebra: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Conferencia Internacional sobre Población y el Desarrollo*. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994. Nueva York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Beijing, 4 al 15 de septiembre de 1995. Nueva York: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. https://www.equidad.org.mx/pdf/2_Agenda%202030%20Desarrollo%20Sostenible.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 6 de julio de 2017*. <https://undocs.org/es/A/RES/71/313>.
- Organización Mundial de la Salud. (1975). *Education and treatment in human sexuality: the training of health professionals*. Report of WHO meeting. Geneva: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health. Report of technical consultation on sexual health. 28-31 January 2002*. Geneva: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Measuring sexual health: conceptual and practical considerations and related indicators*. Geneva: OMS.
- Rodríguez, M. (2017). La ideología de género como exceso: pánico moral y decisión ética en la política colombiana. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (27), 128-148. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.08.a>.
- Santelli, S., Kantor, L., Grilo, S., Heck, C., Rogers, J., y Ott, M. (2017). Abstinence-only-until-marriage: an updated review of U.S. policies and programs and their impact. *Journal of Adolescent Health*, 61(3), 273-280. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.05.031>.
- Serrano, J. (2019). “Ideología de género”, populismo autoritario y políticas sexuales. *Nomadas*, (50), 155-173. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a10>.
- Shannon, B. (2016). Comprehensive for who? Neoliberal directives in Australian ‘comprehensive’ sexuality education and the erasure of GLBTIQ identity. *Sex education*, 16(6), 573-585. <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1141090>.
- Singh, A., Both, R., y Philpott, A. (2020). ‘I tell them that sex is sweet at the right time’—A qualitative review of ‘pleasure gaps and opportunities’ in sexuality education programmes in Ghana and Kenya. *Global Public Health*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17441692.2020.1809691>.

- Smith, T., Panisch, L., Malespin, T., y Pereira, M. (2017). Evaluating effectiveness of abstinence education. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 14(5), 360-367. <https://doi.org/10.1080/23761407.2017.1340860>.
- Snell-Rood, C., Jaramillo, E., Hamilton, A., Raskin, S., Nicosia, F., y Willging, C. (2021). Advancing health equity through a theoretically critical implementation science. *Translational Behavioral Medicine*, 11(8), 1617-1625. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibab008>.
- Stunzin, V., y Troncoso, L. (2019). La agenda heteropatriarcal en Chile: Cruces entre política, moral y religión contra la “ideología de género”. *Nomadias*, (28), 9-41. <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2020.57451>.
- Thanem, T. (2010). Free at last? Assembling, producing and organizing sexual spaces in Swedish sex education. *Gender, Work & Organization*, 17(1), 91-112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2009.00440.x>.
- Torras, M. (2007). El delito del cuerpo. En, Autora (Ed.), *Cuerpo e identidad I* (pp. 11-36). Barcelona: Ediciones UAB.
- Troncoso, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1). 1-15. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.1>.
- Trujillo, M., y Contreras, P. (2020). Cuestionando imaginarios sexistas a través de prácticas pedagógicas transformadoras. *Izquierdas*, (49), 2405-2426. http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art63_1198_1214.pdf.
- Valderrama, C., y Melis, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilitys de sujetos LGTBI. *Educar Em Revista*, 35(74), 251-269. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610>.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para saber: Saber para excluir. *Pro-Posições-Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*, 12(2-3), 22-31. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>.
- Vetö, S. (2014). Psicoanálisis, higienismo y eugenesia: educación sexual en Chile, 1930-1940. *Nuevo Mundo* [En línea], párr. 1-60. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66920>.
- Warner, M. (Ed.). (1989). *Fear of queer planet. Queer politics and social theory*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Yáñez-Urbina, C. (En prensa). La objetivación de la sexualidad juvenil: análisis crítico del discurso de la política transnacional. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 13(2).
- Zhou, S., y Cheung, M. (2020). Sex Education Programs for Preteens: A Review of Relevant Outcome Studies in Nine Countries. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00713-0>.
- Zimmerman, J. (2015). *Too Hot to Handle: A Global History of Sex Education*. Princeton: Princeton University Press.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).