

Informe Final

Estudio sobre educación para la sexualidad, la afectividad y relaciones humanas y lineamientos en derechos humanos para una política pública en el sistema educativo chileno.



DEFENSORÍA
DE LA NIÑEZ

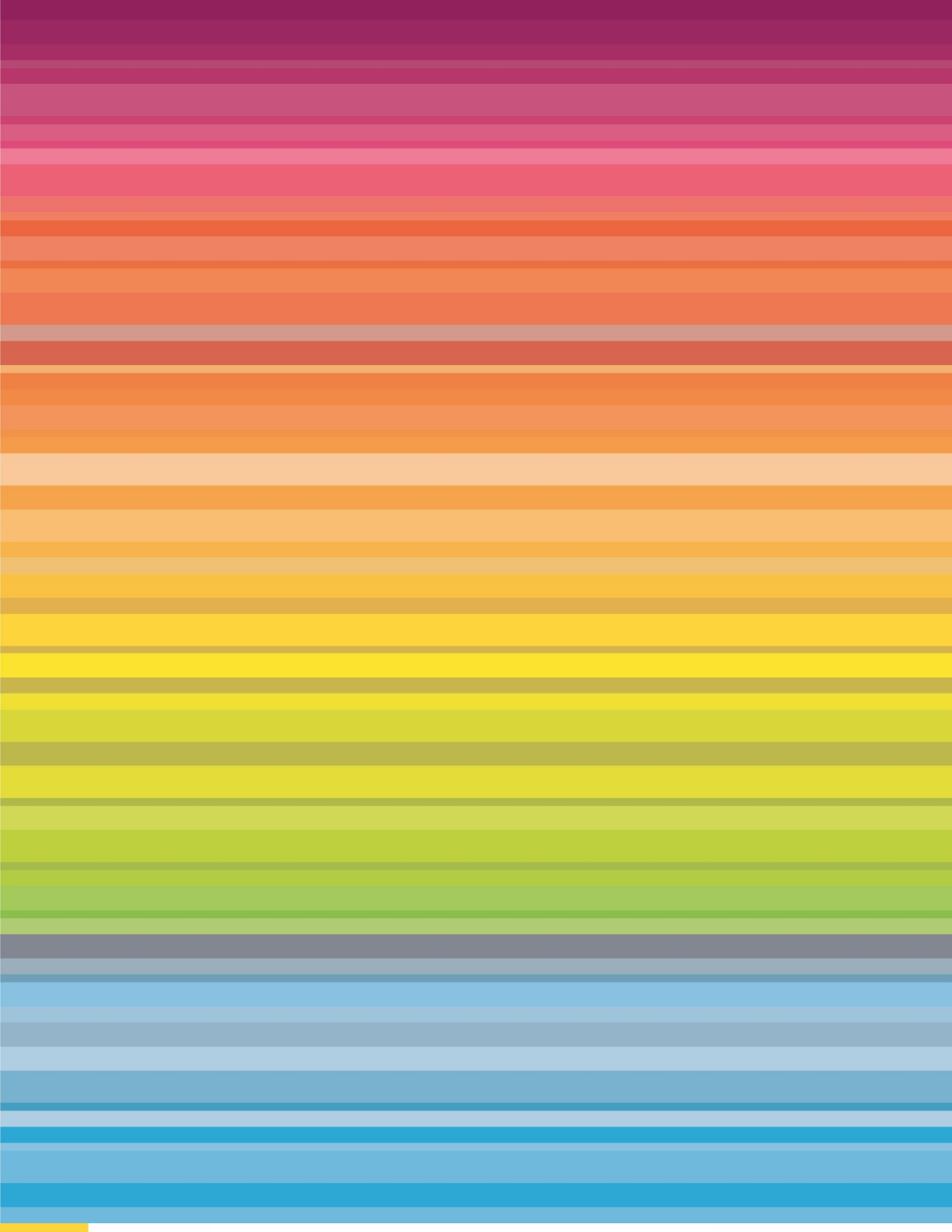


Tabla de contenido

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	6
1 OBJETIVOS DEL ESTUDIO	7
2 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	8
2.1. Metodología para el diagnóstico integral de la actual política pública.....	8
2.2. Metodología de levantamiento de perspectivas en la comunidad escolar.	9
2.3. Metodología para la elaboración de lineamientos y propuestas de política pública en educación sexual integral.	11
3 MARCO REFERENCIAL.....	11
3.1. Conceptualización de la educación sexual integral.	12
3.2. Principios rectores del Derecho Internacional de los Derechos Humanos aplicados a la educación sexual integral.	13
3.3. Análisis de las políticas públicas y de la oferta programática en materia de educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas en Chile.	14
3.3.1. Normativa y políticas públicas en educación sexual integral en Chile.	14
3.3.2. Oferta programática en educación sexual integral en Chile.	16
3.4. Experiencia comparada a nivel internacional en educación sexual integral	18
3.5. Brechas en educación sexual integral en Chile	20
4 PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.....	22
4.1. Aproximación a la educación sexual integral desde la perspectiva de actores claves.	22
4.1.1. Brechas normativas.	22
4.1.2. Currículum educativo.	23
4.1.3. Planes y programas.	24
4.1.4. Financiamiento.	25
4.1.5. Grupos de interés.	25
4.1.6. Nudos críticos.	25
4.1.7. Recomendaciones.	26
4.2. Educación sexual integral desde las perspectivas de funcionarios de los establecimientos educacionales.....	27
4.2.1. Conocimientos y percepciones sobre educación sexual.	27
4.2.2. Temáticas relevantes para adultos/as y necesidades de formación.....	28
4.2.3 Elementos facilitadores y obstaculizadores de la educación sexual.	28
4.2.4. Expectativas y propuestas de mejora.	29
4.3. Educación sexual integral desde las perspectivas de apoderados y apoderadas.	29
4.3.1. Conocimientos y percepciones sobre educación sexual.	30

4.3.2. Temáticas relevantes para adultos/as y necesidades de formación.....	33
4.3.3 Elementos facilitadores y obstaculizadores de la educación sexual.	37
4.3.4. Expectativas y propuestas de mejora.	40
4.4. Educación sexual integral desde las perspectivas niñas, niños y adolescentes.	40
4.4.1. Conocimientos y percepciones sobre afectividad y sexualidad.	40
4.4.2. Temáticas prioritarias para niños, niñas y adolescentes y necesidades de formación.	41
4.4.3. Experiencias y barreras en el entorno educativo.....	42
4.4.4. Derechos y participación de niños, niñas y adolescentes en la política pública.	42
4.5. Análisis integrado de las perspectivas de adultos y niños, niñas y adolescentes.	43
4.5.1. Convergencias identificadas sobre educación sexual integral.	43
4.5.2. Divergencias identificadas sobre educación sexual integral.	44
4.5.3. Tensiones identificadas sobre educación sexual integral.	45
5 RECOMENDACIONES Y LINEAMIENTOS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA EN ESAR	45
5.1. Recomendaciones a nivel macro (política nacional).....	46
5.1.1. Ley de Educación para la Sexualidad, Afectividad y Relaciones Humanas.....	46
5.1.2. Obligatoriedad curricular progresiva de la ESAR en el sistema educativo.	47
5.1.3. Diálogo intersectorial con enfoque educativo para la ESAR.	47
5.1.4. Formación nacional en ESAR para padres, madres y responsables del cuidado de niños, niñas y adolescentes.	48
5.2. Recomendaciones a nivel meso (sostenedores y establecimientos educativos).....	48
5.2.1. Consolidación de planes institucionales anuales de ESAR.	48
5.2.2. Creación de unidades técnicas especializadas en ESAR.	49
5.2.3. Instancias formativas y participativas en ESAR para las familias.	50
5.2.4. Consulta y retroalimentación estudiantil sobre la ESAR.	50
5.3. Recomendaciones a nivel micro (Aula).....	51
5.3.1. Creación de una asignatura dedicada para el abordaje de la ESAR con carácter progresivo.	51
5.3.2. Desarrollo de metodologías participativas de enseñanza y aprendizaje en ESAR	51
Referencias.....	53
ANEXOS	58
Anexo 1. Detalle de las metodologías desplegadas en los casos de estudio incorporados en el análisis.....	58



PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Desde su puesta en funcionamiento, la Defensoría de la Niñez se ha encargado de la difusión, promoción y protección de derechos humanos de todas las niñas, niños y adolescentes que habitan el territorio nacional, y para ello realiza estudios que den cuenta de su situación de derechos. En ese tenor, el presente documento contiene el informe final del servicio de consultoría para el estudio sobre el estado actual de la educación para la sexualidad, la afectividad y relaciones humanas dirigida a niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo chileno y la elaboración de lineamientos en derechos humanos para una política pública en la materia.

En los Estudios de Opinión de niños, niñas y adolescentes (Defensoría de la Niñez 2019; 2024¹), se releva la "falta de educación sexual" como una de las principales problemáticas que les preocupan y afectan a niños, niñas y adolescentes. Aun cuando muchos de ellos reportan recibir educación sexual tanto en el ámbito escolar como familiar, esta parece no cubrir adecuadamente sus necesidades y expectativas en la materia. En definitiva, la educación sexual impartida sigue siendo limitada, con un enfoque centrado en la prevención sanitaria, la reproducción y la heterosexualidad cisgénero. Bajo este contexto, emerge la necesidad de un enfoque más integral de la educación sexual que contemple la complejidad de las relaciones humanas, los afectos, el respeto y la no violencia en las interacciones.

Lo antes mencionado es relevante, considerando - entre otros elementos - el aumento en los casos de abuso sexual y violación, especialmente entre las niñas y adolescentes mujeres (Fundación Amparo y Justicia, 2023)², junto a los incidentes de violencia escolar tras el retorno a clases presenciales en 2022 (Izquierdo, Granese y Maira, 2023³). Todos estos fenómenos resaltan la urgencia de una educación sexual que funcione como una herramienta preventiva desde un enfoque integral. Abordar estos temas desde una perspectiva de derechos y respeto mutuo no solo contribuiría a mitigar la violencia, sino que permitiría un desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, garantizando su bienestar físico, emocional y social.

En este estudio, es posible encontrar un diagnóstico de la actual política pública, oferta programática y brechas respecto de los estándares establecidos en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos en educación sexual integral en Chile, junto con un análisis de la experiencia comparada. Asimismo, se identifican convergencias y divergencias, entre las diversas perspectivas de la comunidad educativa (directivos, funcionarios, apoderados, y niños, niñas y adolescentes) en cuatro establecimientos educativos del país, respecto a sus intereses y necesidades en esta área. A partir del análisis de los hallazgos encontrados a lo largo del estudio, se elaboraron recomendaciones de política pública en la materia.

¹ Defensoría de la Niñez (2019;2024). Estudio de Opinión de niños, niñas y adolescentes 2019 y 2014. Disponibles en: <https://www.defensorianinez.cl/home-adulto/estudios-y-estadisticas/>

² Fundación Amparo y Justicia (2023). Niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos sexuales y otros graves: ingreso de denuncias y respuesta del sistema de justicia penal. Disponible en: <https://amparoyjusticia.cl/wp-content/uploads/2023/04/Estudio-Fundacion-amparo-y-Justicia.pdf>

³ Izquierdo, S., Granese, M., & Maira, A. (2023). Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes en Chile y el mundo. *Centro de Estudios Públicos*.

1 | OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo general:

Diseñar y fundamentar lineamientos y recomendaciones para el desarrollo de una política pública integral sobre educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas, dirigida a niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo chileno, basados en evidencia empírica, perspectivas recolectadas y documentación analizada durante el estudio, y alineados con estándares establecidos en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Objetivos Específicos:

1. Elaborar un diagnóstico integral de la actual política pública sobre educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas en el sistema educativo chileno, que incluya una descripción de la situación actual, oferta programática, la identificación de buenas prácticas y la detección de brechas existentes con respecto a los estándares del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y la experiencia comparada.
2. Levantar, analizar y relacionar las perspectivas de adultos/as pertenecientes a la comunidad educativa sobre intereses, necesidades, cuestionamientos y requerimientos en torno a la educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas dirigida a niños, niñas y adolescentes, para incorporarlas en una política pública integral sobre educación para la sexualidad, afectividad y relaciones humanas.
3. Levantar, analizar y relacionar las perspectivas de niños, niñas y adolescentes sobre sus intereses, necesidades, cuestionamientos y requerimientos en torno a la educación sexual, para incorporarlas en una política pública integral sobre educación para la sexualidad, afectividad y relaciones humanas.
4. Identificar, proponer y justificar los ajustes que requiere la actual política pública para proporcionar una educación integral en sexualidad, afectividad y relaciones humanas dirigida a niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo chileno, partir de la evidencia, las perspectivas recabadas y la documentación analizada, y asegurando su alineación con el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

2 | METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La metodología de este estudio se diseñó con un enfoque integral y multidimensional, combinando diversas estrategias de investigación para responder a los objetivos planteados. En una primera etapa, se desarrolló un diagnóstico documental y bibliográfico orientado a sistematizar la información disponible sobre estándares de derechos humanos, políticas públicas y oferta programática en educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas (ESAR) en el sistema educativo chileno, complementado con un análisis de experiencia comparada a nivel internacional.

En una segunda etapa, se levantaron perspectivas desde la comunidad escolar mediante estudios de caso en distintos tipos de establecimientos educativos, que incorporaron tanto técnicas cualitativas como cuantitativas para el levantamiento de información, garantizando la participación de niños, niñas, adolescentes y adultos de la comunidad escolar⁴, incluyendo sostenedores, directivos, equipos de gestión, docentes, asistentes de la educación, padres y apoderados. Finalmente, con base en la integración del diagnóstico documental, experiencia comparada y levantamiento de perspectivas, se elaboraron lineamientos y propuestas de política pública en el ámbito de la ESAR.

Cabe agregar que, previo al levantamiento de información en las comunidades educativas, se realizó una etapa de sensibilización e indagación exploratoria, de tipo cualitativa, mediante la realización de entrevistas con actores claves vinculados a la temática de educación sexual, afectividad y relaciones humanas, que pudieran aportar desde su experiencia y trayectoria en el área. En particular, se entrevistaron informantes del Ministerio de Educación (MINEDUC), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA), cuyos resultados fueron considerados en la elaboración de los lineamientos de política pública con enfoque de derechos humanos, derivados de este estudio⁵.

2.1. Metodología para el diagnóstico integral de la actual política pública.

El análisis documental y bibliográfico permitió la actualización y sistematización de la información disponible en el ámbito de la ESAR. En particular, la situación actual de la política pública; la oferta programática existente; la identificación de buenas prácticas y; la detección de brechas con respecto a los estándares del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. La revisión documental se orientó a sistematizar datos provenientes de ministerios sectoriales (principalmente Educación y Salud), documentación de organizaciones de la sociedad civil y de organismos internacionales especializados. La información recopilada fue organizada en las siguientes categorías de análisis documental⁶ (ver Tabla 1a.).

⁴ “La comunidad escolar está conformada por todos quienes forman parte de un recinto educativo, participen o no en una organización. De esta manera, la comunidad educativa reúne a los estudiantes, padres, madres y apoderados, asistentes de la educación, profesores, directivos, sostenedor, incluso a los ex alumnos del establecimiento, utilizando como medio las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”. Fuente: <https://www.educarchile.cl/node/49956>

⁵ Los hallazgos de este levantamiento se presentan en la sección de resultados de este estudio.

⁶ Cada una de estas categorías permitió estructurar el análisis desde múltiples dimensiones críticas para caracterizar la política pública actual, detectar nudos críticos y proyectar lineamientos de mejora. Por ello, se elaboraron fichas de sistematización bibliográfica, estructuradas considerando: Institución promotora de la política, programa o proyecto; Alcance y población objetivo; Contenidos abordados; Evaluaciones de impacto cuando existiesen.

Tabla 1a. Categorías asociadas al análisis documental.

Categoría	Contenidos principales
Definiciones de educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas.	Contrastes entre enfoques biomédico, preventivo, integral y basado en derechos humanos.
Resultados esperados de la educación en sexualidad.	Impactos esperados en salud pública, derechos sexuales, desarrollo emocional y afectivo.
Diseño e implementación de políticas públicas.	Legislación vigente, programas existentes, financiamiento, institucionalidad, brechas identificadas.
Rol y participación de niños, niñas y adolescentes, comunidades educativas y familias.	Expectativas, intereses, necesidades, participación efectiva en diseño y ejecución de políticas.

Fuente. Elaboración propia.

Con el objetivo de fortalecer el diagnóstico sobre la ESAR⁷, se realizó un análisis comparado de experiencias nacionales e internacionales que han desarrollado políticas, programas y medidas en esta materia. Las experiencias analizadas provienen de distintos sectores de gobierno, incluyendo educación, salud y desarrollo social. Del mismo modo, estas experiencias se sustentan en diversos enfoques: biomédico, preventivo, de género y de derechos humanos. Los criterios para usados para la selección de experiencias incluyen su relevancia temática, diversidad geográfica y contexto sociopolítico comparable al chileno. La información recopilada fue organizada de acuerdo a las siguientes categorías de análisis comparado (Ver Tabla 1b.).

Tabla 1b. Categorías asociadas al análisis de experiencia comparada.

Categoría	Contenidos principales
Marco normativo	Existencia y características de leyes, decretos o políticas oficiales.
Enfoque conceptual	Orientación de la ESI, acorde a enfoques biomédico, preventivo, de derechos humanos, de género, diversidad sexual.
Participación de niños, niñas y adolescentes	Inclusión de niños, niñas y adolescentes en el diseño, implementación o evaluación de programas.
Institucionalización y obligatoriedad	Grado de incorporación curricular, obligatoriedad en los establecimientos y formación docente.
Resultados e impactos	Cobertura, calidad de implementación, mejoras en indicadores de salud y cambios socioculturales.
Nudos críticos	Resistencias socioculturales, brechas de implementación, obstáculos legislativos o administrativos, exclusión de grupos vulnerables.

Fuente. Elaboración propia.

2.2. Metodología de levantamiento de perspectivas en la comunidad escolar.

Con el propósito de identificar los intereses, necesidades, cuestionamientos y requerimientos en torno a la educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas dirigida a niños, niñas y adolescentes, y de este modo incidir en el diseño e implementación de una política pública integral en la materia, se realizó un levantamiento de perspectivas en cuatro establecimientos del sistema educativo chileno, ubicados en tres regiones del país: Metropolitana, Valparaíso y Maule. La investigación se desarrolló mediante estudios de caso con diseño anidado en distintas comunidades educativas. Los casos

⁷ En este informe, los términos educación sexual integral (ESI) y educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas (ESAR) son usados de manera intercambiable.

seleccionados fueron: un colegio particular subvencionado de carácter urbano que imparte todos los niveles educativos; un establecimiento municipal rural de educación básica; y dos establecimientos pertenecientes a SLEP, ambos urbanos, uno de los cuales ofrece educación básica y media, y el otro únicamente educación básica⁸(ver Tabla 2. y Anexo 1).

Tabla 2. Descripción de los casos y participantes.

Caso	Sostenedor	Zona	Región	Niveles	Matrícula	Modalidad
1	Particular Subvencionado	Urbana	VII	PK – IV Medio	1.200	Científico – Humanista
2	Municipal DAEM	Rural	V	PK – 6° Básico	105	Escuela Básica
3	SLEP	Urbana	RM	Kinder – IV Medio	820	Científico – Humanista
4	SLEP	Urbana	RM	PK – 8° Básico	600	Escuela Básica

Fuente: Elaboración propia.

El levantamiento de perspectivas desarrollado en el marco de estos casos consideró la participación de sostenedores, equipos de gestión, docentes, asistentes de la educación, padres y apoderados, así como de niños, niñas y adolescentes. Con tal fin, se ofreció a cada comunidad escolar un set flexible de instrumentos de recolección de perspectivas, de modo de convocar a una participación contextualizada y voluntaria, que permitiera responder adecuada y situadamente a los objetivos de investigación. Así, se desplegaron técnicas cualitativas (focus groups y entrevistas) como cuantitativas (encuestas); estas últimas estuvieron dirigidas apoderados, de modo de aumentar el alcance del levantamiento⁹. En el caso de niños, niñas y adolescentes, se desarrollaron talleres participativos diferenciados según ciclo escolar. La información recopilada, en el levantamiento con adultos y con niños, niñas y adolescentes, fue organizada de acuerdo con las siguientes categorías de análisis comparado (ver Tablas 3a y 3b.).

Tabla 3a. Marco Analítico en Perspectivas de Adultos.

Concepto clave	Dimensión	Variables de análisis
ESI en la experiencia adulta.	Conocimientos y percepciones sobre educación sexual.	- Definiciones y comprensiones sobre sexualidad, afectividad y relaciones humanas. - Fuentes formativas previas. - Valoraciones sobre la educación sexual escolar actual.
Intereses y necesidades de formación.	Temáticas relevantes para adultos/as.	-Temas que consideran prioritarios. - Necesidades de actualización en contenidos. - Requerimientos específicos de formación docente y parental.
Factores que potencian o dificultan la educación sexual.	Facilitadores y obstáculos.	- Percepciones sobre resistencias culturales. - Identificación de barreras institucionales. - Factores de éxito. - Dificultades en experiencias previas sobre ESI.
Expectativas y propuestas de mejora.	Rol de la comunidad educativa.	- Expectativas sobre participación en el diseño de programas. - Propuestas de líneas de acción para el abordaje de ESI en los colegios. - Recomendaciones para mejorar la implementación.

Fuente: Elaboración propia.

⁸ Dado que no fue posible acceder a un colegio particular pagado para realizar las distintas etapas de levantamiento de perspectivas, para abordar la realidad de estos establecimientos se realizaron entrevistas y encuestas a miembros de la comunidad educativa pertenecientes a distintos colegios (incluyendo estudiantes, equipos directivos, docentes y apoderados), además del análisis de fuentes secundarias.

⁹ Durante los meses de mayo y agosto de 2025, se realizó una encuesta a apoderados para abordar sus conocimientos, necesidades e intereses. Esta encuesta se distribuyó de manera online a través de los distintos establecimientos convocados, y en el caso de los apoderados de colegios particulares pagados, se hizo a través de un llamado a comunidades pertenecientes a este tipo de establecimientos. El total de casos considerados para el análisis fue de 406, todos los cuales dieron su consentimiento para participar del estudio mediante una pregunta incluida en la misma encuesta.

Tabla 3b. Marco Analítico en Perspectivas de niños, niñas y adolescentes.

Concepto clave	Dimensión	Variables de análisis
ESI desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes.	Conocimientos y percepciones sobre sexualidad y afectividad	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de sexualidad, afectividad y relaciones humanas. - Fuentes de información sobre sexualidad. - Valoración de instancias educativas previas.
Intereses y necesidades formativas.	Temáticas prioritarias para niños, niñas y adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> - Temas que consideran importantes de abordar. - Preguntas o inquietudes frecuentes. - Diferencias de necesidades según edad y género.
Experiencias escolares.	Experiencias y barreras en el entorno educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios percibidos como seguros o inseguros. - Experiencias positivas o negativas. - Dificultades observadas en la escuela para abordar sexualidad.
Participación y derechos.	Expectativas sobre su rol en la política pública	<ul style="list-style-type: none"> - Deseos de participación en diseño de contenidos. - Expectativas sobre trato respetuoso, inclusión y diversidad. - Visión sobre el derecho a recibir educación sexual integral.

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Metodología para la elaboración de lineamientos y propuestas de política pública en educación sexual integral.

La metodología utilizada para elaborar los lineamientos que se derivan de este estudio consiste en la integración teórica y práctica de la evidencia recabada en el desarrollo del estudio. La generación de recomendaciones se basa en: (1) consolidación de insumos analíticos, que incluye tres procesos clave (diagnóstico de la situación actual, análisis comparativo internacional y análisis de perspectivas de los participantes con base en estudios de caso); (2) integración analítica crítica, que relaciona marcos normativos y perspectivas locales con estándares internacionales; y (3) formulación de lineamientos y propuestas estratégicas y operativas, con recomendaciones específicas en distintas dimensiones. Se incluyen elementos legales, normativos, presupuestarios, organizacionales, administrativos y curriculares, con especial énfasis en el sistema educativo y sus particularidades.

3 | MARCO REFERENCIAL

El presente marco referencial tiene un carácter instrumental y está orientado a sustentar el diagnóstico integral de la actual política pública sobre educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas (ESAR¹⁰) en el sistema educativo chileno. Su finalidad es ofrecer un marco teórico, normativo y analítico que permita caracterizar la situación actual, identificar buenas prácticas, detectar brechas relevantes, y contrastarlas con los estándares del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y así como con las experiencias comparadas internacionales.

Para ello, el marco conceptual desarrolla en primer lugar la definición de sexualidad, afectividad y relaciones humanas, desde una perspectiva multidimensional, basada en un enfoque de derechos humanos, equidad de género y respeto a las diversidades. Posteriormente, se sistematizan los principios y obligaciones derivadas de instrumentos internacionales relevantes, que constituyen el parámetro normativo para evaluar las políticas nacionales.

¹⁰ El término ESAR será usado de forma complementaria al de ESI durante el informe, como forma de ampliar el concepto a un enunciado más general.

Sumado a lo anterior, se presentan los principales resultados respecto a los hitos normativos y de política pública nacional vinculada a la educación sexual integral, en distintos ámbitos. Luego, se describe la oferta programática y la experiencia comparada internacional. Finalmente, se identifican las brechas existentes para la elaboración de las recomendaciones de política pública de este estudio.

3.1. Conceptualización de la educación sexual integral.

La sexualidad constituye un aspecto central de la vida humana que se manifiesta a lo largo de todo el ciclo vital e integra dimensiones biológicas, emocionales, afectivas, sociales, culturales y éticas (UNESCO, 2018)¹¹. A diferencia de concepciones restringidas a su dimensión reproductiva o genital, la sexualidad se concibe hoy como un fenómeno complejo que atraviesa el desarrollo integral de las personas, sus identidades, relaciones, vínculos afectivos y la construcción de ciudadanía.

En consonancia con esta comprensión ampliada, la ESI es definida como un proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje que dota a niños, niñas y adolescentes de conocimientos científicos, habilidades, actitudes y valores que les permitan ejercer sus derechos humanos, vivir su sexualidad de manera informada, segura y respetuosa, y desarrollar vínculos basados en el afecto, el respeto mutuo y la equidad (UNESCO, 2018; SIECUS, 2024¹²). Así, la ESI no se limita a la transmisión de información sobre riesgos sexuales, sino que incorpora el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones autónomas, la construcción de relaciones saludables, la prevención de la violencia y la promoción de la igualdad de género.

Según el enfoque adoptado por la UNESCO (2018) en su guía *International Technical Guidance on Sexuality Education*, la ESI debe ser:

- ☐ Científicamente rigurosa: basada en evidencia empírica y conocimientos validados.
- ☐ Adecuada al desarrollo: adaptada a las diferentes etapas de crecimiento y madurez de niños, niñas y adolescentes.
- ☐ Integral: abarcando aspectos biológicos, emocionales, sociales y culturales de la sexualidad.
- ☐ Basada en derechos humanos: promoviendo la igualdad, la no discriminación, la dignidad y la libertad individual.
- ☐ Transformadora de género: contribuyendo a superar los estereotipos y las desigualdades de género.
- ☐ Culturalmente relevante: adaptada a los contextos locales sin renunciar a los principios universales de derechos humanos.

Desde esta perspectiva, la sexualidad es entendida como un derecho humano que implica el acceso a información basada en evidencia científica, a servicios de salud adecuados, a la protección contra toda forma de violencia y discriminación, y al respeto por la autonomía corporal y afectiva (SIECUS, 2024; IPPF, 2022¹³). El enfoque integral también destaca que la educación en sexualidad debe contemplar componentes tales como el conocimiento sobre el cuerpo humano, las emociones, la diversidad sexual, el consentimiento, la prevención de violencia, los derechos sexuales y reproductivos, el autocuidado y la construcción de relaciones respetuosas y afectivas (UNESCO, 2018).

La literatura especializada señala que los modelos educativos que abordan la sexualidad exclusivamente desde la prevención de riesgos resultan insuficientes para promover un ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos. Por el contrario, los enfoques de ESI centrados en derechos han demostrado mayor efectividad en la disminución de embarazos adolescentes, en la prevención de infecciones de

¹¹ UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. ONU.

¹² SIECUS. (2024). *SIECUS Board Policy Position Statements 2024*. <https://siecus.org/siecus-board-policy-position-statements-2024/>

¹³ IPPF. (2023, junio 6). *2022 Annual Performance Report*. <https://www.ippf.org/resource/2022-annual-performance-report>

transmisión sexual (ITS), en la reducción de violencia basada en género y en la promoción de la equidad (UNESCO, 2018; IPPF, 2022; SIECUS, 2024).

La educación para la sexualidad, afectividad y relaciones humanas, por lo tanto, no constituye únicamente un componente curricular, sino un derecho habilitante para el ejercicio de otros derechos fundamentales, como el derecho a la salud, el derecho a la educación, el derecho a la igualdad y no discriminación, y el derecho a la participación. En consecuencia, el diseño e implementación de políticas públicas en ESAR debe ser entendido como una obligación del Estado de modo de garantizar estos derechos de niños, niñas y adolescentes, de acuerdo a los compromisos asumidos en tratados internacionales de derechos humanos. En tal contexto, en este estudio, la ESI se analizó con base en la normativa internacional, de sus dimensiones formativas esenciales y de su traducción programática en las políticas nacionales y en la experiencia comparada internacional, permitiendo identificar avances, tensiones y brechas en relación con los estándares de derechos humanos.

3.2. Principios rectores del Derecho Internacional de los Derechos Humanos aplicados a la educación sexual integral.

La ESAR constituye un derecho humano fundamental reconocido en diversos instrumentos internacionales ratificados por el Estado de Chile. Desde la perspectiva del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el acceso a una educación sexual integral, científica, laica y basada en el respeto a la diversidad es una obligación estatal que deriva de los principios de igualdad, no discriminación, autonomía progresiva, desarrollo integral y derecho a la salud. La ESI, cuando se enmarca en estos principios, no solo protege a niños, niñas y adolescentes frente a riesgos, sino que también promueve su desarrollo integral, su autonomía y su capacidad para tomar decisiones informadas sobre su vida y sus relaciones.

La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989:14) establece en su artículo 17 el derecho de niños, niñas y adolescentes a acceder a información adecuada que promueva su bienestar social, espiritual y moral, así como su salud física y mental. Asimismo, el artículo 24 de la misma Convención reconoce su derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud, lo que incluye el acceso a educación e información en materia de salud sexual y reproductiva. El Comité de los Derechos del Niño, en sus Observaciones Generales N° 4 (2003) sobre salud y desarrollo de los adolescentes, y N° 15 (2013) sobre el derecho al disfrute del más alto nivel de salud, ha reafirmado la obligación de los Estados de garantizar la educación sexual integral como parte de una estrategia amplia de derechos.

De manera complementaria, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979)¹⁵ establece la necesidad de eliminar estereotipos de género en la educación (artículo 5) y garantizar la igualdad en el acceso a la información y servicios relacionados con la salud reproductiva (artículo 10). El Comité CEDAW, en su Recomendación General N° 36 sobre el derecho a la educación de las niñas (2017), enfatiza la necesidad de incluir programas de educación sexual integral como parte de una estrategia para empoderar a niñas y adolescentes, prevenir la violencia de género y promover el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.

Los Principios de Yogyakarta¹⁶ (Comisión Internacional de Juristas, 2007), que desarrollan los estándares internacionales aplicables en relación con la orientación sexual y la identidad de género, refuerzan el derecho a la educación sin discriminación y subrayan la obligación de los Estados de asegurar que los

¹⁴ UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño. Del Niño*. Recuperado de: https://www.bayefsky.com/issuesresp/lebanon_crc_2006_sp.pdf

¹⁵ ONU (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. Recuperado de: http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_CSUPDH6-1aReimpr.pdf

¹⁶ Comisión Internacional de Juristas (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Servicio Internacional para los Derechos Humanos

programas educativos promuevan el respeto por la diversidad sexual y de género, combatiendo los prejuicios y estereotipos. La inclusión de la perspectiva de género contribuye a revisar las normas y dinámicas habituales de relacionamiento, promover la igualdad de género y el respeto a las diversidades.

En el ámbito de los compromisos de desarrollo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece en su Objetivo 4 la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y en su Objetivo 5 la obligación de lograr la igualdad de género y empoderar a mujeres y niñas. Estos compromisos incluyen metas específicas vinculadas a la eliminación de la violencia de género, el acceso a información sobre salud sexual y reproductiva, y la integración de la igualdad de género en los currículos educativos.

Desde una perspectiva de derechos humanos, la ESI se entiende como una herramienta esencial para garantizar el ejercicio de múltiples derechos interrelacionados, incluyendo el derecho a la salud, el derecho a la educación, el derecho a la igualdad y no discriminación, el derecho a la información, el derecho a vivir una vida libre de violencia, entre otros (Fredes Pereira, 2024¹⁷; Ronconi, Espiñeira y Guzmán, 2023¹⁸; Defensoría de la Niñez, 2023¹⁹).

3.3. Análisis de las políticas públicas y de la oferta programática en materia de educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas en Chile.

El análisis de las políticas públicas y de la oferta programática en materia de educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas en Chile, realizado en el marco de este estudio y presentado en este apartado, usa como parámetro de evaluación el cumplimiento efectivo de los estándares internacionales que han sido detallados en la sección anterior. La identificación de brechas y desafíos en la materia orientan las obligaciones del Estado de garantizar de manera plena el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir una educación sexual integral conforme a los principios rectores del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Es en este objetivo más global de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes que la institucionalidad educativa aparece como un ámbito relevante y ha sido relevado por organismos como la UNESCO (2018²⁰) para la promoción y el abordaje de la ESAR. Por tal motivo, tanto la revisión de la normativa asociada, oferta programática y el levantamiento de perspectivas desarrollado en el marco de esta investigación se basa en el reconocimiento de la relevancia de la labor de los establecimientos educativos en el avance de la formación en ESAR. Su inclusión en este estudio permite traer a la discusión la estructura, normativa, actores relevantes y dinámicas propias de este ámbito, ayudando a delinear, en un ámbito concreto y pertinente de acción, las recomendaciones que posteriormente serán presentadas en este informe.

3.3.1. Normativa y políticas públicas en educación sexual integral en Chile.

¹⁷ Fredes Pereira, F. S. (2024). Educación sexual integral en Chile: análisis y recomendaciones a partir de la experiencia latinoamericana y los estándares internacionales [Tesis de postgrado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/205654>

¹⁸ Ronconi, L., Espiñeira, B., & Guzmán, S. (2023). Educación sexual integral en América Latina y el Caribe: ¿Dónde estamos y hacia dónde deberíamos ir? *Latin American Legal Studies*, 11(1). <https://doi.org/10.15691/0719-9112vol11n1a7>

¹⁹ Defensoría de la Niñez. (2023). Guía educativa docente para el trabajo en derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. Guía temática Educación Sexual Integral. <https://www.defensorianinez.cl/guia-educativa-docente/>

²⁰ UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. ONU.

La trayectoria de la ESAR en Chile ha sido compleja, marcada por avances, retrocesos y tensiones socioculturales que han condicionado el desarrollo de políticas públicas en el área. Desde el siglo XX, las primeras iniciativas se vincularon a campañas higienistas centradas en la prevención de enfermedades de transmisión sexual y el control de la natalidad, con un enfoque biomédico restringido, impulsado principalmente desde el sector salud (Labarca, 2008²¹). Durante los años 60, en el contexto de reformas educativas y sanitarias, se implementó el programa “Vida Familiar y Educación Sexual” bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva (APROFA, 2018²²). Sin embargo, la dictadura militar interrumpió estos avances, desplazando el abordaje de la sexualidad hacia el ámbito privado (Figueroa, 2012²³). Con el retorno a la democracia en 1990, se reactivó el debate público en la materia. En 1991, el MINEDUC, el Programa de la Mujer y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) elaboraron el documento “Hacia una política de Educación Sexual” (Olavarría, 2005²⁴). En 1993 se definió una política que incluyó temas como afectividad y salud sexual, junto con la circular N°227, que garantizó la permanencia escolar de estudiantes embarazadas y madres (APROFA, 2018; Cámara de Diputadas y Diputados, 2024²⁵). Las Jornadas Comunitarias de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad -JOCAS- (1996-2000), por su parte, promovieron espacios de reflexión en las escuelas, aunque su carácter voluntario y las resistencias culturales limitaron su alcance (Moreno y Santibáñez, 2021²⁶; Abatte et al., 1997²⁷).

Desde el año 2000, se consolidó en el país un enfoque biomédico centrado en la prevención de ITS y embarazos adolescentes, liderado por el Ministerio de Salud (Báez y González, 2015). En 2009, la Ley General de Educación N°20.370 incorporó el principio de formación integral, y en 2010 la Ley N°20.418 estableció el deber de incluir programas de salud sexual en enseñanza media, aunque dejó la definición de contenidos a cada comunidad educativa, generando alta heterogeneidad (Cámara de Diputadas y Diputados, 2019²⁸). Durante el primer gobierno de Sebastián Piñera (2010–2014), se reforzó la lógica de voluntariedad, permitiendo a los establecimientos elegir programas según su proyecto educativo (Escapil et al., 2018²⁹). En 2017 y 2018, el MINEDUC actualizó las orientaciones con un enfoque inclusivo, y emitió circulares sobre prevención de violencia de género e identidad de género (Circulares Ord. N°0768³⁰ y N°812³¹).

En el plano legislativo, la Ley N°21.430 (2022) estableció la obligación estatal de entregar formación adecuada en sexualidad y afectividad, y la Ley N°21.675 (2024) reforzó la prevención de violencia de género en contextos educativos. En 2025, se implementaron las Rúbricas para el Plan de Sexualidad,

²¹ Labarca, C. (2008). Todo lo que usted debe saber sobre las enfermedades venéreas. En M. Zárate Campos (Ed.), *Por la Salud del Cuerpo* (pp. 81-130). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

²² APROFA. (2018). Educación Sexual en Chile. Orientaciones para una política pública. Recuperado de: <https://media.elmostrador.cl/2020/07/INFORME-EIS-CHILE-junio-.pdf>

²³ Figueroa, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. Estado, gobierno, gestión pública: Revista Chilena de Administración Pública, (20), 105-131.

²⁴ Olavarría, J. (2005). La política de educación sexual del Ministerio de Educación de Chile. Consideraciones para una evaluación. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina. Santiago, Chile (17-18 mayo).

²⁵ Cámara de Diputadas y Diputados de Chile. (2024). Boletín N.º 17025-04: Modifica la Ley N.º 20.418 para promover una educación sexual integral en el sistema escolar, en prevención del abuso sexual infantil. Recuperado de: <https://www.camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmlID=17025>

²⁶ Moreno, S., & 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.

²⁷ Abatte, P., Arriagada, P., y González, G. (1997). *Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad*. Ministerio de Educación.

²⁸ Cámara de Diputadas y Diputados de Chile. (2019). Boletín N.º 12955: Establece bases generales para la educación afectiva y sexual de niños, niñas y adolescentes, en los establecimientos educacionales, y modifica normas legales que indica. Disponible en: <https://www.camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmlID=12955>

²⁹ Escapil, A., Luque, J. G., & Villa, A. I. (2018). Políticas de educación sexual en el Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay. In *XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana 28 de febrero-3 de marzo de 2018 Montevideo, Uruguay. Política, espacio público y disputas en la historia de la educación en América Latina. A 100 años de la reforma de Córdoba*. Universidad de la República.

³⁰ Superintendencia de Educación. (2017, abril). Circular Ord. N.º 0768: Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación. Disponible en: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA0768-DERECHOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>

³¹ Superintendencia de Educación. (2021, diciembre 27). Circular N.º 812: Garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y estudiantes en el ámbito educacional. Disponible en: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/circular-n812-garantiza-el-derecho-a-la-identidad-de-genero-de-ninas-ninos-y-estudiantes-en-el-ambito-educacional/>

Afectividad y Género, orientando su articulación con otros instrumentos, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Desde el ámbito de la salud, el Programa Nacional de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes y los Espacios Amigables han ofrecido atención en salud sexual, aunque no reemplazan un abordaje curricular obligatorio. El Plan de Acción en Salud Sexual y Reproductiva 2018-2030, por otro lado, si bien presenta un aporte, carece de mecanismos intersectoriales vinculantes.

De esta forma, y pese a los avances observados, la ausencia de una ley específica en ESAR y mecanismos derivados de implementación genera un vacío relevante respecto a la formación en esta temática. El proyecto ingresado en 2020, no aprobado, evidencia las tensiones sociopolíticas en torno a la regulación pública de la educación en sexualidad y temas afectivos (Yáñez-Urbina, 2023³²). La evolución normativa muestra avances significativos, pero también limitaciones estructurales como la falta de sistematicidad, la dependencia y heterogeneidad institucional, especialmente en el nivel de los establecimientos educativos, y la tensión entre los enfoques y basados en derechos, promovidos a nivel de normativa internacional, y los enfoques biomédicos restringidos y moralizantes.

3.3.2. Oferta programática en educación sexual integral en Chile.

La oferta programática en educación sexual en Chile es diversa y fragmentada, coexistiendo iniciativas del MINEDUC, organizaciones de la sociedad civil y entidades de educación superior. Esta fragmentación, sumada a la voluntariedad institucional a nivel de establecimientos educativos, ha generado una implementación desigual a nivel territorial e institucional (Cubillos Almendra, 2019³³; Moreno & Santibáñez, 2021; Torres y Escobar, 2025³⁴).

El MINEDUC ha desarrollado acciones como la estrategia “Seamos Comunidad”, que tras la pandemia fortaleció el bienestar escolar y habilitó espacios para trabajar afectividad y relaciones humanas (MINEDUC, 2022³⁵). El Plan de Sexualidad, Afectividad y Género (PSAG) propone transversalizar estas temáticas en el PEI y PME, incluyendo formación docente y participación comunitaria, aunque sin mecanismos de fiscalización nacional (MINEDUC, 2023³⁶).

Por su parte, la rúbrica de autoevaluación institucional (MINEDUC, 2025³⁷) permite diagnosticar avances y definir estrategias desde un enfoque de derechos. Dichas iniciativas se sustentan en normas como la Ley N°20.418³⁸, la Ley N°21.430³⁹, el Decreto Supremo N°79⁴⁰, la Ley N°21.120⁴¹ y las circulares N°0768⁴² y N°812⁴³ de la Superintendencia de Educación. Sin embargo, su implementación carece de articulación

³² Yáñez-Urbina, C. (2023). El problema de la educación sexual: un panorama general y su implicancia en el Sistema Escolar Chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 250-268.

³³ Cubillos Almendra, J. (2019). Continuidades y rupturas: La política de salud sexual y reproductiva chilena en cuatro gobiernos. *Polis (Santiago)*, 18(53), 140-166.

³⁴ Torres, B., & Escobar, S. (2025). ¿Hacia una Política de Educación Sexual Integral en Chile? Percepciones de profesores jóvenes. *Última década*, 33(64), 261-286.

³⁵ Ministerio de Educación de Chile. (2022, septiembre). *Política de Reactivación Educativa Integral: Seamos Comunidad*. Disponible en: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2022/09/Política-Reactiación-Escolar-Seamos-Comunidad.pdf>

³⁶ Ministerio de Educación de Chile. (2023). Plan de Sexualidad, Afectividad y Género (PSAG). Disponible en: <https://convenciapara ciudadania.mineduc.cl/formacion-para-la-vida/sexualidad-afectividad-y-genero/>

³⁷ Rúbrica disponible en: <https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/129/2025/03/Rubricas-plan-de-sexualidad-afectividad-y-genero-07.03.25.pdf>

³⁸ Ley 20.418: fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad y autoriza la entrega de métodos anticonceptivos a la población.

³⁹ Ley 21.430: sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia.

⁴⁰ Decreto Supremo de Educación N°79: regula el estatuto de las alumnas en situación de embarazo y maternidad

⁴¹ Ley n°21.120: reconoce y da protección al derecho a la identidad de género.

⁴² Circular 768: derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación.

⁴³ Circular 812: garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y estudiantes en el ámbito educacional.

y mecanismos vinculantes, lo que refuerza la necesidad de una política nacional específica en el ámbito de la ESAR (UNESCO, 2018).

Asimismo, organizaciones como la Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA), el Centro de Educación Sexual Integral (CESI) y consultoras independientes en el área, han implementado programas educativos en establecimientos con enfoque de género, derechos sexuales y reproductivos. Estos programas incluyen *APROFA Educa*, que ofrece asesorías adaptadas por nivel educativo; CESI, que desarrolla talleres integrales y apoya la construcción de planes institucionales; y otras consultoras abordan dimensiones vinculares y corporales en educación básica. Otras entidades como Fundación Iguales, Editorial Teraideas y Red ESI Chile han generado recursos educativos y conocimiento técnico relevante. Chile Necesita ESI, en tanto, ha impulsado campañas públicas y legislativas, articulando demandas ciudadanas por una ESI obligatoria y con perspectiva de género. Estas iniciativas, aunque efectivas, dependen de financiamiento no asegurado, apertura institucional y redes territoriales que pueden no estar siempre presentes. Por otra parte, instituciones de educación superior, como la Universidad Diego Portales, la Universidad de Valparaíso y la Universidad Austral han desarrollado diplomados, cursos y proyectos de vinculación con el medio que fortalecen la formación profesional en ESI. Estas acciones reflejan un compromiso con la formación docente y la transferencia de conocimiento hacia comunidades escolares en la temática.

A partir del análisis de las iniciativas y acciones en educación sexual integral en el contexto escolar chileno y el modo en que esta ha sido implementada, evaluada o adaptada desde el currículum nacional es posible derivar algunas conclusiones. Existen experiencias documentadas que permiten identificar prácticas pedagógicas significativas, muchas de ellas desarrolladas en condiciones de precariedad institucional o sin una política nacional integral, pero que han mostrado efectos positivos en formación docente, trabajo en aula, e incorporación de enfoques de género, diversidad y derechos.

Diversos estudios han mostrado cómo los espacios de formación inicial y continua en educación sexual para docentes pueden transformar sus concepciones, fortalecer su seguridad profesional y generar condiciones más inclusivas en las comunidades educativas. El estudio de Dinamarca-Figueroa y otros (2024)⁴⁴, por ejemplo, explora las percepciones de formadores de docentes sobre los desafíos y posibilidades de la ESI en la formación inicial, destacando la necesidad de lineamientos nacionales claros y acciones que incrementen la motivación individual para su inclusión en las mallas curriculares. A nivel de formación en servicio, Molina y otros (2023)⁴⁵ evaluaron un curso de ESI implementado en Recoleta, documentando mejoras en actitudes, conocimientos y disposición docente frente a temáticas tradicionalmente silenciadas. De forma similar, González y Riquelme (2018)⁴⁶ identificaron efectos positivos en liceos públicos tras intervenciones sostenidas con enfoque en derechos y participación estudiantil.

Por su parte, investigaciones centradas en la percepción de estudiantes y profesores respecto de la educación sexual entre 2011 y 2021 en Chile (Figueroa et al., 2023⁴⁷; Agurto-Flores et al., 2024⁴⁸) han evidenciado importantes brechas entre las orientaciones curriculares y las prácticas efectivas. Aun así, en diversos establecimientos se han desarrollado estrategias de abordaje transversal, trabajo

⁴⁴ Dinamarca-Figueroa, D., Sánchez-Gómez, M. C., & García-Holgado, A. (2024). Comprehensive Sexuality Education in Initial Teacher Training in Chile. *American Journal of Sexuality Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/15546128.2024.2408248>

⁴⁵ Molina, R., Alarcón, S., Molina, T., Jadue, D., Casacuberta, M. L., & González, P. (2023). Evaluación de un Curso de Educación Sexual Integral en Profesores de Establecimientos Escolares de la Comuna de Recoleta. *Cuadernos médico-sociales*, 63(4), 13-21.

⁴⁶ González Araya, E., & Riquelme Gajardo, R. (2018). Características de los Programas de Educación Sexual en Liceos de la provincia de Santiago, Chile. *Cuadernos Médico Sociales*, 58(2), 23–30.

⁴⁷ Figueroa, A. R., Jorquera-Aracena, N., Carillo-Reyes, A., Cortez-Flores, K., García-Varas, A., Herrera-Chantire, N., & Valenzuela-Jacob, A. (2023). Percepción de los adolescentes y profesores sobre la educación sexual en Chile 2011-2021. *Revista Matronería Actual*, (1), 20-20.

⁴⁸ Agurto-Flores, Ma. Ignacia, Bahamondes-Vera, Javiera, Guzmán-Andrade, Katuska, Perelli-Vergara, Francesca, Roca-Aranda, Jhoselym, Soto-Matus, Catalina, Valdebenito-Linco, Constanza, Venegas-Sepúlveda, Carolina, Bustos-Águila, Romina, Morales-Quintana, Valeska, & González-Burboa, Alexis. (2024). Perception regarding the sexual education of adolescents of two educational establishments of Talcahuano, Chile. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 89(1), 18-24.

colaborativo interdisciplinar o uso de recursos contextualmente adaptados, lo que ha sido leído por autores como Ronconi, Sánchez-Gómez y Pino (2023) como parte de un giro hacia una ESI situada, que emerge “desde abajo”, desafiando tanto las omisiones institucionales como los marcos normativos limitados.

Desde el currículum oficial, también se han identificado oportunidades para integrar la ESI desde asignaturas como Ciencias Naturales, Orientación, Historia, Educación Física o Educación Ciudadana. Estudios como los de Vargas, Azúa y Carrasco (2024)⁴⁹, Cisternas Casabonne (2024)⁵⁰, Torres-Cortés y otros (2024)⁵¹, y Agurto-Flores y otros (2024) muestran cómo la creatividad docente y el trabajo reflexivo permiten vincular contenidos disciplinares con aspectos afectivos, éticos y relacionales, especialmente cuando se cuenta con apoyos institucionales o redes externas. Molina y otros (2020)⁵² y Mella y Rebolledo (2020)⁵³ refuerzan que el compromiso del cuerpo docente, la formación continua y el respaldo institucional son determinantes en la implementación efectiva de políticas de ESI.

3.4. Experiencia comparada a nivel internacional en educación sexual integral

El análisis comparativo de experiencias internacionales en ESI realizado en el marco de este estudio incorpora las experiencias de Argentina, Uruguay, México, Colombia, Finlandia, Países Bajos y Suecia. Los hallazgos del análisis comparado muestran que los países que han alcanzado mayores niveles de institucionalización, cobertura y legitimidad social comparten una serie de rasgos estructurales y conceptuales. En primer lugar, cuentan con marcos normativos específicos que establecen la obligatoriedad de la ESI en todos los niveles del sistema educativo, lo que reduce la discrecionalidad institucional y refuerza su carácter de derecho, como es el caso de Argentina, Suecia y Países Bajos. En segundo lugar, estos marcos se sostienen sobre enfoques conceptuales integrales, basados en derechos humanos, perspectiva de género, diversidad sexual y afectiva, y bienestar relacional, superando las miradas biomédicas y punitivas aún presentes en países como México o Colombia.

El análisis normativo, en tanto, muestra que los países con leyes específicas, obligatoriedad curricular clara y mecanismos de monitoreo, tales como Argentina, Uruguay, Países Bajos, Suecia, Finlandia, presentan mayores niveles de institucionalización de la ESI. En contraste, los contextos con marcos legales fragmentarios o sin leyes específicas, como en México y Colombia, evidencian mayores dificultades de implementación y cobertura desigual en ESI (ver Tabla 4).

⁴⁹ Vargas, M., Azúa, X., & Carrasco, A. (2024). La ausencia de la educación sexual integral en el currículum chileno: un análisis de los objetivos de aprendizaje en las bases curriculares. *Calidad en la educación*, (60), 191-221.

⁵⁰ Cisternas Casabonne, C. (2024). Educación sexual en Chile: limitaciones normativas y posibilidades de abordaje integral desde el currículum. *Boletín De Políticas Y Gestión Educativa*, 9(9), 24–39.

⁵¹ Torres-Cortés, B., Leiva, L., Canenguez, K. M., & Greaves, L. (2024). Promoting equity in adolescent health in Latin America: designing a comprehensive Sex education program using Intervention Mapping. *Frontiers in Reproductive Health*, 6, 1447016.

⁵² Molina, T., González, E., Leal, I., & Sáez, R. (2020). Calidad de la educación sexual recibida en el contexto escolar y su asociación a conductas sexuales en adolescentes chilenos, según datos VIII Encuesta Nacional de la Juventud. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 85(2), 139-146.

⁵³ Mella, E., & Rebolledo, E. (2020). Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: casos Chile y Costa Rica. *Revista chilena de derecho y ciencia política*, 11(1), 10-35.

Tabla 4. Panorámica comparada en experiencias ESI.

País	Ley específica de ESI	Obligatoriedad	Nivel educativo de inicio	Enfoque principal
Argentina	Ley 26.150 (2006)	Sí	Educación inicial	Derechos humanos, género, diversidad
Uruguay	Ley 18.426 (2008)	Sí	Educación inicial	Intersectorial, salud, derechos sexuales
Colombia	No (programas parciales)	Parcial/voluntario	Variable, según implementación	Derechos Humanos, participación, preventivo.
México	No (currículo federal)	Parcial/disputado	Primaria	Preventivo, con tensiones socioculturales
Finlandia	Basic Education Act (1998)	Sí	Preescolar	Científico, igualdad de género, autonomía
Países Bajos	Enmienda a Ley de Educación (2012)	Sí	Primer año de primaria	Consentimiento, relaciones afectivas, diversidad
Suecia	Education Act 2010:800	Sí	Primaria (integrado en todo el currículo)	Derechos humanos, igualdad, prevención violencia

Fuente: Elaboración propia a partir de las siguientes referencias: Congreso de la Nación Argentina (2006)⁵⁴; Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (s.f.)⁵⁵; República Oriental del Uruguay (2008)⁵⁶; UNFPA & ANEP (2017)⁵⁷; Asamblea Nacional Constituyente (1999)⁵⁸; Congreso de la República de Colombia (1994)⁵⁹; Ministerio de Educación Nacional de Colombia & UNFPA (2008)⁶⁰; Corte Constitucional de Colombia (2014)⁶¹; Finland, (1999)⁶²; Ketting, Brockschmidt & Ivanova (2021)⁶³; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (s.f.)⁶⁴; Lehtone & Mustonen (2023)⁶⁵; Education Profiles (2024)⁶⁶; Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2008)⁶⁷

Asimismo, se observa que las experiencias más robustas institucionalmente -como las de Uruguay, Finlandia y Países Bajos- integran la ESI en estructuras intersectoriales permanentes, articulan los sistemas de salud y educación, y garantizan formación docente continua y obligatoria en el área. En

⁵⁴ Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley N.º 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina, 24 de octubre de 2006. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>

⁵⁵ Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (s.f.). *Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral (OFESI)*. Argentina.gob.ar. Recuperado el 6 de junio de 2025, de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/observatorio-federal-de-la-educacion-sexual-integral-ofesi>

⁵⁶ República Oriental del Uruguay. (2008). *Ley N.º 18.426: Defensa del derecho a la salud sexual y reproductiva*. Diario Oficial, 10 de diciembre de 2008. Recuperado de <https://www.imo.com.uy/bases/leyes/18426-2008>

⁵⁷ UNFPA & ANEP. (2017). Evaluación del Programa de Educación Sexual. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) Uruguay. Recuperado de <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Presentaci.pdf>

⁵⁸ Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional N.º 116 del 20 de julio de 1991. Recuperado de <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-44>

⁵⁹ Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial N.º 41.214 del 8 de febrero de 1994. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

⁶⁰ Ministerio de Educación Nacional de Colombia & Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2008). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*. <https://colombia.unfpa.org/es/publications/programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-sexualidad-y-construcci%C3%B3n-de-ciudadan%C3%ADa>

⁶¹ Corte Constitucional de Colombia. (2014). Sentencia T-622/14. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-622-14.htm>

⁶² Finland. (1999). *Basic Education Act 628/1998: Amendments up to 1136/2010*. Splash-DB. Recuperado de https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument%5Baction%5D=show&tx_perfar_policydocument%5Bcontroller%5D=Policydocument&tx_perfar_policydocument%5Bpolicydocument%5D=347

⁶³ Ketting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2021). Investigating the ‘C’ in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 133-147.

⁶⁴ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (s.f.). Wet op het primair onderwijs, art. 9a. Wetten Overheid. Recuperado el 6 de junio de 2025, de <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/>

⁶⁵ Lehtonen, J., & Mustonen, K. (2023). Comprehensive sexuality education in Europe: Comparative findings and policy recommendations. Rutgers & IPPF EN.

⁶⁶ Education Profiles. (2024). Sweden: Comprehensive Sexuality Education. Recuperado de: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/sweden/~comprehensive-sexuality-education>.

⁶⁷ Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2008). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

paralelo, promueven mecanismos de participación vinculante para niños, niñas y adolescentes en el diseño y evaluación de los contenidos, reconociéndolos como sujetos y ciudadanos activos. Esta participación se consolida mediante instrumentos como encuestas nacionales, comités juveniles o consejos estudiantiles.

En cuanto a los impactos observables de las políticas de ESI, los países que combinan obligatoriedad normativa, institucionalidad sostenida y enfoque integral reportan mejoras significativas en indicadores de salud sexual y reproductiva, tales como la reducción de ITS y embarazos adolescentes, disminución de violencia escolar, y transformaciones en los climas escolares hacia entornos más inclusivos, seguros y respetuosos de la diversidad. Aun así, se identifican nudos críticos comunes incluso en experiencias avanzadas: tensiones culturales, resistencias conservadoras, brechas territoriales de implementación, y la persistencia de imaginarios normativos sobre sexualidad.

De esta forma, las lecciones de experiencias comparadas aportan evidencia concreta sobre las condiciones estructurales necesarias para diseñar e implementar una política de ESI que no solo sea coherente con los marcos internacionales de derechos humanos, sino que también sea efectiva, sostenible y transformadora en contextos marcados por desigualdad, fragmentación institucional y disputas culturales. La articulación de estas dimensiones en una estrategia nacional puede contribuir a garantizar el derecho de niñas, niños y adolescentes a una educación sexual integral, laica, científica, inclusiva y situada.

3.5. Brechas en educación sexual integral en Chile

En este apartado se presentan las brechas identificadas en la revisión y análisis documental y de experiencia comparada. La evidencia muestra brechas de carácter estructural que afectan el diseño, implementación y alcance de la educación sexual integral en Chile, limitando el cumplimiento de estándares internacionales de derechos humanos y el acceso equitativo a una educación sexual integral. La Ley 20.418 (2010), principal marco legal vigente, establece obligaciones en torno a la regulación de la fertilidad, pero no configura una estrategia sistémica ni obligatoria de educación sexual integral. Su implementación genera un “marco híbrido” entre planes transversales y acciones puntuales, sin articulación intersectorial clara. Esto puede generar una distancia entre los objetivos que pueda articular el Ministerio de Salud y el MINEDUC y las respectivas traducciones empleadas en niveles de ejecución meso o micro. Asimismo, desde la implementación de dicha ley, se ha externalizado la provisión de programas a actores privados sin regulación ni contenidos mínimos exigibles, lo que debilita la calidad y continuidad de la formación en esta temática.

La autonomía de los establecimientos a este respecto, por su lado, ha derivado en una aplicación desigual de los Planes de Sexualidad, Afectividad y Género -PSAG-, afectando la equidad en la formación. Aunque existen orientaciones ministeriales y rúbricas recientes incorporadas para suplir de alguna forma esta falencia, no existe un currículum obligatorio ni mecanismos de fiscalización robustos que permitan avanzar en una institucionalización. Esto genera inequidades respecto a la formación en ESAR: algunos establecimientos avanzan con enfoques inclusivos, mientras otros mantienen visiones moralizantes o desactualizadas. Además, al no ser exigida una evaluación sistemática del impacto de las instancias formativas en estas temáticas, no puede asegurarse la toma de decisiones basadas en evidencia en el diseño de planes. De la misma manera, la oferta actual disponible e identificada excluye sistemáticamente a diversas poblaciones: personas LGBTIQ+, con discapacidad, de zonas rurales o indígenas, y de distintos ciclos vitales. Así, aunque discursivamente se promueve la inclusión, no existen mecanismos de consulta ni adaptaciones curriculares específicas que acompañen el proceso.

Se observa, asimismo, la persistencia de tensiones ideológicas que obstaculizan una política pública integral en el país: la visión conservadora que privilegia a la familia sobre el Estado en la formación en

ESAR (Cámara de Diputadas y Diputados, 2019⁶⁸; UNESCO, 2020⁶⁹; Ketting et al., 2021⁷⁰; Yáñez-Urbina, 2023⁷¹), dando espacio para la generación de vacíos en formación; la resistencia al carácter laico de la ESI; el rechazo o resistencia a abordar temáticas ESI en edades tempranas en niños y niñas; y conductas negacionistas frente a la diversidad sexual y de género en algunos segmentos de la población. Estas resistencias, documentadas en debates legislativos, dificultan el avance hacia una ESAR basada en evidencia y derechos.

En resumen, Chile no está cumpliendo plenamente con las obligaciones establecidas por organismos como el Comité de los Derechos del Niño y la UNESCO, que exigen una educación sexual integral, científica, progresiva y respetuosa de la dignidad de niños, niñas y adolescentes. Para mayor detalle sobre las brechas, ver la Tabla 5.

Tabla 5. Diagnóstico de brechas en relación a la experiencia comparada.

Tipo de brecha	Descripción
Brecha normativa	Falta de una ley específica de Educación Sexual Integral que establezca obligatoriedad, estándares mínimos de calidad, y formación docente sistemática, a diferencia de países como Argentina y Uruguay.
Brecha de implementación	Alta heterogeneidad en los contenidos, metodologías y profundidad de los programas entre establecimientos, dependiendo de su dependencia administrativa, proyecto educativo y capacidad de gestión.
Brecha de formación docente	La capacitación específica y obligatoria en ESI para docentes es insuficiente o inexistente.
Brecha de monitoreo y evaluación	Carencia de mecanismos nacionales de seguimiento, evaluación de impacto y retroalimentación de los programas existentes, lo que impide ajustes basados en evidencia.
Brecha de participación	Limitada participación de niños, niñas y adolescentes en el diseño, evaluación y retroalimentación de programas de educación sexual, en contravención de los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño.
Brecha de alineación internacional	El país no cumple plenamente las recomendaciones de la UNESCO, Comité de Derechos del Niño, entre otros.
Brecha cultural y sociopolítica	Persistencia de resistencias socioculturales que obstaculizan la implementación de enfoques de diversidad sexual, género y derechos humanos, especialmente en sectores conservadores.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del estudio.

En comparación con experiencias internacionales en particular:

- Países como Argentina y Uruguay cuentan con leyes específicas de ESI, programas obligatorios, enfoques basados en derechos y formación docente continua (Escapil et al., 2018).
- En Europa (Finlandia, Países Bajos, Suecia), la educación sexual es obligatoria, inclusiva, y se implementa de manera progresiva desde la educación primaria, con resultados positivos en indicadores de salud y bienestar adolescente (Lehtonen, 2023; UNESCO, 2022).

⁶⁸ Cámara de Diputados y Diputadas (2019). Boletín 12955: Establece bases generales para la educación afectiva y sexual de niños, niñas y adolescentes, en los establecimientos educacionales, y modifica normas legales que indica.

⁶⁹ UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. ONUKetting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2021). Investigating the ‘C’ in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 133-147.

⁷⁰ Ketting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2021). Investigating the ‘C’ in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 133-147.

⁷¹ Yáñez-Urbina, C. (2023). El problema de la educación sexual: un panorama general y su implicancia en el Sistema Escolar Chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 250-268.

De esta forma, el análisis documental realizado revela que, aunque Chile ha avanzado en normativas que reconocen la importancia de la ESAR, su implementación efectiva y alineada a estándares internacionales enfrenta importantes desafíos. Las brechas detectadas en cobertura, enfoque, participación y evaluación deben ser abordadas para garantizar el cumplimiento de los estándares internacionales en derechos sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes. Este diagnóstico integral, de la mano con el proceso de levantamiento y análisis de las perspectivas de las comunidades educativas, fue clave en la formulación de lineamientos de actualización de la política pública derivados de este estudio, en coherencia con los compromisos internacionales asumidos por el Estado de Chile.

4 | PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

En esta sección, se presentan los principales resultados asociados al levantamiento de las perspectivas de adultos, niños, niñas y adolescentes participantes del estudio, con un especial foco en el diagnóstico de brechas, que posteriormente permitirá avanzar en lineamientos para la política pública en relación a la ESAR.

Esta sección se inicia con la presentación de los resultados de la indagación cualitativa con actores claves, como primera aproximación a la temática. Luego, se presentan los resultados del levantamiento de perspectivas organizadas según tres tipos de actores: las perspectivas de funcionarios educativos (sostenedores, equipos directivos, de convivencia y docentes), seguidas por las visiones de apoderados y cuidadores; estos dos primeros grupos representan las perspectivas adultas incluidas en este estudio. Posteriormente, se describen las perspectivas de estudiantes recabadas en los establecimientos educativos según grupos etarios: educación básica (6º a 8º), primer ciclo de enseñanza media (1º y 2º medio) y segundo ciclo de enseñanza media (3º y 4º medio). Finalmente, se presenta un análisis integrado de las perspectivas de los distintos actores considerados en este estudio.

4.1. Aproximación a la educación sexual integral desde la perspectiva de actores claves.

Las entrevistas con actores clave fueron realizadas durante el mes de enero del 2025. Se entrevistó a un representante de la UNESCO, un representante de MINEDUC y un representante de la organización civil APROFA. A continuación, se exponen los resultados del análisis de las entrevistas realizadas, para cada una de las dimensiones indagadas: brechas normativas, currículum educativo, Planes y programas, grupos de interés, financiamiento, nudos críticos y recomendaciones de política pública en educación sexual integral en el sistema educativo chileno.

4.1.1. Brechas normativas.

En primer lugar, las entrevistadas coinciden en la existencia de un vacío legal en el país ya que no cuenta con una Ley de Educación Sexual Integral. En sus discursos, concuerdan en esta brecha normativa, lo que ha implicado que la educación sexual esté orientada por distintas leyes y normativas generales, pero no es abordada a nivel de política como un corpus teórico-práctico conjunto. En este sentido, se hace énfasis en la existencia de distintas leyes y normativas en el país que abordan parcialmente la temática, y que no tienen una articulación entre sí que facilite y ordene su implementación.

Al respecto, las entrevistadas también concuerdan en que una de las consecuencias de la falta de una ley específica de educación sexual integral es la inexistencia de lineamientos claros para el sistema educativo, es decir, que las normativas existentes no establecen con claridad las responsabilidades y aspectos vinculados con la práctica, como quién enseña, cómo se enseña, ni qué enfoques y metodologías deberían utilizarse en los establecimientos educacionales.

Por otro lado, hay un reconocimiento a que, si bien no hay una ley específica, se valoran los avances que han implicado el conjunto de normativas ya existentes; por ejemplo, se destaca la importancia de la Ley 20.418, que, siendo del área de la salud, determina un mandato a los establecimientos educacionales a tener un Plan de Sexualidad, Afectividad y Género. También los aportes de otras leyes como la Ley de Inclusión o la Ley integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia de género, entre otras.

A pesar del consenso sobre la falta de una ley integral, no hay consenso en las entrevistadas respecto a las acciones a tomar en el corto plazo al respecto. Por ejemplo, desde el punto de vista de la UNESCO, se identifica que ha sido una temática controversial en muchos países, incluyendo Chile, donde existen tensiones y resistencias culturales que han imposibilitado el avance de leyes y la implementación de una educación sexual integral. Asimismo, la entrevistada del organismo internacional mencionó la importancia de la formación docente para la implementación de la educación sexual; de lo contrario, aunque se tenga el mandato legal, existiría el riesgo de que la educación sexual sea implementada desde estereotipos y creencias no favorables ni coherentes con el enfoque de derechos.

Desde el Ministerio de Educación, la entrevistada señaló la salida del exministro Ávila asociada a la acusación constitucional promovida por grupos de parlamentarios opositores, por la implementación de las Jornadas de Educación no Sexista, lo cual también es producto de un escenario contextual social y político desfavorable. En tanto, la representante de APROFA señaló la insuficiencia de las leyes actuales para el desarrollo de una educación sexual integral, pero también reconoce los obstáculos y tensiones sociales que, por ejemplo, impidieron el avance del proyecto de Ley de ESI en el país.

En consideración a lo anterior, las entrevistadas identifican expresamente la insuficiencia de las leyes actuales y la falta de una ley específica. Sin embargo, existe un reconocimiento de la complejidad de los obstáculos, tensiones sociales y resistencias culturales que han impedido el avance de leyes e iniciativas relacionadas a una educación sexual con enfoque de derechos.

4.1.2. Currículum educativo.

Las entrevistadas concuerdan en que existe una fragmentación respecto a los contenidos curriculares de la educación sexual integral. Aunque muchos de estos contenidos están presentes en el currículum, se encuentran dispersos en diferentes asignaturas y objetivos de aprendizaje, por lo que no hay un abordaje integral de la temática.

La representante de APROFA tuvo una mirada mucho más crítica respecto del currículum actual, sosteniendo que los temas de sexualidad, afectividad y género están presentes, pero bajo una visión tradicionalista, vinculando la sexualidad desde una mirada biologicista, reproductiva y conservadora. Destacó lo difícil que ha sido, por ejemplo, la inclusión de la dimensión del placer como contenido curricular. Por otro lado, la representante de MINEDUC no se refirió tan específicamente al currículum actual, sino más bien, destacó las problemáticas que han sido foco desde el quehacer desde su cargo, relacionadas a los problemas para la implementación de la educación sexual. Desde la gestión del gobierno, destaca que se ha tratado de incorporar el abordaje de la educación sexual haciendo un vínculo con el trabajo respecto a la educación no sexista. Por último, la representante de la UNESCO valoró el currículum chileno, indicando que, si bien se aborda de manera fragmentada, presenta muchos

avances en comparación con otros países de la región. Nuevamente, puso énfasis en la importancia de cómo se está implementando este currículum en los establecimientos educacionales.

4.1.3. Planes y programas.

Las entrevistadas identificaron los Planes de Sexualidad, Afectividad y Género que deben desarrollar los establecimientos educacionales, por mandato de la Ley 20.418, como el principal instrumento que hoy en día existe para el impulso de la educación sexual en las escuelas. Sin embargo, todas destacaron la discrecionalidad con que dichos planes se aplican en los establecimientos, siendo muy diferentes unos de otros, con distintos énfasis y formas de abordaje.

La entrevistada de MINEDUC señaló que algunos establecimientos desarrollan este plan como parte de su Plan de Convivencia, y otros, lo diseñan como un instrumento aparte. Como acción ministerial reciente, dada la heterogeneidad asociada a cómo los colegios desarrollan sus planes, el Ministerio puso a disposición una rúbrica para que los establecimientos puedan evaluar el desarrollo de su Plan. Además, la entrevistada indicó que, dentro de la División de Educación General, existen profesionales que trabajan la temática en el área de convivencia escolar. Otras acciones para apoyar la implementación de la educación sexual han sido la distribución a modo online de un Kit de Educación No Sexista⁷² y la difusión de una serie de cartillas informativas desarrolladas como parte del apoyo a la Política de Convivencia Escolar⁷³. Al respecto, señaló la existencia de dos cartillas específicas relacionadas una a la educación sexual integral y otra relacionada a la violencia de género. También mencionó la actualización del protocolo de actuación de madres, padres y adolescentes embarazadas.

La representante de APROFA, por su lado, destacó la poca sistematicidad con que se aborda la educación sexual en los establecimientos, indicando que muchas veces para dar cumplimiento al Plan se desarrolla sólo una acción puntual, y no hay un abordaje sistemático, con gradualidad, como un proceso secuenciado y de acuerdo a los distintos niveles educativos de niños y niñas. Esta poca sistematicidad también fue constatada por la representante de MINEDUC, la cual dio como ejemplo que algunos colegios, para dar cumplimiento al plan, contrataban a empresas privadas de toallas higiénicas para ir un día al colegio a dar una charla sobre la menstruación.

Por parte de la representante de la UNESCO, además de destacar la discrecionalidad de los colegios en la implementación de planes, puso énfasis en la baja capacidad para fomentar el diálogo constructivo en los contextos educativos y la necesidad de fomentar estrategias de gestión del conflicto escolar. En ese sentido, sostiene que el abordaje de los temas de sexualidad, afectividad y género deberían estar conectados con los temas de convivencia escolar, dado que requieren de la generación de ambientes respetuosos y proclives al diálogo efectivo para poder ser abordados, integrando a los distintos actores de la comunidad escolar.

Junto a ello, todas las entrevistadas reconocen la debilidad en la formación de los docentes respecto de estas temáticas. Se menciona que también muchas veces los profesionales en las escuelas se sienten temerosos de abordar estas temáticas por miedo a equivocarse y a generar conflicto al interior de la escuela. Dado esto, las entrevistadas identifican que se requiere, no sólo mayor capacitación de los docentes en ejercicio, sino también, que en la formación inicial docente se incorpore la educación sexual integral. Al respecto, la entrevistada de MINEDUC indica que la institución tiene poca influencia en la integración de estos contenidos a las carreras de pedagogía, dada la autonomía de las instituciones de educación superior.

⁷² Ministerio de Educación de Chile. (2024, agosto). *Kit de recursos para una educación no sexista*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/08/KIT-DE-RECURSOS-PARA-UNA-EDUCACION-NO-SEXISTA.pdf>

⁷³ Cartillas disponibles en: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>

En síntesis, las entrevistadas dan cuenta de la heterogeneidad en la implementación de los Planes de Sexualidad, Afectividad y Género, las debilidades en la formación docente, y la existencia parcial de otras iniciativas comunicacionales y/o programáticas que están sujetas a los gobiernos de turno, tanto a nivel nacional como a nivel de los gobiernos locales (municipios).

4.1.4. Financiamiento.

Las entrevistadas señalan que no existen fuentes de financiamiento específicas para el abordaje de la temática. Los recursos económicos con que cuentan los establecimientos educacionales son desiguales y varían según su dependencia y otros factores. Se identifica que los establecimientos municipales, particulares subvencionados y SLEP, pueden adquirir talleres o capacitaciones a través de mecanismos como los fondos de Subvención Escolar Preferencial (SEP). De todas maneras, desde MINEDUC se relevó la amplia diferencia en el nivel de recursos con que cuentan los establecimientos, aquellos colegios con mayor disponibilidad económica pueden acceder a contratar capacitaciones de universidades, y los colegios con niveles más altos de vulnerabilidad y recursos limitados, presentan restricciones significativas de acceso a este tipo de recursos.

La representante de APROFA, como organización civil que como parte de su quehacer desarrolla talleres de ESI, mencionó que no existen fuentes de financiamiento. Su experiencia como organización ha sido que algunas municipalidades los han contratado para hacer talleres en establecimientos de manera puntual con recursos propios. También, menciona que han contado con financiamiento a través de las SEREMI del Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, para el desarrollo de algunas actividades.

Para la representante de la UNESCO, el Estado debe asegurar mecanismos que otorguen la oportunidad de implementar la educación sexual en las escuelas, ya sea con financiamiento adicional, o con mecanismos alternativos. De todas maneras, indica que no sólo se debe abordar la falta de recursos, sino que también, el desarrollo de competencias en los profesionales según sus propios contextos educativos.

4.1.5. Grupos de interés.

Todas las entrevistadas identifican a la agrupación “Con mis hijos no te metas” como uno de los grupos de interés que está en contra de la educación sexual integral, y que ha tenido bastante incidencia a nivel político y mediático. También, y en relación a ello, mencionan la incidencia de partidos políticos con ideologías más conservadoras. Además, observan que existen grupos a nivel internacional que se organizan, articulan y promueven visiones en contra de los derechos humanos, y en contra, en específico de la educación sexual.

Como argumentos esgrimidos por estos grupos, las entrevistadas identifican ciertos sesgos, como la idea de que la educación sexual “es peligrosa porque incita estilos de vida alternativos”, que “va a homosexualizar a los niños”, o que va “incitar a vivir una vida sexual activa desde edades tempranas”, así como otro tipo de estereotipos y creencias que van permeando en las narrativas y discursos sociales, lo cual perpetúa resistencias culturales y pone en tensión el avance de estos temas en el sistema educativo.

4.1.6. Nudos críticos.

- **Resistencias Culturales:** Existen resistencias culturales que dificultan incorporar miradas más amplias y transformadoras sobre la sexualidad, que superen la mirada biologicista de algunos enfoques. La estructura de creencias y estereotipos también contribuye a la idea de que hablar

de educación sexual es un equivalente a hablar de genitalidad y de la práctica sexual. Asimismo, las creencias personales y estereotipos de los docentes y de los distintos actores educativos en los ambientes escolares pueden dificultar la implementación efectiva de la educación sexual, de afectividad y género.

- **Tensiones a nivel político:** Las resistencias culturales se expresan como puntos de conflicto y falta de consenso a través de distintos actores políticos y sociales. Se identifican partidos políticos de tendencia más conservadora y grupos de la sociedad civil como opositores al desarrollo de la ESI en los establecimientos educacionales. Estas resistencias también se asocian a tensiones históricas en el sistema educativo como la libertad de enseñanza, rol de los padres y apoderados, subsidiariedad y diferencia en acceso a recursos, entre otras.
- **Brechas normativas:** La falta de una ley específica que aborde la ESI hace que su enseñanza se imparta de manera fragmentada, poco sistemática y que no existan responsabilidades claras respecto a su implementación. Asimismo, en el corto plazo no se observa un consenso social y político requerido para avanzar en materia legislativa.
- **Fragmentación curricular:** El Currículum Nacional incorpora algunas dimensiones de la ESI, pero lo hace de manera atomizada en ciertas asignaturas y objetivos de aprendizaje. Se observa que algunos aspectos de la ESI, como la dimensión del placer relacionado a la corporalidad, cuentan con mayor resistencia y cuestionamiento para su incorporación.
- **Heterogeneidad y discrecionalidad en la implementación de Planes:** Si bien se observa que, a nivel normativo, existe el mandato para las escuelas de generar Planes de Sexualidad, Afectividad y Género, los establecimientos lo realizan de formas muy distintas y de acuerdo a los recursos con los que cuentan. Se identifica la tendencia a desarrollar la práctica de cumplir con hitos que den cumplimiento administrativo al plan, pero poco desarrollo de planes que aborden la educación sexual de manera sistemática y con gradualidad, de acuerdo al nivel educativo de niños, niñas y adolescentes.
- **Falta de institucionalización:** Las iniciativas programáticas que se diseñan para apoyar la implementación de la educación sexual en las escuelas son dependientes de los cambios políticos, de los gobiernos de turno, a nivel nacional y local. No existe una política que defina lineamientos estratégicos ni un plan estructurado para su implementación.
- **Deficiencias en la formación docente y falta de profesionales especializados:** Se requiere de docentes formados en la temática para hacer efectivo el abordaje de los contenidos curriculares propuestos, así como mayor capacitación a docentes en ejercicio y su abordaje desde la formación inicial docente. Además, se requiere que otros profesionales del contexto escolar desarrollen competencias para abordar la temática: psicólogo/as, equipos de convivencia, entre otros.
- **Falta de monitoreo y evaluación de estrategias:** Existe poca o nula evidencia de los resultados de las instancias formativas en ESAR. En ese sentido, se observa la necesidad de mayor monitoreo y evaluación de los planes y/u otras estrategias que intenten desarrollar educación sexual en las escuelas.
- **Financiamiento:** La desigualdad en el acceso a recursos disminuye las oportunidades de acceder a formación, charlas, talleres u otros que permitan potenciar la educación sexual en las escuelas, en especial, presentando mayores desventajas para los grupos históricamente más desfavorecidos, como estudiantes de colegios municipales o de contextos vulnerables.

4.1.7. Recomendaciones.

Si bien el foco de las entrevistas se centró en el diagnóstico de la situación actual en torno a la educación para la sexualidad, afectividad y género, se les consultó a las entrevistadas sobre recomendaciones para el desarrollo de una política pública. Las recomendaciones brindadas fueron las siguientes:

- **Intersectorialidad:** Se propone que la estrategia para el abordaje de la ESI sea intersectorial, pero con un mandato fuerte en algún ministerio. Ello impulsaría el desarrollo de una política y un plan asociado a la educación sexual, donde distintas carteras pudieran comprometer acciones que tributen a objetivos estratégicos.
- **Diseñar estrategias que se centren en la dimensión pedagógica de la educación sexual:** los y las docentes requieren de didácticas y metodologías para abordar los contenidos curriculares; para eso, se deben diseñar estrategias desarrolladas por especialistas en la temática, donde se brinden orientaciones prácticas respecto a la enseñanza de estos contenidos en el aula.
- **Articulación con las políticas de convivencia:** Las problemáticas asociadas a la convivencia, seguridad y violencia en las escuelas son de suma urgencia para las comunidades escolares, lo cual se agudizó aún más en un contexto postpandemia. Ello puede ser visto como una oportunidad para poder articular el trabajo de educación sexual con el abordaje de la convivencia escolar, en particular, por su énfasis en la dimensión de relaciones humanas y la necesidad de construir espacios para desarrollar diálogos seguros, constructivos y participativos, que involucren a todos los actores de la comunidad escolar.
- **Uso de metodologías participativas:** El involucramiento de todos los actores de la comunidad escolar en el diálogo acerca de la educación sexual se considera fundamental para derribar estereotipos y barreras culturales. Ello implica el involucramiento participativo también de padres, madres y apoderados, a través de metodologías que propendan hacia el diálogo y a la resignificación de lo que se entiende por educación sexual.
- **Rescatar la información de las mesas de trabajo:** Las entrevistadas mencionaron el trabajo conjunto realizado por distintos actores en torno a mesas de trabajo intersectoriales que fueron organizadas por el gobierno actual para avanzar en materia de educación sexual. Propusieron que sea rescatada la información que surgió de esas discusiones para poder identificar más propuestas y recomendaciones para avanzar en una política de educación sexual, afectividad y género.

4.2. Educación sexual integral desde las perspectivas de funcionarios de los establecimientos educacionales.

Esta sección presenta las perspectivas de adultos que trabajan en los establecimientos: equipos directivos, de Convivencia Escolar y docentes, basándose en metodologías cualitativas aplicadas en los colegios, en complemento con documentos institucionales de colegios particulares pagados. Cabe destacar que en esta sección, la narración se construye exclusivamente con estos insumos, sin incorporar percepciones de apoderados, las que serán descritas en la siguiente sección.

4.2.1. Conocimientos y percepciones sobre educación sexual.

Los adultos pertenecientes a los cinco casos que han sido considerados en este estudio comparten una concepción amplia de la sexualidad -involucrando cuerpo, emociones y vínculos- y de la ESAR como un proceso transversal y gradual. No obstante, difieren en el marco organizativo para su aplicación: los equipos directivos establecen marcos protocolares y normativos, los equipos de Convivencia Escolar buscan una aproximación centrada en el bienestar, la alfabetización corporal-emocional y vincular, mientras que la docencia enfrenta el desafío de convertir estos lineamientos en experiencias de aprendizaje concretas en aula.

Para este grupo, las fuentes formativas en ESAR son mayoritariamente externas, con vacíos en la formación inicial y con escasa programación por ciclos educativos o cursos. Respecto de su valoración, en el Establecimiento 1 (Maule, P. Subvencionado, E. Básica -E. Media, Urbano), con trayectoria y apoyos estables en ESAR, las percepciones son en general favorables; en el establecimiento 2 (V Región, Municipal, E. Básica, Rural), el establecimiento 3 (RM, SLEP, E. Básica -E. Media, Urbano) y el establecimiento 4 (RM, SLEP, E. Básica, Urbano),

persisten la discontinuidad, la dependencia en profesionales externos y baja transversalidad de los contenidos; en los establecimientos particulares pagados estudiados, en tanto, conviven planes de ESAR desarrollados en lo formal, pero desalineados con la práctica concreta, sin planificación escolar acorde. De esta forma, la brecha estructural radica en pasar de talleres a secuencias curriculares estables por ciclo (por ejemplo, en formato de asignatura), con objetivos, materiales comunes, tiempos protegidos, acompañamiento en aula, evaluación y participación familiar.

4.2.2. Temáticas relevantes para adultos/as y necesidades de formación.

Los cinco casos abordados en este informe coinciden en priorizar una base socioemocional como habilitante para el abordaje de contenidos más específicos en educación para la ESAR, tales como ciudadanía digital, identidad y género, y prevención de violencias. La formación de los adultos se considera clave, tanto en su actualización conceptual como en el desarrollo de herramientas didácticas, comunicacionales y normativa en el área. Los equipos directivos tienden a establecer marcos de abordaje protocolares y normativos, los equipos de convivencia promueven el bienestar, el vínculo con las familias y el fortalecimiento de las habilidades parentales. Por su parte, la docencia demanda recursos concretos, tiempos protegidos y acompañamiento para convertir los lineamientos en experiencias significativas de aula.

En el Establecimiento 1 (Maule, P. Subvencionado, E. Básica -E. Media, Urbano), la trayectoria y apoyos especializados han permitido avanzar en la ESAR, aunque persiste la tensión entre marcos institucionales y su traducción pedagógica. En tanto, en el Establecimiento 2 (Valparaíso, Municipal, E. Básica, Rural), se instala una progresión inicial sin planificación por ciclos formativos; en el Establecimientos 3 (Metropolitana, SLEP, E. Básica -E. Media, Urbano) y Establecimiento 4 (RM, SLEP, E. Básica, Urbano), se amplía el enfoque de la ESAR, pero con divergencias entre gestión preventiva y docencia formativa, además de alta dependencia de actores externos para implementar la enseñanza de contenidos; en los establecimientos particulares pagados indagados, por su parte, coexisten protocolos y plataformas con ausencia de planificación y criterios comunes. Así, la brecha estructural detectada radica en la fragmentación de las iniciativas, el predominio de talleres desarticulados y la falta de planes formativos secuenciados por ciclo, con materiales guiados, acompañamiento didáctico y articulación con las familias.

4.2.3 Elementos facilitadores y obstaculizadores de la educación sexual.

Existen elementos facilitadores presentes en algunos establecimientos. En ese sentido, hay escuelas que desarrollan un Plan de Sexualidad, Afectividad y Género (PSAG) y, en cumplimiento normativo, los equipos directivos coordinan la alineación del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y los protocolos con la educación para la ESAR, mientras que los equipos de Convivencia Escolar gestionan resistencias, activan redes y median para viabilizar la implementación del PSAG articulado al Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Asimismo, existiendo esas directrices, los equipos directivos de los establecimientos aportan con elementos de coordinación cuando logran alinear los protocolos con las estrategias para la ESAR. Por su parte, la docencia concreta avances en esta formación cuando cuenta con respaldo institucional, tiempo, materiales y criterios claros para la implementación. En el Establecimiento 1 (Maule, P. Subvencionado, E. Básica - E. Media, Urbano), la continuidad y el acompañamiento experto permiten reducir tensiones en relación a la ESAR; por otro lado, en el Establecimiento 2 (V Región, Municipal, E. Básica, Rural) los tabúes y la necesidad de gestionar autorizaciones con las familias concentran el conflicto en relación a esta temática; en el Establecimiento 3 (Metropolitana, SLEP, E. Básica -E. Media, Urbano) y en el Establecimiento 4 (RM, SLEP, E. Básica, Urbano), en tanto, se agregan complejidades interculturales, normativas y religiosas respecto a la formación en ESAR, en un contexto de baja participación familiar efectiva para el abordaje de estas temáticas; en los establecimientos particulares pagados indagados, el

control parental y los vacíos de posicionamiento limitan una planificación adecuada respecto a la ESAR, según los actores entrevistados.

De esta forma, los establecimientos que fueron parte del levantamiento comparten barreras estructurales y culturales que median la implementación de la educación para la sexualidad, afectividad y relaciones humanas, en sus respectivos ámbitos: persisten tabúes familiares que reducen la sexualidad al coito, existen presiones por la necesidad de autorización de apoderados para la participación en talleres y charlas, y disputas de contenidos que generan reactividad y temor docente para abordarlos. Por lo tanto, la brecha estructural radica en la persistencia de acciones puntuales en esta formación, el desarrollo de iniciativas aisladas (como talleres o visitas infrecuentes del CESFAM) y un cumplimiento en la formalidad. Se requiere en este contexto una secuencia curricular para un tratamiento de la temática que esté planificada por ciclos o asignaturas, tiempos protegidos para esta formación, indicadores, acompañamiento en aula y participación informada de las familias, aunque sin espacio para el veto de contenidos en las temáticas menos consensuadas.

4.2.4. Expectativas y propuestas de mejora.

En este ámbito, los cinco casos comparten expectativas de participación activa en el diseño e implementación de la educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas, con propuestas orientadas a fortalecer la gobernanza, la formación docente y parental, y la articulación intersectorial. Los equipos directivos definen marcos y tiempos institucionales, Convivencia Escolar articula especialistas y gestiona canales con familias, y la docencia traduce contenidos al aula con criterios por ciclo.

En el Establecimiento 1 (Maule, P. Subvencionado, E. Básica - E. Media, Urbano) se destaca la flexibilidad y el trabajo con redes externas como forma de avanzar en la ESAR. En el Establecimiento 2 (Valparaíso, Municipal, E. Básica, Rural), se destaca la gobernanza colectiva y la formación, mientras que en el Establecimientos 3 (Metropolitana, SLEP, E. Básica -E. Media, Urbano), se demandan políticas claras y condiciones para la participación de familias. En el Establecimiento 4 (Metropolitana, SLEP, E. Básica, Urbano) se destaca la relevancia del paso de eventos formativos específicos a bloques protegidos que impliquen procesos de evaluación. En los establecimientos particulares pagados indagados, en tanto, se levanta la obligatoriedad institucional con supervisión y dispositivos técnico-pedagógicos que apoyen el proceso.

De esta forma, la brecha estructural detectada radica en la persistencia de instancias particulares, como talleres y cursos, como respuesta principal a la ESAR, que limita el avance hacia un plan anual secuenciado por ciclos, con indicadores trazables, materiales probados y seleccionados, tiempos protegidos y contenidos definidos (sin opción a veto por parte de apoderados), lo que compromete la sostenibilidad y coherencia del proceso de formación en ESAR. En este marco, se explicita la necesidad de contar con una ley que habilite y ordene la implementación, garantizando continuidad, legitimidad y resguardo institucional en relación a su abordaje.

4.3. Educación sexual integral desde las perspectivas de apoderados y apoderadas.

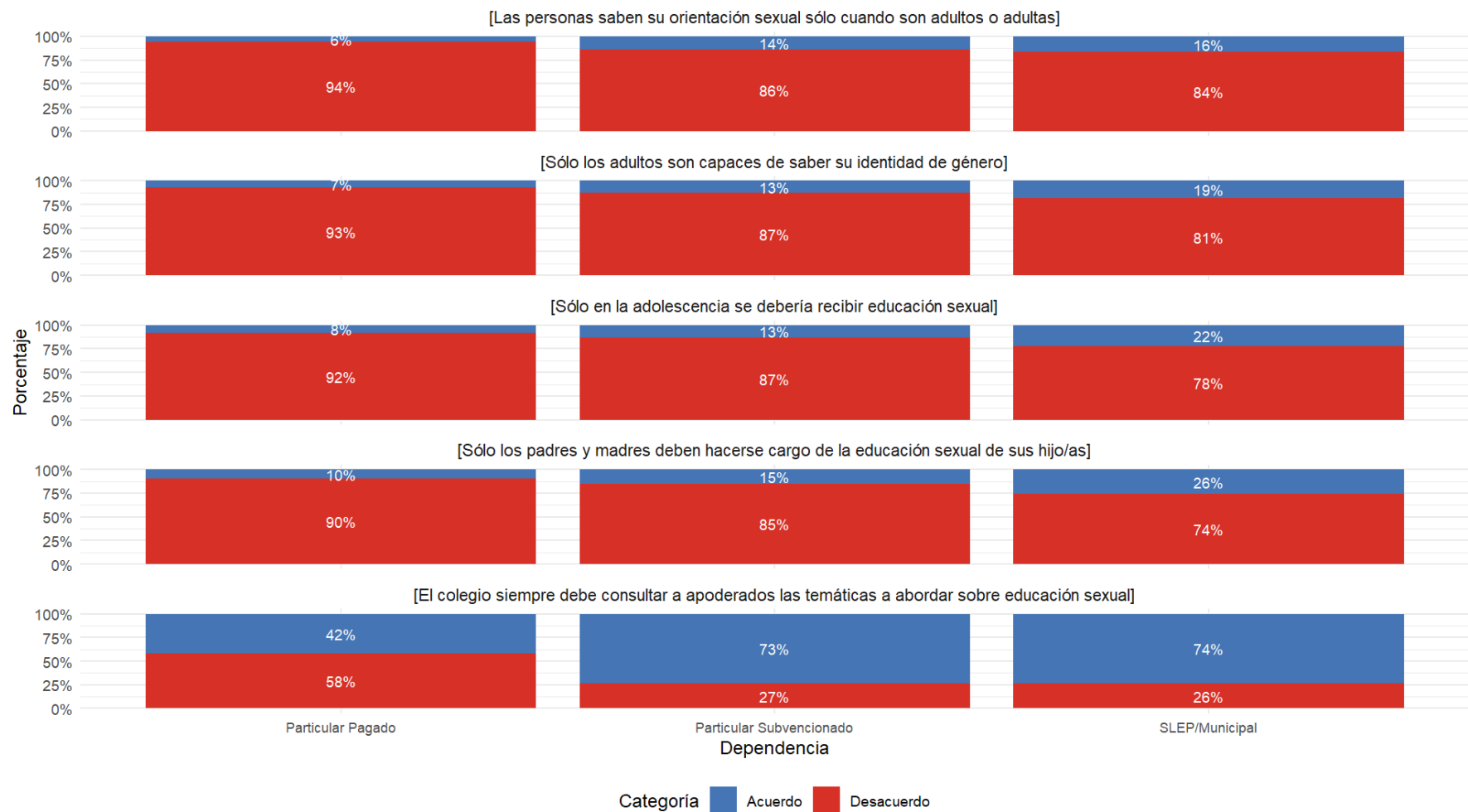
Esta sección presenta las perspectivas de padres, madres y apoderados de establecimientos educativos participantes en el levantamiento desarrollado en el marco de este estudio. Los resultados se construyen a partir de evidencia cualitativa levantada en los cuatro establecimientos educativos, complementada con el análisis de encuestas aplicadas a los apoderados y apoderadas de los distintos establecimientos participantes. Cabe destacar que, en el caso de las encuestas, para fines de armonización y por la baja cantidad de casos en algunos colegios, los resultados se organizarán por dependencia educativa y no por establecimiento educativo.

4.3.1. Conocimientos y percepciones sobre educación sexual.

La ESAR es concebida por los apoderados participantes como un proceso necesario, que trasciende el enfoque biologicista, aunque se reconoce como abordada de forma fragmentada y sostenida en talleres puntuales en los diversos establecimientos. En el Establecimiento 2 (Valparaíso, Municipal, E. Básica, Rural) predomina la cautela respecto a la edad de inicio de la ESAR y se valora la apertura de los talleres para conversar en casa. En el Establecimiento 3 (Metropolitana, SLEP, E. Básica -E. Media, Urbano) los apoderados legitiman un enfoque integral y progresivo, pero persisten trayectorias conservadoras y la demanda de continuidad con especialistas y docentes preparados para el abordaje de los temas en los establecimientos. En el Establecimiento 4 (Metropolitana, SLEP, E. Básica, Urbano) la valoración sobre la ESAR es crítica, marcada por la externalización de los profesionales en el tratamiento de los contenidos y el sesgo moralizante en el abordaje de los contenidos, lo que alimenta la exigencia de una asignatura estable dentro del currículum, con reglas claras y formación permanente de las personas a cargo.

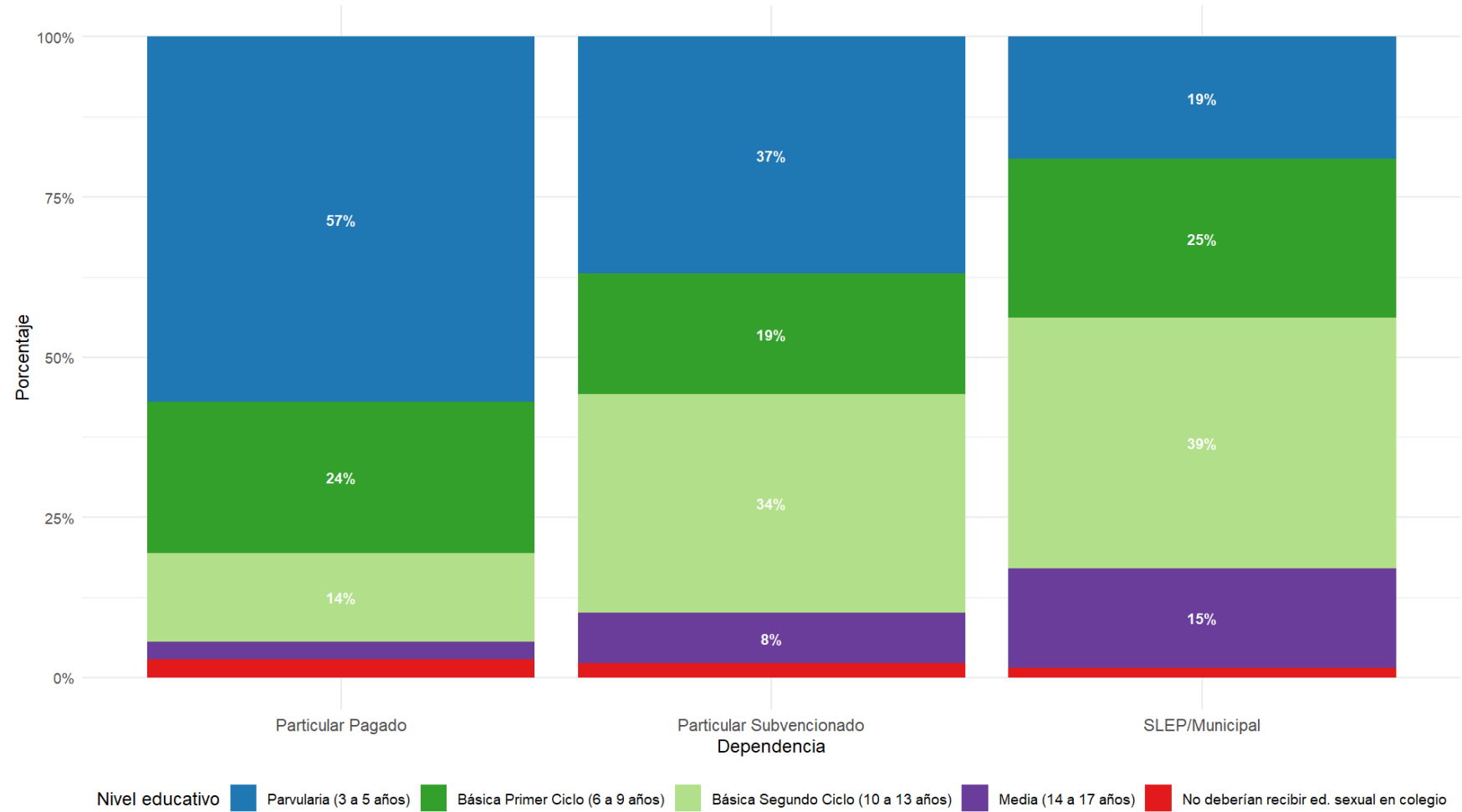
La encuesta realizada a apoderados refuerza estas tendencias, con consenso en la necesidad de una educación sexual integral y apertura hacia las temáticas de género y diversidad, aunque se presentan diferencias por dependencia: en colegios particulares pagados y subvencionados, existe una mayor aceptación y preferencia por iniciar la educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas en el nivel pre-escolar, mientras que en los establecimientos municipales, en segundo ciclo (ver Figura 1). Asimismo, los apoderados de establecimientos municipales y SLEP demandan, en mayor medida, ser consultados respecto a los contenidos que deberían abordarse con niños, niñas y adolescentes (ver Figura 2).

Figura 1. Porcentaje de acuerdo sobre distintos juicios asociados a ESAR por parte de apoderados y apoderadas, según dependencia educativa.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta a apoderados y apoderadas.

Figura 2. Niveles preferidos según apoderados y apoderadas para comenzar la formación en ESAR por dependencia educativa.



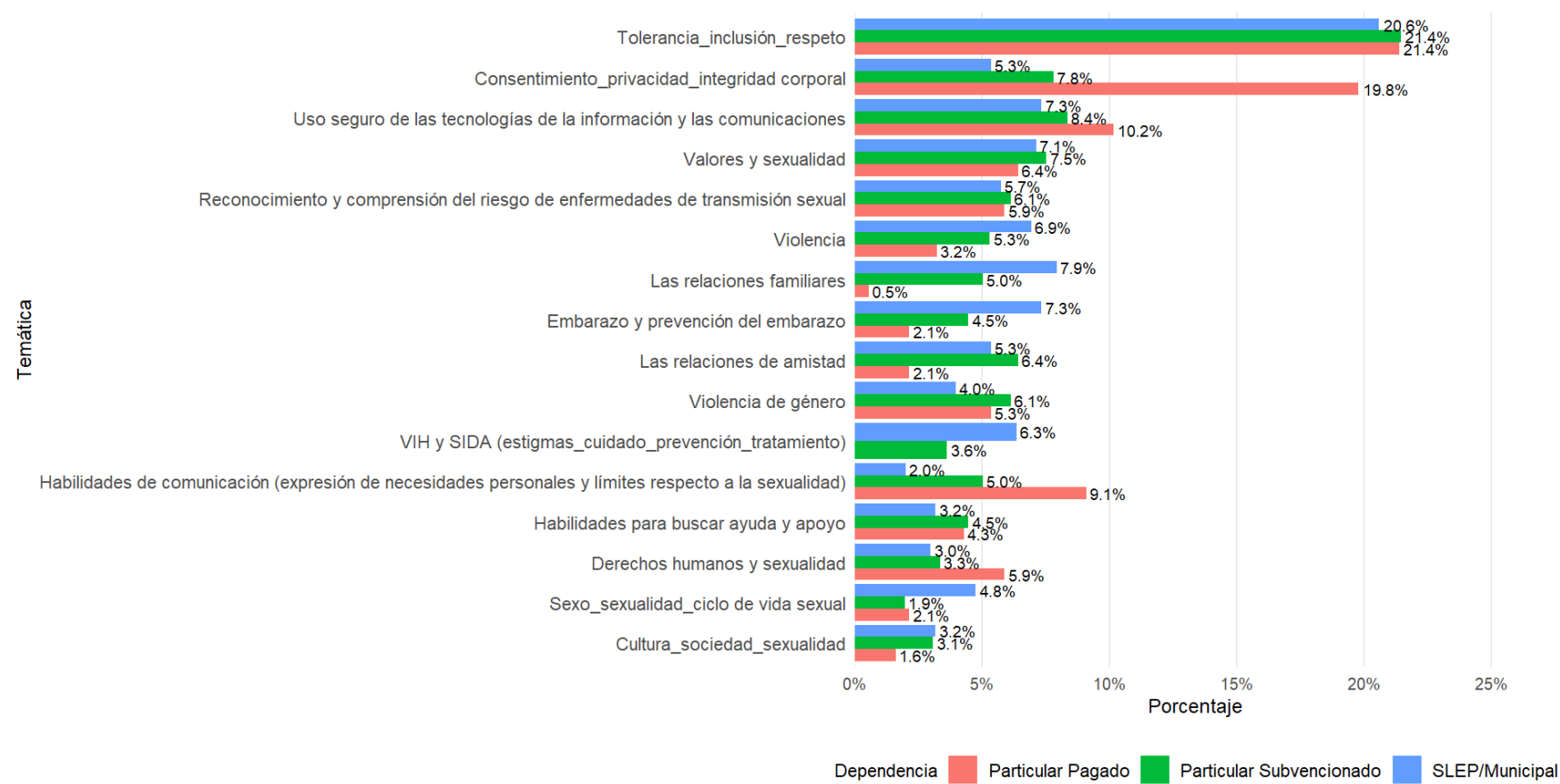
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta a apoderados y apoderadas.

4.3.2. Temáticas relevantes para adultos/as y necesidades de formación.

Los apoderados coinciden en que la ESAR aborda un amplio espectro de temas, incluyendo autocuidado, consentimiento, alfabetización emocional, seguridad digital y diversidades, junto con la necesidad de actualización de adultos funcionarios y cuidadores para apoyar su implementación. En el Establecimiento 2 (Valparaíso, Municipal, E. Básica, Rural), a partir de las entrevistas a apoderados y apoderadas, se enfatiza la importancia de la formación para la prevención de abusos en niños, niñas y adolescentes, y la necesidad de talleres conjuntos entre docentes y familias, con cautela sobre la explicitud de los contenidos en los cursos iniciales. En el Establecimiento 3 (Metropolitana, SLEP, E. Básica -E. Media, Urbano) se legitima un enfoque integral con atención a temas como menstruación y embarazo adolescente, relevando la importancia de una formación sostenida hacia quienes abordan estos temas en los establecimientos, en articulación con especialistas. En el Establecimiento 4 (Metropolitana, SLEP, E. Básica, Urbano) apoderados y apoderadas expresan un especial interés en los riesgos asociados a entornos digitales y la fragmentación de la oferta educativa en los establecimientos, lo que se condice con la demanda de especialización docente y bloques curriculares obligatorios dedicados a la ESAR.

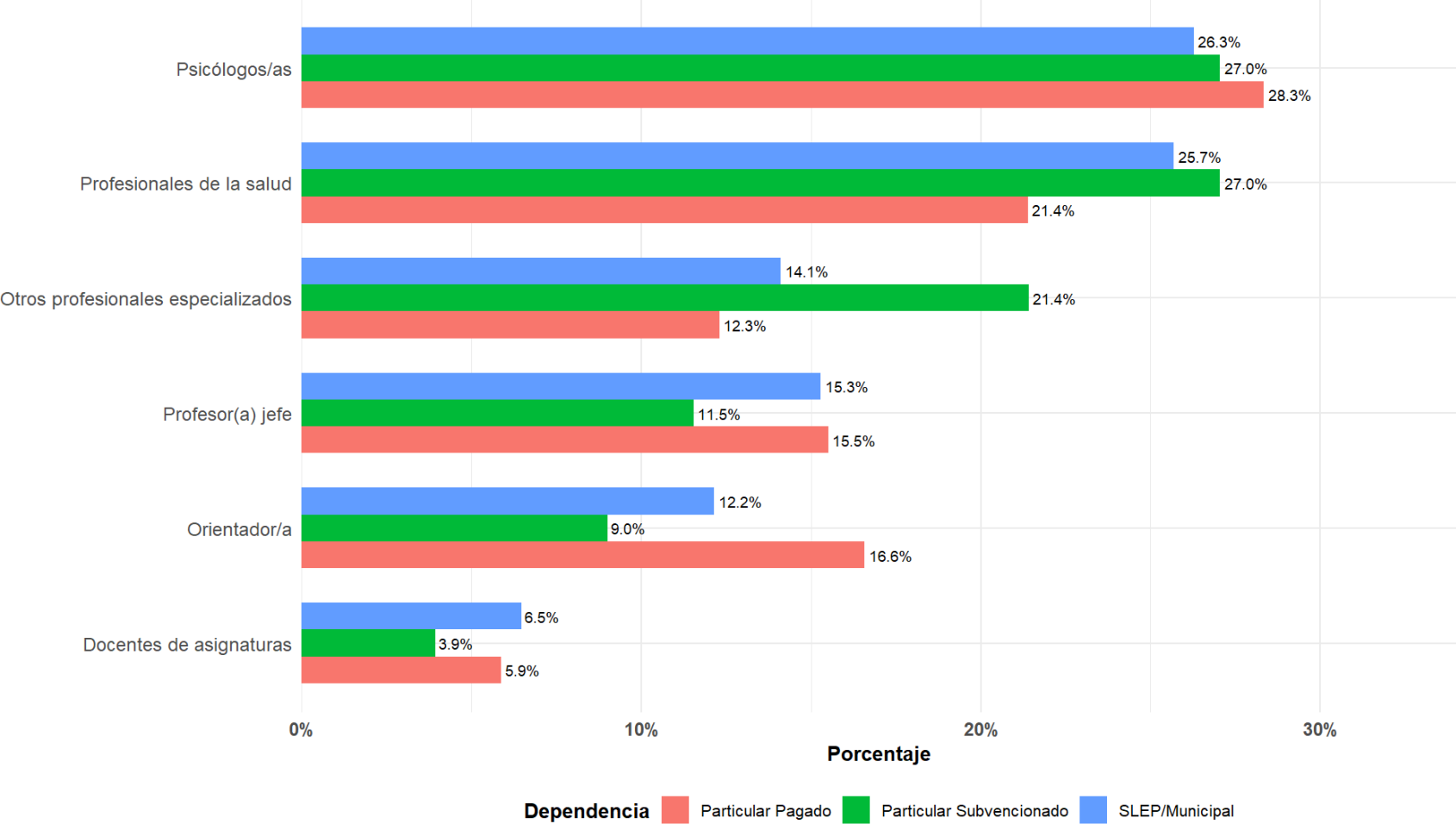
Los resultados de la encuesta presentan una mixtura en cuanto a las temáticas prioritarias para abordar en la ESAR en distintos contextos escolares (por dependencia administrativa). De este modo, temas como “Tolerancia, inclusión y respeto” concentran cerca del 20% de las menciones (ver Figura 3). En tanto, los profesionales de la educación aparecen menormente mencionados para abordar estas temáticas, mientras que los psicólogos y otros profesionales especializados son los roles más valorados para abordar la ESAR en los establecimientos (ver Figura 4). Por otra parte, la preferencia por instancias formativas en formato de talleres en horario de clases, y la asignatura de Orientación, reúnen alrededor del 40% del total de menciones (ver Figura 5), denotando un interés por parte de los apoderados de que las instancias formativas en ESAR tengan constancia y regularidad dentro del currículum escolar.

Figura 3. Temáticas prioritarias a abordar en ESAR según apoderados y apoderadas por dependencia administrativa.



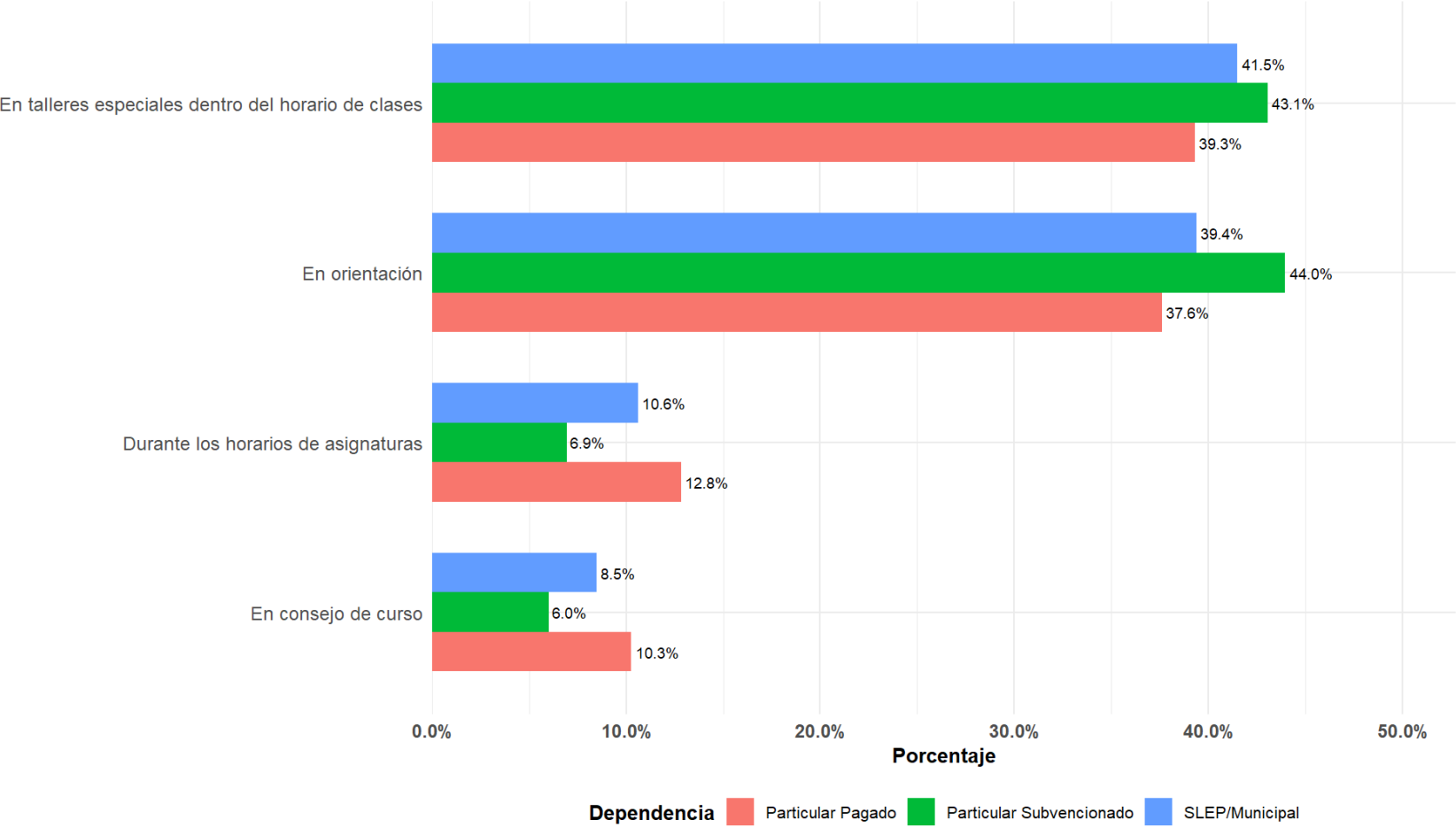
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta a apoderados y apoderadas.

Figura 4. Profesionales preferidos por apoderados y apoderadas para la enseñanza en ESAR en los establecimientos, según dependencia.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta a apoderados y apoderadas.

Figura 5. Momentos preferidos por apoderados y apoderadas para la enseñanza en ESAR en los establecimientos, según dependencia.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta a apoderados y apoderadas.

4.3.3 Elementos facilitadores y obstaculizadores de la educación sexual.

La implementación de la educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas se ve tensionada por resistencias culturales, barreras institucionales y experiencias fragmentadas, según las opiniones recabadas con los apoderados. En el Establecimiento 2 (Valparaíso, Municipal, E. Básica, Rural) la desconfianza inicial en la materia se atenúa con información clara y talleres formativos, valorados por su potencial para abrir diálogo en el contexto familiar, aunque persiste la falta de continuidad y formación docente idónea para abordar los contenidos. En el Establecimiento 3 (Metropolitana, SLEP, E. Básica -E. Media, Urbano) la herencia conservadora en relación a las temáticas en sus propios casos, reconocida por los apoderados, coexiste con intentos de actualizar los lineamientos para la crianza de sus hijos e hijas; se levanta la existencia de brechas en protocolos y apoyos frente a situaciones críticas en el ámbito de la ESAR, reforzando la demanda de un enfoque protector con voz estudiantil y autonomía progresiva en el abordaje de los contenidos. En el Establecimiento 4 (Metropolitana, SLEP, E. Básica, Urbano), en tanto, predomina en los apoderados y apoderadas una visión fundada en el adultocentrismo y la dependencia de agentes externos para el abordaje de los contenidos en los establecimientos.

Los resultados de la encuesta a apoderados y apoderadas relativizan la idea, erróneamente instalada, de una oposición generalizada por parte de este grupo a la ESAR, mostrando más de un 85% de acuerdo en abordar temáticas como Tecnologías de la información y comunicación, inclusión, pubertad y embarazo, aunque se muestra una menor adhesión al abordaje de temas asociados a género y sexualidad adulta, especialmente en colegios municipales (ver Figuras 6a y 6b). De esta forma, la brecha estructural observada en relación a esta dimensión es la permanencia de talleres e iniciativas aislados y respuestas reactivas en el abordaje de la ESAR, en un escenario en que se demandan dispositivos curriculares estables con secuencias por ciclos, protocolos claros y materiales didácticos concretos, como actividades, libros, audiolibros, plataformas, material audiovisual, juegos especializados en la temática, etc.

Figura 6a. Acuerdo sobre el abordaje de distintos temas de ESAR por parte de apoderados y apoderadas, según dependencia administrativa.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta a apoderados y apoderadas.

Figura 6b. Acuerdo sobre el abordaje de distintos temas de ESAR por parte de apoderados y apoderadas, según dependencia administrativa (continuación).



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta a apoderados y apoderadas.

4.3.4. Expectativas y propuestas de mejora.

La dimensión sobre expectativas y propuestas de mejora muestra que los apoderados, apoderadas y cuidadores participantes del estudio buscan una ESAR con continuidad, pertinencia y un rol más activo de la comunidad educativa. En el Establecimiento 2 (Valparaíso, Municipal, E. Básica, Rural) se valora la posibilidad de contar con talleres familiares y dinámicas lúdicas que fortalezcan la comunicación entre el hogar y la escuela, pero persiste la inquietud sobre cómo asegurar un apoyo estatal sostenido y una formación docente suficiente, que respondan a la demanda de establecer planes permanentes con evaluación periódica. En tanto, en el Establecimiento 3 (Metropolitana, SLEP, E. Básica -E. Media, Urbano) los apoderados y apoderadas insisten en un inicio temprano y sostenido de la ESAR con niños, niñas y adolescentes, con un enfoque preventivo de amplio alcance que prepare a estudiantes y adultos para hablar sin tabúes respecto a estas temáticas. Del mismo modo, se tensiona la definición de roles entre especialistas externos y profesorado en el abordaje de los contenidos. Por otro lado, en el Establecimiento 4 (Metropolitana, SLEP, E. Básica, Urbano) se perfila entre los apoderados y apoderadas una arquitectura operativa más detallada para el abordaje de la ESAR, que incluye la institucionalización de esta formación como una asignatura semanal, instancias participativas, responsables especializados permanentes en el establecimiento y materiales asincrónicos para la formación. Los resultados de la encuesta a apoderados, por otra parte, respalda estas percepciones, mostrando casi un 90% de acuerdo en que las escuelas debiesen generar instancias formativas para familias, con preferencia por talleres dentro del horario escolar y en los espacios de orientación.

De esta forma, en el grupo de apoderados y responsables del cuidado de niños, niñas y adolescentes, se espera avanzar en una ESAR que se configura desde reuniones meramente informativas y eventos aislados hacia la implementación de dispositivos curriculares estables (como las asignaturas), con una implementación secuencial acorde a los ciclos educativos de los y las estudiantes, con protocolos claros, responsables definidos, que respondan a la demanda de generar espacios e instancias de participación efectiva e incidente.

4.4. Educación sexual integral desde las perspectivas niñas, niños y adolescentes.

En esta sección se presentan las perspectivas de niños, niñas y adolescentes de las comunidades educativas incluidas en el estudio respecto a la educación en sexualidad, afectividad y relaciones humanas, organizadas por dimensión: conocimientos y percepciones sobre afectividad y sexualidad, temáticas y necesidades de formación priorizadas, experiencias y barreras identificadas en el entorno educativo, y participación en la política pública. Los resultados se organizan según dimensión y ciclo educativo: enseñanza básica, primer y segundo ciclo de enseñanza media.

4.4.1. Conocimientos y percepciones sobre afectividad y sexualidad.

La dimensión sobre conocimientos y percepciones de niños, niñas y adolescentes evidencia el tránsito desde comprensiones centradas en lo corporal y en lo preventivo hacia poner en valor la necesidad de una educación sexual de carácter integral, con continuidad por ciclos educativos, participativa y con climas escolares seguros para su abordaje.

En el Establecimiento 1 (Maule, P. Subvencionado, E. Básica -E. Media, Urbano) se reconoce una utilidad mínima de los contenidos abordados en educación básica según el plan actual y se exige mayor profundidad y creatividad en la formación en educación media. En el Establecimiento 2 (Valparaíso, Municipal, E. Básica, Rural) según los relatos de niños, niñas y adolescentes, la información en estas temáticas proviene principalmente de las familias, y las experiencias escolares aparecen como escasas y dispersas. Por su parte, en el Establecimiento 3

(Metropolitana, SLEP, E. Básica - E. Media, Urbano) los relatos de niños, niñas y adolescentes indican que los contenidos se dan de forma intermitente y desajustados respecto del ciclo educativo. Asimismo, indican que sus fuentes principales de información son las redes sociales y que los contenidos tratados en los establecimientos no se presentan de forma continua. En el Establecimiento 4 (Metropolitana, SLEP, E. Básica, Urbano), los niños, niñas y adolescentes convocados refieren a la escuela como un ámbito legítimo para la ESAR, aunque su centralidad resulta frágil y dependiente del método usado y del clima que los docentes logren generar para abordar estos temas. En el caso de los estudiantes de colegios particulares pagados participantes, en cambio, se expresa una dificultad por involucrarse en ambientes de confianza dentro del ámbito escolar para el abordaje de temáticas en ESAR, predominando la referencia a los padres como principales fuentes de información, seguidos en menor medida por los amigos, sin alusión a docentes ni a redes sociales.

De esta forma, la principal brecha en esta dimensión se expresa en la prevalencia de una oferta fragmentada y con enfoques biologicistas al interior de los establecimientos. Lo anterior se contrapone a la manifiesta necesidad de contar con una educación sexual integral, que por un lado proporcione dispositivos confiables, regulares y dialógicos que logren articular contenidos diversos sobre el cuerpo, la sexualidad, las emociones y las relaciones humanas, y que por otro lado incluyan apoyos en los contextos escolares, familiares y de salud. Asimismo, se espera que estas instancias integren el entorno digital, en tanto espacio donde ocurren gran parte de las interacciones cotidianas de niños, niñas y adolescentes.

4.4.2. Temáticas prioritarias para niños, niñas y adolescentes y necesidades de formación.

La dimensión sobre temáticas prioritarias y necesidades de formación según los relatos de niños, niñas y adolescentes evidencia un movimiento desde un interés restringido centrado en el cuerpo y la prevención, hacia la demanda de un currículum integral que incorpore temas como emociones, consentimiento, diversidad, violencias, autocuidado y salud mental, apuntando a la creación de espacios de confianza y el uso de metodologías participativas. En el Establecimiento 1 (Maule, P. Subvencionado, E. Básica -E. Media, Urbano), se transita desde la demanda de aprendizajes básicos en la pubertad a la exigencia en educación media de contenidos aplicados sobre consentimiento, relaciones y diversidad, junto con equidad en el acceso de estos contenidos y rechazo a la segregación por género en su abordaje. En el Establecimiento 2 (Valparaíso, Municipal, E. Básica, Rural), en tanto, predomina la búsqueda temprana de un lenguaje directo que nombre sin tabúes temas como la pubertad, el consentimiento y el abuso, apoyado en mecanismos de respuesta, protocolizados y socializados, frente a posibles vulneraciones y violaciones a sus derechos humanos en el ámbito de la sexualidad. En el Establecimiento 3 (Metropolitana, SLEP, E. Básica - E. Media, Urbano) la narrativa de niños, niñas y adolescentes progresa desde la exclusión y el sesgo biologicista en la educación básica hacia la necesidad de itinerarios diferenciados, espacios seguros e inclusión contenidos asociados a las comunidades LGBTIQ+ en educación media, con énfasis en superar los contenidos prediseñados que no den cuenta de los contextos específicos en los que se desenvuelven. En el Establecimiento 4 (Metropolitana, SLEP, E. Básica, Urbano), por su parte, la escuela es reconocida como referente legítimo en el ámbito de la ESAR, aunque su centralidad depende de la capacidad de ofrecer explicaciones claras, desactivar estereotipos y asegurar equidad de trato hacia niños, niñas y adolescentes. En el Establecimiento 4 (Metropolitana, SLEP, E. Básica, Urbano), que solo abarca estudiantes de educación básica, se observa un foco en temáticas propias del ciclo vital, como cambios emocionales y su manejo, así como la importancia del respeto hacia las demás personas en las relaciones. Así, la brecha detectada por parte de niños, niñas y adolescentes está en la distancia entre respuestas homogéneas, fragmentarias y biologicistas, y las expectativas estudiantiles de acceder a una educación sexual afectiva y reproductiva diferenciada por ciclos y géneros, continua en el tiempo, inclusiva en sus contenidos, y articulada con apoyos concretos en los ámbitos escolar, familiar, sanitario y de ciudadanía digital.

4.4.3. Experiencias y barreras en el entorno educativo.

La dimensión sobre experiencias y barreras en el entorno educativo evidencia que niños, niñas y adolescentes demandan superar espacios inseguros, superficiales y expositivos en los establecimientos, avanzando hacia una ESAR con un sistema regular, participativo y confidencial, con docentes formados y preparados, y un clima escolar que proteja la privacidad y el respeto. En el Establecimiento 1 (Maule, P. Subvencionado, E. Básica -E. Media, Urbano), los niños, niñas y adolescentes observan la necesidad de institucionalizar tiempos y espacios estables, reemplazar la segregación por género en el abordaje de los contenidos, y avanzar desde los formatos expositivos a instancias de diálogo y práctica, al mismo tiempo que ampliar contenidos poco tratados en la materia. En el Establecimiento 2 (Valparaíso, Municipal, E. Básica, Rural) en tanto, predomina la importancia de contar con adultos en el entorno educativo, accesibles, disponibles y confiables, que incorporen canales claros para resolver dudas, resguardar un trato respetuoso en aulas y recreos para el abordaje de la ESAR. En el Establecimiento 3 (Metropolitana, SLEP, E. Básica - E. Media, Urbano) se observa en niños, niñas y adolescentes un tránsito hacia la exigencia de itinerarios formativos regulares, inclusión explícita de la diversidad en los contenidos y adultos de confianza que brinden apoyo sostenido en el área. En el Establecimiento 4 (Metropolitana, SLEP, E. Básica, Urbano), a partir de los relatos de niños, niñas y adolescentes, se observa que la escuela no logra consolidarse como espacio idóneo para la ESAR cuando se mantienen prácticas como la exposición forzada de contenidos, las generalizaciones de género y la falta de normas explícitas contra situaciones como burlas. De la misma forma, en el caso de estudiantes de colegios particulares pagados, se enfatiza su incomodidad en el abordaje de temáticas vinculadas a la ESAR en el establecimiento, mientras que otros situaron esa incomodidad en el ámbito familiar. Así, es posible concluir a partir de las perspectivas de niños, niñas y adolescentes emerge una distancia entre la expectativa de una ESAR integral, con espacios protegidos y confiables para su abordaje, y la persistencia de prácticas pedagógicas fragmentadas, discontinuas y poco seguras que limitan su efectividad.

4.4.4. Derechos y participación de niños, niñas y adolescentes en la política pública.

La dimensión sobre derechos y participación, evidencia que niños, niñas y adolescentes buscan transformar la ESAR en un derecho garantizado, en un contexto de trato respetuoso, que se incluya de manera explícita en la formación educativa y contemple mecanismos de consulta que aseguren su incidencia en los contenidos y metodologías. En el Establecimiento 1 (Maule, P. Subvencionado, E. Básica -E. Media, Urbano) niños, niñas y adolescentes plantean la necesidad de contar con clases obligatorias, regulares y participativas, que incluyan instancias de consulta directa a estudiantes y en las que se aborden contenidos que vayan más allá de la perspectiva heteronormativa. En el Establecimiento 2 (Valparaíso, Municipal, E. Básica, Rural), predomina por parte de niños, niñas y adolescentes la exigencia de contar con metodologías lúdicas que respondan a sus intereses, incluso frente a reticencias familiares, además de lograr espacios respetuosos y protectores en el establecimiento, en las que se gestionen pertinentemente emociones frecuentes, tales como la vergüenza, ante la exposición y/o dudas sobre ciertos contenidos de ESAR. En el Establecimiento 3 (Metropolitana, SLEP, E. Básica - E. Media, Urbano) niños, niñas y adolescentes también demandan la necesidad de contar con itinerarios formativos continuos en el contexto escolar, representación de las diversidades y una participación efectiva e incidente, mediante mecanismos como preguntas anónimas e instancias de diálogo. En el Establecimiento 4 (Metropolitana, SLEP, E. Básica, Urbano), niños, niñas y adolescentes reclaman un enfoque claro y no moralizante de los contenidos, con reconocimiento de la voz estudiantil en los temarios y un trato equitativo hacia sus demandas e intereses. De esta forma, la brecha detectada en esta dimensión se sitúa en la distancia entre la expectativa de una ESAR obligatoria, inclusiva y co-diseñada con estudiantes, y la persistencia de prácticas pedagógicas esporádicas, verticales y sin mecanismos estables de incidencia de niños, niñas y adolescentes.

4.5. Análisis integrado de las perspectivas de adultos y niños, niñas y adolescentes.

El análisis comparado entre las distintas perspectivas levantadas en el marco de este estudio muestra un consenso general entre adultos y estudiantes en torno a la relevancia de la ESAR como componente fundamental de la formación integral. Adultos funcionarios, apoderados y apoderadas, así como niños, niñas y adolescentes, coinciden en priorizar una ESAR de carácter integral, abordando temáticas como la afectividad, la diversidad y el consentimiento, superando visiones reduccionistas centradas solo en el ámbito biológico. No obstante, emergen disensos significativos respecto a la forma en que la ESAR se implementa y se vive cotidianamente en los establecimientos. Respecto a los marcos normativos de la ESAR en los establecimientos, el estudiantado enfatiza la persistencia de discontinuidades, la falta de espacios protegidos y la baja pertinencia de las metodologías utilizadas. Por su parte, apoderados y apoderadas expresan un marcado interés en participar en la definición de contenidos, demandando instancias específicas y guiadas por especialistas, mientras que los y las estudiantes ponen el acento en la necesidad de contar con continuidad curricular, representación de la diversidad y un trato horizontal en los contextos formativos de la ESAR. En convergencia, tanto niños, niñas y adolescentes como adultos valoran la ESAR como pilar del desarrollo personal y comunitario, la importancia de contar con docentes capacitados en las temáticas y la necesidad de implementar metodologías participativas. En divergencia, los adultos del establecimiento perciben avances que los niños, niñas y adolescentes aún no reconocen en la práctica; los apoderados aspiran a un rol más decisivo en la selección de contenidos, mientras que los estudiantes priorizan la inclusión de todas las diversidades y la obligatoriedad de la formación en ESAR en el contexto educativo.

4.5.1. Convergencias identificadas sobre educación sexual integral.

- **Carácter integral de la ESAR:** En los establecimientos participantes, se observa un acuerdo transversal en que la ESAR es parte del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, y debe abordar no sólo contenidos biológicos, sino también afectividad, vínculos y diversidad. En el análisis integrado, tanto funcionarios como apoderados y niños, niñas y adolescentes coinciden en priorizar la afectividad, la diversidad y el consentimiento, superando visiones reduccionistas centradas solo en lo biológico. Esta convergencia convive con asimetrías operativas: mientras un establecimiento carece de un plan articulador de ESAR y aborda estos contenidos mediante talleres puntuales, otros cuentan con marcos programático-normativos que incluyen convivencia, emociones y autocuidado, aunque estando desprovistos de instancias evaluativas de estos marcos. De esta forma, se percibe de forma general la adhesión a la idea de integralidad en ESAR, pero también la brecha que se genera al implementar esta formación.
- **Superar enfoques restringidos:** Las perspectivas incluidas muestran que cuando el tratamiento de la sexualidad se reduce a riesgos (infecciones de transmisión sexual/embarazo) o a charlas aisladas, los niños, niñas y adolescentes perciben un abordaje superficial y muchas veces poco pertinente respecto a la ESAR. Niños, niñas y adolescentes, por su parte, piden un tratamiento no moralizante de la sexualidad, reproducción, cambios puberales y relaciones afectivas, junto con la entrega de herramientas prácticas que les permitan gestionar emociones cotidianas, lo que apunta a traspasar el foco preventivo restringido hacia un objetivo de bienestar y aprendizaje situado. El consenso sobre superar los enfoques restringidos en el abordaje de la ESAR se vincula con la exigencia por parte de los distintos actores de incorporar estos contenidos con mayor sistematicidad.
- **Metodologías participativas y espacios de confianza:** Hay un acuerdo explícito en las perspectivas de los distintos actores en habilitar mecanismos formales de consulta, participación y resguardo de aspectos emocionales ante el tratamiento de las temáticas de ESAR. Distintos actores proponen herramientas como buzones y preevaluaciones de temarios, metodologías participativas y temáticas apropiadas a cada ciclo vital, que integren prioridades estudiantiles. Por su parte, el estudiantado de enseñanza básica solicita aprendizajes lúdicos e interactivos (como juegos, concursos, trabajo en grupo, ferias y preguntas

anónimas, entre otros) que permitan abrir espacios de confianza para plantear sus inquietudes; en tanto, el estudiantado de enseñanza media solicita participación vinculante en el “qué y cómo” aprender, además de mayor frecuencia de clases con contenidos de ESAR, con énfasis en diversos temas (ITS, relaciones abusivas, diversidad e identidad, entre otros), incluso proponiendo sesiones semanales obligatorias en los establecimientos.

4.5.2. Divergencias identificadas sobre educación sexual integral.

- **Visiones dispares en relación a la implementación de la ESAR:** Las perspectivas de adultos relevan avances en el abordaje de la ESAR en los establecimientos, pero los niños, niñas y adolescentes perciben mayormente superficialidad, discontinuidad y exclusión de contenidos. En este sentido, la divergencia central no se ubica en el “para qué”, sino en el “cómo” y “con qué recursos” pueden existir experiencias significativas de formación en ESAR en los contextos educativos. En varios establecimientos persiste la fragmentación en talleres esporádicos, la dependencia de fuentes o expertos externos y la baja transferencia de contenidos a formatos directamente aplicables en el aula. Así, los niños, niñas y adolescentes tienden a percibir la formación en ESAR “a saltos”, con poco diálogo y formatos unidireccionales poco participativos. En este sentido, se observa un diseño formativo fragmentado en el ámbito de la ESAR (ferias o charlas sin secuencia ni seguimiento), con representaciones limitadas en torno a la sexualidad y afectividad, así como la ausencia de ejemplos pertinentes a edades y contextos, cuestión que impulsa a niños, niñas y adolescentes a pedir diversidad e identidad en contenidos y materiales ofrecidos. Desde aquí, el estudiantado pide que existan sesiones semanales para abordar contenidos de ESAR, de modo de lograr un tratamiento más profundo de las temáticas, basado en sus necesidades y deseos, trascendiendo la clase expositiva, aislada y con ausencia de contención emocional.
- **De la selección definición de temas a la construcción de experiencias significativas:** Los apoderados buscan incidir en contenidos a abordar en la ESAR con los estudiantes, demandando instancias específicas e idealmente guiadas por especialistas. Por otro lado, niños, niñas y adolescentes enfatizan la necesidad de una continuidad y obligatoriedad curricular, de abordar la diversidad representada en los contenidos y de un trato horizontal y respetuoso. La demanda de que la ESAR sea parte explícita del currículum, con frecuencia definida de las clases, surge de la experiencia de una oferta irregular en los establecimientos y enfoques estrechos que no permiten abordar dudas reales ni conflictos cotidianos. Por otra parte, la demanda por diversidad representada en los contenidos a tratar responde a la necesidad de verse reconocidos en ejemplos, lenguaje y materiales para abordar la ESAR.
- **Avanzar desde la gestión a la vinculación y participación:** Los equipos directivos y de convivencia encuadran la ESAR desde planes, protocolos y resguardos (planes de sexualidad, afectividad y género, derivaciones, registros y coordinación de redes, entre otros), priorizando el cumplimiento normativo y orden institucional; en cambio, el estudiantado demanda su traducción concreta al aula mediante secuencias regulares por curso, metodologías participativas con tiempo protegido para preguntas -incluidas anónimas-, trato horizontal, y materiales que representen efectivamente la diversidad. Se genera así una brecha marco-didáctica: mientras los equipos de gestión/convivencia privilegian el encuadre normativo-documental (vinculado a otros instrumentos de planificación de los establecimientos), los niños, niñas y adolescentes piden experiencias concretas y horizontales en aula en el ámbito de la formación en ESAR. La brecha se experimenta con mayor fuerza cuando la oferta formativa se limita a charlas externas o intervenciones puntuales en los establecimientos, sin continuidad ni evaluación formativa para incorporar modificaciones: en estos contextos, los estudiantes perciben superficialidad, poca pertinencia y falta de espacios seguros para dialogar; por eso insisten en obligatoriedad, continuidad, formación docente y criterios claros de seguimiento que aseguren profundidad y coherencia pedagógica en la formación en ESAR.

4.5.3. Tensiones identificadas sobre educación sexual integral.

- **Especialistas externos vs. transversalidad curricular sostenida:** La evidencia recolectada en el marco de este estudio muestra dependencia por parte de los establecimientos de charlas externas y formación inicial insuficiente en los establecimientos para abordar la ESAR, lo que genera vacíos en la programación por ciclos y dificulta la continuidad de la formación de niños, niñas y adolescentes. De esta forma, se espera avanzar del formato “taller” a secuencias curriculares por ciclo, con tiempos protegidos, materiales consensuados, evaluación formativa periódica y acompañamiento docente para asegurar una transferencia eficaz al aula.
- **Vigilancia familiar vs. participación formativa de familias:** El control ex post de algunas familias en relación a la ESAR -observaciones tardías, solicitudes de veto en algunas temáticas, presión sobre contenidos- tiende a inhibir el trabajo pedagógico y a reforzar enfoques defensivos por parte de docentes y equipos de gestión, de modo de evitar posibles conflictos. La alternativa que emerge en este contexto es la participación informada y temprana de las familias con acciones como socializar el plan anual de ESAR con lenguaje claro, ofrecer talleres breves para apoderados, apoderadas y cuidadores (alfabetización corporal, emocional y digital), habilitar canales de consulta (presenciales y anónimos) y publicar criterios de manejo de controversias. Así, sería posible encauzar la colaboración dentro de límites acordes al enfoque de derechos, asegurando la voz estudiantil y reduciendo la conflictividad reactiva. Un calendario de comunicación (antes, durante y después de cada módulo) y un responsable institucional de enlace con familias podrían contribuir a estabilizar el proceso y mejorar la confianza.
- **Valoración declarativa vs. prácticas percibidas en el aula:** Aunque los establecimientos educativos declaren la ESAR como prioridad y cuenten con planes y protocolos, el estudiantado percibe insuficiencia cuando en la práctica no hay continuidad, tiempo protegido para preguntas (incluyendo espacios de confidencialidad para expresarlas), trato horizontal ni diversidad representada en ejemplos y materiales. Avanzar desde lo declarado hacia experiencias reales implica, entre otras acciones, programar secuencias regulares por curso, definir indicadores (frecuencia de sesiones, participación, clima, pertinencia de los contenidos), realizar revisiones periódicas de las planificaciones, incluyendo espacios de retroalimentación

5 | RECOMENDACIONES Y LINEAMIENTOS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA EN ESAR

Los hallazgos de este estudio evidencian la necesidad de que la política pública en ESAR transite desde enfoques declarativos hacia dispositivos concretos que aseguren continuidad curricular, metodologías participativas y articulación con actores de la comunidad educativa. La convergencia entre adultos y estudiantes respecto al carácter integral de la ESAR ofrece una base robusta para legitimar políticas más ambiciosas, mientras que las divergencias en torno a su implementación revelan brechas críticas de gobernanza, formación y diseño pedagógico, que dan sustento a las recomendaciones que se elaboran en el marco de este estudio.

De modo general, para avanzar en la consolidación de la ESAR en los establecimientos, se requiere fortalecer la obligatoriedad y transversalidad curricular, superando la fragmentación de la oferta basada en talleres esporádicos y asegurando tiempos protegidos, recursos didácticos comunes y criterios claros de evaluación, en el marco de un sustento legal en el ámbito educativo. En segundo lugar, los hallazgos subrayan la importancia de una formación docente sistemática y continua, que combine actualización conceptual, herramientas metodológicas y estrategias de gestión de resistencias, reduciendo la dependencia de especialistas externos.

Asimismo, resulta imprescindible diseñar mecanismos efectivos de participación, que reconozcan a niños, niñas y adolescentes y definan un rol formativo para las familias, evitando tanto la exclusión de estas últimas como el riesgo de veto parental sobre contenidos garantizados por derechos. Finalmente, los consensos y disensos identificados en el estudio apuntan a la necesidad de que las políticas de ESAR sean flexibles y contextualizadas, capaces de adaptarse a la diversidad cultural y territorial de los establecimientos, sin perder de vista los estándares comunes en derechos humanos, inclusión y no discriminación.

A continuación, presentamos una serie de recomendaciones, organizadas según nivel al que apuntan, distinguiendo entre un nivel macro de la política nacional, un nivel meso, enfocado en sostenedores y establecimientos, y un nivel micro, enfocado en las prácticas de aula. Aunque es posible observar cierta transversalidad en las distintas propuestas, la organización de estos niveles permite distinguir los espacios de discusión que deben darse para avanzar en el desarrollo de dichas recomendaciones. Con todo, se considera que estos niveles están anidados, y por lo tanto es necesario lograr ciertos consensos en un nivel macro para avanzar más claramente en el resto de los niveles. La Figura 7 presenta una visión sinóptica de las distintas propuestas, que serán posteriormente descritas en mayor profundidad.

Figura 7. Esquema sinóptico de las principales recomendaciones derivadas del estudio.



Fuente: Elaboración propia a partir de los hallazgos del estudio.

5.1. Recomendaciones a nivel macro (política nacional).

5.1.1. Ley de Educación para la Sexualidad, Afectividad y Relaciones Humanas.

Esta propuesta surge de un de los puntos fundamentales que se derivan de la evidencia recabada y que ha sido levantado por distintos actores participantes del estudio. Actualmente, no existe una ley específica que garantice la implementación obligatoria, inclusiva y progresiva de la ESAR, sino que iniciativas particulares y fragmentadas. Para abordar esta situación, se propone promulgar una ley nacional de ESI que establezca derechos, obligaciones y estándares para su implementación. Las principales características de esta iniciativa incluyen un marco legal claro, enfoque basado en derechos, obligatoriedad por nivel, resguardo institucional y fiscalización. Esta Ley debiera ser transversal a la educación escolar obligatoria, con contenidos progresivos acordes al ciclo formativo, según se plantea en la recomendación 5.1.2.

Esta propuesta se fundamenta desde la necesidad de cumplir con el enfoque de derechos en el ámbito de la ESAR, ya que Chile, actualmente, no cumple estándares internacionales en relación a estas materias, lo cual se agrava al no contar con un marco legal general que facilite la generación de mecanismos de implementación en el nivel educativo. Por su parte, niños, niñas y adolescentes,

apoderados y funcionarios de los establecimientos, también demandan obligatoriedad y continuidad de las acciones formativas en ESAR, en un enfoque progresivo y transversal durante el ciclo formativo, lo que podría verse apoyado por la promulgación de una Ley.

5.1.2. Obligatoriedad curricular progresiva de la ESAR en el sistema educativo.

Actualmente, la ESAR no está integrada obligatoriamente en el currículo nacional desde los primeros niveles educativos, con lo cual se limita su tratamiento obligatorio y temprano. Para abordar esta situación, de la mano con la creación de la Ley ESI como marco regulatorio general, se propone incluir la ESAR como contenido obligatorio y claramente definido en el currículo nacional desde el nivel pre-escolar. Actualmente, algunas asignaturas, como Orientación, incluyen ciertas temáticas en el ámbito de la ESAR, pero esto no se reconoce explícitamente. Contar con una categorización más clara de los contenidos ESAR dentro del currículum, por ejemplo, a partir de la creación de una asignatura obligatoria (ver propuesta 5.3.1), podría contribuir a facilitar el abordaje en los establecimientos, así como ayudar a perfilar y legitimar este tipo de formación a nivel social.

Experiencias internacionales muestran beneficios de un abordaje temprano de la ESAR, justificando su adopción temprana en la formación educativa. Además, apoderados y niños, niñas y adolescentes demandan el inicio temprano y progresivo en el tratamiento de estos contenidos. Con tal fin, es imprescindible generar contenidos adecuados por ciclo, siempre desde un enfoque integral, basado en la progresividad, y anclado en el currículum educativo nacional, con un soporte más general de implementación basado en la Ley ESI.

De la mano con esta obligatoriedad desde el nivel preescolar con un enfoque progresivo, es fundamental actualizar los mecanismos nacionales de supervisión y acompañamiento para la implementación de un currículum obligatorio en ESAR. Como se ha observado en la situación actual, según lo consignado en este estudio a partir de la evidencia recabada, prima la autonomía al nivel de los colegios, la que ha generado espacios de inequidad entre establecimientos en el tratamiento de los contenidos, algo que ha sido percibido por los distintos actores que fueron parte del levantamiento. De esta forma, se sugiere complementar esta medida con la creación de indicadores de cumplimiento, visitas técnicas, y acompañamiento a las escuelas, como lo que ocurre con otro tipo de indicadores de relevancia a nivel nacional (ej. acompañamiento que realiza la Agencia de Calidad de la Educación).

5.1.3. Diálogo intersectorial con enfoque educativo para la ESAR.

La implementación de la ESAR se fortalecería en un escenario de articulación entre sectores relevantes, como los ámbitos de educación, salud, trabajo y desarrollo social. Esto es fundamental, considerando la integralidad y progresividad de los contenidos que se deben abordar en el marco de la ESAR, así como la relevancia de contar con consensos sociales y metodologías adecuadas para su enseñanza.

Para abordar esta problemática, se propone crear una arquitectura intersectorial para la implementación de la ESAR, con coordinación entre ministerios relevantes, que sea una figura estable dentro del sistema y no dependa de cada administración en particular. Esta mesa interministerial debe estar coordinada en el Ministerio de Educación, ya que su foco primordial refiere a la formación de estudiantes en el contexto de los establecimientos educativos. En este sentido, la mirada pedagógica es fundamental a la hora de establecer el abordaje de los contenidos y las metodologías a utilizar en el marco de la ESAR.

5.1.4. Formación nacional en ESAR para padres, madres y responsables del cuidado de niños, niñas y adolescentes.

Gran parte de la oposición a la ESAR en la esfera pública en Chile ha surgido por oposición de algunos grupos de la sociedad civil. Los discursos que han emergido denotan un desconocimiento fundamental de los enfoques en ESAR. De hecho, algunos de los aspectos más criticados se asocian a la entrega de contenidos inadecuados a la edad de los participantes, lo que podría llevar a una hipersexualización temprana. Los enfoques de la ESAR son claros en la importancia de la progresividad e integralidad de los contenidos a abordar con estudiantes, por lo que aumentar el conocimiento de estos enfoques en la población adulta y cuidadora podría ayudar a disminuir las resistencias, y con esto, avanzar hacia la aprobación de una Ley en la temática y a su abordaje más concreto en el sistema educativo.

Actualmente, no existen dispositivos nacionales de formación para familias sobre ESAR, existiendo más bien una formación fragmentada y contingente a contextos particulares. Contar con mecanismos globales de formación para apoderados y responsables del cuidado de niños, niñas y adolescentes, sería un paso fundamental para avanzar en mayores consensos a nivel país, que apunten a fortalecer el tratamiento de la ESAR. Para abordar esta situación, se propone diseñar e implementar programas nacionales de formación para familias sobre ESAR, que complementen el trabajo a realizar en la escuela respecto a este ámbito (ver propuesta 5.2.3 más adelante). Dada la complejidad de gestionar horarios específicos para esta formación, se plantea la recomendación de contar con plataformas de aprendizaje que incluyan modalidades asincrónicas, coordinadas por el Ministerio de Educación y vinculadas con los objetivos de aprendizaje de los distintos niveles educativos. Del mismo modo, se sugiere la facilitación de la formación mediante cápsulas informativas en redes sociales de amplio alcance, como YouTube, Instagram y TikTok.

En la elaboración de estos productos, se sugiere enfatizar la importancia de la progresividad en el abordaje de los contenidos en ESAR; se trata de una de las principales fuentes de desinformación que se ha levantado por parte de la opinión pública en general, así como una resistencia por parte de apoderados participantes del estudio, y que ha sido observado también en las campañas en contra de la promulgación de la Ley ESI, tanto en Chile como a nivel internacional. Esta iniciativa resulta además relevante porque los apoderados, durante el levantamiento, demandaron la presencia de espacios formativos sobre la ESAR, ante lo cual sería relevante avanzar hacia una base común nacional con estándares claros, que pudiera ser complementada con iniciativas a nivel escuela (ver propuesta 5.2.3 más adelante). Asimismo, los niños, niñas y adolescentes valoran la existencia de una coherencia entre los lineamientos de la escuela y aquellos que reciben en el hogar en el abordaje de estas temáticas, aspecto que se podría ver potenciado con estas estrategias formativas para los padres, madres y cuidadores.

5.2. Recomendaciones a nivel meso (sostenedores y establecimientos educativos).

5.2.1. Consolidación de planes institucionales anuales de ESAR.

En la actualidad, la implementación de la ESAR en los establecimientos educacionales depende, en general, de talleres aislados y decisiones individuales de los actores involucrados, sin una planificación institucional coherente. Algunos de los planes de Sexualidad, Afectividad y Género - PSAG- revisados en el marco de este estudio carecían de una operación concreta, limitándose a establecer lineamientos generales y articulación con otros planes a nivel de establecimiento, de forma poco específica. Asimismo, muchas de las acciones presentes en los establecimientos que fueron incorporados en el

análisis estaban enmarcadas en talleres o eventos ejecutados por entidades externas (como, por ejemplo, CESFAM), lo que llevaba al abordaje de contenidos dislocados del espacio común escolar, generando más incertidumbre que claridad en torno a la ESAR.

Para abordar esta situación, se propone, por un lado, la obligatoriedad en la generación de planes de sexualidad, afectividad y género (PSAG) que cuenten con objetivos, indicadores, responsables y una evaluación constante, y su respectivo seguimiento o fiscalización por parte del Ministerio de Educación y sus organismos competentes. Para lograr este cumplimiento, es necesario desplegar apoyos sistemáticos, a nivel del Mineduc, Sostenedores y/o SLEP, para que los establecimientos puedan diseñar estos planes. Con esto, se espera que estos instrumentos avancen desde un mero cumplimiento formal de la normativa a revelar las particularidades del contexto escolar y las necesidades formativas específicas que se detecten en él. Estas particularidades son fundamentales y han sido evidenciadas durante la etapa del levantamiento de perspectivas desarrollado en el marco de este estudio.

5.2.2. Creación de unidades técnicas especializadas en ESAR.

Los resultados del levantamiento de perspectivas han mostrado que los equipos directivos, de convivencia y docentes se beneficiarían de una mayor coordinación en el abordaje de la ESAR, que en ocasiones se ve eclipsada por la diversidad de miradas y funciones a cumplir por parte de estos actores dentro del establecimiento. Esta fragmentación afecta, asimismo, la calidad y continuidad de los planes y programas, algo que fue relevado durante los levantamientos.

Según lo observado en la oferta programática y el levantamiento de perspectivas desarrollado en este estudio, los establecimientos carecen en general de equipos técnicos especializados en la ESAR, lo que impacta sustantivamente en la implementación de los planes en la materia y, en general, de su abordaje en los establecimientos. En el levantamiento realizado, los docentes explicaron además que enfrentan dificultades para traducir lineamientos institucionales en experiencias concretas de aula para los estudiantes. Junto con la necesidad de contar con planes y programas específicos para abordar la ESAR en los establecimientos (abordado en la propuesta anterior), esto se vincula, según los relatos de distintos actores y especialmente de los docentes, a la falta de formación y apoyo técnico especializado en temas de ESAR. Asimismo, niños, niñas y adolescentes fueron claros en la necesidad de que las experiencias educativas en torno a la ESAR en los establecimientos sean seguras y respetuosas, lo que podría verse impulsado con un acompañamiento más intensivo, permanente y actualizado a los equipos docentes.

Para abordar estas distintas demandas, que refieren al nivel del establecimiento, pero también del aula, se propone la creación de unidades técnicas especializadas en ESAR dentro de los niveles intermedios (Ej. Sostenedores o SLEP) e, idealmente, de los propios establecimientos educativos. Estas unidades tendrían como principales objetivos la elaboración y actualización del Plan de Sexualidad, Afectividad y Género (PSAG), así como la coordinación de su implementación y evaluación, con apoyo de otros profesionales especializados. Del mismo modo, esta unidad estaría a cargo de la formación de los funcionarios (docentes y no docentes) del establecimiento, así como del apoyo en la revisión de contenidos y herramientas de enseñanza y aprendizaje para el abordaje de la ESAR por parte de los docentes en el aula. Para incorporar este último punto, se sugiere la inclusión de mentorías, observación colaborativa, retroalimentación, entrega de recursos y formación situada para fortalecer la práctica pedagógica en el ámbito de la ESAR.

Con el objetivo de consolidar estos equipos técnicos, se requeriría como base la incorporación de profesionales capacitados en ESAR, y/o la formación de profesionales docentes del establecimiento en estas materias en particular, para que asuman el liderazgo en esta área. En ambos escenarios, estos encargados deben contar con formación docente y herramientas para abordar problemáticas complejas

en establecimientos educativos; de esa manera, se pueden evitar enfoques provenientes exclusivamente del ámbito de la salud, que ha sido la tónica observada en las experiencias nacionales y en los casos de estudio, y que, justamente, han sido las instancias que han generado mayor controversia en la opinión pública.

La consolidación de unidades técnicas en ESAR permitirá a los establecimientos contar con profesionales capacitados y actualizados, que puedan diseñar y actualizar los planes en la materia de forma acorde a las realidades de cada establecimiento, así como formar y dar asesoría permanente a los docentes en la elaboración de recursos pedagógicos para abordar la ESAR. La dependencia en profesionales externos, aun cuando ha ayudado en el avance de estos temas en algunos establecimientos según ha sido relevado en el estudio, ha generado discontinuidad en los procesos formativos. Por su parte, los distintos actores participantes del estudio han sido claros en demandar una mayor coherencia y permanencia en el abordaje de los contenidos de la ESAR, lo que podría ser impulsado a través de estas unidades.

5.2.3. Instancias formativas y participativas en ESAR para las familias.

De la mano con lo anterior, la búsqueda de consensos entre los establecimientos y las familias es fundamental en el avance de la educación para la sexualidad, afectividad y género. Actualmente, las familias, según lo observado en el terreno, tienen un rol limitado y reactivo en relación con la ESAR, con resistencias frente a contenidos específicos a tratar. Asimismo, apoderados y apoderadas plantean la necesidad de consulta sobre las temáticas y las metodologías utilizadas con tales fines en el abordaje de contenidos con niños, niñas y adolescentes. Éstos últimos, por su parte, valoran la coherencia entre escuela y hogar en el abordaje de la ESAR, lo que podría ayudar a moderar los conflictos en este ámbito.

Para abordar esta situación, se propone que las escuelas cuenten con instancias formativas y participativas para familias en torno a la ESAR, bajo la perspectiva de un enfoque colaborativo entre apoderados y establecimientos educativos, siempre en el marco del resguardo de los objetivos transversales de aprendizaje previamente estipulados en la propuesta 5.1.2 y posteriormente, en la propuesta 5.3.1. Con tales fines, se podrían desarrollar talleres conjuntos para la revisión y formación en contenidos y metodologías para el abordaje de la ESAR, espacios de diálogo, entre otros, dejando claros los fines y alcances de la participación de padres, madres y responsables del cuidado de niños, niñas y adolescentes, en un contexto de resguardo de sus derechos en el ámbito de la ESAR.

5.2.4. Consulta y retroalimentación estudiantil sobre la ESAR.

De la mano con la propuesta anterior, la existencia de mecanismos sistemáticos de participación efectiva e incidente de niños, niñas y adolescentes, en el diseño y evaluación de la ESAR en términos generales podría potenciar su alcance y pertinencia. Esta necesidad fue relevada por los propios estudiantes participantes durante el terreno de este estudio, vinculándose, asimismo, con buenas prácticas observadas a nivel internacional. Para abordar esta situación, se propone establecer, a nivel de establecimientos, pero eventualmente a nivel más amplio (como grupos de colegios, o comunas), dispositivos de consulta y retroalimentación estudiantil permanentes sobre la ESAR, con mecanismos protegidos y sistemáticos, como lo que se ha observado en otros países.

Incluir este ciclo de consulta y retroalimentación podría contribuir a mejorar la pertinencia y legitimidad de los abordajes de la ESAR en los establecimientos, tanto en la adaptación de sus contenidos más generales y específicos, como en las didácticas particulares a utilizar. En términos metodológicos, se

plantea para este tipo de consultas el uso de encuestas con preguntas cerradas y abiertas (que puedan ser luego sistematizadas en la búsqueda de patrones más generales), buzones para dejar evaluaciones o inquietudes, grupos focales permanentes, mesas de conversación para la devolución de resultados de evaluaciones a los niños, niñas y adolescentes involucrados, entre otros. Las unidades técnicas enfocadas en ESAR mencionadas en la propuesta 5.2.2 podrían tener un rol fundamental en el diseño y desarrollo de estas instancias participativas con estudiantes. Se espera que este tipo de mecanismos aporte al desarrollo de ajustes curriculares o metodológicos en el área, avanzando en la participación real de niños, niñas y adolescentes en ámbitos que son de vital interés para este grupo, según el levantamiento de perspectivas realizado.

5.3. Recomendaciones a nivel micro (Aula).

5.3.1. Creación de una asignatura dedicada para el abordaje de la ESAR con carácter progresivo.

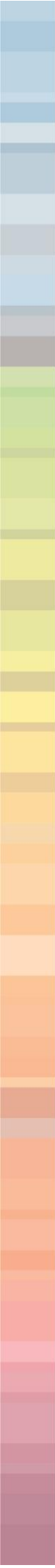
La evidencia programática nacional en temáticas ESAR, así como las perspectivas de actores adultos (tanto funcionarios de los establecimientos abordados como apoderados), incluyendo los informantes clave, coinciden en que la fragmentación con la que se aborda actualmente la ESAR en los establecimientos limita el aprendizaje de los contenidos relevantes. En particular, se ha evidenciado que, en caso de existir, la oferta educativa se organiza en talleres aislados y acciones puntuales sin continuidad ni planificación por ciclos formativos, y con una sobrecarga de información que limita las posibilidades de aprendizaje genuino por parte de los niños, niñas y adolescentes. Esta desorganización atenta contra la efectividad pedagógica de la ESAR en los estudiantes, algo que fue levantado por ellos mismos durante las instancias de levantamiento de perspectivas.

Para abordar esta limitación, se propone el diseño e implementación de secuencias curriculares por ciclo educativo, en formato asignatura, en los que se pueda ir avanzando año a año, profundizando en sus contenidos y adaptando las metodologías usadas, tanto pedagógicas como evaluativas. Del mismo modo, es fundamental articular los contenidos de ESAR con objetivos de aprendizaje claros, que permitan hacer un seguimiento a la cobertura de éstos durante el año.

Esta propuesta refiere a la implementación en términos pedagógicos de la propuesta enunciada en el numeral 5.1.2 en el ámbito curricular, por lo que para su factibilidad se necesita avanzar en la obligatoriedad de esta formación en el currículum nacional. Para el avance de esta propuesta en particular, se requiere en el desarrollo de objetivos, contenidos y didácticas específicas para un abordaje pertinente de la ESAR. Estos materiales deberían tener una definición clara a nivel ministerial, pero con espacio a adaptaciones curriculares y didácticas, en relación con la realidad de cada establecimiento, tal como ocurre con otras asignaturas. Así, se debe considerar una planificación anual, objetivos por nivel, materiales didácticos, tiempos protegidos y evaluación formativa, asegurando coherencia y progresividad en el aprendizaje. Esta propuesta podría ser clave para dar respuesta a la demanda de los niños, niñas y adolescentes por la existencia de continuidad, claridad y pertinencia en los contenidos abordados sobre la ESAR en los establecimientos educativos.

5.3.2. Desarrollo de metodologías participativas de enseñanza y aprendizaje en ESAR

Según los relatos de los distintos actores participantes en los levantamientos, sobre todo de los niños, niñas y adolescentes participantes del estudio, persisten prácticas expositivas y verticales para el abordaje de la ESAR en el aula, las que generan incomodidad y limitan la participación efectiva e incidente del estudiantado.



Para abordar esta situación, se propone incorporar metodologías participativas en la enseñanza de ESAR, que promuevan el diálogo, la reflexión y el protagonismo estudiantil. Las metodologías participativas favorecen aprendizajes significativos y seguros, en distintas áreas, pero podrían favorecer especialmente la formación en ESAR. Algunas de las alternativas que podrían utilizarse son dinámicas grupales, buzones de preguntas, juegos de rol, debates guiados en temáticas relevantes, y co-diseño de actividades que promuevan la participación estudiantil en la definición de su propia formación en el área. Dichas metodologías podrían favorecer la generación de espacios de confianza, diálogo y respeto, ampliamente demandadas por niños, niñas y adolescentes en los levantamientos de información realizados en este estudio. Esto permitiría, a su vez, que los establecimientos educativos se fortalezcan en su rol formativo en la ESAR, atendiendo a las demandas de niños, niñas y adolescentes según sus distintos ciclos de desarrollo.

Para avanzar en esta propuesta, sería necesaria la articulación con mecanismos como el mencionado en la propuesta 5.2.4 sobre consulta y retroalimentación estudiantil. Del mismo modo, el apoyo de una unidad técnica en ESAR (propuesta detallada en el numeral 5.2.2), podría aportar entregar condiciones de factibilidad y pertinencia en la implementación de este tipo de metodologías participativas.

Referencias

- Abatte, P., Arriagada, P., y González, G. (1997). Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad. Ministerio de Educación.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional N.º 116 del 20 de julio de 1991. Recuperado de <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-44>
- Agurto-Flores, M., Bahamondes-Vera, J., Guzmán-Andrade, K., Perelli-Vergara, F., Roca-Aranda, J., Soto-Matus, C., Valdebenito-Linco, C., Venegas-Sepúlveda, C., Bustos-Águila, R., Morales-Quintana, V., & González-Burboa, A.. (2024). Perception regarding the sexual education of adolescents of two educational establishments of Talcahuano, Chile. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 89(1), 18-24.
- APROFA. (2018). Educación Sexual en Chile. Orientaciones para una política pública. Recuperado de: <https://media.elmostrador.cl/2020/07/INFORME-EIS-CHILE-junio-.pdf>
- Cámara de Diputadas y Diputados de Chile. (2024). Boletín N.º 17025-04: Modifica la Ley N.º 20.418 para promover una educación sexual integral en el sistema escolar, en prevención del abuso sexual infantil. Recuperado de: <https://www.camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmlID=17025>
- Cámara de Diputados y Diputadas (2019). Boletín 12955: Establece bases generales para la educación afectiva y sexual de niños, niñas y adolescentes, en los establecimientos educacionales, y modifica normas legales que indica.
- Cámara de Diputadas y Diputados de Chile. (2019). Boletín N.º 12955: Establece bases generales para la educación afectiva y sexual de niños, niñas y adolescentes, en los establecimientos educacionales, y modifica normas legales que indica. Disponible en: <https://www.camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmlID=12955>
- Cisternas Casabonne, C. (2024). Educación sexual en Chile: limitaciones normativas y posibilidades de abordaje integral desde el currículo. *Boletín De Políticas Y Gestión Educativa*, 9(9), 24–39.
- Comisión Internacional de Juristas (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Servicio Internacional para los Derechos Humanos.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley N.º 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina, 24 de octubre de 2006. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial N.º 41.214 del 8 de febrero de 1994. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [mineducacion.gov.co+1mineducacion.gov.co+1](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Corte Constitucional de Colombia. (2014). Sentencia T-622/14. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-622-14.htm>

Cubillos Almendra, J. (2019). Continuidades y rupturas: La política de salud sexual y reproductiva chilena en cuatro gobiernos. *Polis (Santiago)*, 18(53), 140-166.

Defensoría de la Niñez. (2023). Guía educativa docente para el trabajo en derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. Guía temática Educación Sexual Integral. <https://www.defensorianinez.cl/guia-educativa-docente/>

Dinamarca-Figueroa, D., Sánchez-Gómez, M. C., & García-Holgado, A. (2024). Comprehensive Sexuality Education in Initial Teacher Training in Chile. *American Journal of Sexuality Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/15546128.2024.2408248>

Education Profiles. (2024). Sweden: Comprehensive Sexuality Education. Recuperado de: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/sweden/~comprehensive-sexuality-education>.

Escapil, A., Luque, J. G., & Villa, A. I. (2018). Políticas de educación sexual en el Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay. In *XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana 28 de febrero-3 de marzo de 2018 Montevideo, Uruguay. Política, espacio público y disputas en la historia de la educación en América Latina. A 100 años de la reforma de Córdoba*. Universidad de la República.

Figueroa, A. R., Jorquera-Aracena, N., Carillo-Reyes, A., Cortez-Flores, K., García-Varas, A., Herrera-Chantire, N., & Valenzuela-Jacob, A. (2023). Percepción de los adolescentes y profesores sobre la educación sexual en Chile 2011-2021. *Revista Matronería Actual*, (1), 20-20.

Figueroa, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. Estado, gobierno, gestión pública: *Revista Chilena de Administración Pública*, (20), 105-131.

Finland. (1999). Basic Education Act 628/1998: Amendments up to 1136/2010. Splash-DB. Recuperado de https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument%5Baction%5D=show&tx_perfar_policydocument%5Bcontroller%5D=Policydocument&tx_perfar_policydocument%5Bpolicydocument%5D=347

Fredes Pereira, F. S. (2024). Educación sexual integral en Chile: análisis y recomendaciones a partir de la experiencia latinoamericana y los estándares internacionales [Tesis de postgrado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/205654>

Fundación Amparo y Justicia (2023). Niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos sexuales y otros graves: ingreso de denuncias y respuesta del sistema de justicia penal. Disponible en: <https://amparoyjusticia.cl/wp-content/uploads/2023/04/Estudio-Fundacion-amparo-y-Justicia.pdf>

González Araya, E., & Riquelme Gajardo, R. (2018). Características de los Programas de Educación Sexual en Liceos de la provincia de Santiago, Chile. *Cuadernos Médico Sociales*, 58(2), 23–30.

Izquierdo, S., Granese, M., & Maira, A. (2023). Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes en Chile y el mundo. Centro de Estudios Públicos

IPPF. (2023, junio 6). 2022 Annual Performance Report. <https://www.ippf.org/resource/2022-annual-performance-report>

Ketting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2021). Investigating the 'C'in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. Sex Education, 21(2), 133-147.

Labarca, C. (2008). Todo lo que usted debe saber sobre las enfermedades venéreas. En M. Zárate Campos (Ed.), Por la Salud del Cuerpo (pp. 81-130). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Lehtonen, J., & Mustonen, K. (2023). Comprehensive sexuality education in Europe: Comparative findings and policy recommendations. Rutgers & IPPF EN.

Mella, E., & Rebolledo, E. (2020). Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: casos Chile y Costa Rica. Revista chilena de derecho y ciencia política, 11(1), 10-35.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2008). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Consejo Federal de Educación. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2023). Plan de Sexualidad, Afectividad y Género (PSAG). Disponible en: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/formacion-para-la-vida/sexualidad-afectividad-y-genero/>

Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Política de Reactivación Educativa Integral: Seamos Comunidad*. Disponible en: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2022/09/Política-Reactiación-Escolar-Seamos-Comunidad.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia & Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2008). Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. <https://colombia.unfpa.org/es/publications/programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-sexualidad-y-construcci%C3%B3n-de-ciudadan%C3%ADa>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (s.f.). Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral (OFESI). Argentina.gob.ar. Recuperado el 6 de junio de 2025, de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/observatorio-federal-de-la-educacion-sexual-integral-ofesi>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (s.f.). Wet op het primair onderwijs, art. 9a. Wetten Overheid. Recuperado el 6 de junio de 2025, de <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/>

Molina, R., Alarcón, S., Molina, T., Jadue, D., Casacuberta, M. L., & González, P. (2023). Evaluación de un Curso de Educación Sexual Integral en Profesores de Establecimientos Escolares de la Comuna de Recoleta. Cuadernos médico-sociales, 63(4), 13-21.

- Molina, T., González, E., Leal, I., & Sáez, R. (2020). Calidad de la educación sexual recibida en el contexto escolar y su asociación a conductas sexuales en adolescentes chilenos, según datos VIII Encuesta Nacional de la Juventud. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 85(2), 139-146.
- Moreno, S., & 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.
- Olavarría, J. (2005). La política de educación sexual del Ministerio de Educación de Chile. Consideraciones para una evaluación. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina. Santiago, Chile (17-18 mayo)
- ONU (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). Recuperado de: http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_CSUPDH6-1aReimpr.pdf
- República Oriental del Uruguay. (2008). Ley N.º 18.426: Defensa del derecho a la salud sexual y reproductiva. Diario Oficial, 10 de diciembre de 2008. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18426-2008>
- Ronconi, L., Espiñeira, B., & Guzmán, S. (2023). Educación sexual integral en América Latina y el Caribe: ¿Dónde estamos y hacia dónde deberíamos ir? **Latin American Legal Studies*, 11*(1). <https://doi.org/10.15691/0719-9112vol11n1a7>
- SIECUS. (2024). SIECUS Board Policy Position Statements 2024. <https://siecus.org/siecus-board-policy-position-statements-2024/>
- Superintendencia de Educación. (2017, abril). Circular Ord. N.º 0768: *Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación*. Disponible en: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA0768-DERECHOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>
- Superintendencia de Educación. (2021, diciembre 27). Circular N.º 812: *Garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y estudiantes en el ámbito educacional*. Disponible en: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/circular-n812-garantiza-el-derecho-a-la-identidad-de-genero-de-ninas-ninos-y-estudiantes-en-el-ambito-educacional/>
- Torres, B., & Escobar, S. (2025). ¿Hacia una Política de Educación Sexual Integral en Chile? Percepciones de profesores jóvenes. *Última década*, 33(64), 261-286
- Torres-Cortés, B., Leiva, L., Canenguez, K. M., & Greaves, L. (2024). Promoting equity in adolescent health in Latin America: designing a comprehensive Sex education program using Intervention Mapping. *Frontiers in Reproductive Health*, 6, 1447016.
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. ONUKetting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2021). Investigating the 'C' in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 133-147.
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. ONU.

UNFPA & ANEP. (2017). Evaluación del Programa de Educación Sexual. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) Uruguay. Recuperado de <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Presentaci.pdf>

UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño. Del Niño*. Recuperado de: https://www.bayefsky.com/issuesresp/lebanon_crc_2006_sp.pdf

Vargas, M., Azúa, X., & Carrasco, A. (2024). La ausencia de la educación sexual integral en el currículum chileno: un Análisis de los objetivos de aprendizaje en las bases curriculares. *Calidad en la educación*, (60), 191-221.

Yáñez-Urbina, C. (2023). El problema de la educación sexual: un panorama general y su implicancia en el Sistema Escolar Chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 250-268.

ANEXOS

Anexo 1. Detalle de las metodologías desplegadas en los casos de estudio incorporados en el análisis

Tabla A1. Primer Caso

Fecha	Participante	Técnica de investigación	N° personas
14 mayo 2025	Equipo directivo	Entrevista grupal Online	2
15 mayo 2025	Orientación	Entrevista online	1
28 mayo 2025	Docentes	Focus Group presencial	5
16 mayo 2025	Docente	Entrevista Online	1
22 a 31 mayo 2025	Apoderados	Encuesta Online	141 respuestas
12 junio 2025	Apoderados	Focus Group Online	0
28 mayo 2025	Estudiantes 6° a 8° básico	Focus Group presencial	12
28 mayo 2025	Estudiantes 1° y 2° medio	Focus Group presencial	15
28 mayo 2025	Estudiantes 3 y 4 medio	Focus Group presencial	12
30 mayo 2025	Matrona	Entrevista Online	1
Total participantes			190

Tabla A2. Segundo Caso

Fecha	Participante	Técnica de investigación	N° personas
19 junio 2025	Jefa de UTP y Convivencia Escolar	Entrevista presencial	1
19 junio 2025	Docentes, PIE y equipo profesional	Focus Group presencial	11
5 a 13 junio 2025	Apoderados	Encuesta Online	5 respuestas
13 junio 2025	Apoderados*	Entrevista presencial	1
18 junio 2025	Apoderados*	Entrevista Online	1
13 junio 2025	Estudiantes 5° y 6° básico	Focus Group presencial	11
Total participantes			28 personas

*también responden la encuesta

Tabla A3. Tercer Caso

Fecha	Participante	Técnica de investigación	N° personas
9 junio 2025	Director	Entrevista Online	1
10 junio 2025	Orientación, Jefes de UTP, PIE, Convivencia Escolar	Focus Group Online	5
17 junio 2025	Docentes	Focus Group presencial	4
6 a 19 junio 2025	Apoderados	Encuesta Online	92 respuestas
17 julio 2025	Apoderados*	Focus Group Online	2
17 julio 2025	Estudiantes 7°s básicos	Focus Group presencial	6
17 julio 2025	Estudiantes 1°s medios	Focus Group presencial	10
17 julio 2025	Estudiantes 3°s medios	Focus Group presencial	8
Total participantes			126

Tabla A4. Cuarto Caso

Fecha	Participante	Técnica de investigación	N° personas
10 julio 2025	Sostenedor: SLEP	Entrevista Online	1
23 julio 2025	Convivencia escolar y dupla psicosocial	Entrevista Grupal presencial	3
6 agosto 2025	Docentes	Focus Group presencial	8
14 a 25 julio 2025	Apoderados	Encuesta Online	104 respuestas
6 agosto 2025	Apoderados*	Entrevista Online	1
23 julio 2025	Estudiantes 6° a 8° básico	Focus Group presencial	17
Total participantes			133