

¿HACIA UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN CHILE? PERCEPCIONES DE PROFESORES JÓVENES

BEATRIZ TORRES PINO¹

SEBASTIÁN ESCOBAR GONZÁLEZ²

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las percepciones de los docentes jóvenes en Chile respecto a la implementación y desarrollo de la Educación Sexual Integral (ESI) en el sistema educativo. La investigación se anida en un paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, en donde se realizaron entrevistas semiestructuradas a 15 docentes recién empleados y estudiantes de último año de Pedagogía de distintas universidades en Santiago de Chile, con el propósito de explorar sus experiencias y perspectivas sobre la ESI. Los resultados revelan la urgente necesidad de establecer una política nacional clara que regule y promueva la enseñanza de la ESI, además de las barreras existentes, como la resistencia cultural y la falta de formación específica en las universidades. Asimismo, se resalta la relevancia de un enfoque holístico que aborde dimensiones emocionales, sociales y de autocuidado, fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Este estudio concluye que es esencial fortalecer la formación docente y las políticas educativas para garantizar una implementación inclusiva, efectiva y equitativa de la ESI en el contexto chileno.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, PERCEPCIONES DOCENTES,
FORMACIÓN DOCENTE, POLÍTICAS EDUCATIVAS

RECIBIDO: 3 DE MARZO DE 2025

ACEPTADO: 4 DE ABRIL DE 2025

¹ Asistente de investigación y licenciada en Educación, Universidad Finis Terrae. Correo electrónico: btorresp@uft.edu; <https://orcid.org/0009-0003-2474-7010>

² Doctorando en Educación y Sociedad, Universidad de Lleida. Licenciado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, y Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Académico investigador de la Facultad de Educación, Psicología y Familia (CIPEF), Universidad Finis Terrae. Áreas de interés: Sociología de la Educación, Formación Inicial Docente, Cultura Escolar, Culturas y Mundos Juveniles. Correo electrónico: sescobar@uft.cl; <https://orcid.org/0000-0003-2786-1487>

RUMO A UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE NO CHILE? PERCEPÇÕES DE PROFESSORES JOVENS

RESUMO

Este estudo visa analisar as percepções dos professores jovens no Chile em relação à implementação e ao desenvolvimento da Educação Integral em Sexualidade (EIS) no sistema educacional. A pesquisa está dentro de um paradigma interpretativo e uma abordagem qualitativa onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas a um grupo de 15 pessoas composto por professores recém-contratados e estudantes do último ano do curso de pedagogia de diferentes universidades em Santiago do Chile, com o objetivo de explorar suas experiências e perspectivas sobre a EIS. Os resultados revelam a necessidade urgente de estabelecer uma política nacional clara para regulamentar e promover o ensino da EIS, além das barreiras existentes como a resistência cultural e a falta de formação específica nas universidades. Da mesma forma, é destacada a relevância de uma abordagem holística que trate dimensões emocionais, sociais e de autocuidado, fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Este estudo conclui que é essencial fortalecer a formação docente e as políticas educacionais para garantir uma implementação inclusiva, eficaz e equitativa da EIS no contexto chileno.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE, PERCEPÇÕES DOCENTES, FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS EDUCACIONAIS

TOWARDS A COMPREHENSIVE SEXUALITY EDUCATION POLICY IN CHILE? PERCEPTIONS OF YOUNG TEACHERS

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the perceptions of young teachers in Chile regarding the implementation and development of Comprehensive Sexuality Education (CSE) in the educational system. The research is nested in an interpretive paradigm and qualitative approach where semi-structured interviews were conducted with 15 recently employed teachers and final year student teachers from different universities in Santiago, Chile, in order to explore their experiences and perspectives on CSE. The results reveal the urgent need to establish a clear national policy to regulate and promote the teaching of CSE, in addition to existing barriers such as cultural resistance and lack of specific training in universities. It also highlights the relevance of a holistic approach that addresses emotional, social and self-care dimensions, which are fundamental for the integral development of students. This study concludes that it is essential to strengthen teacher training and educational policies to ensure an inclusive, effective and equitable implementation of CSE in the Chilean context.

KEYWORDS: COMPREHENSIVE SEXUAL EDUCATION, TEACHER PERCEPTIONS, TEACHER TRAINING, EDUCATIONAL POLICIES.

INTRODUCCIÓN

En el tejido de la sociedad contemporánea, la Educación Sexual Integral (en adelante ESI) emerge como un pilar esencial para el desarrollo de individuos íntegros y la promoción de relaciones saludables, tal como sostiene Cabrera-Fajardo (2022). En un mundo donde cada vez se está más interconectado, donde la información nace y fluye rápidamente y las concepciones de sexualidad y temas relacionados evolucionan constantemente, surge la necesidad por una educación sexual que responda a estas necesidades crecientes. La ESI es un proceso educativo integral que abarca aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad, con el objetivo de proporcionar a niños y jóvenes la información, las habilidades y los valores necesarios para tomar decisiones informadas sobre su sexualidad. Según la UNESCO (2018), este proceso educativo busca capacitar a los niños y jóvenes para promover su bienestar, establecer relaciones respetuosas, comprender las repercusiones de sus decisiones y proteger sus derechos a lo largo de su vida. En esta línea, la International Planned Parenthood Federation (IPPF, 2017) define la educación sexual integral como un enfoque que proporciona información precisa, imparcial y basada en evidencia sobre sexualidad, ayudando a los jóvenes a comprender aspectos relacionados con su cuerpo, emociones y relaciones. Esta definición se vincula con la de Venegas (2022), quien conceptualiza la ESI como una herramienta esencial para abordar las dinámicas de violencia sexual y discriminación en contextos educativos.

Como complemento a lo anterior, hay otras definiciones que hacen referencia a cuestiones más específicas sobre el género, como lo propuesto por Fernández (2022), quien define la ESI como un proceso que debe incorporar una comprensión crítica de las identidades trans y de género diverso, posicionándose como un elemento central para construir una educación inclusiva. Desde esta perspectiva, la ESI no solo aborda contenidos relacionados con la diversidad de género, sino que también busca desafiar la heteronormatividad como estructura

predominante, promoviendo el respeto y la aceptación de todas las identidades de género. En este sentido, para Cabrera-Fajardo (2022), la Educación Sexual Integral debe contemplar la diversidad de identidades y orientaciones sexuales para fomentar un entorno inclusivo en las escuelas, cuestión que también afirma Astudillo Lizama (2022), quien resalta que integrar estas perspectivas en el ámbito educativo es fundamental para enfrentar las desigualdades de género y promover una cultura de respeto hacia las diferencias.

El principal desafío en la implementación de la ESI radica en las tensiones sociales y políticas que surgen debido a las distintas concepciones sobre la sexualidad, influenciadas por factores culturales, religiosos y políticos. En América Latina, estas tensiones son particularmente evidentes debido a la coexistencia de marcos legislativos progresistas y resistencias socioculturales que limitan su aplicación. Por ejemplo, Argentina se destaca como un referente regional con la promulgación de la Ley N° 26.150 en 2006, que establece la obligatoriedad de incluir educación sexual en todos los niveles educativos. Morgade (2022) argumenta que esta política no solo responde a las necesidades educativas, sino que también refleja una articulación efectiva entre el activismo feminista, los investigadores académicos y los responsables políticos.

En contraste, Chile ha mostrado un progreso más lento y fragmentado en este ámbito. Desde la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 20.370) en 2009, que promovió la no discriminación en los contextos educativos, se han implementado varias iniciativas relacionadas con la ESI. La Ley 20.418 de 2010 obligó a las escuelas públicas a incluir planes de educación sexual, pero la falta de especificidad normativa dejó mucho a criterio de las instituciones educativas, generando disparidades significativas. En 2013, el Ministerio de Educación (MINEDUC) introdujo la sexualidad, afectividad y género como contenidos curriculares obligatorios, y en 2015 publicó un documento enfocado en el autocuidado y la prevención. Posteriormente, las orientaciones de 2017

sobre inclusión LGBTIQ+ marcaron un avance hacia una educación más equitativa y respetuosa de la diversidad (Ministerio de Educación, 2023a-g).

No obstante estos avances, la falta de una ley que obligue la implementación de la ESI en todas las escuelas chilenas perpetúa desigualdades en el acceso a esta formación. Mella Robles y Rebolledo Toro (2020) señalan que, en ausencia de normativas vinculantes, las instituciones educativas operan con grados variables de compromiso y recursos, afectando la calidad y profundidad de la educación sexual impartida. A lo anterior se suma lo expuesto por Astudillo Lizama (2022), quien destaca que la falta de capacitación docente es un obstáculo recurrente, ya que los profesores no siempre cuentan con las herramientas necesarias para abordar estos temas de manera inclusiva y científica.

Un aspecto relevante en la implementación de la ESI es el rol de los docentes, cuyas percepciones y actitudes hacia la educación sexual pueden influir directamente en la manera en que estos contenidos se enseñan en el aula. Rodríguez Reyes y Pease Dreibelbis (2020) exploran cómo las creencias personales de los profesores, muchas veces influenciadas por sus contextos culturales y religiosos, generan incertidumbre y resistencias al abordar temas como la identidad de género y la diversidad sexual. En este sentido, es fundamental que los programas de formación docente no solo incluyan contenidos sobre ESI, sino que también promuevan una reflexión crítica y un enfoque basado en derechos humanos.

La percepción de los docentes jóvenes en Chile sobre la ESI es un tema que ha recibido creciente atención en la literatura académica. Villagra y otros (2017) sostienen que estos docentes, a menudo recién egresados y con un contacto limitado con las realidades complejas del aula, tienden a expresar inquietudes sobre cómo abordar temas relacionados con la sexualidad de manera adecuada y respetuosa. Además, Coime-España y otros (2022) identifican

barreras tanto personales como institucionales que dificultan la implementación de la ESI, como la falta de apoyo administrativo y la presión social de las comunidades educativas más conservadoras.

Un estudio reciente de Lavari (2023) argumenta que las experiencias previas de los docentes con la ESI influyen significativamente en su disposición para enseñar estos temas. Por ejemplo, aquellos que recibieron una formación integral y libre de prejuicios durante su formación inicial suelen sentirse más seguros al abordar temas sensibles, en comparación con quienes no tuvieron acceso a estos contenidos. Este hallazgo refuerza la importancia de incluir la ESI como un componente central en los programas de formación inicial docente, tal como lo proponen diversos organismos internacionales, incluidos UNESCO y UNICEF.

En este contexto, la investigación sobre la percepción de los docentes jóvenes respecto a la ESI en Chile tiene implicancias importantes para el diseño de políticas públicas y programas de formación docente. Dvoskin (2023) argumenta que comprender estas percepciones es fundamental para desarrollar intervenciones que promuevan valores como la igualdad, el respeto a la diversidad y la inclusión en las aulas. Además, Cabrera-Fajardo (2022) sugiere que estas investigaciones deben estar alineadas con las necesidades actuales de los estudiantes, garantizando así una educación sexual de calidad y equitativa.

Es a partir de lo anterior que emerge la relevancia de este estudio, dado que en las y los docentes que se encuentran terminando su proceso formativo, así como también los que experimentan sus primeros años de ejercicio profesional, deben adaptarse a las realidades de la práctica educativa, las cuales a menudo se distancian de lo aprendido en su formación inicial. La transición desde la teoría a la práctica puede ser desafiante, y sin el apoyo adecuado, los docentes pueden sentirse abrumados, lo que afecta su eficacia y satisfacción laboral. De acuerdo con Quiroz-Fuentes y otros (2019), los profesores noveles desempeñan un papel

relevante en la creación de ambientes educativos equitativos e inclusivos. Las creencias y actitudes de estos docentes hacia el género y la diversidad pueden influir significativamente en sus prácticas pedagógicas y, por ende, en el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. Como menciona Ávalos (2009), los docentes noveles presentan un sentido de misión o tarea y una confianza variable respecto a su formación inicial. Por ende, los profesores/as principiantes enfrentan dificultades particulares al enseñar en contextos escolares diversos, las cuales pueden incluir la gestión del aula, la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje y la respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes (Cisternas León, 2016).

En conclusión, la implementación de la Educación Sexual Integral en Chile enfrenta desafíos significativos, derivados principalmente de la falta de una legislación específica y de las barreras culturales e institucionales que limitan su alcance. No obstante los avances logrados en términos de inclusión y diversidad, es evidente que aún queda trabajo formativo y propuestas normativas para garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a una educación sexual de calidad. La formación inicial y continua de los docentes, en conjunto de procesos de sensibilización y el desarrollo de políticas públicas basadas en evidencia, son pasos esenciales para superar estas barreras y avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa.

1. METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en una metodología cualitativa, siguiendo el paradigma interpretativo de acuerdo con los lineamientos y definiciones de Vain (2012), dado que el propósito central de este artículo es analizar la percepción de docentes noveles respecto a la implementación y desarrollo de la ESI en el contexto chileno, considerando sus procesos formativos y trayectorias vitales.

Para la producción de información, se utilizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas, integrando características del enfoque biográfico (Meccia, 2019). Este tipo de entrevistas permite obtener una comprensión detallada de las experiencias y percepciones de los participantes, facilitando un diálogo abierto y reflexivo sobre sus vivencias y opiniones. Las entrevistas semiestructuradas proporcionan la flexibilidad necesaria para explorar temas emergentes durante la conversación, lo cual resulta relevante para captar la complejidad de las percepciones docentes. Kvale y Brinkmann (2009) subrayan que las entrevistas biográficas ayudan a contextualizar las experiencias individuales en marcos históricos y sociales más amplios, enriqueciendo así la interpretación de los datos.

La muestra estuvo compuesta por 15 jóvenes profesores en Santiago de Chile: 12 mujeres y 3 varones, los que fueron contactados mediante el mecanismo de bola de nieve (Baltar y Brunet, 2012; Biernacki y Waldorf, 1981). Esta forma es particularmente útil en estudios cualitativos donde el acceso a los participantes puede ser inicialmente limitado. Los criterios de selección para la muestra fueron: tener entre 20 y 29 años; y estar cursando último año de carrera universitaria de Pedagogía Básica o Media, o haber trabajado como docente en una escuela o liceo en los últimos tres años. A continuación, se encuentra un listado de los docentes y estudiantes de último año entrevistados:

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES

Ocupación	Estudiante de pedagogía (último año)	7
	Docente novel recién empleado	8
Género	Femenino	12
	Masculino	3

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la estrategia de muestreo teórico propia de la teoría fundamentada (*grounded theory*), la selección definitiva de la muestra se determinó a partir de las diferentes etapas del análisis de las entrevistas, siguiendo un proceso iterativo entre los datos y la teoría, en línea con lo planteado por Strauss y Corbin (2006).

Cada instancia de conversación tuvo una duración de entre 60 y 90 minutos. Antes de llevarlas a cabo, se informó a los participantes sobre el carácter voluntario de su participación y la confidencialidad de los datos. Además, se les solicitó que firmen un consentimiento informado, y que las instancias iban a ser grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis con fines académicos.

Para el análisis de las instancias conversacionales, se tomaron como referencia los principios de la teoría fundamentada, empleando el *software* Atlas.ti como herramienta de apoyo (Strauss y Corbin, 2006; Vasilachis de Gialdino, 2007). Durante las fases de codificación —abierta, axial y selectiva—, se llevó a cabo una comparación constante entre los datos, las personas entrevistadas —clasificadas según sus ocupaciones y países de residencia— y las herramientas conceptuales. Este procedimiento permitió alcanzar un mayor nivel de abstracción, siguiendo los criterios de parsimonia y alcance, lo que facilitó la identificación de los resultados que se presentan en el siguiente apartado, representado en cuatro dimensiones. A partir del análisis de estas, se formularon proposiciones teóricas de alcance intermedio (Merton, 1980) orientadas a responder las preguntas centrales de la investigación.

2. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación fueron organizados de la siguiente forma: el primero aborda la necesidad urgente de una política nacional en Educación Sexual Integral, destacando la falta de legislación adecuada y su impacto en los derechos de los estudiantes. El segundo resultado expuesto revela los retos educativos que enfrenta la implementación de la ESI, como las resistencias y temores de la comunidad escolar. El tercer resultado apunta al análisis del enfoque holístico de la ESI, que va más allá de la biología, promoviendo el bienestar emocional y social de los estudiantes. Finalmente, el cuarto hallazgo trata sobre la falta de formación y capacitación docente, un factor fundamental para la correcta implementación de la ESI en las aulas y que, de no abordarse, podría limitar profundamente el alcance de esta política.

LA NECESIDAD DE UNA POLÍTICA NACIONAL DE ESI

Los testimonios producidos en esta investigación revelan una necesidad urgente de legislar y establecer una política nacional de ESI que aborde de manera integral temas esenciales para el desarrollo de los estudiantes. Esto se evidencia en miradas como la de la siguiente estudiante mujer de último año:

Es algo que al fin y al cabo pasa a llevar también la vida de los niños, si es que no tenemos una educación sexual integral como que estamos pasando a llevar también sus derechos. (Estudiante de último año de Pedagogía 6, Chile)

Esta afirmación subraya la urgencia de una ley que garantice no solo el acceso a la educación sexual, sino también su calidad y cobertura a nivel nacional, permitiendo que los derechos de los menores de recibir una educación adecuada sean promovidos y cumplidos. La ausencia de ESI no solo afecta el conocimiento de los estudiantes sobre su propio cuerpo, sino que también los

deja sin herramientas para enfrentar situaciones cotidianas. En una sociedad donde niños, niñas y jóvenes están expuestos a una sexualización temprana, la falta de una educación clara y completa agrava la situación, cuestión que también se destaca en otro testimonio de una docente recién empleada:

O sea, está comprobado que con una educación sexual, hay un montón de niñas que no se embarazarían, que no estarían contagiadas con enfermedades de transmisión sexual, que niños que si conocieran el consentimiento, con varones también seguros de llorar en público, de estar tristes, de sentirse mal. (Profesora recién empleada 4, Chile)

Dentro de la educación sexual que se entrega a los menores, se observa una desconexión entre la realidad vivida por los estudiantes y los contenidos del currículum oficial. Este desfase se hace evidente en la enseñanza sobre tópicos como la menstruación, donde los tiempos establecidos por el currículum no siempre coinciden con las experiencias reales de las estudiantes. Como describe un docente:

Apliqué un instrumento con mi curso sobre menstruación [...] El currículum te dice que es el sistema reproductor femenino cierto, masculino y se explica un poco cuál es el proceso biológico, y ahí hacemos como ese cuestionamiento porque yo hice la aplicación en 5° básico, porque en 5° básico es comúnmente donde a las mujeres les llega su menstruación [...] Recién en 7°, estamos hablando de dos años después. (Profesora recién empleada 5)

Este desfase curricular evidencia la necesidad de una reforma legislativa que alinee los contenidos educativos con las experiencias reales de los estudiantes, todo en el marco de un proyecto de Educación Sexual Integral que considere los contextos actuales que experimentan las niñeces y juventudes.

***MIEDOS, RESISTENCIAS Y REACCIONES DE LA COMUNIDAD
ESCOLAR***

La implementación de la ESI en las escuelas enfrenta múltiples obstáculos, especialmente debido a la resistencia de ciertos miembros de la comunidad escolar, como padres, apoderados y algunos docentes. Esta resistencia frecuentemente se basa en tabúes profundamente arraigados y en la percepción errónea de lo que realmente implica la ESI, especialmente en temas delicados como el acoso y el abuso. Un docente describe esta situación de manera explícita:

El miedo que tienen ante tocar temas de acoso, de abuso entre estudiantes, como que lo ven como si fuera un cacho [...] entonces la jefa de UTP me dice, de nuevo en tu clase pasó esto [...] y me mira si como de nuevo y así como es lo que tienen que hacer como el protocolo dice que lo mínimo que tienen que hacer, y lo ven como cacho. (Profesora mujer recién empleada 2)

Esta cita refleja la percepción de la ESI como una carga o una obligación indeseada, en lugar de ser percibida como una herramienta esencial para la prevención y el abordaje de situaciones de riesgo. El temor y la incomprensión hacia la educación sexual no solo están presentes entre algunos docentes, sino que también se extienden a los apoderados, quienes a menudo perciben la ESI como una amenaza a los valores tradicionales que buscan preservar en sus familias. Esta resistencia puede dificultar la implementación efectiva de la ESI en las escuelas, especialmente en contextos donde la cultura conservadora es predominante y refuerza la percepción de la educación sexual como un tema controvertido. Como señala un testimonio:

El temor que hay de algunas familias sobre la educación sexual integral porque, queramos o no, Chile igual es un país conservador. Entonces es un tema tabú. (Estudiante de último año de Pedagogía 1)

Por otro lado, los docentes resaltan que una de las barreras existentes para la implementación de la ESI en las escuelas es la falta de preparación de muchas

familias para abordar el tema de manera abierta y adecuada. Esta falta de preparación no se limita a factores de edad o generación, sino que abarca una variedad de creencias y contextos familiares, incluyendo convicciones religiosas. Un testimonio ilustra esta realidad al señalar la diversidad de opiniones y actitudes con las que los docentes deben lidiar:

Así como tengo papás de 50 años, tengo papás de 20 que piensan igual que yo, o tengo papás que son parte de una religión, o sea, a mí me tocó un papá que me dijo: es que yo quiero enseñarle estas cosas a su debido tiempo y yo le dije sí, pero es que lamentablemente la sociedad no va a preguntarle a su hijo qué edad tiene para cometer ciertos actos. (Estudiante de último año de Pedagogía 5)

La resistencia hacia la ESI por parte de los apoderados se ve reforzada por la percepción errónea de que su propósito principal es enseñar sobre el acto sexual. Este malentendido reduce la ESI a una visión limitada y distorsionada, ignorando su enfoque integral que busca educar a los estudiantes sobre aspectos como el autocuidado, el respeto, las relaciones interpersonales y la prevención de riesgos. Un testimonio evidencia esta situación:

Los apoderados se han opuesto a charlas que el colegio ha facilitado [...] Se han hecho charlas y no ha llegado ningún apoderado [...] porque ellos lo asocian a que la educación sexual es poco eso que a los estudiantes se les va a enseñar cómo tener relaciones sexuales. (Profesora recién empleada 5)

En este contexto, los intentos de introducir la educación sexual integral enfrentan no solo la oposición de algunas familias, sino también barreras dentro del propio sistema educativo. Las ideas tradicionales y conservadoras persisten entre algunos docentes, lo que genera tensiones que dificultan la implementación de un enfoque moderno y adecuado a las necesidades de los estudiantes. Un testimonio describe cómo esta barrera generacional se manifiesta incluso dentro del cuerpo docente:

Mi profesor de Física tiene más de 60 años, entonces él tiene otra visión, otra visión que es más anticuada y yo creí que, pero tampoco está cerrado,

no a aprender cosas, pero sí como que reticente un poco así como que le cuesta. (Estudiante de último año de Pedagogía 3)

La resistencia generacional en la implementación de la ESI constituye una barrera significativa, ya que muchos docentes no han recibido la formación adecuada para abordar estos temas y, además, deben enfrentar la oposición de sus pares y la comunidad. La persistencia de tabúes en torno a la educación sexual se manifiesta incluso en las generaciones más jóvenes de docentes, lo que refleja la necesidad de un cambio cultural profundo. Un testimonio ilustra este desafío:

Por lo menos en mi generación también existen tabúes como de tratar esos temas, como, ay, pero cómo voy a decir eso, es un niño. (Estudiante de último año de Pedagogía 6)

La cita evidencia que los tabúes y el temor a abordar ciertos temas están presentes incluso entre los docentes jóvenes, lo que refuerza la idea de que la resistencia no se limita únicamente a los educadores de mayor edad. No obstante, el testimonio también sugiere que con una capacitación adecuada, es posible que los docentes superen sus prejuicios y se sientan más preparados para adoptar un enfoque comprensivo y actualizado en la ESI.

ESI CON ENFOQUE HOLÍSTICO: MÁS QUE BIOLOGÍA EN LA FORMACIÓN SEXUAL

La ESI no se limita a la transmisión de conocimientos sobre biología o anatomía, sino que busca desarrollar de manera integral en los estudiantes aspectos emocionales, sociales y de autocuidado. Este enfoque holístico tiene el potencial de transformar la manera en que los estudiantes se comprenden a sí mismos y a los demás, facilitando un aprendizaje que va más allá de lo físico para incluir el bienestar emocional y la salud mental. Un testimonio enfatiza esta visión:

[...] la educación sexual integral no netamente tiene que ver con lo relacionado al coito [...], sino que también a cómo nos desarrollamos y nos comprendemos a nosotros mismos como seres sintientes [...] La educación sexual integral nos va a ayudar a conocer más sobre el otro desde la empatía desde el desarrollo personal y más a conocer también de nosotros mismos en el ámbito sexual, en el ámbito de salud, en el ámbito también de salud mental. (Profesor varón recién empleado 1)

El enfoque holístico de la educación sexual permite que los estudiantes aprendan no solo sobre su cuerpo, sino también sobre el respeto a los demás, la importancia de los límites personales y el consentimiento. Al incluir estas dimensiones en la enseñanza, la ESI se posiciona como una herramienta fundamental para la prevención de problemáticas sociales, brindando a los estudiantes las herramientas necesarias para protegerse y actuar de manera informada. Un testimonio destaca cómo este enfoque puede beneficiar a los jóvenes:

Entonces, también va a permitir darles visibilidad a estos puntos hasta a los niños que han vivido todos estos temas y que ellos también puedan comprender hasta qué punto ellos deben aceptar, pueden entender y pueden comprender. (Estudiante de último año de Pedagogía 6).

La cita subraya que el enfoque holístico de la ESI no solo educa, sino que también empodera a los estudiantes, permitiéndoles reconocer sus propios límites y tomar decisiones informadas sobre su bienestar. La educación sexual integral va más allá de la enseñanza tradicional de la sexualidad, al abordar temas como la igualdad de género y el respeto por las diversidades sexuales. Este enfoque educativo busca ofrecer conocimientos, pero también desafiar los estereotipos de género y promover una cultura inclusiva que valore la diversidad. Un testimonio enfatiza la importancia de incorporar estas dimensiones en la educación sexual:

Una educación sexual integral es mucho más completa que lo que existe hoy en educación sexual [...] de ahí igual es importante considerar, no solamente el enfoque de género y la perspectiva de género, sino también considerar bueno las distintas formas y expresiones diversidades que

existen en torno a la misma temática. (Profesora mujer recién empleada 6).

La cita refleja la necesidad de una ESI que no se limite a un enfoque meramente biológico, sino que también incluya perspectivas de género y contemple las diferentes formas de identidad y expresión sexual.

FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESI

La implementación efectiva de la ESI enfrenta un obstáculo significativo, el cual apunta a una formación insuficiente de los docentes, que generalmente no reciben una preparación específica y continua durante su formación universitaria. Esta carencia de formación estructurada limita su capacidad para enseñar la ESI de manera adecuada y alineada con un enfoque integral. Un testimonio refleja la necesidad de mejorar la formación docente en este ámbito:

Debiese la universidad tener un curso de aquello y no solamente uno, sino que varios y que sea continuo tanto la teoría como la práctica deberían ser vinculantes. (Profesora recién empleada 2)

La cita subraya la importancia de incluir en la formación universitaria de los futuros docentes cursos específicos y continuos que combinen teoría y práctica en torno a la ESI. A pesar de los avances representados por la existencia de leyes y normativas que respaldan su enseñanza, un desafío relevante sigue siendo la insuficiente preparación de los docentes para enseñar estos contenidos. Sin una formación adecuada, es difícil garantizar que la ESI se imparta de manera efectiva y alineada con los objetivos integrales que propone. Un testimonio destaca esta preocupación:

Yo estoy súper de acuerdo con la ESI, pero siento que hay un “pero” muy grande y que tiene que ver con todo esto porque, finalmente, ¿quién nos

forma para hacer este tipo de educación? (Estudiante de último año de Pedagogía 1)

La cita pone en evidencia la necesidad urgente de mejorar la formación docente en relación con la ESI, asegurando que los educadores reciban una preparación específica que les permita impartir esta educación con confianza y competencia. A pesar de que se han promulgado leyes que respaldan la Educación Sexual Integral, hay una brecha significativa entre la legislación y la práctica educativa real en las aulas. Esta desconexión se refleja en la falta de formación y capacitación adecuada para los docentes, lo que limita su capacidad para implementar efectivamente la ESI. Un testimonio destaca esta preocupación:

Hay algunas normativas, pero no hay formación docente, no hay capacitaciones, falta eso. Si hacen la ley, por favor que antes se preocupen de cómo se enseña. (Profesora recién empleada 4)

La cita pone de relieve la necesidad urgente de asegurar que, junto con la creación de leyes que apoyen la ESI, se implemente un sistema de capacitación robusto para los docentes. Sin esta preparación, las leyes pueden quedar como meras formalidades sin el impacto necesario en la educación de los estudiantes. La falta de capacitación de los docentes se erige como un obstáculo importante que restringe el impacto real de las políticas educativas relacionadas con la educación sexual integral. Sin una formación adecuada, los educadores no están equipados para abordar con eficacia los contenidos de la ESI y, como resultado, la implementación de estas políticas puede verse comprometida. En este contexto, se sugiere que la formación de los docentes debe ser la primera etapa antes de introducir la enseñanza de la ESI en las aulas:

Eso a lo mejor falta, que les expliquen primero a los profes, educar primero a los profes y después ya va a ser la bajada a los chiquillos. (Estudiante de último año de Pedagogía 3)

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como propósito examinar las percepciones de los docentes jóvenes sobre la posible implementación y desarrollo de la Educación Sexual Integral (ESI) en el contexto educativo chileno. Los resultados obtenidos permiten el abordaje del objetivo planteado, evidenciando que las percepciones de los docentes están estrechamente relacionadas con la existencia de políticas educativas que respalden su labor en este ámbito, la calidad de su formación docente y los propios contextos escolares en cuanto a su cultura y composición. Estos hallazgos aportan a la comprensión del rol de los docentes jóvenes en la implementación de la ESI y su contribución potencial al desarrollo de políticas educativas que fortalezcan este enfoque en Chile.

Los hallazgos de esta investigación ilustran una situación compleja y dinámica en relación con las percepciones de los docentes jóvenes hacia la ESI. Aunque valoran profundamente la relevancia de esta para fomentar el bienestar emocional y social de los estudiantes, señalan múltiples barreras que impiden su implementación eficaz. Existen varias causas que los docentes identifican como obstáculos, entre ellas, la carencia de una política nacional clara y de cumplimiento obligatorio que regule y garantice la enseñanza de la ESI en todo el sistema educativo. La ausencia de una política clara conlleva a una implementación desigual y fragmentada de la ESI en las distintas instituciones educativas.

Además, el vacío normativo se ve profundizado por la carencia de módulos o asignaturas específicas en los programas universitarios de formación docente que aborden en profundidad temas como diversidad de género, consentimiento y salud sexual integral, dejándolos sin herramientas para enfrentar los desafíos específicos que presenta la ESI en el aula (Villagra et al., 2017). La resistencia cultural, por otra parte, persiste tanto en algunos docentes como en otros actores educativos, tales como apoderados y miembros de la

comunidad escolar, quienes, debido a arraigadas creencias, perciben la ESI como una amenaza a sus valores, lo cual obstaculiza su inclusión efectiva en las prácticas pedagógicas (Cabrera-Fajardo, 2022).

Los resultados obtenidos en esta investigación encuentran puntos de convergencia y contraste con estudios previos, como el de Poblete Inostroza (2024), quien subraya las dificultades que genera la falta de apoyo normativo y las resistencias culturales en el contexto chileno, factores que esta investigación también identifica como obstáculos centrales para la implementación de la ESI. No obstante, mientras Poblete Inostroza (2024) plantea que las resistencias culturales están predominantemente influenciadas por las creencias religiosas y la falta de consenso social sobre la pertinencia de la ESI, esta trabajo enfatiza la influencia de las creencias personales de los docentes noveles, quienes, aunque en general muestran apertura hacia la diversidad de género y otros temas de la ESI, revelan que sus valores y experiencias previas también afectan la disposición para abordar estas temáticas (Rodríguez Reyes y Pease Dreibelbis, 2020; Coime-España et al., 2022).

La implementación de la ESI en Chile se enfrenta a varios desafíos, especialmente en lo que respecta a la integración de contenidos en el currículo educativo. El currículo chileno se enfoca principalmente en aspectos biológicos de la sexualidad, dejando de lado áreas clave como la diversidad de género y la educación emocional. Mella Robles y Rebolledo Toro (2020) señalan que esta fragmentación limita la eficacia de la ESI y perpetúa desigualdades en su aplicación. Los testimonios de docentes confirman este desfase, destacando la desconexión entre lo estipulado en el currículo y las experiencias reales de los estudiantes, como se observa en la enseñanza de la menstruación. Aunque existen normativas que ofrecen lineamientos, su implementación efectiva sigue siendo insuficiente, dificultando que los docentes puedan proporcionar una educación sexual inclusiva y acorde a las realidades actuales (Cisternas-León, 2016; MINEDUC, 2018).

La comparación con los hallazgos de Lavari (2023) en el contexto argentino permite observar que, aunque existen diferencias legislativas entre ambos países, la resistencia comunitaria en torno a la ESI tiene características compartidas. En el caso chileno, los docentes jóvenes enfrentan diferentes resistencias, las cuales se ven reforzadas por la insuficiente preparación universitaria en esta área, lo que limita su capacidad para abordar las necesidades de los estudiantes de manera integral. Este punto coincide con las observaciones de Coime-España y otros (2022), quienes argumentan que una formación inicial sólida es fundamental para que los docentes puedan implementar la ESI con un enfoque inclusivo y basado en derechos.

Los hallazgos de este estudio muestran que la implementación de la ESI en Chile enfrenta una paradoja: los docentes jóvenes reconocen la importancia de una educación sexual integral, pero carecen de la capacitación y el respaldo institucional necesarios para cumplir con esta labor de manera efectiva (Poblete Inostroza, 2024). La literatura enfatiza que una ESI inclusiva requiere no solo cambios en el currículo, sino también el fortalecimiento de los marcos de apoyo y formación profesional, como menciona Astudillo Lizama (2022), quien subraya la necesidad de confrontar las barreras estructurales y culturales que limitan la educación integral, mientras Ávalos (2009, 2011) apunta a que el desarrollo profesional docente depende de políticas de apoyo que refuercen sus competencias. Sin estos elementos, la ESI queda sujeta a interpretaciones desiguales y fragmentadas, especialmente cuando las creencias personales de los docentes influyen en su implementación (Cabrera-Fajardo, 2022).

En el contexto de la ESI, los desafíos que enfrentan los docentes jóvenes y noveles en Chile son reflejo de una formación inicial insuficiente para abordar temas de género y diversidad en las aulas. Según Marcelo y Vaillant (2017), los docentes noveles, en sus primeros años de ejercicio profesional, enfrentan dificultades significativas en la transición de la teoría a la práctica, lo que impacta

directamente en su capacidad para implementar programas educativos complejos como la ESI. Esta situación se ve agravada por la falta de apoyo institucional y normativo en el país, como destaca Cisternas-León (2016), quien señala que la ausencia de formación específica dificulta la enseñanza en contextos diversos. Estos hallazgos refuerzan la necesidad urgente de reestructurar los marcos de capacitación y apoyo docente para garantizar una educación sexual inclusiva y efectiva, alineada con los principios de derechos humanos y equidad de género promovidos por la UNESCO (2018).

La relevancia de esta investigación radica en su contribución a la comprensión de las percepciones de los docentes jóvenes hacia la ESI en un momento crítico para el desarrollo de políticas educativas en Chile. Aunque existen esfuerzos legislativos incipientes, los hallazgos de este estudio evidencian la necesidad urgente de una política nacional coherente y obligatoria que garantice la implementación de la ESI en todo el sistema educativo. Tal como se planteó en la introducción, la ESI no solo fomenta el respeto por la diversidad y la equidad de género, sino que también desempeña un papel clave en la promoción de los derechos humanos y en la prevención de la violencia y la discriminación (UNESCO, 2018; Cabrera-Fajardo, 2022). Al mismo tiempo, los docentes noveles, debido —muchas veces— a su cercanía generacional con los estudiantes y a su disposición hacia enfoques inclusivos, están en una posición única para contribuir de manera significativa a la aplicación de la ESI en las aulas. Sin embargo, los resultados indican que, en ausencia de una formación sólida y continua, su potencial para enseñar ESI de manera efectiva se ve limitado. Por ende, esta investigación sugiere que una estrategia eficaz para mejorar la implementación de la ESI radica en fortalecer la formación docente, asegurando que los futuros educadores cuenten con las herramientas teóricas y prácticas necesarias para abordar este tema de manera integral y respetuosa de la diversidad.

Respecto a las limitaciones de esta investigación, en primer lugar se manifiesta el hecho de que exclusivamente participaron docentes jóvenes de Santiago de Chile, lo cual podría no reflejar la realidad de otras regiones, especialmente en áreas rurales, donde los contextos y necesidades podrían ser diferentes. Otra limitación es la baja participación de docentes varones en la muestra, lo que impide pesquisar una visión integral de sus percepciones y opiniones en torno a la ESI, y limita la posibilidad de identificar enfoques específicos que estos docentes podrían adoptar para abordar estas temáticas en sus aulas.

Finalmente, en cuanto a las proyecciones de investigación, futuros estudios podrían ampliar la muestra a diferentes regiones del país y emplear métodos mixtos para obtener una comprensión más general de las percepciones docentes. También sería relevante investigar en mayor profundidad cómo la experiencia profesional de los docentes influye en su disposición hacia la formación en ESI. Preguntas como ¿qué factores regionales y culturales afectan las percepciones docentes sobre la ESI?, y ¿cómo varían las respuestas de los docentes de acuerdo con su trayectoria profesional y formación previa? resultan especialmente significativas. Abordar estas interrogantes podría contribuir al diseño de programas de capacitación más adecuados a las realidades educativas en Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- ASTUDILLO LIZAMA, P. (2022). Pensar la educación sexual desde una perspectiva de inclusión escolar. Un desafío pendiente. En P. ASTUDILLO LIZAMA (ed.), *Política y debates en educación sexual: articulaciones sujetos y objetos emergentes* (pp. 173-190). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- ÁVALOS, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- _____. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59.
- BALTAR, F. y BRUNET, I. (2012). Social research 2.0: Virtual snowball sampling method using Facebook. *Internet Research*, 22(1), 57-74. <https://doi.org/10.1108/10662241211199960>
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL (BCN) (2/07/2019). Ley 20.370 que establece la Ley General de Educación. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- _____. (10/12/2018). Ley 21.120 que Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>
- _____. (28/01/2010). Ley 20.418 que Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010482>
- BIERNACKI, P. y WALDORF, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- CABRERA-FAJARDO, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>
- CISTERNAS LEÓN, T. E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 42(4), 31-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- COIME-ESPAÑA, G., VERGARA-JIMÉNEZ, L. M., REYES-NARVÁEZ, M. F., QUINTERO-MORA, R. G. y GIRALDO-OSORIO, R. (2022). Actitudes de los docentes de secundaria frente a la educación sexual de los adolescentes. *Hacia Promoc. Salud*, 27(2), 203-221. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2022.27.2.15>

- DVOSKIN, G. (2023). Bilingüedad en la universidad para futuros traductores: percepciones y correlaciones. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(1), 126-149. doi.org/10.15443/RL3308
- FERNÁNDEZ, D. (2022). Identidades trans, género y educación. Una lectura desde el no lugar de la experiencia docente trans en Chile. En P. ASTUDILLO LIZAMA (ed.), *Política y debates en educación sexual: articulaciones sujetos y objetos emergentes* (pp. 129-150). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- INTERNATIONAL PLANNED PARENTHOOD FEDERATION (IPPF) (2017). *Deliver + Enable Toolkit: scaling up comprehensive sexuality education (CSE)*. IPPF.
- KVALE, S. y BRINKMANN, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications, Inc.
- LAVARI, M. (2023). ¿Qué lugar ocupan los miedos en las prácticas pedagógicas de Educación Sexual Integral en Argentina? Espacios en blanco. *Serie Indagaciones*, 33(2), 83-91.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2017). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- MECCIA, E. (ed.) (2019). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Ediciones UNL/EUDEBA.
- MELLA ROBLES, E. F. y REBOLLEDO TORO, E. M. (2020). Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: casos Chile y Costa Rica. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 11(1), 10-35.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC) (2023). Orientaciones para el resguardo de la convivencia escolar. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/Orientaciones-para-el-resguardo-de-la-convivencia-escolar.pdf>
- _____. (2023a). Orientación Temática N°1. ¿Cuáles son las normativas que protegen los derechos de estudiantes LGBTIQ+? Disponible en: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/DOCUMENTO-PARTICIPACION-orientacio%CC%81n-tematica-1.pdf>
- _____. (2023b). Orientación Temática N°2. ¿Cuáles son los conceptos que nos permiten conocer, comprender y dialogar respetando y valorando al estudiantado LGBTIQ+? Disponible en: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/DOCUMENTO-PARTICIPACION-orientacio%CC%81n-tematica-2.pdf>

-
- _____. (2023c). Orientación Temática N°3. ¿Qué oportunidades entregan las circulares N°707 y N°812 para la protección de derechos de estudiantes LGBTIQA+? Disponible en: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/DOCUMENTO-PARTICIPACION-3-1.pdf>
- _____. (2023d). Orientación Temática N°4. Experiencias educativas para el resguardo del derecho a la educación e inclusión de estudiantes LGBTIQA+. Disponible en: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/DOCUMENTO-PARTICIPACION-4-v2.pdf>
- _____. (2023f). Orientación Temática N°5. ¿Cuál es el rol de la comunidad educativa en la protección de la salud mental de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas? Disponible en: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/DOCUMENTO-PARTICIPACION-5-v2.pdf>
- _____. (2023g). Orientación Temática N°6. ¿Por qué hablar de salud sexual integral en comunidades educativas? Disponible en: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/DOCUMENTO-PARTICIPACION-6-1.pdf>
- _____. (2019). *Guía para el desarrollo de políticas de convivencia escolar*. Gobierno de Chile.
- _____. (2018). *Orientaciones para la implementación de la Educación Sexual Integral en la Educación Escolar*. Gobierno de Chile.
- _____. (2011). *Encuesta sobre violencia, acoso o clima escolar*. Gobierno de Chile.
- _____. (2010). *Reglamento de convivencia escolar*. Gobierno de Chile.
- _____. (2005). *Plan nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad (2005-2010)*. Gobierno de Chile.
- MINISTERIO SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO (2011). Guía metodológica para la implementación del programa de educación sexual en el sistema escolar chileno. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/2017/02/guia-metodologica-educacion-sexual.pdf>
- _____. (2010). Guía para docentes sobre la implementación del programa de educación sexual en el sistema escolar chileno. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/2017/02/guia-docente-educacion-sexual.pdf>

- MORGADE, G. (2022). Bordes y desbordes en el despliegue de la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina. Articulaciones políticas entre militancia, academia y gobierno. En A. NARI y G. RAMÍREZ (eds.), *Política y debates en educación sexual. Articulaciones, sujetos y objetos emergentes* (pp. 69-86). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- POBLETE-INOSTROZA, R. N. (2024). La educación sexual integral en Chile: barreras y oportunidades para implementar programas educativos. *Qualitative Research in Education*, 13(1), 43-63. <https://doi.org/10.17583/qre.12524>
- QUIROZ-FUENTES, V., SENNAS-VÁSQUEZ, M. y CONTRERAS-SALINAS, S. (2019). Profesores noveles y representaciones de género en el marco de la educación inclusiva. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 123-139. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300123>
- RODRÍGUEZ REYES, A. L. y PEASE DREIBELBIS, M. A. (2020). Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CONTUS, Universidad de Antioquía.
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. UNESCO.
- VAIN, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- VENEGAS, L. (2022). Atentar contra la infancia (sin derecho a voz) y la violencia sexual a través de la Educación Sexual Integral. En A. NARI y G. RAMÍREZ (eds.), *Política y debates en educación sexual. Articulaciones, sujetos y objetos emergentes* (pp. 109-127). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- VILLAGRA, C., CIFUENTES, M., CABRERA, F. y ARAVENA, M. (2017). Educación sexual integral en la educación parvularia chilena: tensiones y desafíos. En L. MONTERO, M. V. GONZÁLEZ y M. L. GUZMÁN (eds.), *Educación sexual integral en América Latina: avances y desafíos* (pp. 99-120). Editorial Novedades Educativas.