

Las familias y la educación sexual en Chile desde una perspectiva descolonial

Carmen Luz Monsalve-León¹
Universidad Autónoma de Barcelona, España

Claudia Dides-Castillo²
Universidad de La Frontera, Chile
Universidad Austral, Chile

RESUMEN

La educación sexual es uno de los pilares fundamentales en materia de desarrollo integral de la niñez y la adolescencia reconocida como un derecho humano. Este artículo presenta los resultados sobre las percepciones de las familias sobre la educación sexual en contextos escolares desde una perspectiva descolonial. El enfoque metodológico es cuantitativo. Se realizó una encuesta donde participaron 357 familias de estudiantes de prekínder a cuarto medio de establecimientos escolares municipalizados de la comuna de Santiago, Chile. El análisis se realizó con Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Los resultados revelan que las familias valoran la educación sexual, aunque persisten barreras tales como el desconocimiento del Programa de Sexualidad, Afectividad y Género (PSAG) y la Ley N° 20.418, la predominancia del enfoque biomédico-preventivo y las tensiones en torno al género, el consentimiento, la diversidad y las violencias. Desde una perspectiva descolonial se concluye que avanzar hacia una educación sexual integral implica superar lógicas verticales y universalizantes promoviendo procesos participativos, dialogantes y situados que reconozcan a las comunidades educativas como productoras legítimas de conocimiento.

Palabras clave: Familia, Educación sexual, Perspectiva descolonial.

Families and Sex Education in Chile from a Decolonial Perspective

ABSTRACT

Sex education is one of the fundamental pillars of the comprehensive development of children and adolescents, recognized as a human right. This article presents the results of a study on families' perceptions of sex education in school settings in the municipality of Santiago, Chile, from a decolonial perspective. The methodological approach is quantitative, with a survey conducted among 357 families of students from pre-kindergarten to 12th grade in municipal schools in the municipality of Santiago, Chile. The analysis was performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The results reveal that families value sex education, although barriers persist, such as a lack of awareness

¹ Máster en Intervenciones Sociales y Educativas, Universidad de Barcelona. Candidata a Dra. En Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7666-2674>

² Magíster en Género y Cultura, Universidad de Chile. Candidata a Dra. En Comunicación, Universidad de La Frontera y Universidad Austral de Chile. ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-8078-5556>

of the PSAG (Comprehensive Sexuality Education Program) and the law, the predominance of the biomedical-preventive approach, and emerging tensions surrounding gender, consent, diversity, and violence. From a decolonial perspective, moving towards comprehensive sex education implies overcoming vertical and universalizing approaches, promoting participatory, dialogical, and situated processes that recognize communities as legitimate producers of knowledge.

Keywords: Family, Sexuality education, Decolonial perspective.

DOI: 10.25074/07198051.46.3160

Artículo recibido: 09/03/2026

Artículo aceptado: 05/06/2026

INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca en una investigación doctoral más amplia sobre educación sexual en Chile, cuyo propósito es identificar la colonialidad en la propuesta gubernamental de la educación sexual y en las percepciones de la comunidad educativa (docentes, familias y estudiantes). En particular, este artículo identifica las percepciones de las familias sobre la educación sexual en contextos escolares de la comuna de Santiago, en Chile, desde una aproximación descolonial.

Contexto de la educación sexual en Chile

La educación sexual sigue siendo unos de los pilares fundamentales en materia de desarrollo integral de la niñez y la adolescencia, reconocida como un derecho humano. En los informes periódicos VI y VII del Comité de los Derechos del Niño (2022) de Chile, se señaló la necesidad de adoptar una ley integral de educación sexual que incluya la salud sexual y reproductiva en todos los niveles de educación, con el objetivo de garantizar una educación apropiada para cada edad sobre la igualdad de género, la diversidad sexual, los derechos en materia de salud sexual y reproductiva, la paternidad y la maternidad y las prácticas sexuales responsables, así como la prevención de la violencia.

En un trabajo colaborativo realizado entre la UNESCO, la ONUSIDA, el UNFPA, la UNICEF, la ONU Mujeres y la OMS (UNESCO, 2018) se define la educación sexual integral como un proceso basado en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Esta enseñanza tiene como fin preparar a los niños, niñas y jóvenes en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para mejorar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás, y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos.

En Latinoamérica y el Caribe se constatan acotados avances en las políticas públicas en esta materia. En sus países se cuentan con instrumentos que protegen el derecho a la educación sexual, sin embargo, su reconocimiento es genérico y está sujeto a las interpretaciones de los gobiernos (FLACSO-Argentina, 2023). Además de los cambios en las prioridades gubernamentales, otros factores que influyen en el desarrollo y la implementación de la educación sexual son el débil compromiso de las autoridades y actores sociales, así como el *lobby* de los grupos que se oponen a este tipo de educación, los bajos presupuestos, la falta de formación de capital humano y la inexistencia de mecanismos de monitoreo y evaluación (Reyes, 2022; Ronconi et al., 2023).

En Chile, diversos estudios señalan que las transformaciones en lo político y económico han llevado a colocar la educación y los derechos sexuales y reproductivos en la discusión dentro de las campañas electorales. En este marco, las comunidades educativas se están enfrentando a importantes desafíos relacionados con la educación sexual, el género, la afectividad y la diversidad (Arenas et al., 2016; Dides y Fernández, 2018; Hurtado et al., 2004). A pesar de los cambios que se han producido en el campo de la intimidad en la sociedad chilena, muchas veces la educación sexual tensiona la relación entre el profesorado y las familias (Yáñez-Urbina et al., 2022).

Chile tiene un largo recorrido en materia de iniciativas gubernamentales sobre educación sexual, cuyos inicios datan de principios del siglo XX. Entre las más destacadas están la Política de Educación Sexual de 1993 y las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad de 1996 (González et al., 2015). Emanada del Ministerio de Salud a propósito de los debates de la anticoncepción de emergencia (Reyes, 2022; Dides et al., 2010, 2011), la Ley N° 20.418 de 2010, que fija normas sobre la información, la orientación y las prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, fue discutida y promulgada tras intensos debates políticos. En su artículo 1 señala que los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir, dentro del ciclo de Enseñanza Media, un programa de educación sexual. Esto implica incluir contenidos que propicien una sexualidad responsable e informar de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados (Congreso Nacional de Chile, 2010).

Esta ley ha servido de base para la implementación del Programa de Sexualidad, Afectividad y Género (PSAG) en las comunidades educativas (MINEDUC, 2017). Desde la promulgación de la ley, los diferentes gobiernos han diseñado estrategias de acompañamiento a los establecimientos educacionales que no han estado exentas de polémicas y debates políticos e ideológicos (Reyes, 2022). En este contexto, se han elaborado los siguientes instrumentos: a) "Orientaciones para el diseño e implementación de un programa de sexualidad, afectividad y género" (MINEDUC, 2017), b) "Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género" (MINEDUC, 2018) y c) "Rúbricas del Plan de Afectividad, Sexualidad y Género" (MINEDUC, 2025a).

La Ley N° 20.418 se trató de modificar para incluir el concepto de educación sexual integral (ESI), establecer una mayor cobertura a nivel educativo formal (desde la educación infantil

hasta la educación media) y procesos de capacitación a las comunidades educativas, pero no fue posible a causa de los votos de los sectores conservadores del parlamento de Chile (Rojas y Pérez, 2022). Cabe señalar que desde los movimientos estudiantiles y feministas de 2018 se incluyó en el debate público la ESI y la educación no sexista (Mineduc, 2025b; Martini Armengol y Bornand Araya, 2019). Con la promulgación de la Ley N° 21.675 del Ministerio de Educación (Congreso Nacional de Chile, 2024), se estatuyen medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres. En su artículo 12, esta mandata a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a promover una educación no sexista y con igualdad de género.

Las familias y la educación sexual

Uno de los actores importantes en el marco de la problemática de la educación sexual en Chile ha sido la familia. Los estudios desarrollados en el país (Améstica Zavala, 2025; Contreras y Rodríguez, 2023; Luisi, 2013; Yáñez-Urbina et al., 2022) plantean que la relación entre la familia y la educación sexual se ha configurado en un elemento clave y conflictivo tanto para la enseñanza como para la implementación de diversas iniciativas al respecto. Esto produce tensiones entre las expectativas de formación moral y de prevención y las demandas de enfoques más integrales y de derechos. Las familias, en efecto, son uno de los agentes de socialización más importantes para el desarrollo integral de la niñez y la adolescencia pues actúan de manera relevante en el aprendizaje y son un referente social que influye en los procesos educativos. No obstante, estas tienen diversas estructuras que pueden convertirse en un apoyo o en una barrera para este desarrollo integral (Berger y Luckmann, 1986).

En Chile se han experimentado cambios significativos en la composición de los hogares en su caracterización como familias unipersonales, familias nucleares y familias extendidas. En 1990, los hogares unipersonales representaban 7 % del total de hogares, mientras que en 2022 esta cifra se había elevado a 19 %. Los hogares compuestos por familias nucleares constituían 65 % de todos los hogares en 1990, pero para 2022 habían disminuido a 58 %. Por su parte, los hogares con estructuras de familias extendidas pasaron de 23 % en 1990 a 14 % en 2022 (Fuentes et al., 2024). Por tanto, el reconocimiento de la diversidad de los tipos de familias ha sido de gran relevancia para el campo de la educación.

En el ámbito de la participación en los establecimientos escolares, la responsabilidad de las familias en Chile está regida por la Circular N° 27 de 2016 de la Superintendencia de Educación (2025) del Gobierno de Chile. Esta señala la obligatoriedad de la educación, el trato respetuoso a la comunidad educativa, la información, el respeto y la contribución a dar cumplimiento al Proyecto Educativo Institucional del establecimiento siguiendo los compromisos institucionales y colaborando con las normas de convivencia. Además, las y los apoderados, madres y padres, tienen el derecho a educar a sus hijos/as y a elegir el establecimiento educacional y proyecto educativo que los identifique. Cabe especificar que para la presente investigación se homologa el concepto de familia a lo que se denomina en la circular como apoderados, apoderadas y tutores legales.

Según la encuesta IPSOS (2024) aplicada en 30 países, Chile registra el porcentaje más alto de personas que consideran que la responsabilidad de la educación sexual recae en la familia (71 %) frente a 23 % que la atribuye al profesorado. Por su parte, la Defensoría de la Niñez (2021) realizó una encuesta a adultos y adultas en cuyo resultado se señala que solo 2 % de estos está de acuerdo con que las infancias y adolescentes no debieran recibir educación sexual en el colegio y 88 % opina que esta se debe comenzar a impartir desde la educación básica. Esta declaración contrasta con el polémico historial del desarrollo de la educación sexual en nuestro país.

En este contexto, Contreras y Rodríguez (2023) señalan que la educación sexual en Chile constituye una de las dimensiones socioafectivas que se han desplazado desde el ámbito privado hacia la educación formal. Los hallazgos dan cuenta de que si bien el profesorado reconoce que el sistema educativo es un agente de socialización clave en el desarrollo integral de la educación sexual del alumnado, advierte, al mismo tiempo, un incumplimiento de la formación integral. La investigación también señala que el profesorado considera la escuela como un espacio más adecuado y protegido para esta educación que la familia, sobre todo en los contextos de vulnerabilidad.

La descolonialidad en la educación sexual

La descolonialidad constituye una perspectiva crítica que cuestiona la estructura histórica de la producción del conocimiento y las relaciones de poder heredadas de la modernidad colonial. Los elementos que interesan destacar, desde esta perspectiva, para comprender las percepciones que las familias tienen del PSAG son la colonialidad del poder, el ser, el saber y el género.

En primer lugar, para *la colonialidad del poder* el elemento central es la raza. Quijano (2000) plantea que la colonialidad construye estructuras de poder mediante una clasificación social universal de la población basada en la idea de raza.

En segundo lugar, la *colonialidad del ser* impone una clasificación social jerárquica que establece superioridades humanas (Quijano, 2000). Es la imposición de una única forma de ser y de existir que niega los diversos modos de vida de los pueblos colonizados.

En tercer lugar, la *colonialidad del saber* se sitúa en estrecha relación con la colonialidad del poder y el ser, puesto que se refiere a la imposición del eurocentrismo como episteme dominante. Uno de los aportes centrales del pensamiento descolonial es la crítica a la colonialidad del saber. Grosfoguel (2006) sostiene que la lógica eurocéntrica ha consolidado como un modelo epistemológico que se presenta como universal, al mismo tiempo que invisibiliza otras formas de conocimiento. Además, establece jerarquías entre saberes considerados científicos y aquellos clasificados como no legítimos. En el ámbito educativo, esta lógica se expresa en la centralidad otorgada a las ciencias naturales y al enfoque biologicista, los cuales han sido utilizados históricamente como instrumentos del proyecto moderno/colonial para definir lo que se debe enseñar y cómo deben comprenderse el cuerpo y la sexualidad (Escobar, 2014; Walsh, 2009).

Por último, la *colonialidad del género*, planteada por María Lugones (2008), enfatiza en la importancia de comprender la sexualidad desde la intersección entre género, raza, clase y sexualidad. La diversidad debe ser reconocida como principio pedagógico y se deben evitar los enfoques homogenizantes, propios de la colonialidad/modernidad (Cariño et al., 2017).

Desde este enfoque, la escuela y el currículum no son espacios neutrales, sino un escenario donde se reproducen jerarquías epistémicas que privilegian determinados conocimientos y excluyen otros, en especial aquellos provenientes de sujetos y comunidades históricamente subalternizadas (Hernández, 2019). En este sentido, la descolonialidad propone reconocer la pluralidad de voces y experiencias, incluyendo las de las mujeres, niñeces, pueblos originarios, comunidades afrodescendientes y otros colectivos, como parte constitutiva de la producción del conocimiento educativo (Walsh, 2013; Lander, 2000).

En el ámbito escolar, el currículum oficial, diseñado por cuerpos técnicos, constituye un espacio privilegiado donde opera la colonialidad puesto que establece marcos normativos que privilegian los conocimientos universales (Hernández, 2019). Esta configuración curricular tiende a fragmentar el conocimiento y excluir los saberes locales, comunitarios o experiencias otras con el fin de consolidar una visión hegemónica vinculada al proyecto del Estado-nación (Lander, 2000). En consecuencia, la enseñanza de la sexualidad se encuentra atravesada por disposiciones sobre qué conocimientos son considerados válidos y qué experiencias quedan fuera del marco pedagógico oficial.

En este contexto, la crítica al enfoque moralista y biologicista de la educación sexual adquiere especial relevancia. Tradicionalmente, la enseñanza de la sexualidad ha privilegiado contenidos asociados a la reducción, el control de la natalidad y la prevención de infecciones, restringiendo así la sexualidad a una dimensión sanitaria y normativa. Desde una perspectiva descolonial, esta mirada limita la comprensión integral de las experiencias humanas al invisibilizar dimensiones afectivas, culturales y políticas del deseo, la autonomía y las relaciones sociales (Lugones, 2011; Segato, 2010).

Finalmente, las pedagogías descoloniales proponen reconocer a todas las personas como productoras de conocimiento y promover procesos educativos colectivos, situados, que desafíen la jerarquía del saber experto y la separación entre cuerpo y mente (Espinosa Miñoso, 2022; Espinosa Miñoso et al., 2014). Este enfoque busca construir pedagogías que emerjan desde el diálogo entre la escuela, las familias y las comunidades, y que favorezcan la circulación horizontal del saber y la transformación social (Cariño et al., 2017).

A pesar de los avances normativos y del creciente reconocimiento de la educación sexual como un derecho, en los contextos escolares chilenos persisten importantes tensiones en torno a su implementación. La literatura ha mostrado que las familias ocupan un lugar central en estos procesos, tanto como agentes de apoyo como de resistencia frente a los contenidos y enfoques promovidos por las escuelas. Sin embargo, existe escasa evidencia sobre cómo las familias comprenden y valoran la educación sexual desde sus propias

experiencias y marcos culturales, especialmente en relación con las disputas de poder, ser, saber y género que atraviesan este campo educativo.

Por lo tanto, resulta relevante examinar en qué medida las percepciones familiares reproducen o cuestionan los enfoques hegemónicos de la sexualidad, así como las posibilidades de construir propuestas más participativas, dialógicas y situadas. A partir de este énfasis, la pregunta que orienta la investigación es: ¿cuáles son las percepciones de las familias sobre la educación sexual en contextos escolares específicos y cómo estas pueden ser comprendidas desde una perspectiva descolonial? Para responder a esta interrogante, el estudio se propone identificar las percepciones de las familias sobre la educación sexual en establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, en Chile, a partir del análisis de las tensiones, valoraciones y desafíos que emergen en torno a su implementación desde una perspectiva descolonial.

METODOLOGÍA

La metodología aplicada a familias de estudiantes de prekínder a cuarto medio fue de carácter cuantitativo. El estudio se llevó a cabo en cinco establecimientos escolares municipalizados de la comuna de Santiago, en la Región Metropolitana de Chile, durante los meses de octubre y diciembre de 2024. En él participaron 364 personas, entre las cuales se excluyeron a aquellas que señalaron que en su escuela no se implementaba el Programa de Sexualidad, Afectividad y Género (PSAG). De esta manera, para este análisis se consideraron en total 357 respuestas.

Se diseñó un cuestionario semiestructurado de 20 preguntas, elaborado en conjunto con las encargadas de género y orientadoras de los cinco establecimientos escolares. La validez del cuestionario fue garantizada a través de un comité de expertas (6 personas). Además, se realizó un pretest, lo que permitió hacer los ajustes necesarios (Tabla 1).

La población objetivo del estudio correspondió a familias con hijos escolarizados en educación parvularia, básica y media de los cinco establecimientos escolares municipales seleccionados. El muestreo fue no probabilístico, con criterios de inclusión que consideraron a apoderados, apoderadas y tutores legales de estudiantes matriculados en los establecimientos escolares señalados.

La encuesta se aplicó a través de Google Form con la autorización del equipo directivo y de la Dirección de Educación Municipal (DEM). Al momento de pedirles su consentimiento informado, se les enfatizó a los participantes el carácter voluntario de su participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento, así como el anonimato y la confidencialidad de la información.

Tabla 1

Cuestionario para las familias

Sección de Preguntas	
Sección 1	Datos generales (género, edad, establecimiento escolar, país de origen y creencias religiosa)
Sección 2	Implementación del Programa de Sexualidad, Afectividad y Género (PSAG) (¿el establecimiento cuenta con un programa?, ¿se implementa?, ¿quién/es se debería/n encargar de la ejecución del programa?, ¿a través de qué medios se difunde el programa?, evaluación del trabajo del establecimiento, ¿qué se debe enseñar y en qué etapa se debe enseñar?)
Sección 3	Oportunidades y tensiones del Programa de Sexualidad, Afectividad y Género (las preguntas hechas en esta sección no se utilizaron en este análisis por ser preguntas abiertas)
Sección 4	Conocimiento de la Ley N° 20.418
Sección 5	Conversaciones en el hogar sobre sexualidad (¿has hablado de sexualidad en casa en los últimos 6 meses y que temáticas?)

Nota. Elaboración propia.

Para el procesamiento de los datos se utilizó el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Con este instrumento se efectuaron técnicas de análisis estadístico-descriptivos, frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y cruces de variables que permitieron identificar patrones en las percepciones de las familias respecto de la educación sexual. Los resultados fueron organizados en tablas y figuras que permiten visualizar la distribución de las respuestas y facilitar la interpretación de los hallazgos del estudio. Sobre la gestión de los datos, estos se almacenaron en un disco duro cifrado con contraseña y con copia de seguridad.

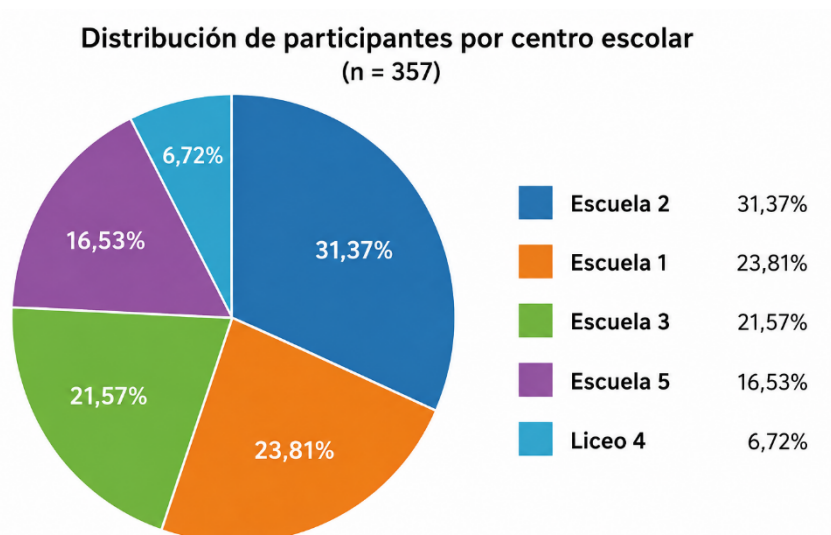
RESULTADOS

Caracterización de la población encuestada

La muestra del cuestionario estuvo compuesta por 357 personas, familiares de estudiantes de cinco establecimientos educacionales. Tal como se muestra en la Figura 1, la distribución por centro escolar fue la siguiente: 31,37 % estaban vinculados a la Escuela 2; 23,81 % a la Escuela 1; 21,57 % a la Escuela 3; 16,53 % a la Escuela 5 y 6,72 % al Liceo 4.

Figura 1

Distribución de participantes por centro escolar (n = 357)



Nota. Elaboración propia.

En términos de género, la mayoría de las personas se identificaron como mujeres (82 %) y solo 18 % declararon ser hombres. Hubo también una persona que se autoidentificó como no binarie (0,3 %). La edad promedio de las personas encuestadas fue de 37 años.

Sobre su origen, 41,46 % de las familias encuestadas dijeron ser chilenas y 58,54 % de otros países, lo que da cuenta de la existencia de una gran diversidad cultural en los centros educativos. Entre esta segunda población, las nacionalidades más frecuentes fueron la venezolana (24,65 %) y la peruana (20,17 %), que concentran casi la mitad de la muestra migrante. Otras nacionalidades presentes, aunque en menor proporción, fueron familias de Colombia (5,88 %), Ecuador (2,52 %), Argentina (1,68 %), Bolivia (1,4 %), República Dominicana (1,4 %) y Haití (0,84 %).

En cuanto a las creencias religiosas, la mayoría de las personas se identificaron como católicas (66,1 %), lo cual corresponde con la tradición religiosa de Chile y Latinoamérica desde la colonización. En segundo lugar, se encontraron otras creencias cristianas no católicas (17,9 %), entre las cuales predominaron las familias evangélicas. Esta distribución se corresponde con el crecimiento de las iglesias protestantes durante las últimas décadas en el país, fenómeno que configura un nuevo panorama religioso que desafía la hegemonía católica tradicional (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2025).

Por otra parte, la encuesta arrojó la presencia de familias no religiosas (7 %), entre las cuales se inscriben aquellas que no tienen adscripción religiosa o son agnósticas (3,6 %) y las ateas (3,3 %). También se identificaron minorías religiosas, como el animismo (0,28 %), el budismo (0,28 %) y la metafísica (0,28 %). La presencia de estos grupos minoritarios podría indicar una apertura hacia cosmovisiones no convencionales y una complejización del campo religioso chileno que trasciende el binomio histórico católico-evangélico.

Sobre la implementación del Programa de Sexualidad, Afectividad y Género

El 26 % de las familias consideró que ellas son las principales responsables de la ejecución del Programa de Sexualidad, Afectividad y Género (PSAG). En segundo lugar, se mencionó a los y las docentes (19,57 %), seguidos por los profesores/as jefes (18,49 %) y el área de convivencia escolar (16,88 %). Estos cuatro actores sociales: familia, docentes, profesores/as jefes y el área de convivencia escolar concentran más del 80 % de las respuestas, lo que evidencia que la responsabilidad se sitúa principalmente dentro de la comunidad educativa.

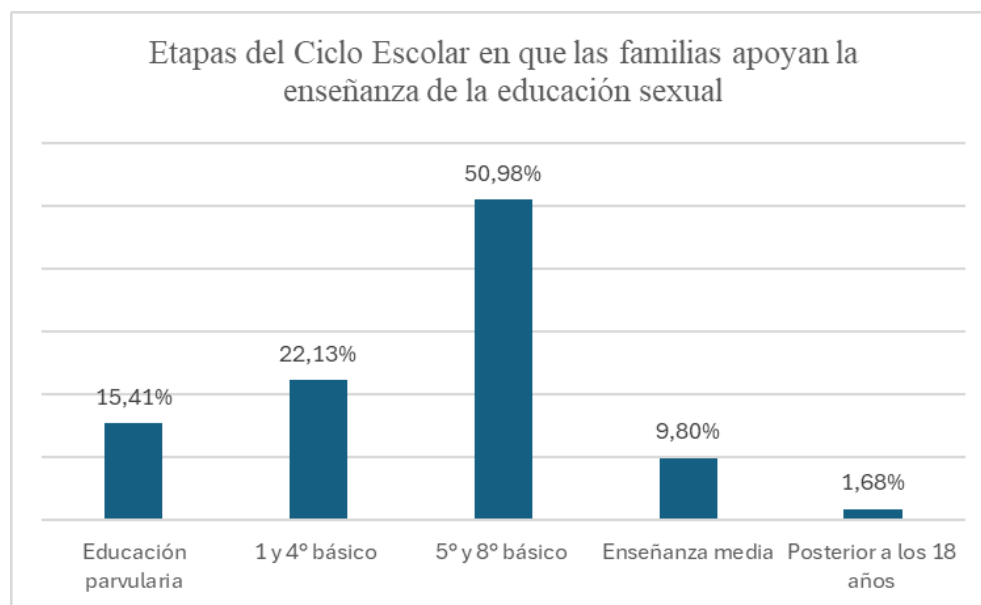
En contraste, las instituciones externas a la comunidad escolar presentaron menor relevancia: organizaciones no gubernamentales (4,49 %), Centro de Salud Familiar (CESFAM) (3,59 %) y la Municipalidad (2,87 %). A pesar de que estos organismos son considerados como redes de apoyo especializadas, se privilegió en las respuestas a los actores de la comunidad escolar, incluidas las familias, como los más relevantes para la implementación de la educación sexual. El bajo respaldo a personas especializadas (1,8 %) sugiere una débil articulación intersectorial. Asimismo, resulta significativo que el rol del estudiantado aparezca apenas en 3,23 %, lo que indica una escasa percepción de su participación como agente activo en la ejecución del programa (PSAG).

En relación con la enseñanza de la sexualidad, se observa un amplio consenso entre las familias: 86,83 % consideró necesario y relevante que los establecimientos educacionales aborden la sexualidad, la afectividad y el género. Esto equivale a que casi 9 de cada 10 personas respaldan su incorporación en el ámbito escolar. En contraste, 13,17 % sostuvo que la educación sexual no debería implementarse en el establecimiento y que su enseñanza corresponde exclusivamente a la familia.

Tal como se señala en la Figura 2 respecto a la etapa del ciclo escolar en que se debería enseñar educación sexual, 50,98 % de las familias consideró que debe abordarse entre 5° y 8° básico. La enseñanza temprana también presentó un respaldo significativo con 22,13 % que la sitúa entre 1° y 4° básico, y 15,41 %, en educación parvularia. Sumando el conjunto, 37,54 % apoya la educación sexual en etapas iniciales. Al contrario, solo 9,8 % consideró que se debe enseñar en la enseñanza media y 1,68 % la ubicó en la etapa posterior a los 18 años.

Figura 2

Etapas del ciclo escolar en que las familias apoyan la enseñanza de la educación sexual



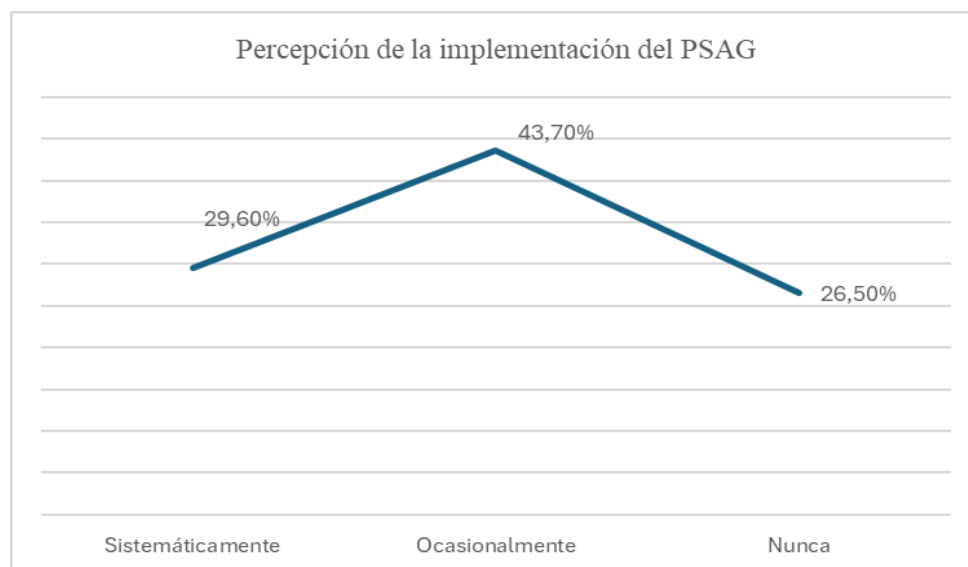
Nota. Elaboración propia.

En relación con el conocimiento del PSAG, 57,14 % de las familias declaró no conocer su existencia en los establecimientos escolares, mientras que 42,86 % afirmó estar informado sobre el programa. Respecto a las formas de difusión del mismo, el mecanismo más valorado corresponde a las reuniones de apoderadas/os o familias con 53,79 %. Sin embargo, 29,1 % señaló que el programa no se difunde, lo que evidencia una brecha comunicacional significativa. También 17,08 % de las familias señaló que se informa por otros canales, como redes sociales, instancias de matrícula o comunicación escrita.

Tal como se señala en la Figura 3, en cuanto a la implementación del PSAG, la percepción predominante es que se realiza de manera ocasional (43,7 %). Menos de un tercio de las familias (29,6 %) consideró que el programa se implementa de forma sistemática, mientras que 26,5 % indicó que nunca se ha ejecutado en el establecimiento.

Figura 3

Percepción de la implementación del PSAG



Nota. Elaboración propia.

Finalmente, la evaluación del programa mostró una tendencia predominante hacia la *satisfacción intermedia*, con 38,66 %. Las categorías de *muy satisfechos* y *totalmente satisfechos* sumadas abarcan a 30,53 % de los encuestados, lo que muestra que aproximadamente un tercio de las familias manifiesta confianza en la labor de los establecimientos escolares. Por otro lado, las categorías de *nada satisfecho* y *poco satisfecho*, representa 30,81 % del total, lo que configura un equilibrio entre quienes tienen una visión positiva y negativa del programa.

Contenidos de educación sexual entre la escuela y el hogar

El análisis de los contenidos sobre educación sexual que se deberían enseñar en las escuelas, en contraste con los temas que efectivamente se conversan en el hogar, tal como se señala en la Tabla 2, muestran una distribución desigual entre prevención biomédica, afectividad, diversidad y violencia. Se observa una fuerte concentración en temáticas relacionadas a la salud sexual y la salud reproductiva, mientras que los contenidos vinculados a la diversidad y temas emergentes presentan una menor legitimidad educativa, aunque en algunos casos aparecen con mayor presencia en el hogar y en la escuela.

Tabla 2

Contenidos de educación sexual entre escuela y hogar

Ejes	Sub-ejes	% Temas que <i>deberían enseñar</i> en la escuela	% Temas que se <i>conversan</i> en el hogar
Prevención en salud sexual y reproductiva	Métodos anticonceptivos	78	51
	Embarazo adolescente no planificado	78	51
	Infecciones de transmisión sexual (ITS)	72	47
Afectividad	Autoconocimiento	5,9	21
	Responsabilidad afectiva	44	18
	Relaciones afectivas	44	27
	Autocuidado	5	42
	Autoestima	3	39
Diversidad sexual	Consentimiento	0,28	22
	Identidad de género	36	1,6
	Orientación sexoafectiva	35	11
	Expresión de género	2,52	7,28
Temas emergentes	LGTBIQ+	2,5	16
	Nuevas masculinidades	15	3
	Perspectiva de género	2	14
	Feminismos	2	6
	Espectros asexuales y arrománticos	2	3
Violencias	Violencia de género	5	35
	Violencia en internet	2	15

Nota. Elaboración propia.

Sobre el *eje de prevención en salud sexual y salud reproductiva* se advierte que los contenidos biomédicos concentran la mayor legitimidad en la comunidad educativa (métodos anticonceptivos: 78 %, embarazos adolescentes: 78 % e ITS: 72 %). Sin embargo, estos temas también son conversados en el hogar, pero en porcentajes menores, en

promedio en 50 % de las familias. Esto sugiere que son las escuelas las encargadas de la prevención.

En contraste, los temas que son tratados en el *eje de afectividad*, tales como el autoconocimiento, el autocuidado y el consentimiento, por lo general son menos tratados en las escuelas y más en el hogar. La responsabilidad y las relaciones afectivas, no obstante, presentan una valoración intermedia como contenido escolar (44 %), pero disminuyen en la conversación familiar; en cambio, la autoestima y el autocuidado tienen mayor presencia en el hogar (40 %), mientras que en la escuela bordea 4 %. Por su parte, el consentimiento como temática aparece como una brecha crítica: prácticamente ausente en la educación escolar (0,28 %) y presente en el hogar, pero solo con 22 %. Esto evidencia una omisión relevante en la educación formal, según las familias.

Por su parte, los temas asociados al *eje de diversidad sexual* son los que concentran la mayor tensión entre la escuela y el hogar. Si bien los contenidos sobre identidad de género (36 %) y orientación socioafectiva (35 %) son reconocidos como contenidos escolares necesarios en la escuela, casi no se abordan en el ámbito familiar (1,6 % y 11 %, respectivamente). Esta disociación sugiere que la diversidad sexual es derivada a la escuela como espacio pedagógico legítimo, pero que permanece como un tema marginal en las familias, es decir, poco conversado. El contenido sobre LGTBIQ+ muestra lo inverso, se conversa más en el hogar que en la escuela.

En el eje de *temas emergentes*, los contenidos presentan una legitimación fragmentada: las nuevas masculinidades tienen cierta visibilidad en la escuela (15 %), pero escasa presencia en el hogar (3 %). En cambio, la perspectiva de género circula más en conversaciones familiares (14 %), mientras que en la escuela se habla poco de ella (2 %). Por su parte, respecto del feminismo se trata más en la familia (6 %) que en la escuela (2 %) y sobre el espectro asexual y arromántico no hay diferencias significativas.

En el *eje de violencias*, los contenidos son abordados con mayor frecuencia en las familias: violencia de género (35 %) y violencia en internet (15 %), mientras que en la escuela son menos conversados (5 % y 2 %, respectivamente). Esto indica que las familias perciben estas problemáticas como urgencias cotidianas, pero no necesariamente integradas en el marco de la educación sexual formal.

Conocimiento de la Ley N° 20.418

En la encuesta se observó un alto nivel de desconocimiento por parte de las familias de la Ley N° 20.418: 86,55 % declara no conocer esta normativa. Solo 1 de cada 7 familias (13,45 %) afirma tener información sobre esta ley.

De acuerdo con los resultados de las preguntas, si bien hay presencia de conversaciones sobre sexualidad en un alto porcentaje en las familias, los temas tratados siguen ceñidos a una línea bastante tradicional, en que se tocan principalmente las situaciones de riesgo y patologías asociadas. Resalta asimismo una ausencia de los enfoques críticos sobre sexualidades. En fin de cuentas, respecto de la educación sexual, el currículum se

mantiene como un campo de disputa y tensión entre los saberes coloniales y hegemónicos. En este marco, la educación sexual puede tener una doble función: como un dispositivo de control adultocéntrico, pero también como uno de emancipación y autocuidado.

DISCUSIÓN

En función del objetivo de este estudio de identificar las percepciones de las familias sobre la educación sexual en contextos escolares de la comuna de Santiago desde una aproximación descolonial, los hallazgos ilustran una situación compleja y dinámica. Las familias valoran la educación sexual como parte fundamental de la enseñanza en los diversos ciclos vitales, pero, al mismo tiempo, destaca la existencia de múltiples barreras que impiden la implementación del PSAG de manera eficaz.

Los resultados obtenidos permiten también comprender las percepciones de las familias sobre la educación sexual en Chile desde un contexto marcado por la diversidad cultural, la tensión entre los actores educativos y las disputas sobre los sentidos de la sexualidad en los espacios escolares. Desde una aproximación descolonial, estos resultados evidencian cómo la educación sexual se configura como un campo de negociación entre saberes institucionales, experiencias familiares y marcos culturales diversos. Las dimensiones de género, raza, clase y sexualidad como imbricaciones estructurales (Cariño et al., 2017; Lugones, 2008) obligan a contextualizar los procesos pedagógicos desde el reconocimiento de que las experiencias sobre el cuerpo y la sexualidad están atravesadas por trayectorias migratorias, racialización y desigualdades socioeconómicas.

La implementación del PSAG no es solo un mero problema técnico-curricular, sino que evidencia las tensiones propias de la colonialidad del saber en el contexto escolar. El currículo oficial, construido desde espacios centralizados, opera muchas veces como dispositivo de violencias epistémicas (Hernández, 2019), situación que se traduce en que se privilegian conocimientos científicos y legítimos sin considerar la diversidad cultural de los contextos escolares.

La composición de la muestra da cuenta, en primer lugar, de un contexto educativo atravesado por procesos migratorios y pluralidad cultural. Esta característica tensiona de alguna manera los modelos tradicionales de educación sexual que han sido construidos históricamente desde marcos normativos de carácter homogéneo. La alta presencia de familias migrantes sugiere que las percepciones sobre sexualidad no pueden ser analizadas desde una lógica universal, sino que su enfoque debe abordarse como resultado de múltiples trayectorias de vida situadas y culturales (Walsh, 2007).

En segundo lugar, a propósito de la implementación del PSAG, las familias tienden a situar la responsabilidad en las comunidades escolares, en especial en la propia familia y en los y las docentes. Este hallazgo refleja una concepción relacional de la educación sexual, donde el conocimiento se produce en la interacción cotidiana más que con las instituciones especializadas. No obstante, la baja valoración de las redes intersectoriales y de especialistas, evidencia una limitada articulación institucional. Este rasgo podría

reproducir modelos de implementación centrados más bien en la escuela como si fuera el único espacio legítimo de intervención, lo que restringe el acceso a perspectivas integrales de cuidado y acompañamiento.

Asimismo, en tercer lugar, existe un amplio consenso sobre la necesidad de abordar la educación sexual en los contextos escolares, opinión que sugiere una legitimación social del tema, aunque esta aceptación no implica necesariamente una visión homogénea sobre sus contenidos ni formas de implementación. Desde una mirada descolonial, esta aparente aceptación puede interpretarse como una apertura hacia la educación sexual, pero también como un proceso donde se mantienen las tensiones entre los mandatos institucionales y las diversas formas culturales propias de comprender la sexualidad (Segato, 2010).

La preferencia mayoritaria por enseñar los diversos contenidos en etapas intermedias del ciclo escolar refleja también la persistencia de representaciones adultocéntricas que relacionan la sexualidad con la pubertad (Morales, 2024) y que omiten la enseñanza en la educación infantil, pese al reconocimiento creciente de su importancia en el desarrollo integral. Tal como lo señala Morales (2024), esto se puede deber a que en las prácticas adultocentristas que tienen algunas familias no se reconoce a la niñez como válida para tratar estos temas.

Es posible advertir, asimismo, que prohibir o boicotear la educación sexual lleva a situaciones diversas de violencia y también que el modelo hegemónico de adultez y la implementación de modelos hetero-cis-normativos obligatorios siguen reproduciendo prácticas coloniales del saber, ser y el género debido a que establecen una única forma de ser, sin modelos diversos, planteados desde los adultos y justificados en base a una visión eurocéntrica.

Por su parte, en cuarto lugar, en el desconocimiento del PSAG y de la Ley N°20.418 por parte de las familias emerge un elemento crítico: la evidencia de una brecha significativa entre la existencia de políticas públicas y su apropiación comunitaria. Desde el enfoque descolonial, esta distancia podría interpretarse como expresión de un modelo de educación de carácter vertical, donde las comunidades educativas reciben los lineamientos sin participar en su elaboración y comprensión (Walsh, 2013). La percepción de una implementación ocasional o inexistente del programa refuerza esta idea, mostrando que la institucionalización formal no siempre se traduce en prácticas educativas visibles para las familias.

En quinto lugar, a propósito de los contenidos de la educación sexual, los resultados muestran una clara predominancia de enfoques biomédicos preventivos, sobre todo de aquellos relacionados con anticoncepción, embarazo adolescente e infecciones de transmisión sexual. Este enfoque en lo biomédico reproduce una tradición histórica de educación sexual basada en la regulación del riesgo y del control del cuerpo (Lugones, 2011; Segato, 2010). En contraste, los contenidos relacionados con la afectividad, el consentimiento, la autoestima y el autocuidado aparecen más presentes en los espacios

familiares, lo que sugiere que las familias asumen el rol de mediadoras emocionales y relacionales frente a una escuela que continúa priorizando dimensiones preventivas. Desde una perspectiva descolonial, esta hegemonía de lo biomédico no es neutral, responde más bien a una geopolítica del conocimiento (Lozano, 2019; Grosfoguel, 2006)

En sexto lugar, también resulta relevante la disparidad observada en torno al consentimiento, que está prácticamente ausente de los contenidos de educación en la escuela según las percepciones familiares. Este hallazgo puede interpretarse como una omisión significativa dentro del currículum si se considera que el consentimiento (Dides, 2002) es un eje central en los enfoques actuales de la educación sexual integral y la prevención de violencia. Desde la mirada descolonial, esta ausencia podría reflejar la persistencia de estructuras pedagógicas que priorizan los contenidos normativos por sobre aquellos que promueven autonomía y reflexión crítica sobre las relaciones de poder. De acuerdo con esta perspectiva, se debe cuestionar quién define los contenidos que sostienen la matriz heterosexual obligatoria como régimen político moderno y colonial (Curiel, 2013; Lugones, 2008).

Sobre la diversidad sexual y los temas emergentes, en séptimo lugar, los resultados evidencian una tensión entre la escuela y el hogar. Mientras ciertos contenidos relacionados con identidades de género y orientación sexoafectivo son delegados a la escuela, las familias muestran menor disposición para abordarlos directamente. Esta disociación puede ser una externalización del conflicto cultural, donde la institución escolar opera como un espacio legitimado para tratar temas que aún generan incomodidad o incertidumbre en el ámbito familiar. No obstante, el hecho de que algunos temas asociados al género y el feminismo circulen más en conversaciones familiares sugiere que las transformaciones culturales no siguen una dirección única, más bien se expresan de manera fragmentada y situada (Lugones, 2008).

Por último, el mayor abordaje familiar de contenidos relacionados con violencia, en particular la violencia de género y la digital, muestran que las familias reconocen estas problemáticas como experiencia cotidianas y urgentes. Sin embargo, existe una escasa presencia en la escuela de estas, lo que revela una posible desconexión entre las preocupaciones y los énfasis curriculares del PSAG. Desde una perspectiva descolonial, se plantea la necesidad de resignificar la sexualidad como un espacio dialogante, donde las normas no son neutrales y están marcadas por estructuras de poder heredadas de la modernidad colonial (Lugones, 2008). El conocimiento que se entrega en los establecimientos escolares está atravesado por estructuras históricas de poder, jerarquías epistémicas y modelos culturales que determinan lo que se va a enseñar, cómo se enseña y quién puede enseñar (Hernández, 2019).

Los hallazgos sugieren que la educación sexual en el contexto escolar chileno se encuentra en un proceso de transición donde coexisten modelos tradicionales biomédicos con demandas emergentes vinculadas con la afectividad, la diversidad y los derechos. La aproximación descolonial permite la comprensión de estas tensiones no como un déficit

individual, sino como expresiones de disputas epistemológicas y culturales sobre quién define qué sexualidades son enseñables, desde qué saberes y con qué objetivos. En esta perspectiva, avanzar hacia una educación sexual integral más situada y participativa implica reconocer a las familias y las comunidades como productores legítimos de conocimientos y promover diálogos horizontales que superen las lógicas verticales y universantes (Espinosa et al., 2022, Cariño et al., 2017).

CONCLUSIONES

Hoy en Chile se cuenta con una ley y diversas orientaciones técnicas y normativas emitidas por el Ministerio de Educación para la implementación de la educación sexual, sin embargo, su concreción en los centros escolares está marcada por tensiones políticas, debates ideológicos y desafíos. En este contexto, las demandas por la implementación del PSAG han impulsado nuevos enfoques que configuran la educación sexual integral como un campo de permanente disputa dentro del sistema educativo chileno.

Las familias cumplen un lugar central y tensionado en el desarrollo de la educación sexual y son reconocidas, por lo mismo, como agentes claves de socialización y formación valórica, pero también como actores en permanente negociación con la escuela. Los espacios familiares influyen directamente en los procesos educativos, aunque sus diversas configuraciones y transformaciones socioculturales recientes planteen nuevos desafíos para el sistema escolar. En el marco normativo chileno, la participación de las familias se encuentra regulada por disposiciones que reconocen tanto sus responsabilidades como su derecho a elegir proyectos educativos de acuerdo con sus valores. Diversos estudios demuestran que en Chile predomina la idea de que la educación sexual es responsabilidad principalmente de la familia, pero a la vez se ha manifestado en la población un amplio respaldo a su enseñanza en los espacios escolares, lo que evidencia una relación ambivalente dada las tensiones permanentes entre expectativas y creencias familiares.

Los resultados de este estudio dan cuenta de que la educación sexual en contextos escolares de Santiago de Chile forma parte de un campo de tensiones donde convergen políticas educativas, saberes familiares y realidades socioculturales muy diversas. Por un lado, las familias valoran sustantivamente la educación sexual como parte del desarrollo integral de sus hijas e hijos, pero, por otro, persisten brechas relevantes en la implementación del Programa de Sexualidad, Afectividad y Género (PSAG). Estos desfases están asociados a una escasa apropiación comunitaria y a que la educación sexual implementada se limita a una articulación institucional muchas veces deficiente y poco sostenida en el tiempo. Asimismo, se mantiene en ella una predominancia de enfoques biomédicos centrados en la prevención y/o gestión del riesgo.

Desde una aproximación descolonial, los hallazgos expuestos permiten comprender que las tensiones y disputas en torno a la educación sexual en Chile no responden solamente a problemas técnicos o de carácter curricular, sino a conflictos epistemológicos sobre los saberes que son legitimados, quiénes son los que participan en su definición y cómo se

reconocen las experiencias situadas de las comunidades educativas. En este escenario, avanzar hacia una educación sexual integral implica superar lógicas verticales y universalizantes para promover procesos pedagógicos más dialogantes, contextualizados y participativos donde las familias, estudiantes y docentes sean reconocidos como actores legítimos en la construcción del conocimiento educativo. Para ello, es necesario establecer espacios para la entrega de información sobre leyes, conocimientos específicos, metodologías y herramientas para lograr conversaciones liberadoras al interior de las familias y las comunidades educativas.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Carmen Luz Monsalve León: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Metodología; Validación; Visualización; Creación de gráficos; Redacción - Borrador original, Redacción - Revisión y Edición.

Claudia Dides Castillo: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Metodología; Validación; Visualización; Creación de gráficos; Redacción - Borrador original, Redacción - Revisión y Edición.

REFERENCIAS

Améstica Zavala, C. (2025). Disputas conceptuales y modelos hegemónicos de familia en Chile: Genealogía crítica de la relación entre Estado y familia en contextos coloniales, republicanos, modernos y post-dictatoriales. *Revista Central de Sociología*, 20(20), 155-169. <https://www.centraldesociologia.cl/index.php/rscs/article/view/209>

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Arenas, L., Durán J., Dides, C. y Fernández, C. (2016). Educación sexual. En C. Dides y C. Fernández (Eds.), *Primer informe sobre salud sexual salud reproductiva y derechos humanos en Chile: Estado de la Situación 2016* (pp. 15-37). Corporación Miles.

Cariño, C., Cumes, A., Curiel, O., Garzón, M. T., Mendoza, B., Ochoa, K. y Londoño, A. (2017). *Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales diálogos y puntadas*. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (es)existir y (re)vivir* (Tomo 2, pp. 509-536). Abya-Yala.

Comité de los Derechos del Niño (2022). Observaciones finales sobre los informes periódicos sexto y séptimo combinados de Chile: Aprobadas por el Comité en su 90º período de sesiones (3 de mayo a 3 de junio de 2022). <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2023/01/G2238669.pdf>

Congreso Nacional de Chile (2010). Ley N° 20.418: Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. 28 de enero. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://bcn.cl/2fbmh>

Congreso Nacional de Chile (2024). Ley N° 21.675: Estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres, en razón de su género. 14 de junio. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://bcn.cl/LH3e0C>

Contreras J. y Rodríguez, M. (2023). Educación sexual, familia y escuela: Una aproximación desde las representaciones sociales de docentes chilenos. *Perfiles Educativos*, 45(181), 41-60. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60736>

Curiel, O. (2013). *La nación heterosexual*. Brecha Lésbica.

Defensoría de la Niñez (2021). Estudio de opinión de adultos referente a los derechos de los niños, niñas y adolescentes. <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2025/07/Resumen-ejecutivo-Estudio-opinion-adultos.pdf>

Dides, C. (2002). El proceso de consentimiento informado en el marco de los derechos sexuales y reproductivos. En L. Casas, C. Dides y P. Isla, *Confidencialidad de la información y consentimiento informado en salud sexual y reproductiva*. Corporación de Salud y Políticas Sociales.

Dides, C. y Fernández, C. (2018). Aborto en Chile: Avances en derechos humanos. *Revista de Bioética y Derecho*, 43, 61-76. <http://scielo.isciii.es/pdf/bioetica/n43/1886-5887-bioetica-43-00061.pdf>

Dides, C., Benavente, C. y Morán, J. M. (2010). Entrega de la píldora anticonceptiva de emergencia en el Sistema de Salud Municipal, Chile. Estado de situación. Programa Género y Equidad FLACSO-Chile y Fondo de Población de Naciones Unidas-UNFPA, Chile. https://issuu.com/flacso.chile/docs/flacso_distribucionpildora_clae

Dides, C., Benavente, C. y Sáez, I. (2011). Entrega de la píldora anticonceptiva de emergencia en el sistema de salud municipal, Chile: Estado de la situación 2011. FLACSO-Chile, Consorcio Latinoamericano de Anticoncepción de Emergencia, CLAE. https://issuu.com/flacso.chile/docs/flacso_distribucionpildora_clae

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escposunaula/20170802050253/pdf_460.pdf

Espinosa Miñoso, Y. (2022). *De por qué es necesario un feminismo descolonial*. Icaria.

Espinosa Miñoso, Y., Gómez, D. y Ochoa, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca.

FLACSO-Argentina. (2023). La educación integral de la sexualidad en América Latina y el Caribe: Un llamado a la acción en contextos de incertidumbre. FLACSO-Argentina, UNESCO, UNFPA, FOS Feminista. www.flacso.org.ar/wpcontent/uploads/2024/01/Documento-de-Reunion-Tecnica-Internacional-de-EIS-en-Buenos-Aires-2023.pdf

Fuentes, A., Muñoz, E. y González, R. (2024). Hogares en transición: El cambio de estructuras familiares en Chile post-1990. Laboratorio de Encuestas y Análisis Social, Universidad Adolfo Ibáñez.

González, E., Molina, T. y Luttgies, C. (2015). Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexualmente activas. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 80(1), 24-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262015000100004>

Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), 17-48. www.redalyc.org/pdf/396/39600402.pdf

Hernández Morales, I. (2019). Hacia un currículum feminista decolonial. *Nomadías*, 28, 43-63. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/57452>

Hurtado, J., Pérez, S. y Dides, C. (2004). The debate on sexual and reproductive rights in Chile: Separation of church and state? En C. Dides (Comp.), *South-South dialogue on religion and sexual reproductive health and rights: Status reports on Argentina*,

Colombia, Chile and Peru. Programa de Estudios de Género y Sociedad, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

IPSOS (2024). Monitor de Educación 2024. Informe 1: Sistema educativo: Una encuesta Ipsos Global Advisor en 30 países. Agosto.
<https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/202409/ipsos%20Monitor%20de%20Educación%202024%20-%20Sistema%20Educativo.pdf>

Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Lozano, B. (2019). Aportes a un feminismo negro descolonial: Insurgencias epistémicas de mujeres negras-afrocolombianas tejidas con retazos de memoria. Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21044/1/APORTES%20A%20UN%20FEMINISMO%20NEGRO%20DECOLONIAL.pdf>.

Lugones, M. (2008). Género y descolonialidad. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf

Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 11(2), 105-119.
https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/articulo/view/1504/pdf

Luisi, V. (2013). *Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar*. Educere, 17(58), 429-435. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404006>

Martini Armengol, G. y Bornand Araya, M. (2019). Hacia una educación no sexista: Tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, 26, 45-67. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/N0/article/view/52440>

MINEDUC (2017). Educación en sexualidad, afectividad y género: Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/Cartilla-Orientaciones-para-elaborar-Programa-en-ESAG.pdf>

MINEDUC (2018). Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Oportunidades-Curriculares-Educacion-sexualidad-afectividad-y-g%C3%A9nero.pdf>.

MINEDUC (2025a). Rúbricas del Plan de Sexualidad, Afectividad y Género. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/07/Rubricas-plan-de-sexualidad-afectividad-y-genero-07.03.25.pdf>

MINEDUC (2025b). Educación no sexista. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/que-es-educacion-no-sexista/>

Morales, S. (2024). Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: Una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad. *Taboo, The Journal of Culture and Education*, 22(1), 151-193. <https://taboo-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/14morales.pdf>

Pontificia Universidad Católica de Chile (2025). Encuesta Nacional Bicentenario UC 2025. https://encuestabicentenario.uc.cl/content/uploads/2025/10/Encuesta-Bicentenario-2025_.pdf

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

Reyes, D. (2022). Educación sexual en el Chile de la postdictadura: Historia de una política desacoplada. En P. Astudillo, F. Reyes y N. Ríos (Eds.), *Políticas y debates en educación sexual: Articulaciones, sujetos y objetos emergentes* (pp. 21-44). Universidad Alberto Hurtado.

Rojas, C. y Pérez, D. (2022). Bloqueo conservador: Del intento fallido para hacer obligatoria desde la primera infancia la educación sexual en Chile. En P. Astudillo, F. Reyes y N. Ríos (Eds.), *Políticas y debates en educación sexual: Articulaciones, sujetos y objetos emergentes* (pp. 45-68). Universidad Alberto Hurtado.

Ronconi, L., Espiñeira, B. y 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), 246-296. <https://dx.doi.org/10.15691/0719-9112vol11n1a7>

Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.

Superintendencia de Educación (2025). Padres, madres y apoderados: ¿Cuáles son sus derechos y responsabilidades en el ámbito educativo? Gobierno de Chile, 23 de septiembre. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/padres-madres-y-apoderados-cuales-son-sus-derechos-y-responsabilidades-en-el-ambito-educativo/>

UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia (2ª ed.). UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres, OMS. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552222>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de la insurgencia epistémica. *Nómadas*, 30, 45-62.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo 1)*. Abya-Yala.

Yáñez-Urbina, C., Ramírez Vargas, C. y Tirado Serrano, F. (2022). De la familia por la familia: Discursos de organizaciones religiosas sobre educación de la sexualidad. *Rumbos TS*, 17(28), 131-150. <https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num28.682>