Entre discursos y ausencias: currículum y tensiones político-normativas de la Educación Sexual Integral en Chile

Entre discursos e ausências: currículo e tensões político-normativas da Educação Sexual Integral no Chile

Between discourses and absences: curriculum and political-regulatory tensions in comprehensive Sexuality Education in Chile

Nikolás Francisco Kúsulas Miñón https://orcid.org/0009-0002-4215-4692
Universidad Complutense de Madrid, España

Hablo por mi diferencia / Defiendo lo que soy / Y no soy tan raro.
Pedro Lemebel, *Manifiesto (Hablo por mi diferencia)*
[acción presentada en 1986]

Resumen. El presente artículo investiga un corpus de documentos normativos, curriculares y técnico-orientadores sobre Educación Sexual Integral (ESI) producidos en Chile entre 2012 y 2026, identificando sus contenidos, dimensiones y omisiones, así como las tensiones normativas y curriculares que presentan desde una perspectiva de género, diversidad sexogenérica y carácter vinculante de los instrumentos. A través de un análisis cualitativo, documental y discursivo, se emplea una matriz de categorías fundamentada en los modelos de UNESCO (2018), OMS-BZgA (2010) e IPPF (2010) para analizar orientaciones ministeriales, bases curriculares y normativa sobre identidad de género y convivencia escolar. El estudio contribuye al balance del periodo 2015-2025, mostrando que los avances normativos en género e identidad no se han traducido en instrumentos curriculares vinculantes. Se concluye que el enfoque documental sigue siendo predominantemente preventivo y biologicista, con excepciones parciales, y revela vacíos en placer, consentimiento relacional, masculinidades, adecuación etaria progresiva y diversidad sexogenérica como derecho. Subsiste una brecha entre el reconocimiento normativo de derechos y el currículum escolar, por lo que se propone fortalecer el carácter vinculante de los instrumentos de ESI para avanzar hacia marcos más alineados con los estándares internacionales.

Palabras clave: educación sexual; currículum; política educativa; equidad de género; inclusión educativa.

Resumo. O presente artigo analisa um corpus de documentos normativos, curriculares e de orientação técnica sobre a Educação Sexual Integral (ESI) produzidos no Chile entre 2012 e 2026, identificando os seus conteúdos, dimensões e omissões, bem como as tensões normativas e curriculares que apresentam numa perspetiva de género, diversidade sexogenérica e caráter vinculativo dos instrumentos. Através de uma análise qualitativa, documental e discursiva, utiliza-se uma matriz de categorias baseada nos modelos da UNESCO (2018), da OMS-BZgA (2010) e da IPPF (2010) para analisar orientações ministeriais, bases curriculares e regulamentação sobre identidade de género e convivência escolar. O estudo contribui para o balanço do período 2015-2025, demonstrando que os avanços normativos em matéria de género e identidade não se traduziram em instrumentos curriculares vinculativos. Conclui-se que a abordagem documental continua a ser predominantemente preventiva e biologicista, com exceções parciais, e revela lacunas em matéria de prazer, consentimento relacional, masculinidades, adequação etária progressiva e diversidade de género como direito. Persiste uma lacuna entre o reconhecimento normativo dos direitos e o currículo escolar, pelo que se propõe reforçar o caráter vinculativo dos instrumentos de ESI para avançar no sentido de quadros mais alinhados com as normas internacionais.

Palavras-chave: educação sexual; currículo; política educativa; equidade de género; inclusão educativa.

Abstract. This article examines a corpus of regulatory, curricular, and technical-guidance documents produced in Chile between 2012 and 2026 around Comprehensive Sexuality Education (CSE), with the aim of identifying the content, dimensions, and omissions of these discourses. It also investigates the regulatory and curricular tensions they present, from a gender and sexual-gender diversity perspective and in relation to the binding nature of the instruments. Through a qualitative, documentary, and discursive analysis, the study employs a category matrix based on the models proposed by UNESCO (2018), OMS-BZgA (2010), and IPPF (2010) to examine a curricular-regulatory corpus that includes ministerial guidelines, curriculum frameworks, and regulatory documents on gender identity and school coexistence. The study indicates that the documentary approach remains predominantly preventive and biologically oriented, with partial exceptions, presenting gaps in areas such as pleasure, relational consent, masculinities, progressive age appropriateness, and sexual-gender diversity as a right. Given

the limited binding force of ministerial guidelines, a gap persists between the regulatory recognition of rights, the school curriculum, and the conditions available for their pedagogical development. The article suggests strengthening this binding force in order to move toward a CSE model more closely aligned with international frameworks.
Keywords: sex education; curriculum; educational policy; gender equity; inclusive education

1. Presentación y justificación del problema

La Educación Sexual Integral, en adelante ESI, puede entenderse como un proceso educativo progresivo, basado en evidencia y en un marco de derechos humanos, que ofrece una visión integral de las dimensiones cognitivas, físicas, emocionales y sociales de la sexualidad humana (UNESCO, 2018). Desde este punto de vista, no funciona únicamente como una transmisión de contenidos biológicos sobre el embarazo, la reproducción o las infecciones de transmisión sexual, sino que aborda problemas sociales concretos que impactan profundamente la vida, la seguridad, el bienestar y la trayectoria educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La ESI, por tanto, no es solo una cuestión de salud; también está conectada con el currículum, las instituciones escolares y el derecho del estudiantado a recibir una educación pertinente, segura e integral.

En Chile, la necesidad de una visión integrada está ligada a las problemáticas que enfrentan niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, de manera especialmente sensible en las juventudes LGTBIQ+. La violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes es una de las problemáticas más graves: la Segunda Encuesta Nacional de Polivictimización (2022-2023), aplicada a estudiantes de 7° básico a 3.° medio en las 16 regiones de Chile, muestra que el 18 % ha sufrido al menos una vez alguna forma de violencia sexual (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2023). Por lo tanto, la violencia sexual no es una problemática ajena a la escuela: está ligada al currículum, las políticas de cuidado, la educación emocional y la capacidad de ofrecer herramientas de prevención, reconocimiento, denuncia y reparación.

Aunque han disminuido a lo largo de los años en el país, las cifras sobre embarazo adolescente demuestran que la discusión sobre educación sexual en las aulas no debe relajarse. La tasa de natalidad entre adolescentes de quince a diecinueve años disminuyó de 64,6 por mil en 1992 a 11,0 en 2023 (INE, 2025). Estas cifras muestran logros importantes, pero no garantizan una educación sexual integral suficiente, ya que pueden ocultar desigualdades territoriales, socioeconómicas y de acceso a la información y al apoyo educativo.

La violencia escolar basada en la orientación sexual y la identidad de género merece una atención explícita en el marco de la ESI, dado que la UNESCO (2016) documenta su impacto en la salud mental, el rendimiento académico y la permanencia educativa del estudiantado LGTBIQ+. En relación con el bienestar mental, el deterioro en las juventudes LGTBIQ+ es especialmente marcado: según la Décima Encuesta Nacional de Juventudes, el 76,3 % de las personas jóvenes LGTBIQ+ presenta sintomatología ansiosa o depresiva, mientras que el valor para la población joven heterosexual y cisgénero es del 56,4 % (INJUV, 2022).

La violencia en noviazgos entre adolescentes y jóvenes tiene una prevalencia autorreportada del 17,6 % entre la juventud chilena de 15 a 29 años con pareja actual (INJUV, 2022). Así, se abre la necesidad de educar sobre consentimiento, corresponsabilidad, emocionalidad, prevención de la violencia de género y problematización de las masculinidades.

Los tres marcos de referencia que organizan la matriz de análisis responden a principios complementarios. UNESCO (2018) propone un enfoque integral basado en derechos que abarca el desarrollo físico, psicológico y social de la sexualidad. La Oficina Regional de la OMS para Europa y el Centro Federal Alemán de Educación Sanitaria (OMS-BZgA, 2010) elaboran los Estándares de Educación Sexual para Europa, con contenidos organizados en franjas etarias progresivas: 0-4, 4-6, 6-9, 9-12, 12-15 y 15 o más años. La Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF, 2010) aporta un marco centrado en la ciudadanía sexual y los derechos reproductivos. Los tres comparten el principio de adecuación etaria (age-appropriateness), que este estudio operacionaliza como categoría analítica.

Los instrumentos normativos, curriculares y técnico-orientadores para la educación sexual producidos en Chile entre 2012 y 2026 han variado de forma discontinua y tensionada. Como antecedente normativo relevante, la Ley 20.418 de 2010 estableció la obligatoriedad de un programa de educación sexual en los establecimientos de enseñanza media, dejando un margen para que cada institución definiera su modalidad según su proyecto educativo (República de Chile, 2010, art. 1). La secuencia del corpus analizado se inicia en 2012, cuando la Ley 20.609, sobre medidas contra la discriminación, comúnmente conocida como Ley Zamudio, entró en vigor estableciendo disposiciones legales frente a la discriminación arbitraria (República de Chile, 2012, arts. 1 y 2). La Ley 21.120 reconoce el derecho a la identidad de género y permite rectificar el nombre y el sexo registral. Su artículo 1 define la identidad de género como «la convicción personal e interna de ser hombre o mujer, tal como la persona se percibe a sí misma», garantiza el libre desarrollo de la personalidad y establece que los tratamientos médicos o quirúrgicos son opcionales y deben ser libremente escogidos. El artículo 2 regula el objeto de la ley: los procedimientos para la rectificación de la partida de nacimiento en lo relativo a sexo y nombre. El artículo 4 dispone garantías asociadas al ejercicio del derecho, entre ellas el reconocimiento en documentos públicos y privados (República de Chile, 2018, arts. 1, 2 y 4). La Ley 21.809, sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas, incorpora en su artículo 10 una perspectiva de género; dicha disposición regula específicamente los protocolos para la detección de armas u objetos peligrosos en los establecimientos educacionales, por lo que su alcance en materia de ESI es acotado y no puede interpretarse como un mandato curricular general sobre educación sexual (República de Chile, 2026).

El asunto ya no pasa únicamente por la ausencia o presencia de marcos regulatorios, sino por la forma en que estos interactúan con directrices ministeriales, circulares y documentos técnicos que no poseen la misma fuerza de exigibilidad ni logran asegurar que la ESI se aborde de manera transversal en el sistema escolar. De allí que este análisis distinga entre instrumentos obligatorios o vinculantes, orientaciones o recomendaciones, circulares y documentos técnicos.

Se trata de un sistema que otorga amplia flexibilidad a los establecimientos escolares, articulada con la libertad de enseñanza reconocida en la Constitución Política de la República de Chile, en su artículo 19, número 11, y con la Ley General de Educación, Ley 20.370 (República de Chile, 1980, art. 19, n.º 11; República de Chile, 2009). Esta flexibilidad puede abrir paso a tratamientos desiguales de contenidos sensibles como el género, las diversidades sexogenéricas, el consentimiento, el placer, las masculinidades, la violencia de género y la adecuación etaria.

La pregunta no es solo si existen documentos sobre sexualidad o género en Chile, sino qué discursos producen, qué contenidos priorizan, qué omiten y a qué sujetos reconocen como destinatarios legítimos de derechos, cuidado y ciudadanía. El propósito del artículo es analizar esos documentos para comprender cómo construyen discursivamente al estudiantado, las familias, el Estado y las disidencias sexogenéricas frente a los estándares de UNESCO, OMS-BZgA e IPPF. El estudio se limita al análisis documental y contribuye al balance de la educación iberoamericana en la última década (2015-2025), documentando avances normativos, brechas curriculares y tensiones de gobernanza regulatoria en Chile hasta 2026.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

2.1 Fundamentos teóricos

Cuatro teorías articuladas constituyen el núcleo analítico. En primer lugar, el análisis se realiza desde la perspectiva de la teoría crítica del currículum. Con este enfoque, las decisiones curriculares se entienden no como neutrales, sino como elecciones culturales que producen jerarquías de conocimiento, formas de legitimación de la identidad y modos de subjetivación (Apple, 1979; Giroux, 1983); el currículum de ESI constituye así un campo de disputa para decidir, enseñar y reconocer sobre sexualidad, género y diversidad. Una educación sexual limitada al riesgo enseña a los sujetos a evitar el daño; la ESI, por otro lado, expande la autonomía, la capacidad relacional y el reconocimiento de derechos (Giroux, 1983). La teoría crítica del currículum permite interpretar el diseño de la ESI no como un asunto técnico-pedagógico neutro, sino como el resultado de luchas por definir qué saberes son legítimos, quiénes son los sujetos destinatarios y qué responsabilidades se atribuyen al Estado, a las familias y a los establecimientos escolares (Apple, 1979).

En segundo lugar, las teorías del discurso y el poder permiten interpretar los documentos normativos y el currículo no meramente como objetos transparentes o simples, sino como dispositivos discursivos que producen regímenes de visibilidad e invisibilidad (Foucault, 1976). La ausencia de placer, identidad de género y diversidad familiar no puede considerarse simplemente carencias editoriales, sino como elecciones discursivas que conllevan una dimensión política para los sujetos. En tercer lugar, desde la perspectiva de género, se constata cómo los documentos y el currículo pueden reproducir la naturalización de los roles de género (Beauvoir, 1949; Butler, 1990; Connell, 1995). Siguiendo a Connell (1995), la masculinidad hegemónica se entiende aquí como el modelo normativo de masculinidad que legitima las relaciones de género desiguales. Además, afirma Butler (1990), el género es una práctica performativa que se produce a través de normas institucionales.

A lo largo del artículo se emplea el término disidencias sexogenéricas para referir a identidades, cuerpos y experiencias que desbordan la norma heterosexual y cisgénero en diálogo con la literatura sobre diversidad sexual y de género (Butler, 1990; Cornejo Espejo, 2024).

Y en cuarto lugar, se encuentra el análisis crítico del discurso como marco teórico-metodológico que permite analizar tres niveles de documentos: (i) el textual, atento al vocabulario, la gramática, las metáforas y el modo en que los verbos construyen obligaciones, recomendaciones u orientaciones (Fairclough, 1992); (ii) el discursivo, atento a las condiciones de producción, circulación y legitimación de los documentos; y (iii) el social, donde los discursos adquieren importancia frente a las relaciones de poder que los condicionan.

2.2 Estado de la cuestión

La literatura disponible sobre ESI en Chile presenta focos de investigación principalmente sanitarios, actitudinales y de prácticas docentes, y es comparativamente más reducida en análisis documental-discursivos del corpus normativo-curricular. En la literatura chilena sobre educación sexual predominan los enfoques biologicistas y preventivos, centrados en la reproducción, las ITS y la prevención del embarazo. El género, el consentimiento, el placer y las familias diversas aparecen sistemáticamente relegados o excluidos. Desde el punto de vista de los estudios de género y de los derechos educativos, las directrices ministeriales son solo orientaciones, no instrumentos vinculantes, lo que deja a las instituciones mayor margen para omitir, reducir o interpretar de manera desigual el contenido y la relevancia del género y la diversidad sexogenérica (Cornejo Espejo, 2024).

La UNESCO (2018) concluye que los programas de ESI mejoran conocimientos, actitudes y habilidades de cuidado sin aumentar la actividad sexual o comportamientos de riesgo, con mejores resultados cuando incorporan un análisis de género y se implementan de manera progresiva y sistemática. Por el contrario, los programas basados únicamente en la abstinencia son ineficaces para retrasar el inicio sexual según los hallazgos disponibles (UNESCO, 2018; Rabbitte y Enriquez, 2019); lo cual también está respaldado por los estudios de UNFPA-LACRO y FLACSO Argentina (2025). Aun así, Argentina cuenta con la Ley de ESI 26.150 desde 2006, que exige conocimientos de ESI desde la edad preescolar con perspectivas de género y diversidad (Morgade, 2011). Como referencia europea, en los Países Bajos la ESI se incluye en el currículo como estándar desde edades tempranas, abarcando el placer, el consentimiento y la conciencia de las diferencias (OMS-BZgA, 2010).

La investigación empírica reciente sobre ESI en Chile confirma y detalla esta caracterización. Torres Pino y Escobar González (2025), en un estudio con profesores jóvenes, documentan la ausencia de formación inicial específica y la dependencia de criterios individuales del profesorado frente a un marco normativo que no establece obligaciones curriculares precisas sobre educación sexual. Vargas et al. (2024) analizan los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares y constatan la escasa presencia de contenidos de ESI en el currículo obligatorio. Poblete-Inostroza (2024) examina barreras y oportunidades para la implementación de programas de ESI en establecimientos chilenos, e identifica obstáculos estructurales que limitan la incorporación de enfoques integrales más allá de la prevención del riesgo. Este estudio se diferencia

de los anteriores en que analiza directamente el corpus normativo-curricular mediante análisis crítico del discurso, contrastándolo con estándares internacionales, en lugar de estudiar percepciones docentes o prácticas institucionales aisladas.

El objetivo es contribuir a llenar esa brecha mediante el análisis de documentos normativos, curriculares y técnico-orientadores del sistema educativo chileno, contrastados con estándares internacionales sobre educación sexual, género, placer, consentimiento, masculinidades y adecuación etaria progresiva. El estudio examina cómo estos documentos estructuran racionalidades y distribuyen responsabilidades entre el Estado, las escuelas, las familias y el estudiantado.

3. Método

3.1 Enfoque metodológico

El trabajo adopta un enfoque cualitativo basado en el análisis documental y crítico del discurso. El objeto de análisis son documentos de política educativa, no personas: no se realizan entrevistas ni trabajo de campo con estudiantes ni docentes. La pregunta de investigación y los objetivos se abordan desde la aplicación sistemática de categorías analíticas a un corpus delimitado de documentos normativos, curriculares y técnico-orientadores. No constituye una revisión sistemática ni un metaanálisis, sino la aplicación de herramientas de análisis crítico del discurso para producir hallazgos interpretativos sobre los discursos estudiados (Fairclough, 1992).

Metodológicamente, el trabajo consta de dos fases. La fase preparatoria consistió en una revisión bibliográfica y documental para configurar la base teórica, identificar estándares internacionales y elaborar la matriz de categorías críticas. La fase analítica consiste en la aplicación sistemática de dicha matriz al corpus, registrando presencias, ausencias, formulaciones discursivas y la naturaleza de la fuerza vinculante de los instrumentos. Las ausencias no se entienden como simples carencias, sino como datos que revelan opciones discursivas y sus efectos.

El rigor metodológico sigue los criterios de Guba y Lincoln (1989): credibilidad (categorías analíticas ancladas en marcos internacionales), transferibilidad (análisis comparable en otros contextos latinoamericanos), dependencia (procedimiento analítico y criterios de corpus replicables) y confirmabilidad (transparencia de la matriz y presentación de extractos documentales en resultados).

3.2 Pregunta de investigación

¿Cómo los documentos normativos, curriculares y técnico-orientadores producidos en Chile entre 2012 y 2026 sobre Educación Sexual Integral incorporan, omiten o jerarquizan los contenidos y dimensiones definidos por marcos internacionales de referencia, y qué tensiones normativas y curriculares presentan en relación con género, diversidad sexogenérica, consentimiento, placer, masculinidades, violencia, adecuación etaria y fuerza vinculante de los instrumentos?

3.3 Objetivos

Objetivo general

Analizar los documentos normativos, curriculares y técnico-orientadores producidos en Chile entre 2012 y 2026 sobre Educación Sexual Integral para identificar qué contenidos y dimensiones incorporan, cuáles omiten y qué tensiones normativas

presentan desde una perspectiva de género y diversidad sexogenérica, examinando cómo la fuerza vinculante de los instrumentos condiciona la garantía de una ESI integral. El estudio se limita al análisis documental, sin evaluar prácticas de aula.

Objetivos específicos

1. Construir una matriz de categorías analíticas a partir de los marcos de la UNESCO (2018), la OMS-BZgA (2010) y la IPPF (2010), organizada por ejes temáticos y rangos etarios progresivos.
2. Analizar la presencia, ausencia y tratamiento discursivo de esos ejes en el corpus normativo-curricular chileno.
3. Examinar cómo los documentos construyen discursivamente al estudiantado, las familias, el Estado y las disidencias sexogenéricas como sujetos curriculares.
4. Identificar las tensiones normativas y curriculares entre los estándares internacionales, los documentos chilenos y el contexto político-normativo reciente, con especial atención a la baja fuerza vinculante de los instrumentos.
5. Delimitar los principales vacíos en relación con adecuación etaria, consentimiento, placer, masculinidades y diversidad sexogenérica.

3.4 Corpus normativo-curricular

El corpus está conformado por un conjunto de documentos normativos y curriculares chilenos producidos entre 2012 y 2026. El año 2012 se justifica por la promulgación de la Ley 20.609, conocida como Ley Zamudio, que abrió un ciclo normativo de mayor visibilidad jurídica de la no discriminación en Chile. El cierre temporal en 2026 se justifica por la incorporación de la Ley 21.809 sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas, publicada en el Diario Oficial el 1 de abril de 2026.

Criterios de inclusión: documentos elaborados o validados por el Estado de Chile en el marco del sistema educacional nacional; con disposiciones u orientaciones sobre la educación en sexualidad, género, afectividad o diversidad; y con aplicación nacional. Criterios de exclusión: documentos de alcance local o institucional, recursos docentes sin validación estatal, literatura gris. La Tabla 1 presenta los instrumentos normativos y curriculares ordenados cronológicamente.

Tabla 1. *Corpus normativo-curricular analizado (Chile, 2012-2026)*

Año	Documento	Tipo
2012	Ley 20.609 que establece medidas contra la discriminación (Ley Zamudio) [D1]	Normativo / Ley
2012	Bases Curriculares 1.° a 6.° básico (Ciencias Naturales; Decretos 433 y 439/2012, MINEDUC) [D2]	Curricular / Base curricular
2015	Bases Curriculares 7.° básico a 2.° medio (incluye Orientación y Ciencias Naturales, MINEDUC) [D3]	Curricular / Base curricular
2017	Orientaciones MINEDUC para la inclusión de personas LGTBI en el sistema educativo chileno [D4]	Curricular / Orientación ministerial
2018	Ley 21.120 que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género [D5]	Normativo / Ley
2023	Orientaciones MINEDUC para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas [D6]	Curricular / Orientación ministerial

Año	Documento	Tipo
2025-2026	Circulares 781 y 782 de la Superintendencia de Educación — Resoluciones Exentas N.° 781 y N.° 782 (23/12/2025). Vigencia condicionada por Res. Exenta N.° 160 (20/02/2026) a la publicación y entrada en vigor de Ley 21.809. Derogadas por Res. Exenta N.° 324 (27/04/2026) antes de entrar efectivamente en vigor [D7]	Normativo / Circular (derogada — vigencia nunca efectiva; dictadas 23/12/2025, derogadas 27/04/2026)
2026	Ley 21.809 de Convivencia, Buen Trato y Bienestar de las Comunidades Educativas (D.O. 1 abril 2026) [D8]	Normativo / Ley

Nota. Elaboración propia. Las orientaciones ministeriales (D4, D6) son instrumentos de carácter orientador, no vinculante. Las leyes (D1, D5, D8) son de cumplimiento obligatorio. Las Circulares 781 y 782 (D7), dictadas el 23 de diciembre de 2025, nunca entraron efectivamente en vigor: la Resolución Exenta N.° 160 (20 de febrero de 2026) condicionó su entrada en vigor a la publicación y entrada en vigor de la Ley 21.809, que entró en vigor el 1 de julio de 2026. Antes de cumplirse esa condición, la Resolución Exenta N.° 324 (27 de abril de 2026, publicada en el Diario Oficial el 7 de mayo de 2026) las derogó. Se incorporan como contexto discursivo reciente, no como instrumentos de regulación curricular vigente. Los identificadores [D1–D8] referencian los documentos en la presentación de resultados.

3.5 Matriz de categorías analíticas

Este es el instrumento nuclear. Las categorías se formulan deductivamente a partir de los tres marcos internacionales de referencia y luego de repasar la teoría del currículum y el análisis crítico del discurso (UNESCO, 2018; OMS-BZgA, 2010; IPPF, 2010). Se concretan en dos planos: el de contenido (qué temas se abordan, omiten o desarrollan de manera limitada en relación con los estándares internacionales) y el discursivo (cómo, con qué vocabulario, con qué racionalidad y qué efectos de sentido produce sobre los sujetos). El contraste etario se basa en los rangos empleados por la OMS-BZgA (2010): 0-4, 4-6, 6-9, 9-12, 12-15 y 15 años o más. Dado que el corpus chileno analizado cubre el período escolar (desde 1.° básico, aproximadamente 6 años de edad), las franjas 0-4 y 4-6 no están representadas en los documentos analizados. Para facilitar el contraste con la organización del sistema educativo chileno, el Anexo 1 presenta los contenidos esperados agrupados en los tramos escolares correspondientes a las franjas OMS-BZgA que sí cubre el corpus: 6-9 años (1.°-3.° básico), 9-12 años (4.°-6.° básico), 12-15 años (7.°-1.° medio) y 15 años o más (2.°-4.° medio). Las ausencias también se registran como datos analíticos, en coherencia con el análisis crítico del discurso. La matriz se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. *Matriz de categorías analíticas*

Categoría analítica	Dimensión de contenido	Dimensión discursiva
Racionalidad de la sexualidad	¿Se construye como riesgo, derecho, bienestar o ciudadanía?	Vocabulario dominante; metáforas; presencia o ausencia de placer
Género y corresponsabilidad	¿Se naturalizan roles o se cuestionan desigualdades? ¿Se abordan masculinidades?	Estereotipos reforzados o cuestionados; lenguaje sobre corresponsabilidad
Disidencias LGTBIQ+	¿Se nombran, reconocen o invisibilizan?	Categorías empleadas; tono: vulnerabilidad frente a reconocimiento de derechos
Consentimiento	¿Aparece como eje relacional o de forma marginal?	Frecuencia; contextos; vinculación con violencia y placer

Categoría analítica	Dimensión de contenido	Dimensión discursiva
Placer	¿Se integra como dimensión positiva o se omite?	Presencia o ausencia; encuadre positivo, neutro o negativo
Violencia	¿Qué formas se nombran y desde qué perspectiva?	Tipos: sexual, de género, en relaciones adolescentes, bullying homo/transfóbico
Adecuación etaria	¿Los contenidos son progresivos por tramo de edad?	Contraste con OMS-BZgA (rangos 6-9, 9-12, 12-15 y 15 o más años; tramo escolar)
Familia	¿Aparece como corresponsable, filtro moral o autoridad?	Distribución de responsabilidades; tipos de familia reconocidos
Estado y fuerza vinculante	¿Garantiza derechos o delega en los establecimientos?	Verbos imperativos, orientadores o recomendatorios; grado de obligatoriedad
Sujeto educativo	¿Qué modelo de estudiante produce el documento?	Sujeto de riesgo frente a sujeto de derechos; pasivo frente a autónomo

Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO (2018), OMS-BZgA (2010), IPPF (2010) y Fairclough (1992).

3.6 Procedimiento analítico

La matriz se aplicó mediante tres etapas: (1) identificación del alcance, destinatarios y fuerza normativa de cada documento; (2) codificación deductiva de las diez categorías, utilizando como unidades de análisis los artículos legales, objetivos de aprendizaje y pasajes de orientación ministerial; y (3) interpretación del vocabulario, la modalidad verbal y las construcciones del sujeto educativo desde los niveles textual, discursivo y social propuestos por Fairclough (1992). Se distinguió presencia explícita, tratamiento parcial y ausencia textual. La codificación por categorías preestablecidas se apoya metodológicamente en Saldaña (2021). En D7, el acceso al texto íntegro fue parcial, por lo que no se establecieron clasificaciones temáticas concluyentes a partir de información no comprobada.

El contraste entre los documentos chilenos y los marcos UNESCO, OMS-BZgA e IPPF se utilizó como comparación teórica, no como triangulación independiente. La trazabilidad se sustenta en los identificadores D1–D8, los artículos u objetivos citados y la matriz resumida en la Tabla 3. No se efectuó codificación por evaluadores independientes; por ello, las interpretaciones se presentan como lecturas cualitativas sujetas a comprobación documental.

La reflexividad se atiende explicitando el enfoque crítico de género y sus categorías deductivas. Una ausencia en un documento no equivale a demostrar ausencia de prácticas escolares ni supone que todos los instrumentos deban regular todas las dimensiones de la ESI. Cuando una fuente no pudo examinarse íntegramente, se señala como no verificada.

4. Resultados

La Tabla 3 resume la codificación del corpus: √ indica presencia explícita; O, tratamiento parcial; *X*, ausencia textual comprobada; y, Δ información no verificada. Esta síntesis descriptiva se interpreta a continuación atendiendo a la diferente función de leyes, bases curriculares y orientaciones.

Tabla 3. *Aplicación de la matriz de categorías al corpus normativo-curricular chileno (2012-2026)*

Doc.	Racion.	Gén.	LGTB+	Cons.	Placer	Viol.	Et. etaria	Familia	F. vinc.	Sujeto
D1 (Ley 20.609)	O	√	O	O	X	√	X	O	√	O
D2 (BC 1-6)	O	O	X	X	X	O	O	O	√	O
D3 (BC 7-2)	O	O	X	O	X	O	O	O	√	O
D4 (Or. 2017)	O	√	√	O	X	O	X	O	O	O
D5 (Ley 21.120)	√	√	√	O	X	√	X	O	√	√
D6 (Or. 2023)	O	√	√	O	X	O	X	O	O	O
D7 (Circ. 781-782)	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	O	Δ
D8 (Ley 21.809)	O	√	O	O	X	√	X	√	√	O

Nota. Elaboración propia. √ = presencia explícita; O = parcial; *X* = ausencia textual comprobada; Δ = no verificado. Los documentos D1–D8 se identifican en la Tabla 1. La columna «F. vinc.» distingue leyes y bases obligatorias (√) de orientaciones o circulares (O), sin equiparar sus alcances. D7 agrupa dos circulares derogadas antes de entrar en vigor: al no disponer de acceso íntegro verificable a ambas, sus categorías temáticas se marcan Δ y no se emplean para inferir ausencias. En las leyes generales, las ausencias describen el contenido del texto, no una obligación curricular incumplida.

4.1 Racionalidad predominantemente preventiva y biologicista

El período bajo consideración fue testigo de un aumento gradual en el reconocimiento de derechos asociados a la diversidad sexogenérica y la educación sexual, a través de instrumentos con grados variables de fuerza normativa: desde la primera ley antidiscriminación, en 2012, hasta las orientaciones ministeriales no vinculantes de 2017 y 2023, pasando finalmente por la ley de convivencia educativa de 2026. Los resultados muestran que los documentos relacionados con la educación sexual en Chile se organizan predominantemente en torno a una racionalidad preventiva y biologicista. Las cuestiones sobre sexualidad aparecen como situaciones de riesgo relacionadas principalmente con embarazos no deseados, ITS y abuso sexual, y los contenidos se organizan en torno a temas de anatomía y reproducción y la prevención de consecuencias negativas.

Esta afirmación requiere una matización relevante: el objetivo de aprendizaje CN07 OA01 de las Bases Curriculares para 7.° básico (D3) indica «Explicar los aspectos biológicos, afectivos y sociales que se integran en la sexualidad» (MINEDUC, 2015,

CN07 OA01), lo que lo distingue del encuadre exclusivamente biologicista presente en otros objetivos del corpus. La afirmación de racionalidad predominantemente biologicista describe la tendencia general del corpus y no implica la ausencia total de excepciones; estas excepciones parciales refuerzan, por contraste, el peso de la tendencia dominante, pero deben señalarse con precisión para no oscurecer la complejidad del análisis.

Los textos legales y las orientaciones difieren en fuerza jurídica. La Ley 20.609, por ejemplo, establece que el Estado «tiene el deber de elaborar las políticas y arbitrar las acciones que sean necesarias» para garantizar derechos (República de Chile, 2012, art. 1); la Ley 21.120 reconoce un procedimiento de rectificación de sexo y nombre registral (República de Chile, 2018, arts. 1–2). Las orientaciones ministeriales D4 y D6, en cambio, formulan recomendaciones para la comunidad educativa sin establecer por sí mismas una secuencia curricular obligatoria de ESI. La comparación es jurídica y discursiva; no permite inferir qué realizan efectivamente las escuelas (Apple, 1979).

Las directrices emitidas por el Ministerio en 2023 (D6) muestran un avance discursivo respecto de las de 2017 (D4), al incorporar una perspectiva de derechos más definida y un reconocimiento más claro de la diversidad sexogenérica. No obstante, mantienen un carácter orientador, lo que condiciona sus posibilidades de promover cambios homogéneos en el currículum implementado.

4.2 Ausencias estructurales: placer, consentimiento y masculinidades

En los documentos examinados íntegramente (D1–D6 y D8), el placer no se desarrolla como eje autónomo de la ESI. En contraste, los marcos internacionales lo incorporan dentro de una visión positiva y progresiva del bienestar sexual (OMS-BZgA, 2010; IPPF, 2010). El consentimiento relacional tampoco aparece estructurado de forma transversal en estos instrumentos, aunque sí existen referencias a protección, prevención y derechos. Las masculinidades y sus mandatos hegemónicos tienen un desarrollo limitado. Desde Connell (1995) y Olavarría (2017), estas omisiones admiten una interpretación crítica de género, pero no acreditan por sí solas efectos sobre las prácticas del profesorado. D7 se excluye de estas generalizaciones por acceso incompleto al texto de ambas circulares.

4.3 Disidencias LGTBIQ+: entre la vulnerabilidad y el reconocimiento

La diversidad de género y sexual es abordada por la literatura con un desarrollo lento y desigual. La Ley 21.120 (D5) constituye el avance normativo más explícito del corpus: define la identidad de género como «la convicción personal e interna de ser hombre o mujer, tal como la persona se percibe a sí misma» (República de Chile, 2018, art. 1), encuadre que sitúa al sujeto como portador activo de un derecho subjetivo y no como objeto de intervención clínica. Las orientaciones ministeriales de 2023 (D6) avanzan en el reconocimiento de la diversidad sexogenérica en el ámbito escolar, si bien mantienen un carácter orientador y no vinculante. Sin embargo, el corpus en su conjunto describe a los grupos LGTBIQ+ principalmente desde un registro de vulnerabilidad: aparecen ante todo como víctimas de acoso o discriminación, más que como sujetos plenos de derechos, ciudadanía, afectos y expresión. La Ley 21.809 (D8) sanciona de manera general la discriminación y la violencia en las comunidades educativas, aunque durante su tramitación el Senado rechazó, en votación ajustada, un artículo que sancionaba específicamente la discriminación por orientación sexual, identidad de

género y etnia, quedando excluida del texto aprobado — lo que organizaciones como el Movimiento de Liberación Homosexual señalaron como una debilidad en la protección de las comunidades LGTBIQ+ (Movilh, 2026). La Ley 20.609 (D1), en su artículo 2, define la discriminación arbitraria incluyendo expresamente la «orientación sexual» y la «identidad y expresión de género» entre las categorías protegidas (República de Chile, 2012, art. 2), pero su enfoque es antidiscriminatorio general y no establece mandatos curriculares específicos en materia de ESI.

4.4 Adecuación etaria: ausencia de progresividad

Los marcos internacionales establecen la progresión de contenidos por rangos de edad como principio de calidad para la ESI. El currículo chileno no incorpora sistemáticamente este principio, y las orientaciones ministeriales no establecen secuencias progresivas claras ni diferencian contenidos por etapa de desarrollo. Las Bases Curriculares para 1.° a 6.° básico (D2) incorporan contenidos básicos sobre corporalidad en Ciencias Naturales —incluyendo, en 6.° básico, el objetivo CN06 OA04: «Identificar y describir las funciones de las principales estructuras del sistema reproductor humano femenino y masculino»—, pero sin un marco progresivo integrado ni articulación con los tramos etarios de los estándares internacionales. Las bases para 7.° básico a 2.° medio (D3) amplían el tratamiento en Ciencias Naturales y Orientación, pero sin una secuenciación progresiva documentada. Esta ausencia implica que la ESI no siempre comienza antes de que las situaciones que busca prevenir formen parte de la experiencia del estudiantado.

4.5 Tensiones político-normativas recientes

Tras la asunción presidencial de José Antonio Kast en marzo de 2026, diversas medidas fueron interpretadas por organizaciones de derechos educativos como retrocesos en el marco regulatorio de la ESI. El caso de las Circulares 781 y 782 (D7) es especialmente ilustrativo de la fragilidad normativa. Dictadas el 23 de diciembre de 2025, su entrada en vigor fue condicionada por la Resolución Exenta N.° 160 (20 de febrero de 2026) a la publicación y entrada en vigor de la Ley 21.809 de Convivencia, vigente desde el 1 de julio de 2026. Antes de cumplirse esa condición, la Resolución Exenta N.° 324 (27 de abril de 2026) las derogó: las circulares nunca entraron efectivamente en vigor. Las circulares orientaban sobre el reconocimiento de la identidad de género y la perspectiva de género en reglamentos internos. La justificación de la derogación aparece formulada en términos normativos y administrativos, sin que este estudio pueda evaluar empíricamente sus efectos.

Este proceso revela la vulnerabilidad estructural de los instrumentos de baja jerarquía normativa ante los cambios de orientación gubernamental. La derogación de circulares que no llegaron a ser exigibles refuerza el argumento sobre la necesidad de instrumentos de mayor fuerza vinculante para garantizar la continuidad de la ESI.

5. Discusión

Los documentos revisados presentan una incorporación parcial o insuficiente de dimensiones como placer, relacionalidad, masculinidades y diversidades sexogenéricas en comparación con los marcos de UNESCO (2018), OMS-BZgA (2010) e IPPF (2010): el reconocimiento normativo y discursivo de la ESI no se traduce en una incorporación curricular integral, progresiva y vinculante.

La brecha entre marco normativo y currículo es más que un problema de implementación: los documentos combinan avances con ausencias estructurales que limitan sus posibilidades transformadoras.

Como interpretación teórica, el predominio de categorías de prevención y control del daño puede configurar un sujeto educativo definido antes por el riesgo que por el ejercicio de derechos. Asimismo, la escasa tematización de masculinidades y corresponsabilidad invita a examinar críticamente la distribución de responsabilidades preventivas (Connell, 1995). Estas son inferencias del análisis discursivo, no resultados empíricos sobre comportamientos escolares (Fairclough, 1992).

La desigual fuerza vinculante de los instrumentos merece atención especial. La Ley 20.418 obliga a disponer de programas de educación sexual en la enseñanza media, pero permite modalidades ajustadas al proyecto educativo institucional (República de Chile, 2010, art. 1). Las orientaciones D4 y D6 aportan criterios de reconocimiento e inclusión sin establecer por sí solas un currículo integral común. Desde la teoría crítica del currículum, esta combinación puede producir márgenes de interpretación institucional (Apple, 1979). La derogación de D7 antes de su vigencia ilustra la vulnerabilidad normativa de esos instrumentos, sin que el presente estudio mida sus efectos escolares.

La formación inicial y continua docente no puede ser suficiente sin garantías institucionales y curriculares para asegurar el acceso igualitario a una ESI de calidad. La comparación con un sistema que se beneficia de un marco legal específico, como Argentina, muestra que una mayor institucionalización normativa puede favorecer currículos más cercanos a los estándares internacionales (Morgade, 2011).

La gramática de lo decible y lo indecible que atraviesa el corpus no puede verse simplemente como un problema de diseño curricular, sino también como una forma cultural específica de memoria. Gabriela Mistral, maestra rural chilena y primera persona latinoamericana en recibir el Premio Nobel de Literatura, ayuda a pensar las escuelas como lugares de producción de dignidad. Cuando Mistral sostiene que «instruir a la mujer es hacerla digna i levantarla» (1906, como se citó en Prado Ocaranza, 2025, p. 37), se refiere a la educación como proceso emancipador. Leída retrospectivamente, esta idea permite comprender por qué la reducción de la ESI a aspectos biológicos y directrices no vinculantes limita las capacidades escolares de producir reconocimiento, autonomía y desarrollo integral. La canonización de Mistral como maestra nacional contrasta con las lecturas feministas que problematizaron la tensión entre esa canonización y las dimensiones no normativas de su figura pública y afectiva (Fiol-Matta, 2002), lo que ilustra cómo los espacios de dignidad educativa pueden al mismo tiempo silenciar memorias.

De manera similar, el escritor y cronista queer Pedro Lemebel, al afirmar «Hablo por mi diferencia / Defiendo lo que soy / Y no soy tan raro» (Lemebel, 1986), desplaza la diferencia sexual y de género desde una fuente de vulnerabilidad hacia un modo de enunciación política y una demanda por el derecho a existir. Esta voz señala una pregunta importante planteada por el corpus: no basta con proteger a las disidencias como poblaciones en riesgo de daño; una ESI integral debe reconocerlas como sujetos activos, encarnados, reclamantes de derechos, poseedores de voz, deseo y memoria.

La función de ambas referencias es argumentativa: sitúan el problema curricular dentro de una disputa más amplia por quiénes tienen derecho a la dignidad y al reconocimiento en el espacio escolar.

6. Conclusiones y propuestas

El análisis del corpus permite formular cinco resultados:

1. Existe un avance en el enfoque de género y en el reconocimiento de las disidencias sexogenéricas, pero con ausencias estructurales en placer, consentimiento relacional, masculinidades, adecuación etaria progresiva y diversidad como derecho.
2. Persiste una racionalidad predominantemente preventiva y biologicista. Los documentos más recientes incorporan perspectivas de género y bienestar, pero sin la fuerza vinculante necesaria para garantizar un desarrollo homogéneo de la ESI.
3. Las disidencias LGTBIQ+ siguen siendo concebidas principalmente en registros de vulnerabilidad en lugar de reconocimiento, y el corpus más reciente demuestra una tensión discursiva entre el reconocimiento formal de derechos y la persistencia de enfoques centrados en la protección y el control del daño.
4. Los casos de tensión político-normativa examinados muestran cómo los instrumentos orientadores son frágiles ante los cambios de orientación gubernamental.
5. La ESI permanece expuesta a cambios políticos como consecuencia de su baja fuerza vinculante. Una mayor exigibilidad puede aliviar la dependencia de decisiones institucionales aisladas y reducir los efectos de la falta de instrumentos vinculantes.

Propuestas:

a) Mayor fuerza vinculante de las orientaciones ministeriales. Establecer por ley o decreto que un contenido mínimo de ESI sea de cumplimiento obligatorio por todos los establecimientos, independiente del proyecto educativo institucional.
b) Incorporar explícitamente en el currículo nacional los ejes del consentimiento como principio relacional, el placer, las masculinidades y el reconocimiento de la diversidad sexogenérica como un derecho, siguiendo las pautas de UNESCO (2018) e IPPF (2010).
c) Establecer una secuenciación progresiva de contenidos de ESI por tramos etarios desde los primeros años de escolarización, siguiendo los modelos de la OMS-BZgA (2010) y UNESCO (2018).
d) Fortalecer los instrumentos regulatorios que buscan garantizar el reconocimiento de la identidad de género y no discriminación por orientación sexual dentro del sistema educativo.
e) Invertir en la formación inicial y continua del profesorado en ESI, para disminuir la brecha entre el currículum oficial y la práctica escolar.

Referencias

Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge.

Beauvoir, S. de. (1949). *Le deuxième sexe*. Gallimard.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.

Cornejo Espejo, J. (2024). Disidentes sexuales y de género en escuelas chilenas. Entre el silencio y la invisibilización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *29*(101), 229–255. https://bit.ly/4zJXXE6

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Fiol-Matta, L. (2002). *A queer mother for the nation: The state and Gabriela Mistral*. University of Minnesota Press.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, 1: La volonté de savoir*. Gallimard.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE.

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2025). *Estadísticas vitales: tasa de fecundidad específica en adolescentes de 15 a 19 años, 2023*. INE. https://bit.ly/4jayBc6

Instituto Nacional de la Juventud. (2022). *Décima Encuesta Nacional de Juventudes*. INJUV. https://bit.ly/4zMYntr

International Planned Parenthood Federation [IPPF]. (2010). *Framework for comprehensive sexuality education*. IPPF. https://www.ippf.org

Lemebel, P. (1986). *Manifiesto (Hablo por mi diferencia)* [Acción]. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. https://bit.ly/4jdn8ZG

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2012). *Bases Curriculares 1.° a 6.° básico* (Decretos 433 y 439/2012). MINEDUC. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2015). *Bases Curriculares 7.° básico a 2.° medio*. MINEDUC. https://bit.ly/49eBdRJ

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2017). *Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. MINEDUC. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/439

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2023). *Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno*. MINEDUC. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19460

Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Movilh. (2026). Ley de Convivencia Escolar excluye mención expresa de las personas LGBTIQ+ y otros grupos vulnerables. https://bit.ly/4jzmQ0h

OMS-BZgA. (2010). *Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Oficina Regional de la OMS para Europa & BZgA. https://bit.ly/48HaY6j

Olavarría, J. (2017). *Sobre hombres y masculinidades: «ponerse los pantalones»*. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano / Fundación Crea Equidad.

Poblete-Inostroza, R. N. (2024). Comprehensive sexual education in Chile: Barriers and opportunities to implement educational programmes. *Qualitative Research in Education*, *13*(1), 43–63. https://doi.org/10.17583/qre.12524

Prado Ocaranza, J. G. (2025). *Gabriela Mistral y la Región de Coquimbo*. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://bit.ly/4iZ7ORt

Rabbitte, M., & Enriquez, M. (2019). The role of policy on sexual health education in schools: Review. *The Journal of School Nursing*, *35*(1), 27–38. https://doi.org/10.1177/1059840518789240

República de Chile. (1980). Constitución Política de la República de Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302

República de Chile. (2009). Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

República de Chile. (2010). Ley 20.418. Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://bit.ly/4eX83tQ

República de Chile. (2012). Ley 20.609 que establece medidas contra la discriminación. Diario Oficial. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092

República de Chile. (2018). Ley 21.120 que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Diario Oficial. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480

República de Chile. (2026). Ley 21.809 sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas. Diario Oficial, 1 de abril de 2026. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1222799

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.

Subsecretaría de Prevención del Delito. (2023). *Principales resultados II Encuesta Nacional de Polivictimización en NNA*. Ministerio del Interior y Seguridad Pública de Chile. https://www.seguridadpublica.gov.cl

Superintendencia de Educación. (2025a). Resolución Exenta N.° 781, que imparte instrucciones sobre reglamentos internos en establecimientos de educación básica y media (23 de diciembre de 2025). Superintendencia de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1220215

Superintendencia de Educación. (2025b). Resolución Exenta N.° 782, que imparte instrucciones sobre la aplicación de medidas formativas y disciplinarias en establecimientos de educación básica y media (23 de diciembre de 2025). Superintendencia de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1220216

Superintendencia de Educación. (2026a). Resolución Exenta N.° 160, que modifica la entrada en vigor de las Resoluciones Exentas N.° 781 y N.° 782, del 23 de diciembre de 2025 (20 de febrero de 2026). Superintendencia de Educación. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1222183

Superintendencia de Educación. (2026b). Resolución Exenta N.° 324, que deroga las Resoluciones Exentas N.° 781 y N.° 782, ambas del 23 de diciembre de 2025, y N.° 202 Exenta, de 5 de marzo de 2026 (27 de abril de 2026). Diario Oficial de la República de Chile, N.° 44.443, 7 de mayo de 2026. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1223881

Torres Pino, B., & Escobar González, S. (2025). ¿Hacia una política de educación sexual integral en Chile? Percepciones de profesores jóvenes. Última Década, *33*(64), 261–286. https://doi.org/10.5354/0718-2236.2025.78773

UNFPA-LACRO & FLACSO Argentina. (2025). *Educación integral de la sexualidad: evidencias y hallazgos sobre los efectos en la salud y en el desarrollo de adolescentes y jóvenes*. UNFPA-FLACSO Argentina. https://l1nq.com/dyb62bn

UNESCO. (2016). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar en Latinoamérica: hacia centros educativos inclusivos y seguros*. UNESCO. https://bit.ly/4eTFldp

UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach* (revisión). UNESCO. https://doi.org/10.54675/SSBE5645

Vargas, M., Azúa, X., & Carrasco, A. (2024). La ausencia de la educación sexual integral en el currículum chileno: Un análisis de los objetivos de aprendizaje en las bases curriculares. *Calidad en la Educación*, (60), 191–221. https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1453

Anexo 1

Tabla A1. *Contenidos de ESI por eje y rango etario escolar (basados en OMS-BZgA, 2010, y UNESCO, 2018)*

Eje temático	6-9 años	9-12 años	12-15 años	15+ años
Cuerpo y autonomía corporal	Nombres correctos; privacidad corporal; derecho a decir no	Cambios puberales; diversidad corporal	Pubertad; imagen corporal positiva	Salud reproductiva; corporeidad trans
Consentimiento	Autonomía corporal; situaciones que incomodan	Límites personales; presión de grupo	Consentimiento explícito; coerción	Consentimiento en relaciones íntimas; marcos legales
Género y corresponsabilidad	Tareas y juguetes sin género asignado	Estereotipos; crítica a expectativas	Masculinidades diversas; desigualdades	Violencia estructural de género; corresponsabilidad
Diversidad sexual y de género	Familias diversas e igualmente válidas	Orientación sexual como diversidad; bullying	Identidades LGTBIQ+ como sujetos de derecho	Derechos LGTBIQ+; transición; ciudadanía sexual
Afectividad y relaciones	Amistad; cuidado; emociones básicas	Amor; vínculos afectivos	Relaciones románticas; afectividad en la adolescencia	Relaciones íntimas; diversidad afectivosexual
Placer y bienestar	Sensaciones corporales placenteras (normal, natural)	Placer como parte del bienestar	Placer sexual; erotismo	Dimensión positiva de la sexualidad; masturbación
Prevención	Situaciones de riesgo básicas; confianza en adultos	ITS, embarazo; cómo pedir ayuda	Anticoncepción; prevención ITS	Salud sexual; recursos y derechos
Masculinidades	Roles no fijos por sexo	Presión de pares; mandatos masculinos	Masculinidad hegemónica; violencia	Cuidados compartidos; paternidad
Ciudadanía sexual	—	Derechos humanos; igualdad	Justicia de género; participación	Ciudadanía sexual; activismo; derechos reproductivos

Nota metodológica: Los rangos empleados en esta tabla corresponden a las franjas etarias de la OMS-BZgA (2010) que cubre el corpus chileno analizado (período escolar, desde 1.° básico). Las franjas 0-4 y 4-6 no están representadas en los documentos del corpus y, por tanto, no son objeto de comparación en este estudio.
Fuente. Adaptación propia a partir de OMS-BZgA (2010) y UNESCO (2018). Los rangos 6-9, 9-12, 12-15 y 15+ años corresponden a las franjas de OMS-BZgA que se superponen con el período escolar chileno. El símbolo (—) indica que la fuente no establece contenido específico para ese rango en ese eje. Para evitar solapamientos, los puntos de corte se operacionalizan como intervalos sucesivos: desde 6 hasta antes de 9 años; desde 9 hasta antes de 12; desde 12 hasta antes de 15; y 15 años o más.

Cómo citar en APA:

Kúsulas Miñón, N. F. (2026). Entre discursos y ausencias: currículum y tensiones político-normativas de la Educación Sexual Integral en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación, 102*(1), 183-199. https://doi.org/10.35362/rie1027519