

Modelo de Transversalización de la Educación de la Sexualidad: Una Propuesta situada en el Escenario Escolar Chileno

Mainstreaming Model of Sexuality Education: A Proposal for the Chilean School Setting

Cristopher Yáñez-Urbina *

Universidad UNLACC, Chile

RESUMEN:

El artículo presenta una propuesta de modelo para la transversalización de la educación de la sexualidad [ES] situado en el escenario escolar chileno. Este se construye a partir de una investigación de mayor envergadura que analizó la configuración y despliegue de la política nacional de ES entre los años 2009 y 2020. El contenido se organiza en torno a cuatro secciones. Las dos primeras discuten los conceptos centrales de la Educación Integral en Sexualidad y describen el contexto actual del sistema escolar chileno. La tercera sección presenta las directrices fundamentales, articuladas en torno a tres componentes clave: (1) desarrollo de competencias, (2) sostenibilidad de las acciones y (3) participación activa. Finalmente, la cuarta sección operacionaliza estas directrices mediante una "caja de herramientas" que incluye: (1) el modelo de Escuela Total Multinivel; (2) didácticas específicas para integrar la ES en diferentes áreas del currículum; y (3) un enfoque de investigación-acción docente apoyado por la Teoría del Cambio. Se concluye la necesidad de realizar estudios piloto para evaluar la efectividad del modelo en diversos contextos escolares y propone líneas de investigación futuras para fortalecer su aplicabilidad y sostenibilidad.

DESCRIPTORES:

Educación de la sexualidad, Escuela total multinivel, Enfoque basado en competencias, Transversalidad educativa.

ABSTRACT:

The article presents a proposed model for mainstreaming sexuality education [SE] within the Chilean school setting. It is developed based on a larger-scale research project that analyzed the configuration and implementation of the national SE policy between 2009 and 2020. The content is organized into four sections. The first two discuss the core concepts of Comprehensive Sexuality Education and describe the current context of the Chilean school system. The third section outlines the fundamental guidelines, structured around three key components: (1) competency development, (2) sustainability of actions, and (3) active participation. Finally, the fourth section operationalizes these guidelines through a "toolbox" that includes: (1) the Multilevel Whole-School Approach; (2) specific teaching strategies for integrating SE into different curriculum areas; and (3) a teacher-driven action-research approach supported by the Theory of Change. The article concludes by emphasizing the need for pilot studies to assess the effectiveness of the model in various school contexts and proposes future research lines to strengthen its applicability and sustainability.

KEYWORDS:

Sexuality education, Multilevel whole-school approach, Competency-based approach, Educational mainstreaming.

CÓMO CITAR:

Yáñez-Urbina, C. (2025). Modelo de transversalización de la educación de la sexualidad: una propuesta situada en el escenario escolar chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(1), 23-43.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100023>

1. Introducción

La educación de la sexualidad [ES] es un tema pendiente en el sistema educacional chileno (Arenas, 2016). Con avances desde 1990 en la construcción de una política nacional, actualmente presenta diversas problemáticas (Yáñez-Urbina, 2023b). La primera es el desacople entre dos enfoques que operan de manera paralela: uno que busca la integración de la temática en los objetivos de aprendizaje del currículum nacional y otro que se centra en el desarrollo de intervenciones puntuales tanto desde la propia comunidad educativa como desde la externalización de servicios, con un énfasis en la enseñanza media (Reyes, 2022). Ambos enfoques no se articulan efectivamente y la evidencia indica que constantemente recurren a un tercero para mejorar los indicadores (Yáñez-Urbina et al., 2023b); este implica la participación de profesionales del programa Espacios Amigables Adolescentes del Ministerio de Salud, quienes se encargan de la atención y la provisión de información sobre anticoncepción e infecciones de transmisión sexual a través de los servicios de atención primaria o con intervenciones comunitarias en espacios escolares (Obach et al., 2017, 2019).

Pese a estos esfuerzos, los indicadores nacionales en salud sexual y reproductiva [SSR], así como en equidad y violencia de género, no han experimentado mejoras significativas ni sostenidas en la última década (González y Molina; 2019; Yáñez-Urbina, 2021). Los datos más recientes, provenientes de la 10ª Encuesta Nacional de Juventudes del Instituto Nacional de la Juventud ([INJUV], 2022), permiten identificar varios elementos de atención crítica: (1) un incremento en la cantidad promedio de parejas sexuales en los últimos doce meses, pasando de 1,83 en 2018 a 2,07 en 2022, lo que sugiere cambios relevantes en las trayectorias y prácticas sexuales juveniles, así como la necesidad de fortalecer enfoques educativos que aborden la complejidad de estas experiencias; (2) un aumento significativo en el uso de condones, acompañado, sin embargo, por un uso también creciente del coito interrumpido como estrategia de prevención del embarazo; (3) las tasas más altas de violencia física o psicológica en relaciones de pareja en la última década, con una disminución en la brecha de género entre hombres y mujeres, en contraste con los niveles más bajos de estereotipos de género registrados desde 2015; y (4) un aumento en la realización de pruebas de detección de VIH, aunque acompañado por un descenso en el reconocimiento de conductas de riesgo de transmisión en comparación con los niveles reportados en 2015.

Esto fue uno de los motivos para la formulación de cuatro iniciativas legislativas para transformar la política de ES, las cuales fueron refundidas en un solo proyecto de ley que fue archivado en su votación en la Cámara de Diputados de Chile por falta de quórum en su votación en general en el año 2020. A pesar de que el debate ha sido descrito como polarizado entre posiciones en contra y a favor de la ES desde el sistema escolar (Rojas y Pérez, 2022), el análisis discursivo de su desarrollo da cuenta de la existencia de una multiplicidad de posicionamientos que, incluso ante sus diferencias, encuentran un carácter común en la impronta adultocéntrica desde donde articulan sus problemáticas y teleologías (Yáñez-Urbina, 2023c). Adicionalmente, se destaca el carácter utilitarista de esta clase de iniciativas para la resolución institucional de controversias sociales sin un cambio efectivo en los marcos de acción, haciendo primar constantemente la libertad de educación como un mecanismo de desregulación de la educación (Yáñez-Urbina et al., 2023b).

Frente a este contexto, es necesario reafirmar que la ES no debe ser concebida únicamente como una herramienta instrumental para resolver problemas sociales o

sanitarios, sino como un fin en sí mismo en el marco de los derechos humanos. Diversos instrumentos internacionales –la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (2000) y los Principios de Yogyakarta (2007)– reconocen que el acceso a información científica y no estigmatizante sobre sexualidad constituye parte integral del derecho a la salud y la educación. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la ES no solo responde a indicadores de salud pública o equidad, sino a la obligación estatal de garantizar el ejercicio pleno de derechos fundamentales.

En virtud de estos antecedentes, la tesis doctoral de Yáñez-Urbina (2023a) examinó detenidamente la configuración de la política nacional de ES entre los años 2009 y 2020, además de hacer el seguimiento de su despliegue en los distintos niveles del sistema escolar. De sus hallazgos se derivan un conjunto de recomendaciones para repensarla desde un modelo que sea atingente a las condiciones actuales de los establecimientos educacionales del país para garantizar su aplicabilidad y sostenibilidad en el tiempo. Continuando con dicha línea de investigación, este artículo tiene por objetivo presentar los lineamientos generales de un modelo de transversalización de la ES desde la propuesta de una “caja de herramientas” que responda a las necesidades actuales de las escuelas y equipos profesionales en Chile.

2. Lineamientos Generales

La propuesta del modelo se estructura en cuatro secciones. Las dos primeras están orientadas a proporcionar una discusión sobre los conceptos centrales y a presentar el escenario actual desde el cual se realiza este aporte. En la tercera sección, se ofrece una síntesis de las directrices fundamentales que sirven como componentes intransables de la propuesta de modelo. Finalmente, la cuarta sección operacionaliza estas directrices mediante una caja de herramientas compuesta por tres elementos.

2.1. Educación Integral de la Sexualidad

La Educación Integral de la Sexualidad [EIS] es uno de los enfoques con mayor protagonismo a nivel internacional para abordar la ES. Si bien ha sido adjudicado a las sistematizaciones desarrolladas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], esta no aparece en sus lineamientos técnicos sino hasta el año 2009 como sistematización de un modelo implementado principalmente el norte de Europa (Yankah y Aggleton, 2017).

En este marco, la conceptualización de EIS de la UNESCO puede ser leída en dos términos diferenciados. De un lado, se encuentra la desarrollada en la primera y segunda edición de las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* (UNESCO, 2010, 2018), que la conceptualizan como un enfoque centrado en contenidos orientados a entregar información científicamente actualizada sobre los aspectos biológicos, emocionales, sociales y culturales de la sexualidad para fomentar un comportamiento saludable y responsable. Ambas ediciones abordan una lista de temas específicos, pero la segunda se distingue por promover una mayor adaptación al contexto y la pertinencia cultural, con un énfasis en la diversidad sexual y la violencia de género.

Por otro lado, está la conceptualización planteada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe de la UNESCO (2014) en la publicación

Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias. En ella, los contenidos y temáticas son desplazados por un enfoque basado en competencias, habilidades y actitudes [CHA] siguiendo los lineamientos del informe *La Educación Encierra un Tesoro* (Delors et al., 1996). Así, la EIS es planteada como una herramienta para el desarrollo personal y social, promoviendo un saber-hacer que vaya más allá de la información incluyendo lo social, emocional y ético.

La primera conceptualización es la que ha sido preponderante en la literatura especializada. Preponderando las investigaciones sobre cómo las políticas de distintos países se ajustan o no a los lineamientos de la UNESCO en términos de contenido y temáticas tratadas (Ketting et al., 2021), con especial énfasis en países de medianos y bajos ingresos (Håkansson et al., 2024; Mbarushimana et al., 2023; Panchaud et al., 2019). Bajo estos términos, Miedema et al. (2020) construyeron una conceptualización de los elementos nucleares de una EIS en términos de contenidos y temáticas en torno a cuatro componentes, a saber:

- a) Derechos, participación y agencia: Incluye la comprensión de los derechos sexuales y reproductivos, la importancia del consentimiento y el derecho de los jóvenes a tomar decisiones informadas sobre su propia sexualidad.
- b) SSR y comportamientos: Aborda la necesidad de proporcionar información, incluidos temas como el VIH/SIDA, el embarazo adolescente, la mutilación genital femenina y otras. También se centra en los comportamientos, promoviendo prácticas sexuales seguras.
- c) Igualdad de género y relaciones de poder: Se centra en educar a los jóvenes sobre la construcción social de género, la violencia de género y la necesidad de igualdad y respeto en las relaciones sexuales y sociales.
- d) Sexualidad positiva y relaciones respetuosas: Se enfatiza la importancia de enseñar a los jóvenes a construir relaciones basadas en el respeto, la igualdad y la reciprocidad, independientemente de la orientación sexual, identidad de género, raza o capacidad.

En torno a estas ideas es que la investigación ha señalado que la EIS cuenta con una sólida base de evidencia que respalda su efectividad en la prevención del embarazo no deseado y de infecciones de transmisión sexual (ITS). Además, facilita el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva (SSR), proporciona conocimientos sobre anatomía, fomenta la apreciación de la diversidad, promueve factores protectores contra el abuso sexual infantil y la violencia de pareja, e impulsa la equidad de género, la alfabetización mediática y la justicia social (Garzón-Orjeda et al., 2020; Goldfarb y Lieberman, 2021). Sin embargo, estos resultados dependen de que las condiciones de implementación sean óptimas en términos de la adherencia de profesionales, instituciones, políticas y culturas para abordarla de manera transversal y pertinente (Vanwesenbeeck et al., 2016).

A pesar de ello, esta conceptualización de la EIS también ha sido objeto de análisis críticos por sus efectos no deseados. Una primera dimensión es su componente colonialista, donde se destaca cómo la selección de contenidos y temáticas responde a cánones de la sexualidad europea y occidental, que se imponen al resto del mundo como estándar mediante acciones de cooperación internacional y lineamientos de desarrollo humano (Roodsaz, 2018; Svendsen, 2017; Vanwesenbeeck et al., 2019). Además, se señala cómo reproduce estigmas sociales al centrarse en ciertos tipos de población a través de análisis estadísticos para la producción de evidencia que no compensan las desigualdades de base, perpetuando la idea de que estas poblaciones

son intrínsecamente riesgosas (Krebbekx, 2019; Morison y Herbert, 2018; O'Quinn y Fields, 2020; Shannon, 2016). Finalmente, otra crítica apunta al carácter individualista del enfoque de la EIS, que promueve la construcción de sujetos autónomos con el fin de reproducir valores de mercado en un contexto neoliberal (Yáñez-Urbina, 2023c).

Por otro lado, la conceptualización de la EIS basada en CHA tiene una representación menor en la literatura. Esto podría estar relacionado con el hecho de que la investigación sobre una educación centrada en competencias es un campo menos explorado (Anderson-Levitt y Gardinier, 2021) y suele enfocarse en el currículum de educación superior (Dragoo y Barrow, 2016; Majewska, 2023). Sin embargo, algunos estudios indican la efectividad de este enfoque aplicado a la ES en las mismas dimensiones que el modelo centrado en contenidos y temáticas. Además, destacan que este enfoque refuerza la autogestión de la sexualidad en situaciones no previstas inicialmente, ya que se centra en un saber-hacer transferible a diversos escenarios, independientemente de la temática tratada (Versloot-Swildens et al., 2024; Wang et al., 2023; Young y Lee, 2018).

De este modo, una EIS centrada en CHA se presenta como una alternativa destacable que no necesariamente excluye el modelo centrado en contenidos y temáticas. Esto se debe a que el modelo basado en competencias se considera un marco útil para combinar diferentes enfoques que preparen a las personas para entornos cambiantes y promuevan su bienestar social (Anderson-Levitt y Gardinier, 2021). No obstante, es crucial también considerar las tendencias homogeneizadoras de este tipo de enfoques y abogar hacia una definición de competencias que sea sensible a las necesidades locales, en lugar de centrarse únicamente en las demandas de los mercados globales (Gardinier, 2021).

2.2. Escenario nacional entre la escuela y la discusión pública

Cualquier intento de desarrollar una ES en Chile debe comenzar por comprender las condiciones actuales del sistema escolar, con el objetivo de identificar los factores que permitan su integración y sostenibilidad. Esta necesidad se vuelve urgente al considerar que su estructura es descrita por la literatura como un currículum sobrecargado de contenidos y horarios, con poca o nula flexibilidad para actividades complementarias y fuertes mecanismos de rendición de cuentas o *accountability* con altas consecuencias (López et al., 2018; Moreira-Arenas, 2022).

En esta línea, la investigación de López et al. (2021) evidencia cómo en torno al Sistema de Aseguramiento de Calidad se comienza a configurar una esquemática en donde los indicadores de logro presionan a las comunidades educativas sin muchas oportunidades de innovar y siguiendo modelos punitivos para su cumplimiento. Esto también ha promovido la adopción de prácticas, programas e iniciativas desarticuladas con efectos limitados en la mejora educativa, pero que promueven la saturación del quehacer profesional al invadir el espacio escolar de manera intensiva (Falabella, 2016). Sin dejar de lado que los equipos directivos han tenido que adoptar un estilo de liderazgo orientado a los resultados, la eficiencia y un control exhaustivo del quehacer de los profesionales docentes desde una impronta autoritaria (Rojas y Carrasco, 2021; Sisto, 2018).

Uno de los principales impactos se refleja en la labor e identidad docente, donde la rendición de cuentas comienza a operar como una matriz ordenadora (Sisto y Fardella, 2015). Destacando una burocratización del proceso de enseñanza que se enfoca en responder a los instrumentos de evaluación, tal como el Portafolio Docente, rigidizando la innovación y la colaboración para inscribirse en un campo de

homogeneización del trabajo (Ramírez-Casas del Valle et al., 2019). Esta forma de trabajo redundante en un agobio laboral en donde las herramientas de evaluación son experimentadas como mecanismos de control y castigo, generando ambientes de desconfianza, afectando negativamente la motivación y el bienestar profesional (Pascual y Rodríguez, 2018; Ramírez-Casas del Valle, et al., 2022).

En este escenario, los equipos profesionales y directivos no solo se encuentran cargados de objetivos e indicadores que deben cumplir, lo cual dificulta o impide acciones en otras direcciones, sino que también enfrentan la presión de alcanzar estándares de inclusión y formación transversal del estudiantado (López et al., 2021). La ES forma parte de estas presiones, ya que se considera un componente promovido a través de las acciones de convivencia escolar y se ha incluido desde 2009 en los objetivos de aprendizaje del currículo nacional (Yáñez-Urbina, 2023b).

A lo anterior se le suma la existencia de presiones sociales constantes que exigen una respuesta a esta dimensión formativa, aunque estas apelan a diferentes finalidades, tales como el desarrollo de adultos sanos y responsables, la transformación de estructuras sociales profundas o incluso la preservación de estas sin comprometer el derecho prioritario de las familias a educar a sus hijos (Yáñez-Urbina et al., 2023a). Todo esto se enmarca en un clima de profunda desconfianza hacia la escuela como institución, la cual es constantemente cuestionada en el debate público (Yáñez-Urbina et al., 2023b) e incluso asediada por familias y organizaciones religiosas desde la articulación con movimientos políticos de tipo neoconservador (Yáñez-Urbina et al., 2022).

El estudio realizado por Yáñez-Urbina et al. (2024) exploró cómo una comunidad educativa en el país se posiciona respecto a la ES mediante un proceso de etnografía colaborativa que involucró a equipos directivos, docentes, estudiantes y padres, madres y apoderados. Sus hallazgos destacan cuatro puntos clave que enfrentan las escuelas del país al abordar esta temática en el contexto actual:

- a) Multiplicidad e invisibilización: aunque todos los actores comparten una definición homogénea de la ES, al momento de operacionalizarla en problemas o ejes de acción específicos, surge una multiplicidad de posturas influenciadas por el rol que cada grupo ocupa dentro del establecimiento. Frente a esta diversidad, son los equipos profesionales quienes imponen su visión del campo, considerando a las familias como obstáculos y sin poder abordar adecuadamente las problemáticas emergentes del estudiantado en un entorno social cambiante.
- b) Diferenciación y fragmentación: por parte de equipos directivos y profesionales la ES se percibe como una dimensión completamente separada del resto de las actividades cotidianas, experimentándose como un elemento adicional que poco o nada tiene que ver con el desarrollo de las clases y la gestión de la convivencia escolar, aspectos demandados por la política de rendición de cuentas. Además, los actores señalan que no cuentan con la formación, el tiempo ni los recursos necesarios para abordar estas temáticas de manera adecuada.
- c) La defensa de lo privado: Las familias consideran la ES como una necesidad urgente ante los cambios generacionales en la sexualidad del estudiantado, pero siempre bajo la premisa de que debe ser implementada para "los hijos de los demás" para evitar influencias en los propios. También cuestionan que sea la escuela quien deba educar a sus hijos en estos temas, aunque sí lo consideran adecuado para "los hijos de los demás".

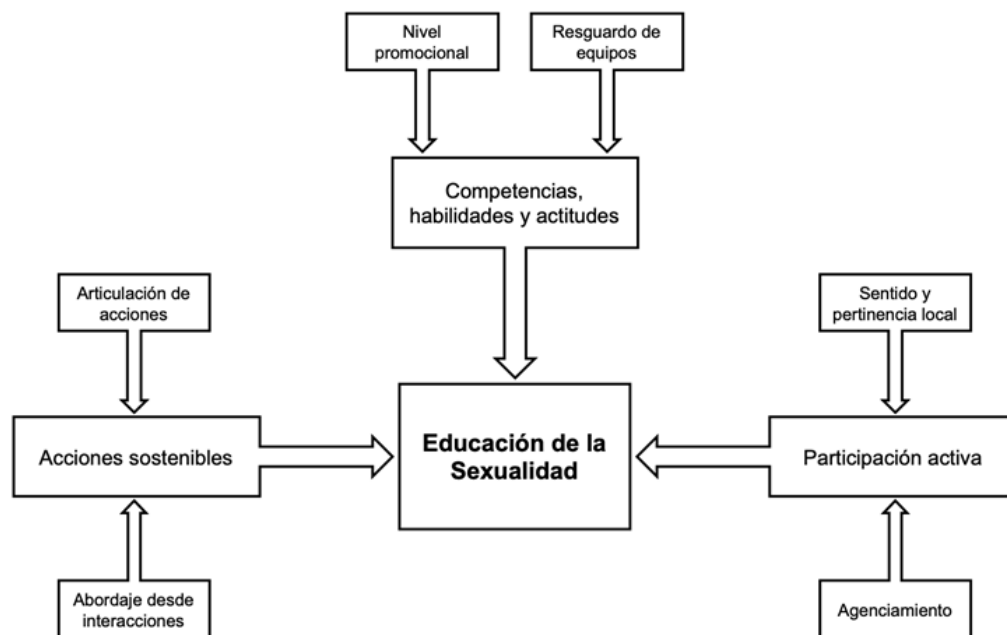
- d) Diálogos intergeneracionales: Los estudiantes sienten que los equipos profesionales y las familias no comprenden sus problemáticas, percibiendo que se les imponen temas que responden a desafíos de un mundo que ya no habitan y que no les preparan para sus experiencias actuales. Por otro lado, tanto los profesionales como las familias admiten no entender las problemáticas del estudiantado, e incluso las consideran fuera de un desarrollo normativo o esperado.

2.3. Directrices del modelo de transversalización

Considerando los elementos presentados, se propone el modelo sistematizado en la Figura 1. Este conceptualiza la ES como una apuesta por ampliar los repertorios de acción frente a la sexualidad –entendida como un modo de vida que involucra la articulación de las dimensiones biológicas, emocionales, relaciones, sociales y culturales– desarrollada desde las interacciones cotidianas y pedagógicas, cuya finalidad es promover el desarrollo de CHA para poder enfrentar las dificultades y desafíos emergentes en un mundo cambiante y fomentar el desarrollo libre de una trayectoria vital. A su base se encuentran tres componentes intransables, cada uno justificado en torno a dos objetivos estratégicos que son descritos a continuación.

Figura 1

Componentes intransables del modelo



Nota. Elaboración propia.

2.3.1. Competencias, habilidades y actitudes:

Basado en un marco inspirado en el modelo de EIS centrado en competencias (UNESCO, 2014), la propuesta de modelo aboga por una focalización prioritaria –aunque no necesariamente exclusiva– en la enseñanza y aprendizaje de CHA que permitan diversificar los repertorios de acción para enfrentar dificultades y desafíos emergentes en el ámbito de la sexualidad. Esta elección se justifica principalmente por el potencial demostrado de este enfoque para la transferibilidad del saber-hacer a escenarios imprevistos (Versloot-Swildens et al., 2024; Wang et al., 2023; Young y Lee,

2018). Además, permite evitar las críticas dirigidas al modelo centrado en contenidos y temáticas, que ha sido cuestionado por estigmatizar a ciertos grupos y colectivos y por mantener una perspectiva colonialista e individualista (Krebbekx, 2019; Morison y Herbert, 2018; O’Quinn y Fields, 2020; Roodsaz, 2018; Shannon, 2016; Svendsen, 2017; Vanwesenbeeck et al., 2019; Yáñez-Urbina, 2023c). Esto se logra mediante un enfoque que se centra en una colectividad de apoyos mutuos (Anderson-Levitt y Gardinier, 2021) y una selección de competencias específicas con relevancia y pertinencia para los escenarios locales (Gardinier, 2021).

De tal manera, permite responder a dos objetivos estratégicos. El primero es impulsar una lógica de trabajo que opere en el nivel promocional, lo cual facilita la reducción de labores relacionadas con la gestión de crisis, así como también con acciones de tipo remedial, paliativo y reactivo. Tal como se destaca en la indagación de Yáñez-Urbina et al. (2024), uno de los puntos críticos es la distancia intergeneracional al momento de concebir qué situaciones o fenómenos pueden llegar a constituir problemáticas, dificultades y desafíos en el mundo contemporáneo y en los constantes cambios sociales que experimentan las nuevas generaciones. Así, el enfoque promocional también sirve como anclaje para evitar una dinámica de “coyote y corre caminos,” en la que los profesionales intentan responder a todas las necesidades mientras estas siguen escapando de su ámbito de acción.

El segundo objetivo estratégico es desarrollar un enfoque de trabajo que proteja a los equipos profesionales de las escuelas en un contexto social y político en el que su labor educativa es crecientemente objeto de cuestionamientos (Yáñez-Urbina et al., 2023b). Esta situación se ha visto agravada por enfoques basados en la transmisión de contenidos específicos, que han sido recibidos con desconfianza por diversas agrupaciones sociales, incluidas aquellas organizadas en torno a discursos anti-género (Vidal et al., 2024; Yáñez-Urbina et al., 2022). Frente a este escenario, el modelo centrado en CHA ofrece una alternativa tácticamente más adecuada, ya que se desplaza deliberadamente del debate sobre quién debe impartir determinados contenidos —la escuela o la familia—, para enfocarse en el fortalecimiento de repertorios de acción que permiten actuar de manera crítica, respetuosa y situada ante desafíos emergentes. Al no centrar su propuesta en contenidos específicos, sino en el desarrollo de CHA transferibles, el modelo habilita a las comunidades educativas para enfrentar la diversidad y gestionar el disenso sin escalar la conflictividad, consolidando una convivencia democrática y protegiendo tanto a los equipos docentes como el derecho del estudiantado a una educación sexual culturalmente habitable.

2.3.2. *Acciones sostenibles:*

Una de las principales dificultades que enfrenta el escenario chileno para abordar la ES es definir quién sostendrá el marco de trabajo, en qué tiempos y con qué recursos (Yáñez-Urbina et al., 2024). Esto, en estrecha relación con el currículum sobrecargado y las fuertes presiones que recaen sobre los equipos directivos y profesionales en el sistema escolar nacional (López et al., 2018; Moreira-Arenas, 2022; Villalobos y Quaresma, 2016). Por ello, es crucial que uno de los componentes fundamentales del modelo sea el énfasis en acciones que puedan ser sostenibles a largo plazo, un aspecto que ya se contempla en el primer componente, pero que se refuerza a través de dos objetivos estratégicos adicionales que son descritos a continuación.

Es necesario recordar que, ante una política educativa centrada en la lógica de *accountability*, las escuelas suelen ser foco de una saturación de prácticas, iniciativas y programas desarticulados (Falabella, 2016). Frente a estos, es común que algunos

equipos adopten un modo de trabajo burocrático, donde solamente se busca responder a las exigencias de indicadores sin mediar en cómo estos pueden aportar a su quehacer cotidiano (Figueroa-Céspedes et al., 2019). Siendo así, el primer objetivo estratégico es desarrollar un modelo de trabajo que integre y articule acciones de manera coherente, permitiendo no solo responder a las demandas existentes, sino también reducir las cargas laborales adicionales de los profesionales de la educación para que puedan adherir y sostener un trabajo en esta dimensión formativa (Figueroa-Céspedes et al., 2021).

El segundo objetivo estratégico apunta a que, a pesar de las condiciones extenuantes a las que se enfrentan los equipos profesionales, es posible desarrollar prácticas de resistencia sin dejar de lado el cumplimiento de indicadores (Ramírez-Casas del Valle et al., 2022). De tal manera, se plantea como una forma de concebir que las interacciones cotidianas en espacios de aula y cotidianos son instancias oportunas para el abordaje de la ES (Morgade, 2011). Este énfasis, no solamente va en la dirección de evitar la sobrecarga de trabajo de los equipos, sino que también en la revitalización de la integración curricular de esta dimensión formativa (Yáñez-Urbina, 2023b).

2.3.3. *Participación activa*

Para que un modelo centrado en CHA no tienda a una estandarización de las formas de vida desde la individualidad, es necesario considerar las necesidades locales y los modos de colaboración de los colectivos (Gardinier, 2021). En esta línea, aparece el desafío de concebir y traer a la acción los distintos posicionamientos de los actores que habitan el espacio escolar (Yáñez-Urbina et al., 2024). Desde donde la participación activa aparece como una grilla que permite dotar de sentido y pertinencia a las acciones desarrolladas, pero también activar la agencia de las comunidades en miras a una cohesión que refuerce la sostenibilidad y el resguardo de los equipos (Yáñez-Urbina, 2023a).

Siendo así, el primer objetivo estratégico de este componente es fomentar la construcción de un sentido de las acciones desde su arraigo en la pertinencia local. Esto se justifica en cuanto las comunidades educativas tienden a mirar con sospecha los procesos de rearticulación de su trabajo, siendo necesario desligarse de la tendencia verticalista que suelen tener estos en el sistema escolar (Figueroa-Céspedes et al., 2019). Además, de la necesidad de enfrentar la tendencia al control y la concentración de la toma de decisiones por parte de los equipos directivos que ha sido uno de los efectos directos de la política de *accountability* (Rojas y Carrasco, 2021; Sisto, 2018).

De manera similar, el segundo objetivo estratégico busca reactivar la agencia de los diversos actores de las comunidades educativas. Esto implica no solo fomentar el diálogo intergeneracional e interestamental (Yáñez-Urbina, 2023a), sino también reconocer que el estamento estudiantil se constituye hoy como un actor fundamental en la problematización de nuevas realidades identitarias, sexo-genéricas, afectivas y corporales, tensionando las concepciones tradicionales y abriendo la necesidad de marcos educativos más inclusivos y dinámicos (Astudillo et al., 2022; Vidal et al., 2024). En este proceso, resulta indispensable considerar también la incorporación reflexiva de las familias, no solo como actores informados, sino como co-constructores de sentidos. La evidencia reciente muestra que tanto las conversaciones familiares sobre sexualidad como la educación sexual recibida en la escuela son evaluadas negativamente por la población chilena (Ministerio de Salud, 2023), lo que refuerza la urgencia de abrir espacios de diálogo que superen la mera transmisión de contenidos y favorezcan procesos participativos genuinos.

2.4. Caja de herramientas

Los componentes fundamentales del modelo funcionan como directrices centrales que guían el trabajo, sin definir acciones específicas. No obstante, se pueden proponer una serie de recomendaciones para llevarlas a cabo. Estas conforman la llamada "caja de herramientas", que se basa principalmente en acciones ya institucionalizadas en el sistema escolar, con el objetivo de promover la sostenibilidad a través de la articulación. A continuación, se describe brevemente cada una de ellas junto con ejemplos de cómo pueden ser aplicadas.

2.4.1. Escuela Total Multinivel:

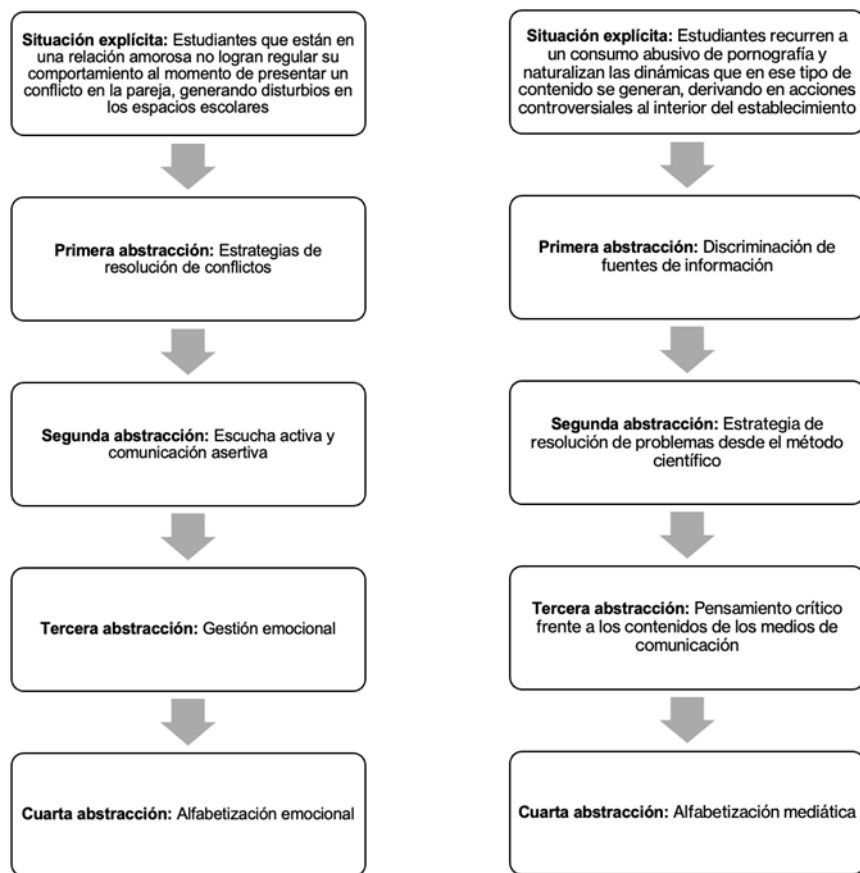
Uno de los elementos novedosos de la *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030* (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2024) es la introducción del modelo Escuela Total Multinivel como herramienta para la gestión de la convivencia escolar. Este, se basa en una estructura piramidal que organiza las acciones en tres niveles, de acuerdo con la cobertura y la intensidad de trabajo que se requiere para abordarlas:

- a) Nivel 1. Promocional: corresponde a la base de la pirámide, pues apunta a una cobertura de la totalidad de la comunidad educativa y deberían consistir en la mayor cantidad de acciones desplegadas. Aquí se posicionan las iniciativas que destacan por integrarse de manera transversal al currículo y la gestión de la convivencia escolar con un trabajo que es de baja intensidad, pero orientado a la anticipación de situaciones y al desarrollo del bienestar colectivo.
- b) Nivel 2. Focalizado: corresponde al nivel medio de la pirámide, apunta a una cobertura entre el 10 % al 20 % de la comunidad. Aquí se posicionan las iniciativas que apuntan a grupos específicos con la finalidad de compensar situaciones identificadas como barreras, dificultades o desafíos.
- c) Nivel 3. Individual: corresponde a la punta de la pirámide con una cobertura ideal de entre el 5 % al 10 % de la comunidad. Aquí se posicionan las iniciativas de orden reactivo ante situaciones ya ocurridas en el espacio escolar y necesitan de una atención inmediata. Son acciones de intensidad alta y que requieren de grandes cantidades de recursos humanos y temporales.

El despliegue de este modelo requiere del desarrollo de una comprensión inicial de las necesidades locales, produciendo información con las comunidades educativas para operacionalizarlas en objetivos y acciones a ser distribuidas en cada uno de los niveles (Rojas-Andrade et al., 2024). Las estrategias específicas para realizar dicho procedimiento desde una impronta participativa no son motivo de este artículo, pero un ejemplo claro de cómo desarrollarlo es el trabajo de Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina (2020).

Ahora bien, la propuesta es abordar la ES desde esta esquemática focalizando en el nivel promocional para su transversalización con un trabajo de baja intensidad y de cobertura universal. Siendo primeramente necesario un trabajo de identificación y negociación de situaciones a ser consideradas para su abordaje. Estas, a su vez, deben ser abstraídas hacia el campo de las CHA necesarias a desarrollar para que puedan ser abordadas desde las interacciones tanto dentro como fuera del aula. Para ilustrar esta tarea, es posible recurrir a dos ejemplos derivados del trabajo de Yáñez-Urbina et al. (2024) que se sistematiza en la Figura 2.

Figura 2

Ejemplo abstracción de competencias, habilidades y actitudes

Nota. Elaboración propia basada en la investigación de Yáñez-Urbina et al. (2024).

Como se aprecia, el ejemplo parte de situaciones explícitas que son posicionadas por parte de la comunidad educativa. No obstante, esto no implica su abordaje directo, sino que se desliga de ellas una progresión de CHA que son necesarias para abordarlas en el espacio escolar. Esta forma de descomposición permite inscribir las situaciones al interior del currículum y objetivo de aprendizaje que forman parte de la formación general, pero todavía requiere de la planificación de acciones concretas para abordarlas.

2.4.2. Didácticas específicas

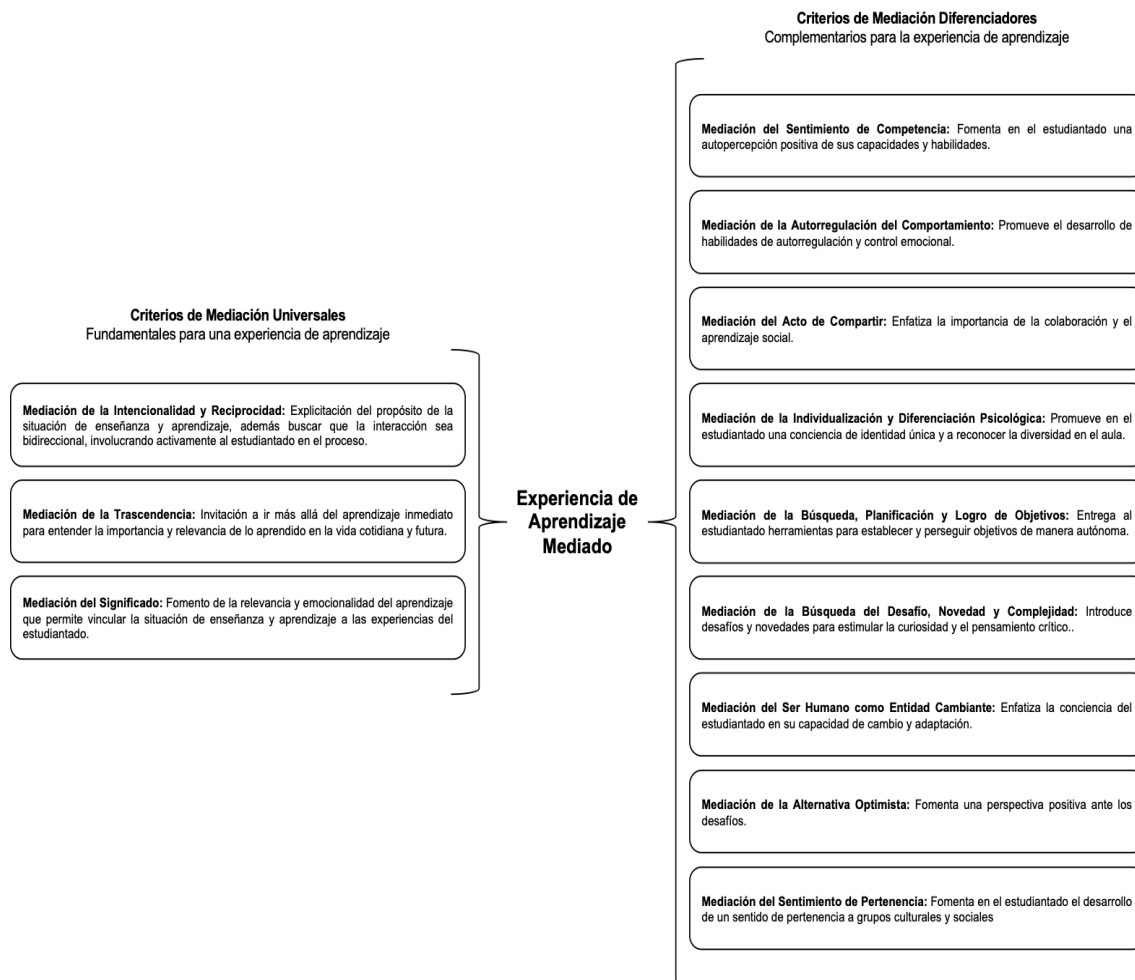
Al inscribir las problemáticas en el plano curricular, su abordaje puede ser operacionalizado desde las didácticas específicas de cada especialidad. Sin embargo, para fines de esta exposición se ilustrará desde la propuesta de Experiencia de Aprendizaje Mediado [EAM] sistematizada por Figueroa-Céspedes (2021) e instrumentalizada para el abordaje de la ES.

La EAM corresponde a una de las modalidades de implementación de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Feuerstein (1990) orientada a la promoción de ambientes activo-modificantes con un foco en las interacciones. Si bien esta perspectiva involucra un amplio conjunto de elementos, el trabajo de Figueroa-Céspedes (2021) posibilita una particularización de la EAM desde el despliegue de Criterios de Mediación como principios o pautas que guían la interacción para fomentar aprendizajes significativos. Estos se diferencian entre universales, que son

los esenciales para que una situación de enseñanza y aprendizaje, y los diferenciadores que apuntan a la complementación específica. La Figura 3 sistematiza cuáles son y una definición inicial de ellos:

Figura 3

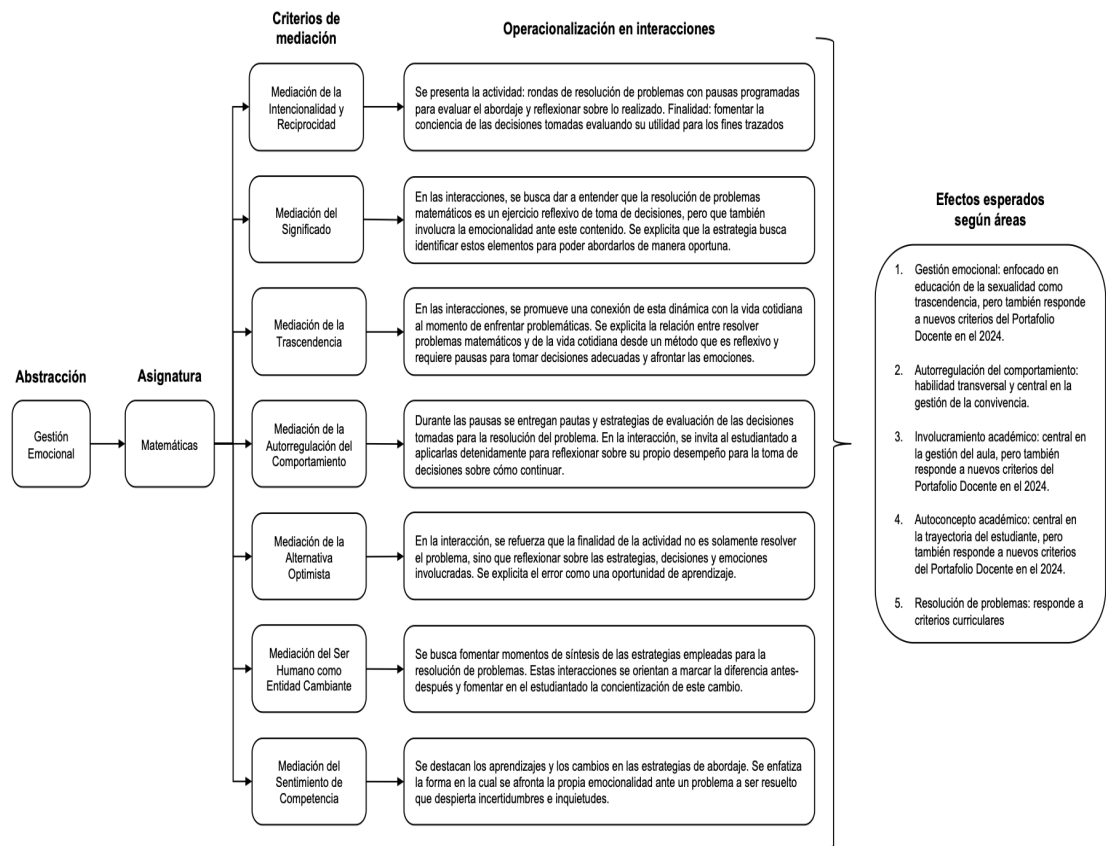
Criterios de mediación universales y diferenciadores para una EAM



Nota. Elaboración propia en base a la sistematización de Figueroa-Céspedes (2021).

Al ser principios y pautas que guían la interacción, estas pueden adoptar distintas modalidades en su operacionalización práctica según sean las necesidades del caso. De tal manera, para el abordaje de la ES pueden desplegarse desde cualquier asignatura. La Figura 4 continúa con el ejemplo presentado previamente, ahora focalizándose sobre la abstracción “Gestión Emocional” siendo abordada desde la asignatura de Matemáticas.

Figura 4

Ejemplo operacionalización del trabajo en Gestión emocional desde Matemáticas

Nota. Elaboración propia.

Como se aprecia, el trabajo sobre las CHA involucradas en la Gestión Emocional puede ser abordado desde la asignatura de Matemáticas. Sí bien se ha ejemplificado desde la EAM, este puede ser desarrollado igualmente con una didáctica específica. Adicionalmente, esta forma de trabajo no se encapsula en el área formativa de ES, sino que se articula y complementa con aprendizajes específicos de la asignatura, acciones relacionadas a la convivencia escolar e incluso con indicadores presentes en el Portafolio Docente. De tal manera, no se concibe como un elemento adicional, sino como un integrado que permite dar respuestas a diversos frentes desde la planificación de una misma acción.

2.4.3. Investigación-acción docente y mecanismos de seguimiento

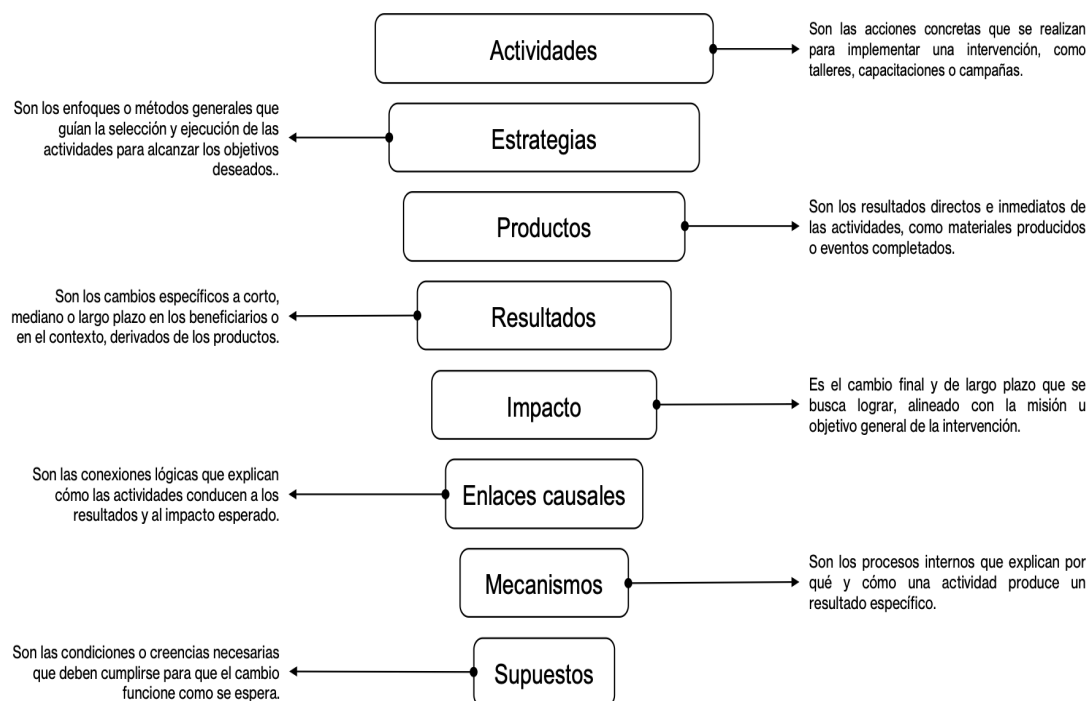
El último componente de la caja de herramientas consiste en inscribir el trabajo desarrollado en un marco de investigación-acción docente. En otras palabras, una combinatoria de acción práctica y reflexión que permite a los equipos desarrollar ciclos observación, análisis y readaptación de las estrategias desplegadas en base a evidencias que son producidas en la misma acción (Latorre, 2005). Lo cual permite evaluar de manera continua las formas de abordaje de la ES en términos de los resultados obtenidos, situaciones emergentes, necesidades focalizadas u otro elemento que requiera atención para su modulación oportuna.

No obstante, esto no es suficiente, pues es imperante elaborar un modelo de cómo se produce el cambio. Razón por la cual, se propone complementar la investigación-

acción docente con un marco basado en la Teoría del Cambio. Según Dhillon y Vaca (2018), esta es entendida como una herramienta de planificación estratégica que establece un mapa lógico que vincula las actividades con una cadena de resultados esperados. Además, permite identificar los supuestos subyacentes a estas relaciones causales, facilitando así una organización visual orientada al cumplimiento de metas, fundamentada en la evaluación y el aprendizaje continuo. Cada uno de sus componentes se sistematizan en la Figura 5.

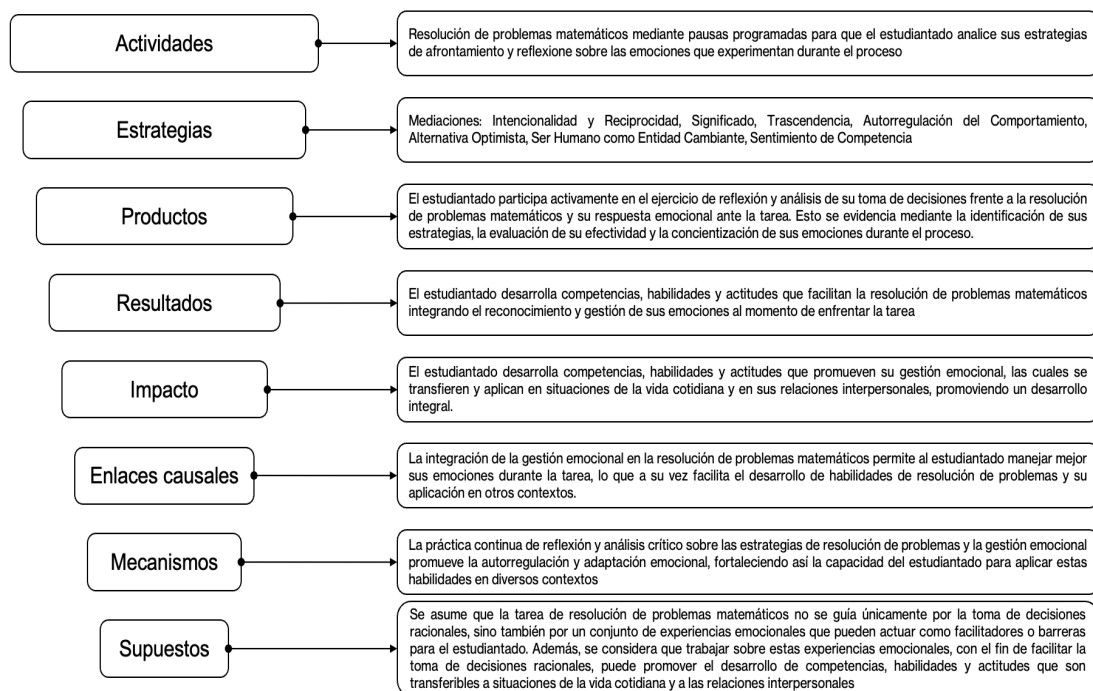
Figura 5

Componentes de la Teoría del Cambio



Nota. Elaboración propia a partir de la sistematización de Dhillon y Vaca (2018).

La finalidad de esta herramienta es poder brindar un ordenamiento para el seguimiento del trabajo desde el marco de investigación-acción docente. Por lo cual, opera a modo de explicitación de evidencias esperables que permiten un seguimiento pormenorizado y adaptación de las estrategias en base a la propia práctica como producción de evidencias que facilita el trabajo sin tener que recurrir a instancias adicionales. Siendo así, la Figura 6 vuelve sobre el ejemplo para ilustrar cómo puede ser adaptada a la propuesta del modelo.

Figura 6**Ejemplo de operacionalización en base a Teoría del Cambio**

Nota. Elaboración propia.

Tal como se puede apreciar, las actividades y estrategias son los elementos que se elaboran desde una didáctica específica. Luego, los productos operan a modo de evidencias inmediatas que permiten dar cuenta de un progreso inicial hacia una dirección deseada durante el desarrollo de la acción misma; y los resultados son su consolidación en un conjunto de aprendizajes directamente relacionados con la asignatura que se consolidan en un mediano plazo. Estos dos elementos permiten una evaluación continua de parte del docente a cargo, pudiendo ser adaptados de manera inmediata ante eventualidades ocurridas. En cambio, el impacto da cuenta de una transferibilidad de las CHA en un mediano-largo plazo, requiriendo de un trabajo prolongado para su consolidación y que, por lo tanto, debe ser evaluado en periodos temporales más extensos en la articulación de acciones desde la docencia hasta las interacciones fuera del espacio del aula. Finalmente, los enlaces causales, mecanismos y supuestos son los elementos que se ponen a prueba en la evaluación continua y final, siendo los que deben ser readaptados en cuanto si cumplieron con lo esperado en el impacto

3. Conclusiones

Este artículo tuvo por finalidad presentar los lineamientos generales de un modelo de transversalización de la ES desde la propuesta de una “caja de herramientas” que responda a las necesidades actuales de las escuelas y equipos profesionales en Chile. Este, como un derivado de un trabajo de largo aliento que ha analizado de manera profunda y sistemática la construcción y despliegue la política nacional en esta dimensión formativa entre los años 2009 y 2020 (Yáñez-Urbina, 2023a). De tal manera, también buscó la disposición de una forma de trabajo que sea sostenible en el tiempo, articulable con otras acciones dentro del espacio escolar y permita focalizarse en un saber-hacer que vaya más allá de las situaciones o problemáticas inmediatas.

En esta línea, es necesario recalcar que la propuesta es derivada de otros estudios y experiencias, siendo su principal limitación la ausencia por el momento de una implementación práctica directa que permita derivar evidencias sobre su efectividad, aceptabilidad por parte de equipos directivos y profesionales, además de otros factores relevantes. Esto limita la capacidad de generalizar los beneficios potenciales y plantea la proyección de realizar estudios piloto que prueben su aplicabilidad en diversos contextos escolares para modular y refinar sus diversas dimensiones.

Por lo tanto, las proyecciones para futuras investigaciones se centran en la evaluación empírica del modelo en diferentes tipos de establecimientos educacionales, considerando la diversidad de escenarios de acuerdo con el nivel socioeconómico, la ubicación geográfica, características culturales de la comunidad y el tipo de financiamiento, entre otros. Esto, sin dejar de lado las indagaciones orientadas a explorar la adaptación del modelo a diferentes niveles educativos, desde la educación parvularia, educación básica y las distintas modalidades de enseñanza media e incluso la educación para jóvenes y adultos. También sería valioso profundizar en las percepciones y actitudes de los docentes, estudiantes y madres, padres y apoderados hacia la ES en el marco del modelo propuesto, para identificar posibles barreras y facilitadores de su implementación.

Finalmente, los estudios futuros debieran orientarse al diseño de estrategias sostenidas de acompañamiento y formación para equipos directivos y docentes, que favorezcan la integración del modelo en las prácticas cotidianas, la gestión de la convivencia y el trabajo de aula. Sin embargo, estas estrategias solo serán efectivas si reconocen las condiciones estructurales que enfrentan las y los docentes: una formación inicial deficitaria en sexualidad, género y diversidad (Vidal et al., 2024), una sobrecarga laboral que limita severamente las posibilidades de formación continua (Colegio de Profesoras y Profesores, 2019) y una brecha generacional que influye en la disposición al cambio (Astudillo et al., 2021). En este sentido, más que propuestas puntuales, se requieren políticas integrales que aseguren condiciones materiales y simbólicas para que la educación en sexualidad deje de depender del compromiso individual y se consolide como parte estructural del quehacer pedagógico.

Referencias

- Anderson-Levitt, K. y Gardinier, M. P. (2021). Introduction contextualising global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*, 57(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1852719>
- Arenas, L. (2016). *Aportes para una historia de la educación sexual en Chile (1990-2016)*. La Porfiada Editorial.
- Astudillo, P., Faúndez, R., Vargas, P., Pincheira, E. y Roque, B. (2021). *Primer levantamiento de actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile*. Fundación Todo Mejora, UNESCO. https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2022/08/Informe_Actitudes_docentes_hacia_diversidad_sexual_y_de_Genero.pdf
- Colegio de Profesoras y Profesores. (2019). *Condiciones de trabajo de las y los docentes*. Colegio de Profesoras y Profesores. www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2019/06/Resumen-demandas-Sondeo_v2.pdf
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU. (2000). *Observación general n.º 14: El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud (artículo 12)*. ONU.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Dhillon, L. y Vaca, S. (2018). Refining theories of change. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 14(30), 64-87. <https://doi.org/10.56645/jmde.v14i30.496>
- Dragoo, A. y Barrows, R. (2016). Implementing competency-based education: challenges, strategies, and a decision-making framework. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64(2), 73-83. <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1172193>
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 107-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Fardella, C. y Sisto, V.. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Figueroa-Céspedes, I. (2021). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 107-131. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.1888>
- Figueroa-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 109-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>
- Figueroa-Céspedes, I., Soto, J. y Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 2215-2644. <http://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>
- Figueroa-Céspedes, I., Soto, J. y Yáñez-Urbina, C. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: Conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 155-171. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. En B. Presseisen (Ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction* (pp. 68-134). National Education Association.
- Gardinier, M. P. (2021). Imagining globally competent learners: experts and education policy-making beyond the nation-state. *Comparative Education*, 57(1), 130-146. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1845064>
- Garzón-Orjuela, N., Samacá-Samacá, D., Moreno-Chaparro, J., Ballesteros-Cabrera, M. y Eslava-Schmalbach, J. (2020). Effectiveness of sex education interventions in adolescents: an overview. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 1-34. <https://doi.org/10.1080/24694193.2020.1713251>
- Goldfarb, E. y Lieberman, L. (2021). Three decades of research: the case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- González, E. y Molina, T. (2019). Inicio sexual en contexto de sexo casual y su asociación a comportamientos de riesgo en salud sexual y reproductiva en adolescentes. *Revista Chilena de Ginecología y Obstetricia*, 84(1), 7-17. <https://doi.org/10.4067/s0717-75262019000100007>
- Håkansson, M., Mamo, R., Parwani, H., Otieno, B. y Makenzius, M. (2024). Unmet needs for comprehensive sexuality education: a qualitative study among secondary school

- students in Western Kenya. *American Journal of Sexuality Education*, 19(1), 42-57.
<https://doi.org/10.1080/15546128.2023.2189194>
- Instituto Nacional de la Juventud. (2022). *10ma Encuesta Nacional de Juventud. 2022*. Gobierno de Chile.
- Ketting, E., Brockschmidt, L. y Ivanova, O. (2020). Investigating the ‘C’ in CSE: implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 133-147.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435>
- Krebbekx, W. (2019). What else can sex education do? Logics and effects in classroom practices. *Sexualities*, 22(7-8), 1325-1341. <https://doi.org/10.1177/1363460718779967>
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Sisto, V., Baleriola, E., García, A., Carrasco, C., Núñez, C. G. y Valdés, R. (2021). A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 164-187. <https://doi.org/10.1177/1741143219880328>
- Majewska, I. A. (2023). Teaching Global Competence: Challenges and Opportunities. *College Teaching*, 71(2), 112-124.
<https://doi-org.ezproxy.usach.cl/10.1080/87567555.2022.2027858>
- Mbarushimana, V., Goldstein, S. y Nozizwe, D. (2023). Not just the consequences, but also the pleasurable sex”: a review of the content of comprehensive sexuality education for early adolescents in Rwanda. *BMC Public Health*, 23(1), art. 49.
<https://doi.org/10.1186/s12889-022-14966-0>
- Miedema, E., Le Mat, M. y Hague, F. (2020). But is it Comprehensive? Unpacking the ‘comprehensive’ in comprehensive sexuality education. *Health Education Journal*, 79(7), 747-762. <https://doi.org/10.1177/0017896920915960>
- Ministerio de Salud. (2023). *Encuesta Nacional de Salud, Sexualidad y Género (ENSSEX) 2022-2023: Primeros resultados*. Departamento de Epidemiología.
<https://aprofaeduca.cl/wp-content/uploads/2024/02/Encuesta-nacional-de-salud-sexualidad-y-genero-Primeros-Resultados.pdf>
- Moreira-Arenas, A., Ferreira-Pinto, I., Obregón-Reyes, J. y Quiero-Bastías, M. (2022). Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 53-72. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5310>
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Morison, T. y Herbert, S. (2018). Rethinking “risk” in sexual and reproductive health policy: the value of the reproductive justice framework. *Sexuality Research and Social Policy*, 16, 434-445. <https://doi.org/10.1007/s13178-018-0351-z>
- O’Quinn, J. y Fields, J. (2020). The future of evidence: queerness in progressive visions of sexuality education. *Sexuality Research and Social Policy*, 17(2), 175-187.
<https://doi.org/10.1007/s13178-019-00395-z>
- Obach, A., Sadler, M. y Cabieses, B. (2019). Intersectoral strategies between health and education for preventing adolescent pregnancy in Chile: Findings from a qualitative study. *Health Expectations*, 22(2), 183-192. <https://doi.org/10.1111/hex.12840>
- Obach, A., Sandler, M. y Jofré, N. (2017). Salud sexual y reproductiva de adolescentes en Chile: El rol de la educación sexual. *Revista de Salud Pública*, 19(6), 848-854.
<https://doi.org/10.15446/rsap.v19n6.70023>
- Organización de la Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.

- Organización de la Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO.
- Panchaud, C., Keogh, S., Stillman, M., Awusabo-Asare, K., Motta, A., Sidze, E. y Monzón, A. (2019). Towards comprehensive sexuality education: a comparative analysis of the policy environment surrounding school-based sexuality education in Ghana, Peru, Kenya and Guatemala. *Sex Education*, 19(3), 277-296. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1533460>
- Pascual, J. y Rodríguez, D. (2018). Accountability en Chile: Un estudio sociocrítico sobre innovación educativa y control de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 133-150. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.007>
- Principios de Yogyakarta. (2007). *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Comisión Internacional de Juristas y Servicio Internacional para los Derechos Humanos.
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E. y Sisto, V. (2019). Pedagogía en la Era de la Rendición de cuentas: Análisis del Portafolio Docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40, e0209826. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019209826>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E. y Sisto, V. (2022). Experiencias y resistencias de los y las profesoras sobre el sistema de evaluación docente. *Izquierdas*, 51, 1-16.
- Reyes, D. (2022). Educación sexual en el Chile de la posdictadura: historia de una política desacoplada. En P. Astudillo, D. Reyes y N. Ríos (Eds.), *Política y debates en educación sexual. Articulaciones, sujetos y objetos emergentes* (pp. 21-44). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Rojas, J. y Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29, 153. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>
- Rojas-Andrade, R., Lopez Leiva, V., Varela, J. J., Soto García, P., Álvarez, J. P. y Ramírez, M. T. (2024). Feasibility, acceptability, and appropriability of a national whole-school program for reducing school violence and improving school coexistence. *Frontiers in Psychology*, 15, 1395990. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1395990>
- 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, D. Reyes y N. Ríos (Eds.), *Política y debates en educación sexual. Articulaciones, sujetos y objetos emergentes* (pp. 45-48). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Roodsaz, R. (2018). Probing the politics of comprehensive sexuality education: 'Universality' versus 'Cultural Sensitivity': a Dutch-Bangladeshi collaboration on adolescent sexuality education. *Sex Education*, 18(1), 107-121. <https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1403894>
- Shannon, B. (2016). Comprehensive for who? Neoliberal directives in Australian 'comprehensive' sexuality education and the erasure of GLBTIQ identity. *Sex Education*, 16(6), 573-585. <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1141090>

- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 141-156.
<https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>
- Vanwesenbeeck, I., Flink, I., van Reeuwijk, M. y Westeneng, J. (2019). Not by CSE alone... Furthering reflections on international cooperation in sex education. *Sex Education*, 19(3), 297-312. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1530650>
- Vanwesenbeeck, I., Westeneng, J., De Boer, T., Reinders, J. y Van Zorge, R. (2016). Lessons learned from a decade implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings: The World Starts with Me. *Sex Education*, 16(5), 471-486.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1111203>
- Versloot-Swildens, M., de Graaf, H., Twisk, J., Popma, A. y Nauta-Jansen, L. (2024). Effectiveness of a comprehensive school-based sex education program for young adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Adolescence*, 53, 998-1014.
<https://doi.org/10.1007/s10964-023-01903-6>
- Vidal, F., Gutiérrez, G., Lillo, D., Abarca, H., Montecinos, R. y Barrientos, J. (2024). Gender transformations in the educational field? Attitudes and opinions of teachers in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8308>
- Wang, K., Xu, S. S., Liu, Z., Wang, W., Hee, J. y Tang, K. (2023). A quasi-experimental study on the effectiveness of a standardized comprehensive sexuality education curriculum for primary school students. *Journal of Adolescence*, 95(8), 1666-1677.
<https://doi.org/10.1002/jad.12235>
- Yáñez-Urbina, C. (2021). Asociación entre nivel educativo y salud sexual de jóvenes chilenos de 15 a 29 años. *Revista Chilena de Salud Pública*, 25(2), 241-247.
<https://doi.org/10.5354/0719-5281.2021.67049>
- Yáñez-Urbina, C. (2023a). *Educación de la sexualidad en Chile: análisis de la construcción y despliegue en el sistema escolar chileno* [Tesis doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Yáñez-Urbina, C. (2023b). El problema de la educación sexual: un panorama general y su implicancia en el Sistema Escolar Chileno. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 250-268. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.202>
- Yáñez-Urbina, C. (2023c). La objetivación de la sexualidad juvenil: análisis crítico del discurso de la política transnacional. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 13(2), 68-87.
<https://doi.org/10.26864/pcs.v13.n2.5>
- Yáñez-Urbina, C., López, V., Aburto, J., Cruz, V. y Ramírez, D. (2024). Positions on sexuality education in a Chilean school: a collaborative ethnography from a partial perspective. *Psychology & Sexuality*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/19419899.2024.2424846>
- Yáñez-Urbina, C., López, V. y Tirado, F. (2023a). Gobernar la sexualidad: análisis de la discusión de un proyecto de ley en Chile. *Psicología & Sociedade*, 35, e266354.
<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2023v35e266354>
- Yáñez-Urbina, C., Sisto, V., López, V. y Tirado, F. (2023b). “Eso ya se está haciendo”: Análisis simétrico de la política chilena de educación de la sexualidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7891>
- Yankah, E. y Aggleton, P. (2017). The Manufacture of Consensus: The Development of United Nations Technical Guidance on Sexuality Education. En L. Allen y M. Rasmussen (Eds.), *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (pp. 53-68). Palgrave.
- Yung, G. y Lee, D. (2018). Effects of a life skills-based sexuality education programme on the life-skills, sexuality knowledge, self-management skills for sexual health, and programme satisfaction of adolescents. *Sex Education*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1552584>

Breve CV del autor

Cristopher Yáñez-Urbina

Académico Regular de la Facultad de Psicología de la Universidad UNIACC. Es Psicólogo egresado de la Universidad de Santiago de Chile, cuenta con un Magíster en Comunicación Política de la Universidad de Chile y un Doctorado en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus líneas de investigación incluyen los estudios culturales, el desarrollo escolar inclusivo desde metodologías participativas, el análisis de políticas públicas y la educación de la sexualidad.

Email: cristopher.urbina@uniacc.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7171-9686>