



UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**PROGRAMA ACADÉMICO DE EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL
APRENDIZAJE**

**Lineamientos políticos comparados de la educación sexual integral
en Argentina, Chile y Perú**

TESIS

Para optar el título profesional de Licenciado en Educación

AUTOR(ES)

Barriga Cohaila, Giarelli Del Rosario (0000-0002-5255-692X)

Jauregui Roca, Yrene Natali (0000-0001-6954-6173)

ASESOR

Ruiz Ruiz, Marcos Fernando (0000-0001-5147-8512)

Lima, 25 de octubre de 2021

DEDICATORIA

*A Natali, cuando era niña, y a todas las infancias del mundo para que crezcan en libertad
y plenitud.*

Natali

*A mi padre, que se inventaba cuentos para hacerme creer en mejores mundos; y que, al
otro lado, salta de alegría porque me hice profesional.*

Giarelli

AGRADECIMIENTOS

A Natali, cuando era niña, por sostenerme tantas veces y de tantas maneras. A mi terapeuta, por su escucha y por ser un espacio seguro. A Giarelli, por la empatía. A mamá y papá, por ser soporte en mi ruta de héroe.

Natali

A Juanma, por cuidarme y amarme durante todo este trayecto. A mi madre, por apoyar mi decisión de ser educadora. A mis abuelitos, por construirme con su amor y ejemplo. A mi tío, por ser mi roble. A la china, por estar a la primera llamada. A Lea Sulmont, mi gran guía y amiga.

A todos los profesionales de la salud que me acompañaron a alcanzar este hito.

Giarelli

RESUMEN

Las políticas de educación sexual integral constituyen un mecanismo para garantizar una vivencia responsable de la sexualidad, así como para reducir los índices de violencia de género. Esta investigación compara dichos lineamientos para niños entre nueve y once años de edad de Argentina, Chile y Perú. Empleando una revisión documental sistematizada y comparada de los documentos oficiales de cada país, se encontró convergencia en la prevalencia de contenidos afines a la identificación de roles y estereotipos de género y al conocimiento del desarrollo corporal; así como carencias vinculadas al comportamiento y salud sexual. En Chile y Perú se advierte un enfoque preventivo, mientras que en Argentina se orienta más a los derechos humanos. No hay lineamientos explícitos que enfrenten la discriminación y violencia por orientación sexual e identidad de género y se sugiere explorar el contexto virtual e insistir en políticas innovadoras que mejoren la convivencia escolar de la región.

Palabras claves: políticas públicas; sexualidad; prevención; género; América Latina.

Comparative policy guidelines to comprehensive sexual education in Argentina,
Chile and Peru

ABSTRACT

Comprehensive sexual education policies constitute a mechanism to guarantee a responsible experience of sexuality, as well as to reduce the rates of gender violence. This research compares these guidelines for children between nine and eleven years old from Argentina, Chile and Peru. Using a systematized and comparative documentary review of the official documents of each country, convergence was found in the prevalence of content related to the identification of gender roles and stereotypes and knowledge of body development; as well as deficiencies related to sexual behavior and health. In Chile and Peru there is a preventive approach, while in Argentina it is oriented more to human rights. There are no explicit guidelines that address discrimination and violence due to sexual orientation and gender identity and it is suggested to explore the virtual context and insist on innovative policies that improve school coexistence in the region.

Key words: public policy; sexuality; prevention; gender; Latin America.

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. METODOLOGÍA.....	6
3. RESULTADOS	9
4. DISCUSIÓN.....	16
5. CONCLUSIONES.....	20
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	22

ÍNDICE DE TABLAS

Documentos ESI comparados.....	8
Menciones y tratamiento (frecuencias) del análisis comparativo para los documentos de la ESI	14

1. INTRODUCCIÓN

Durante la última década, América Latina (AL) viene enfrentando importantes desafíos sociales que conciernen a la agenda educativa. Los altos índices de violencia sexual y embarazo adolescente e infantil dan cuenta de la situación de riesgo que afrontan las estudiantes latinas y resaltan una demanda de formación en temas de sexualidad (Organización Panamericana de la Salud et. al, 2018; Caballero, 2016; Faur, 2018). Según Caballero (2016), el 2% de las jóvenes en América Latina y el Caribe (ALC) fueron madres antes de los 15 años, siendo la única región a nivel mundial que presenta una tendencia ascendente en embarazo infantil.

Los organismos internacionales han tenido, desde hace unos años, un rol predominante en esta problemática. Inicialmente contribuyendo en el debate público sobre la indispensabilidad de la educación sexual integral (ESI) como eje de la política educativa y apoyando el desarrollo curricular de los estados latinoamericanos. Además, diversos investigadores resaltan la relevancia de los programas de ESI, que brindan información útil a los estudiantes y les permiten adoptar conductas que definen la salud y plenitud de la sexualidad en el contexto de su desarrollo y del ejercicio de sus derechos fundamentales (Rojas et al., 2017). Sin embargo, la inclusión de la ESI en la agenda política pública de la región mantiene un debate desde distintas posiciones sociales y políticas que han dificultado su desarrollo. Por un lado, están los organismos internacionales de derechos humanos y los estados que amparan y reconocen la relevancia de la ESI (Báez, 2016). Por otro lado, están los sectores conservadores de la iglesia católica, junto a algunas asociaciones evangélicas, quienes representan una creciente fuerza opositora ante las políticas relacionadas a la sexualidad (Motta et al., 2017). Dichos grupos, organizados en colectivos, han iniciado en varios países de la región una campaña masiva contra la implementación de la ESI y el enfoque de género, a lo que denominan “ideología de género”. Esto coincide con que la educación sexual enfrenta un retroceso en la región, comparado a la década pasada, que se entiende en el auge del conservadurismo ideológico y de ciertas creencias religiosas (EFE, 2017).

La ESI es definida como un proceso de aprendizaje holístico, evolutivo y apropiado a cada edad, fundamentado en una visión de derechos humanos y que aborda los aspectos cognitivos, psicológicos, biológicos y socioculturales de la sexualidad (International

Planned Parenthood Federation, 2017; Marqués et al., 2015; Sexuality Information and Education Council of the United States [SIECUS], 2014; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018; UNESCO et al., 2018). Asimismo, la educación sexual integral tiene como objetivo empoderar a los y las estudiantes con habilidades comunicativas, pensamiento crítico y toma de decisiones maduras, para entablar relaciones respetuosas, asegurar la protección de sus derechos y disfrutar de salud, bienestar y dignidad (Faur, 2018; SIECUS, 2014). Haberland y Rogow (2015) resaltan que la ESI debe tener lugar, tanto en las escuelas como a nivel de la comunidad, ser apropiada para la edad, comenzar tan pronto como sea posible y fomentar una toma de decisiones responsable.

Esta investigación analiza comparativamente el abordaje de la educación sexual integral para niños entre nueve y once años en los documentos oficiales de tres países del eje sur latinoamericano: Argentina, Chile y Perú. Se quiere, mediante la comparación de sus documentos de política, conocer la forma de inserción de los contenidos de la ESI, las orientaciones temáticas de cada uno y finalmente, discutir sus enfoques en torno a sus repercusiones sociales y políticas. Todo ello, a fin de valorar los avances en la región y los desafíos en materia de educación sexual en los próximos años. Los tres países mencionados fueron elegidos para el estudio dado que comparten el mismo modelo económico neoliberal, tienen un intercambio político permanente y presentan un desarrollo legislativo de la ESI en el ámbito escolar. Argentina, Chile y Perú son estados que comparten un escenario de vulnerabilidad infantil y adolescente bastante similar.

En Argentina, según datos obtenidos en una encuesta nacional realizada en el 2013, del total de nacimientos anuales, un 15% corresponde a madres adolescentes de entre 15 y 19 años y un 0.4% corresponde a menores de 15 años (Caballero, 2016; Carreras et al., 2018). A la par, en Perú, diversos indicadores demuestran la vulnerabilidad de estudiantes menores de 15 años. Según un estudio multinacional en niñas de 9 a 14 años, llevado a cabo en cuatro países de Latinoamérica, la situación del embarazo infantil ha ascendido y 1100 niñas -de entre 12 y 13 años- dieron a luz en un solo año. Además, la tasa de embarazo adolescente ocupa la segunda causa de deserción escolar peruana (17%) (Planned Parenthood, 2016). En Chile, la situación no es muy distinta. En el 2014, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) registró la cifra de 13302 estudiantes padres o madres de familia, de los cuales, el 39% son gestantes o se

convertirán pronto en padres y el 57% son madre o padre (Arenas et al., 2016).

Durante las últimas dos décadas, Argentina, Chile y Perú han incorporado contenidos de educación sexual en el sistema educativo público, principalmente en los niveles de educación secundaria (Báez, 2016). Además, se observa que Argentina tiene leyes específicas de ESI en el sistema educativo, mientras que Chile y Perú tienen leyes generales con mención específica (Motta et al., 2017). En Perú, la normativa que enmarca la implementación de la ESI no tiene rango de ley nacional sino únicamente de resolución ministerial en el ámbito del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (Motta et al., 2017). Asimismo, una revisión de literatura demuestra que países como Brasil, Costa Rica o Argentina cuentan, desde hace más de una década, con una legislación desarrollada sobre educación sexual en el ámbito escolar (DeMaria et al., 2009). Sin embargo, se encuentra que, la gran mayoría de países -donde se incluyen a Perú, Ecuador, Chile y Bolivia- presentan sólo un nivel medio en el proceso legislativo.

La República Argentina registra un historial jurídico de extenso debate en torno a la ESI. En el 2006, se reconoció la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, a favor de potenciar las habilidades de los estudiantes para asumir una vida plena. Se declaró que la ESI “constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2015, p. 9). Esta legislación, dos años más tarde, dio pie a la creación de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, donde presentan la ESI como un espacio formativo que contribuye al desarrollo de competencias para vivir la sexualidad, tomando en cuenta las perspectivas biológicas, psicológicas y socioculturales de la misma. Además, señalan que proporciona información científica y adecuada a cada etapa de desarrollo, para la toma de decisiones, en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2015).

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), desplegó en el 2005 el Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad desarrollado por su Secretaría Técnica de Educación Sexual. Posteriormente, en el 2011, el MINEDUC lanzó un Portafolio de Programas de Educación Sexual y Afectiva, conjuntamente con el Fondo de Capacitación en Sexualidad y Afectividad, presentando siete programas disponibles para su

implementación en instituciones educativas (Arenas et al., 2016). De esa forma, el estado chileno apuesta por ser garante de una educación que aborde la sexualidad como una dimensión humana “respetando la libertad de conciencia, resguardando la autonomía de los establecimientos educacionales, afirmando los lineamientos generales que establece el marco curricular nacional, la normativa legal en materia de protección de derechos y la normativa actual en materias de educación” (Arenas et al., 2016, p. 20).

El Ministerio de Educación Peruano (MINEDU, 2008, 2009) desarrolló los “Lineamientos de Educación Sexual Integral” que incorporan la respuesta del campo educativo a las demandas de “asegurar una educación sexual integral, de calidad científica, ética y con equidad, como aspecto fundamental del derecho de todos los peruanos, hombres y mujeres” (MINEDU, 2008, p. 3). De esta forma, da consistencia al marco de política educativa y a los acuerdos presentados en el Proyecto Educativo Nacional (R.S. 001-2007-ED), que destaca entre sus intenciones, el brindar oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todas las personas (MINEDU, 2008). Además, el organismo peruano subraya que las instituciones de enseñanza han de incluir, en sus intenciones pedagógicas, la superación de la discriminación de género y el respeto de los derechos del niño.

Para abordar la ESI, es relevante adoptar un enfoque comprensivo en el que se planteen “no sólo temas biológicos, sino también éticos, sociales y afectivos; así como de género, diversidad de identidades, orientaciones y preferencias sexuales, y de rechazo a toda clase de discriminación” (Demaria et al., 2009, p. 8). En esa línea, la Guidelines for Comprehensive Sexuality Education de la organización norteamericana SIECUS (2014), concibe seis amplias categorías sobre sexualidad y vida familiar, esenciales en la discusión de esta temática, que comentaremos brevemente a continuación.

En primer lugar, y desde el desarrollo humano, SIECUS (2014) señala que la pubertad es un tiempo de cambios físicos y emocionales en el que los órganos sexuales internos y externos maduran para prepararse para la adultez. El desarrollo humano involucra, como bien lo explican Bolaños y Charry (2018), la definición de la identidad sexual (auto-reconocimiento de un género particular) y la definición de la orientación sexual (inclinación afectiva hacia otros), espacios que incumben exclusivamente a la esfera íntima de cada persona y están protegidos por las leyes de algunos países, ya que son

connaturales a la dignidad personal así como al ejercicio de su libertad y autonomía. Desde la afectividad, Librach y Moynihan (2007) explican que la sexualidad se puede expresar de otras formas que van más allá de la genitalidad, el contacto físico o acercamiento a través de las caricias. Además, en cuanto al entorno familiar, Mujika (2005) defiende la tesis de que no existe una sola categoría de familia, sino que hay diversos modelos de la misma, como la monoparental (la madre o el padre es cabeza de familia), la adoptiva, la familia sin hijos, la familia de padres o madres separados o divorciados, la ensamblada, la familia de distintas etnias o culturas, la homoparental, entre otras. En todas ellas, los lazos de afectividad se desarrollan y manifiestan con absoluta naturalidad.

En lo referente a las habilidades personales, SIECUS (2014) señala que, para tomar buenas decisiones, se deben considerar todas las posibles consecuencias -buenas y malas- y elegir la acción que dará mejor resultado. Por otro lado, el Centro de Investigaciones Innocenti (2006) sugiere que los programas educativos deben intentar contribuir a una vida personal plena, incluyendo información y contenidos de educación sexual, de prevención del VIH sida y de la salud reproductiva. Para el comportamiento sexual, Librach y Moynihan (2007) valoran la sexualidad como un fenómeno humano universal, parte integral de la vida de todas las personas y aspecto fundamental de la calidad de vida. También Campbell et al. (2013) afirman que el comportamiento sexual y el conocimiento se fundamentan en los años de preescolar y continúan desarrollándose a lo largo de la primera infancia hasta la pubertad. Las expectativas sobre el comportamiento sexual se comprenden únicamente al tomar en cuenta el desarrollo psicosocial del niño.

En lo relativo a la salud sexual, el Centro de Investigaciones Innocenti (2006), los informes de la Asamblea General de las Naciones Unidas (Muñoz, 2010), Faur (2018), World Health Organization's Department of Reproductive Health and Research (2016), UNESCO (2018), y UNESCO et al. (2018) coinciden en que el derecho a la educación incluye el derecho a la educación sexual, considerado un derecho humano universal. Crooks y Baur (2012) coinciden en que los derechos sexuales son derechos humanos universales y fundamentados en la libertad consustancial, la dignidad y la igualdad de todos los seres humanos. Morris y Rushwan (2015) explican que los riesgos de descuidar la salud reproductiva son mayores para las niñas. La maternidad precoz puede resultar peligrosa físicamente y puede comprometer el rendimiento educativo y el potencial

económico. También, las niñas enfrentan un mayor riesgo de exposición al VIH y enfermedades de transmisión sexual (ITS), a la coerción sexual, a la explotación y a la violencia. Además, formar a los alumnos con dicho conocimiento, ayuda a prevenir embarazos no deseados, a la protección personal de ITS, y a la defensa de sus derechos en cuestionamiento de estereotipos de género contruidos alrededor.

Finalmente, desde la sociedad y cultura, la Asamblea General de las Naciones Unidas (Muñoz, 2010) resalta la relevancia del enfoque en las normas de género, roles y relaciones para los programas de educación en sexualidad. Además, las Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad (Faur, 2018) advierten que los currículos deben analizar críticamente las desigualdades y estereotipos de género. Sobre ello, el enfoque socio-histórico de la sexualidad revela que toda estrategia de educación sexual tiene una contribución social, pero sólo aquellas comprometidas con la transformación social pueden auxiliar en la deconstrucción de patrones de comportamiento sexual excluyentes. Bolaños y Charry (2018) explican cómo en la sociedad se han establecido estereotipos sexuales que fabrican una imagen de un grupo social y que demandan roles específicos de acuerdo con el sexo biológico de cada persona. En consecuencia, se enseña a las niñas, niños y adolescentes qué comportamientos y roles son esperables, según el sexo. Como muy bien lo argumenta Gormley (2015), el género es un constructo importante en todas las sociedades, que involucra la distinción binaria hombre- mujer, y las divisiones que se hacen sobre la base de lo que es ser una mujer o un hombre y sobre lo que se considera masculino o femenino.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, útil para el análisis de una temática que involucra teorías parciales y complejas (Creswell y Poth, 2018). Tiene un carácter idiográfico (Arnal, Latorre, y Del Rincón, 2003) ya que el tema resulta ser singular, único y alejado de posibles generalizaciones. Dicha precisión resulta conveniente para el abordaje de la educación sexual integral (ESI) en el contexto latinoamericano toda vez que, coyunturalmente, permite una discusión desde distintas posturas sociales y políticas; hecho que origina una inevitable atención mediática.

Gurdián-Fernández (2007) afirma que el acto de hacer investigación cualitativa no se puede enfocar nunca más desde una perspectiva positivista, neutral u objetiva. La clase, la etnicidad y el género configuran el proceso de indagación, haciendo de la investigación un proceso multicultural y devolviéndole su carácter político.

A partir de un diseño documental y comparativo, se buscó cumplir con las características del enfoque cualitativo señaladas por Creswell y Poth (2018) y referidas a la aplicación de múltiples métodos y el razonamiento complejo a través de la lógica inductiva y deductiva. En esa línea, la investigación documental es considerada la más adecuada cuando se trata de un documento de primera mano que no ha sido previamente interpretado por alguien más (Gil, 1989), como es el caso de los textos oficiales de los lineamientos de la ESI.

Además, la investigación tuvo un carácter comparativo, de modo que se orientó hacia la búsqueda de similitudes y disimilitudes (Tonon, 2011, como se citó en Sartori, 1984). En ese sentido, se sistematizó la información estableciendo determinadas dimensiones a modo de categorías que permitieron comparar los puntos en común de los documentos y resaltar las distinciones de cada uno con respecto al otro, de manera informativa y concisa. De esa forma, se logró establecer comparaciones sobre el desarrollo de la ESI en el contexto de los tres países de la región latinoamericana.

La investigación tuvo como base la revisión documental de tres currículos oficiales y vigentes de Argentina, Chile y Perú, sin perjuicio de complementarlos con otros documentos relacionados a los antecedentes históricos del abordaje de la ESI en los tres países de interés. La Tabla 1 presenta los documentos oficiales mencionados.

Tabla 1*Documentos ESI comparados*

País	Título oficial	Autor institucional	Año
Argentina	Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral	Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Consejo Federal de Educación	2008
Chile	Oportunidades Curriculares para la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género	Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Unidad de Currículum y Evaluación	2018
Perú	Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la Educación Sexual Integral	Equipo del Ministerio de Educación (MINEDU): Dirección de Tutoría y Orientación Educativa, en colaboración con el equipo de Educación Sexual y el equipo técnico del UNFPA	2008

Nota. Elaboración propia.

Como instrumento de análisis, se empleó una matriz para comparar criterios. Se contemplaron seis categorías comparativas de la educación sexual integral con sus respectivas subcategorías que son presentadas más adelante, junto a los resultados, en la Tabla 2. Dichas categorías tomaron como referencia la Guidelines for Comprehensive Sexuality Education de SIECUS (2014), que fueron además validadas por tres expertos evaluadores en temáticas de educación y género. El análisis de los textos oficiales, a la luz de las categorías y subcategorías mencionadas, se realizó a través de un conteo sistematizado de frecuencias de mención o alusión a cada una de ellas paralelamente a una revisión de avances metodológicos que garantizan la confiabilidad de los hallazgos parciales. Cabe mencionar que, para efectos del reporte de hallazgos y análisis de

resultados, las frecuencias encontradas de las categorías y subcategorías comparadas fue acompañada de una permanente discusión, tanto con los expertos participantes como entre los propios investigadores.

3. RESULTADOS

Argentina plantea la temática de la ESI desde un enfoque transversal, orientado a desarrollarse en diferentes disciplinas y de forma progresiva durante toda la etapa que comprende la escolaridad (desde la educación inicial hasta la educación secundaria). Por su parte, el texto chileno presenta un esquema propio de una extensa revisión conceptual, donde se incluyen antecedentes del marco normativo, orientaciones para el trabajo de la educación sexual en contextos educativos, conceptos clave y oportunidades curriculares. Además, dicho documento enfoca el abordaje de la ESI desde la educación del párvulo hasta segundo medio; donde, para educación básica, sitúa el trabajo en la asignatura “orientación”. El texto presenta seis dimensiones en el abordaje de la temática: dimensión sexo, sexualidad y género, dimensión relaciones interpersonales, dimensión corporalidad, dimensión tecnologías preventivas y reproductivas para la salud sexual, dimensión crecimiento personal y dimensión bienestar y autocuidado. En ese esquema, plantea los contenidos de la ESI como objetivos de aprendizaje, dentro de los cuales propone actividades detalladas y acompañadas de observaciones al docente, a modo de guía pedagógica. Finalmente, el texto peruano plantea tres dimensiones para abordar la temática de la ESI: la biológico-reproductiva, la socio-afectiva y la ético-moral. Estas dimensiones se desarrollan a través de aprendizajes básicos determinados para cada ciclo de estudio de los niveles de educación primaria y educación secundaria, exclusivamente. Los ciclos de estudio que incumben a ésta investigación corresponden al IV y V (cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria). El mencionado documento propone una metodología para la implementación de la ESI en las instituciones educativas, propuesta de sesiones de tutoría para desarrollar temas de ESI y de estrategias para su implementación.

En esta categoría del desarrollo humano, la temática más presente en los tres textos fue la subcategoría C11 (conocimiento y aprecio del propio cuerpo y su desarrollo). No se encontró, en ningún documento, contenidos vinculados a la subcategoría C12

(conocimiento y aprecio de la diversidad de orientaciones sexuales). La tercera subcategoría C13 (conocimiento y aprecio de la diversidad de identidades de género) fue mencionada una vez en el texto chileno. Aparte, en el documento argentino, los contenidos sobre el desarrollo corporal denotaron una implicación afectiva, en reconocimiento de las emociones y sentimientos que implican los cambios. Además, se hizo hincapié en el respeto y cuidado del propio y del otro. Al paralelo, en el documento chileno, se reflejó también un enfoque de afectividad al desarrollo. También, valoraron el conocimiento del proceso de cambios físicos y afectivos como un factor relevante en la interacción con los demás desde una mirada de respeto por los ritmos de crecimiento. En el texto peruano, el tema del desarrollo se expresa como la identificación de las características corporales propias de cada sexo, en la construcción de la identidad personal y de la función que cumplen en la sociedad desde los roles de género.

Para la afectividad, la temática más presente en los documentos fue la subcategoría C21 (amor e intimidad respetuosa con las personas que elijas). La subcategoría C23 (maternidad, paternidad y cuidado prenatal) se mencionó únicamente en el documento peruano, mientras que en el argentino y chileno no tuvieron mención. Respecto a la subcategoría C22 (relaciones autónomas no dependientes) se mencionó en el texto argentino, mientras que en el documento peruano y chileno no tuvieron mención. El documento argentino plantea abordar la sexualidad desde el vínculo afectivo, mediante la exploración de diversos sentimientos y emociones presentes en el vínculo con los otros. En este sentido, se enfatiza recurrir a la lectura de obras que representen situaciones afectivas suscitadas en la convivencia. Por otro lado, el texto chileno destaca valorar la sexualidad como manifestación de amor, producto del encuentro entre dos personas. De forma distinta, el documento peruano menciona la relevancia de establecer relaciones con las personas del entorno, familia, amigos y la expresión del afecto. Sobre ello, contempla habilidades personales como la identificación de los sentimientos que le provocan los otros y el discernimiento sobre el impacto del comportamiento de las personas con las que interactúa.

En cuanto al comportamiento sexual, el tópico más presente fue la subcategoría C31 (diversas formas de expresión de la sexualidad). La subcategoría C32 (autoexploración como expresión de la sexualidad) no fue aludida por ninguno de los tres documentos. No obstante, el documento argentino presentó un enfoque de respeto por la diversidad social,

cultural, étnica, religiosa y de género; y enfatizó el rechazo a la discriminación. Además, hace hincapié en el reconocimiento de las destrezas de los hombres y mujeres en disciplinas artísticas y deportivas, sin prejuicios derivados por estereotipos de género. Por su lado, el texto chileno planteó abordar la diversidad sexual de la mano de los miembros de la comunidad educativa, propiciando espacios de intercambio de historias y trayectorias. Aparte, el documento peruano reconoció la importancia del conocimiento de esta dimensión por parte de los estudiantes para su entendimiento de la diversidad de manifestaciones afectivas.

En la categoría de salud sexual, la subcategoría más desarrollada fue la C41 (cuidado del cuerpo y conocimiento de enfermedades en torno a la sexualidad), no obstante que el texto peruano no mencionó algo al respecto. La segunda temática más trabajada fue C43 (conocimiento de las enfermedades de transmisión sexual), a pesar de que el documento chileno la omite. La subcategoría C42 (conocimiento del uso de métodos de anticoncepción científicos para evitar embarazos no deseados) fue únicamente mencionada por el documento peruano. Los hallazgos evidencian que el texto argentino plantea abordar la sexualidad desde un enfoque de cuidado del cuerpo y promoción de la salud sexual y reproductiva, de acuerdo a las edades de los educandos. También, reconoce la importancia de la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Por su lado, el documento chileno presenta un enfoque de cuidado personal en relación a la salud sexual: rutinas de higiene, actividad física, descanso, resguardo de la intimidad y situaciones de potencial abuso. Además, hace referencia a las tecnologías preventivas y reproductivas como el favorecimiento del bienestar de la salud sexual. Por último, el texto peruano enfatiza en la identificación de los métodos de planificación familiar, características de las infecciones de transmisión sexual y en actitudes para su prevención.

Sobre la sociedad y cultura, la subcategoría C53 (identificación de roles y estereotipos de género) fue la más desarrollada en los tres documentos seguida por la C52 (conocimiento y expresión de la sexualidad como un derecho). El texto peruano presentó la mayor cantidad de alusiones al respecto. Las temáticas C51 (conocimiento de las leyes que rigen los derechos sexuales y reproductivos) y C54 (actitud reflexiva de valores de los grupos referenciales y mensajes que se reciben de los distintos medios), aunque en menor medida, también fueron desarrolladas y explicitadas. El texto argentino plantea un enfoque de derechos humanos como orientación para la convivencia social. Además,

plantea la reflexión y análisis crítico de las expectativas sociales y culturales acerca de lo femenino y masculino y su incidencia en la igualdad de oportunidades en la sociedad. También hace énfasis en el análisis crítico de la información producida y difundida por los medios de comunicación en relación a la imagen corporal y los estereotipos de género. El documento chileno hace referencia al respeto de los propios derechos y de los demás. Además, plantea desarrollar una visión crítica de los estereotipos de género que ofrece la sociedad. El texto peruano identifica al educando como un sujeto de derechos en los ámbitos de participación social (familia, comunidad y escuela). El respeto a sus pares sin distinción de sexo, cultura, estado físico o salud forma parte de sus derechos. Asimismo, hace referencia al análisis crítico de los estereotipos de género asociado con creencias y prejuicios y los mensajes acerca de la sexualidad que difunden los medios de comunicación.

Sobre las habilidades personales, el tópico relevante fue el C63 (libertad de compartir información, sentimientos y actitudes con otros), aunque no explicitado en el currículo chileno. La segunda subcategoría más desarrollada fue C62 (reconocimiento y respuesta frente a las diversas formas de violencia) y la menos desarrollada C61 (consentimiento). El texto argentino en cuestión, aborda las habilidades personales desde el fortalecimiento de competencias comunicativas orientadas dos fines: a la búsqueda de ayuda para la prevención del abuso y al diálogo como elemento de solución de conflictos, expresión de posturas, necesidades y emociones. También, este documento prioriza la identificación de acciones de vulneración de derechos, imposición de conductas y violencia; resaltando, incluso, el ofrecimiento de ayuda ante circunstancias dañinas para los demás. El texto chileno menciona la generación de factores protectores para el resguardo de contextos de violencia, abuso y “embarazos no planificados”. Por su lado, el currículo peruano hace referencia a la identificación de situaciones de riesgo que pueden afectar la integridad física y psicológica de las personas, además de un manifiesto rechazo contra todas las formas de violencia, catalogándolas como violación de derechos humanos. Hace referencia a la comunicación de dichas situaciones de riesgo a personas de confianza y aborda el planteamiento de un proyecto de vida, así como de expresión y valoración de sentimientos de afecto para con otras personas.

Finalmente, la lectura sistematizada de los documentos, permitió advertir también algunas categorías no previstas desde un comienzo. Dos categorías emergentes con tratamiento

fueron la C71 (reproducción) y C72 (familia), aunque no siendo explícitas en el texto chileno. El documento argentino plantea la temática C73 (historia y género) en el área de formación ética y ciudadanía. Otras categorías identificadas fueron C74 (autocuidado) mencionada exclusivamente en el texto chileno, introduciéndose en las dimensiones del sexo, sexualidad y género, relaciones interpersonales, y bienestar y autocuidado; y C75 (proyecto de vida) explicitado en el texto peruano. La Tabla 2 presenta una matriz resumida y comparada de las menciones (frecuencias) de cada temática (categoría y subcategoría) en los documentos trabajados.

Tabla 2

Menciones y tratamiento (frecuencias) del análisis comparativo para los documentos de la ESI

Categoría (ESI)	Subcategoría (ESI)	Menciones (frecuencia)			Total
		ARG	CHI	PER	
C1: Desarrollo humano	C11: Conocimiento y aprecio del propio cuerpo y su desarrollo	9	8	6	23
	C12: Conocimiento y aprecio de la diversidad de orientaciones sexuales	0	0	0	0
	C13: Conocimiento y aprecio de la diversidad de identidades de género	0	1	0	1
	Menciones (frecuencia) por categoría y documento	9	9	6	24
C2: Afectividad	C21: Amor e intimidad respetuosa con las personas que elijas	8	3	9	20
	C22: Relaciones autónomas no dependientes	2	0	0	2
	C23: Maternidad, paternidad y cuidado prenatal	0	0	3	3
	Menciones (frecuencia) por categoría y documento	10	3	12	25
C3: Comportamiento sexual	C31: Diversas formas de expresión de la sexualidad	3	1	2	6
	C32: Autoexploración como expresión de la sexualidad	0	0	0	0
	Menciones (frecuencia) por categoría y documento	3	1	2	6
C4: Salud sexual	C41: Cuidado del cuerpo y prevención de enfermedades	2	3	0	5
	C42: Conocimiento del uso de métodos de anticoncepción científicos para evitar embarazos no deseados	0	0	1	1
	C43: Conocimiento de las enfermedades de transmisión sexual	1	0	2	3
	Menciones (frecuencia) por categoría y documento	3	3	3	9
C5: Sociedad y cultura	C51: Conocimiento de las leyes que rigen los derechos sexuales y reproductivos	3	1	1	5
	C52: Conocimiento y expresión de la sexualidad como un derecho	2	1	6	9
	C53: Identificación de los roles y estereotipos de género	6	1	5	12
	C54: Actitud reflexiva de valores de los grupos referenciales y mensajes que se reciben de los distintos medios	5	0	1	6
	Menciones (frecuencia) por categoría y documento	16	3	13	31
C6: Habilidades personales	C61: Consentimiento	2	0	0	2
	C62: Reconocimiento y respuesta frente a las diversas formas de violencia	4	1	5	10
	C63: Libertad de compartir información, sentimientos y actitudes con otros	4	0	10	14
	Menciones (frecuencia) por categoría y documento	10	1	15	26

C7: Emergente	C71: Reproducción	1	0	5	6
	C72: Familia	2	0	3	5
	C73: Historia y género	3	0	0	3
	C74: Autocuidado	0	6	0	6
	C75: Proyecto de vida	0	0	5	5
	Menciones (frecuencia) por categoría y documento	6	6	13	25

Nota. Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

La evidencia recogida advierte que los lineamientos de ESI en los tres países incorporan una definición amplia de sexualidad, donde intervienen distintas dimensiones: biológica, psicológica, cultural e histórica y ético moral. La categoría más presente en las políticas de formación y educación sexual de los niños de los tres países es la sociedad y cultura, seguida por las habilidades personales. Esto nos hace reflexionar en torno al avance en la concepción de la educación sexual integral, que ha ampliado su enfoque más allá de lo biológico; específicamente hacia la comprensión de temas sociales y éticos en coincidencia con DeMaría et al. (2009). Los textos analizados proponen una mirada política y reflexiva ante los roles y estereotipos de género, una problemática latente en el contexto latinoamericano. No obstante, se encontró un fuerte vacío común en el tratamiento de contenidos ligados a la orientación sexual e identidad de género. Esta realidad coincide con lo reportado anteriormente por DeMaría et al. (2009), quienes señalan que, por lo general, los contenidos de los programas oficiales de aquellos países que incorporan la desigualdad sexual tratan sobre los roles y estereotipos de género, la violencia de género, la afectividad, las relaciones de pareja, entre otros. De forma coincidente, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2014) refirieron en un estudio diagnóstico a 27 países de ALC, la ausencia de temas que enfrenten la problemática de discriminación por orientación sexual e identidad de género.

Ahondando más en torno al entendimiento y, por tanto, a las consecuencias de la formación en perspectiva de género, los documentos argentino y chileno se posicionan a favor de una revisión de las relaciones de género en clave de desigualdad social. Las políticas ESI argentinas señalan que la perspectiva de género busca distinguir que las formas de “ser” mujer y varón en la sociedad son construcciones sociales e históricas, sugiriendo reconocer los prejuicios y estereotipos acerca de las capacidades y aptitudes diferenciadas según el género; así como el rechazo a la discriminación en todas sus expresiones (Faur, 2018). Para la ESI chilena, el enfoque de género ofrece la posibilidad de que los educandos logren una actitud crítica de la cultura en que se desenvuelven y de los estereotipos propuestos en ella, a fin de evitar situaciones de violencia provenientes de prejuicios por género (MINEDUC, 2017). Para las políticas educativas peruanas en relación al enfoque de género, se indica que la ESI debe contribuir a garantizar que mujeres y hombres gocen sus derechos en igualdad de condiciones, para su pleno

desarrollo y el favorecimiento de relaciones armoniosas entre ellos y ellas (MINEDU, 2008). Adicionalmente, el MINEDU define al género como categoría descriptiva de las diferencias entre varones y mujeres: “acepta sus características personales sobre su género” (2008, p. 46); “valora su rol de género en las relaciones que establece con los demás” (2008, p. 46); “identificarse con roles equitativos de género, reconociendo el valor intrínseco de cada persona” (2008, p. 63) y “rechaza las condiciones que favorecen relaciones inequitativas entre los géneros” (2008, p. 51). Esta evidencia en el texto peruano coincide con Báez y González (2015), quienes sostienen que el constructo género, en algunos documentos latinoamericanos en materia de educación sexual, alude a la normalización del llamada “mandato natural”, además de resaltar la inexistencia del debate de la heteronormatividad y el énfasis en el papel “complementario” de los géneros.

Por su parte, se constata el abordaje de la sexualidad desde el vínculo afectivo y las relaciones interpersonales, donde las tres políticas convergen en una mirada de identificación de los sentimientos. Por un lado, la política de ESI chilena se orienta a que los aprendizajes en sexualidad garantizan espacios para relacionarse con las personas bajo el respeto mutuo y el establecimiento de relaciones equitativas para vivir en conexión con sus emociones (MINEDUC, 2018). Aparte, el documento argentino refuerza lineamientos que respaldan los aprendizajes de tipo cognitivo en vinculación con la ética y con los aprendizajes en el plano de la afectividad. Desde la escuela temprana se fomenta el desarrollo de capacidades emocionales como la empatía, la solidaridad y la expresión de los sentimientos en el marco del respeto de las diferencias (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2008). En lo que respecta al documento peruano, la expresión de la sexualidad implica vínculos afectivos y emocionales que se establecen en el proceso de interacción con otras personas. El conocimiento de la pluralidad de expresiones de la vida afectiva y emocional es primordial para desarrollar una sexualidad saludable y plena (MINEDU, 2008).

La mirada de la sexualidad, para los lineamientos de la ESI chilenos, no dejan de tener una particularidad “preventiva”, en la que se alude reiteradas veces a temas relacionados con la prevención de factores de riesgo y autocuidado, con énfasis en la fisiología relacionada al desarrollo afectivo (MINEDUC, 2018). No obstante, no se hace mención en torno a las enfermedades de transmisión sexual y a los métodos de anticoncepción. Además, un hallazgo relevante fue que el texto chileno presenta el contexto digital de las

redes sociales como un escenario relevante de abordaje por la ESI. Esto refuerza lo ya investigado por Van Dembroucke et al. (2020), quienes exponen el compromiso de los educadores de “asumir la responsabilidad ética de reflexionar y favorecer actitudes críticas y responsables en los jóvenes con respecto al uso de las redes sociales, y sugieren algunas ideas, a modo de guía, para trabajar con los/as estudiantes” (párr. 2).

El enfoque de la ESI para el currículo peruano, no deja de tener una mirada de prevención de la educación sexual con contenidos vinculados a formación de conductas en relación a la reproducción, la familia, el desarrollo de un proyecto de vida y a enfermedades de transmisión sexual. Asimismo, temas como la diversidad sexual y orientación sexual son incipientes o escasamente desarrollados. Esta evidencia coincide con lo ya reportado por Báez (2016) y Motta et al. (2017). Por un lado, se considera que, desde el marco de la prevención clásica, la escuela aborda la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción; y que el embarazo y la expansión de la pandemia del VIH SIDA son dos factores claves que se desean evitar en la población juvenil (Báez, 2016). Motta et al. (2017), ahondando más en las características de los lineamientos que enmarcan las políticas de la ESI peruana, corroboran nuestros hallazgos en cuanto a que:

Se le quitó fuerza al tema de derechos sexuales de menores, quedando el abordaje de la actividad sexual fundamentalmente [focalizada] en el tema de familia y reproducción; persiste el énfasis en la postergación de la actividad sexual en la adolescencia y en consecuencia hay limitaciones en proveer información sobre métodos anticonceptivos. Además, indicaron que temas como diversidad sexual, aborto y violencia sexual son escasamente abordados, lo mismo que el enfoque de género (Motta et al., 2017, p. 24)

Las políticas de la ESI argentina, por otro lado, defienden una mirada que refuerza los derechos humanos en la educación sexual e incorpora una definición amplia de la sexualidad que supera lo estrictamente genital (Báez, 2016). En Argentina, la definición de la ESI como un derecho supuso un proceso político cuyos pilares institucionales se encuentran en la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral del año 2006 y en la aprobación de los Lineamientos Curriculares para la Educación Básica del año 2008 (Faur, 2018). Uno de los ejes que reflejan la integralidad de los lineamientos curriculares es trabajar en la escuela bajo un enfoque de derechos humanos, prioritariamente en

aquellos que se relacionan con el respeto por los otros, el acceso a los conocimientos sobre el cuerpo y en el fomento de aprendizajes de prácticas de defensa de derechos (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2015; Faur, 2018). Resulta pertinente reflexionar cómo en Argentina, la perspectiva de derechos está muy expandida no solo por el marco normativo sino también en la cultura ciudadana. Los derechos forman parte de los discursos de las políticas públicas, de sus diseños y asumen un lugar gravitante en el currículo escolar. Las luchas que enfrentaron las violaciones de derechos humanos en la época de la dictadura militar dejaron este grabado en dicha sociedad. No es de extrañar entonces la alta incorporación de tales derechos en los lineamientos curriculares y en la claridad de los docentes en relación a la ESI (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2015). Esta realidad, propia de éste país austral, explica el por qué ha desarrollado leyes específicas en temas de educación sexual en el sistema de educación pública, mientras que Chile y Perú apenas tienen leyes generales con mención específica (Motta et al., 2017). En este sentido también, el Fondo de Población de las Naciones Unidas para Latinoamérica afirma que la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral del 2006 sentó en Argentina las bases institucionales y territoriales de la ESI como una política de Estado y un derecho de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Faur, 2018). Se estima entonces conveniente y urgente, el desarrollo de un marco legal específico en los tres países dado que esto, posibilitaría institucionalizar, consolidar y crear las condiciones necesarias para su sostenibilidad e intervenciones efectivas (Faur, 2018; World Health Organization's Department of Reproductive Health and Research, 2016).

Finalmente, los últimos años en la región fueron relevantes en materia de movimientos sociales al ritmo de un movimiento feminista y un particular sello generacional. En Chile, durante el 2018, se llevaron a cabo una serie de movilizaciones feministas, tomas de universidades a lo largo del país y numerosas marchas en las que participaron estudiantes universitarios y de liceos en contra del sexismo en la educación y la violencia de género (Reyes-Housholder y Roque, 2019). En Argentina, el 2017 y 2018, las estudiantes marcharon por la demanda de una educación sexual en sintonía con sus experiencias y realidades, más allá del punto de vista biológico (Tomasini, 2020). Además, entre los años 2015 y 2018, colectivos de mujeres chilenas se manifestaron a favor del aborto legal y contaron con el apoyo de agrupaciones feministas que marcharon en diversas ciudades de dicho país (Segovia, 2018). Por su lado, Perú no ha sido testigo de manifestaciones

estudiantiles por la demanda de una educación sexual integral. Cabe resaltar, que en el 2016 surgió en Perú una campaña en contra del enfoque de género del nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica del Ministerio de Educación (Meneses, 2019). Resulta especialmente significativo el impacto de las manifestaciones masivas a nivel institucional y curricular.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos advierten una convergencia, de forma general, en cuanto a la prevalencia de contenidos curriculares afines a la identificación de roles y estereotipos de género y al conocimiento del desarrollo corporal; mientras que aún persisten carencias formativas vinculadas al comportamiento y salud sexual. No obstante, no se puede soslayar un avance en los últimos años en torno a la concepción teórica de la educación sexual, que ha ampliado su enfoque hacia lo integral, más allá de lo estrictamente biológico; específicamente hacia la comprensión e intersección de contenidos políticos, socioculturales y éticos. El abordaje de la ESI, tanto en Chile como Perú, se caracteriza en la actualidad por un enfoque principalmente preventivo, a diferencia de Argentina, donde está más orientado hacia los derechos humanos y las políticas que los reivindican. Sin embargo, se advierte en los lineamientos una fuerte ausencia de lineamientos más claros que enfrenten la discriminación y violencia por orientación sexual e identidad de género. Frente a este contexto, la región no ha sido siempre pasiva en cuanto a tal problemática de la construcción de políticas más claras al respecto; generando en los últimos años diversos movimientos sociales al ritmo de feminismos y de colectivos con un particular sello generacional, así como también de voces conservadoras y opuestas a dichos lineamientos.

El panorama analizado abre nuevas preguntas de investigación en torno a las políticas de implementación más convenientes para una actualizada educación sexual integral en los tres países; a fin de hacerlas extensibles, a nivel reflexivo y práctico, a otros contextos de la región. Esta realidad obliga también a mirar con más atención, dada la coyuntura de pandemia vivida por el Covid-19 en 2020, al contexto digital como un espacio relevante para la ESI y a las propuestas de políticas innovadoras para prevenir la discriminación por identidad u orientación sexual en los programas escolares. Paralelamente, convendría intersectar, más a profundidad y en futuras investigaciones, las percepciones de los

estudiantes y de sus padres sobre la implementación de programas sobre la educación sexual; sin perjuicio de seguir atendiendo los planes de formación docente orientados al desarrollo de políticas y estrategias didácticas para la enseñanza de contenidos aplicados a todos los niveles de la escolaridad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, L., Durán, J., Dides, C. y Fernández, C. (2016). Educación sexual. En C. Dides y C. Fernández (Eds.), *Primer Informe Salud Sexual, Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile* (pp. 15-37). Corporación MILES Chile. <https://bit.ly/2OURZwg>
- Arnal, J., Latorre, A. y Del Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Báez, J. y González, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, (38), 7-24. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3458>
- Báez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7 (9), 71-86. <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art5.pdf>
- Bolaños, T. y Charry, A. (2018). Prejuicios y homosexualidad, el largo camino hacia la adopción homoparental. Especial atención al caso colombiano. *Estudios Constitucionales*, 16(1), 395-424. <https://bit.ly/2EhnM8C>
- Caballero, E. (2016). *Population, Sexual and Reproductive Health and Sustainable Development in Latin America and the Caribbean Concept note for the development of an evidence-based policy dialogue platform*. UNFPA. <https://bit.ly/32Qs2WH>
- Campbell, C., Mallappa, A., Wisniewski, A. y Silovsky, J. (2013). Sexual Behavior of Prepubertal Children. En D. S. Bromberg y W. T. O'Donohue (Eds.), *Handbook of Child and Adolescent Sexuality: Developmental and Forensic Psychology* (pp. 145-170). Academic Press.
- Carreras, B., Escalante, A., Fernández, M. y Fiorotto, M. (2018). Embarazo adolescente: diversidad de síntomas de un mismo diagnóstico. *Medicina Infantil*, 25(1), 22-25. <https://bit.ly/2Ehzipwg>

- Centro de Investigaciones Innocenti. (2006). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*. Unicef. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/crcgencommes.pdf>
- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications.
- Crooks, R. y Baur, K. (2012). *Our sexuality* (12.ª ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- DeMaria, L., Galárraga, O., Campero, L. y Walker, D. (2009). Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(6), 485–493. <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2009.v26n6/485-493/es>
- EFE. (17 de octubre de 2017). *La ONU dice que el retroceso de la educación sexual en Latinoamérica aumentará las desigualdades*. <https://bit.ly/2ZWHRtf>
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Oficina Regional de América Latina y el Caribe del Fondo de Población de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/39o6yBM>
- Gil, A. (2008). *Métodos y técnicas de investigación social*. Atlas S.A.
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815129.pdf>
- Gormley, S. (2015). Language and Gender. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 256-259). Elsevier.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. IDER.
- Haberland, N. y Rogow, D. (2015). Sexuality Education: Emerging Trends in Evidence and Practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S15-S21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.013>

- International Planned Parenthood Federation. (2017). *Impartir + Habilitar. Caja de herramientas: ampliando la educación sexual integral (ESI)*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia <https://bit.ly/3jCPWeo>
- Librach, L. y Moynihan, T. (2007). Sexuality. En L. Emanuel y L. Librach (Eds.), *Palliative Care. Core Skills and Clinical Competencies* (pp. 165-174). Saunders.
- Marqués, S., Constantine, N., Goldfarb, E. y Mauldon, J. (2015). Sexuality Education. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 825-832). Elsevier.
- Meneses, D. (2019). Con Mis Hijos No Te Metas: un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la «ideología de género». *Revista Antropológica*, 37(42), 129-154. <https://bit.ly/3muhfcd>
- Ministerio de Educación del Perú. (2008). *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la Educación Sexual Integral*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5625>
- Ministerio de Educación del Perú. (2009). *Educación Sexual Integral en el Sistema Educativo*. <https://bit.ly/3hCRByT>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. <https://bit.ly/3hKBJd8>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Oportunidades Curriculares para la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género*. <https://bit.ly/30HmPxX>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Ley Nacional N°- 26.150*. <https://bit.ly/3jyQqIT>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. <http://www.ossyr.org.ar/pdf/bibliografia/547.pdf>

- Morris, J. y Rushwan, H. (2015). Adolescent sexual and reproductive health: The global challenges. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 131. <https://doi.org/10.1016/j.ijgo.2015.02.00>
- Motta, A., Keogh, S., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M. y Cáceres, C. (2017). *De la Normativa a la Práctica: la Política de Educación Sexual y su Implementación en el Perú*. Guttmacher Institute. <https://bit.ly/2D8dQgQ>
- Mujika, I. (2005). *Modelos familiares y cambios sociales: La homoparentalidad a debate*. Aldarte “Centro de Atención a Gays, lesbianas y transexuales. <https://bit.ly/2WUWHyu>
- Munoz, V. (23 de julio de 2010). *Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/2ZVoErS>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2014). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>
- Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Fondo de Población de las Naciones Unidas y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe*. Unicef. <https://uni.cf/2E7DuD1>
- Planned Parenthood. (2016). *Vidas Robadas. Un estudio multipaís sobre los efectos en la salud de las maternidades forzadas en niñas de 9-14 años*. [https://clacaidigital.info/bitstream/handle/123456789/977/Unestudio.multipa%
%ad s.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://clacaidigital.info/bitstream/handle/123456789/977/Unestudio.multipa%c3%ad%20s.pdf?sequence=5&isAllowed=y).
- Reyes-Housholder, C. y Roque, B. (2019). Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta La Moneda. *Revista de Ciencia Política*, 39(2), 191-215. <http://ojs.uc.cl/index.php/rcp/article/view/4412/4088>
- Rojas, R., de Castro, F., Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A. y Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: cobertura,

- homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México*, 59(1), 19-27. <https://doi.org/10.21149/8411>
- Segovia, M. (25 de julio de 2018). Masiva marcha por aborto libre da un segundo aire a la ola feminista. *El Mostrador*. <https://bit.ly/3mz2e9d>
- Sexuality Information and Education Council of the United States. (2014). *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education: Kindergarten-12th Grade (3.ª ed.)*. National Guidelines Task Force. <https://bit.ly/2WS3Csd>
- Tomasini, M. (2020). ¿Qué mueve a las jóvenes a participar? Activismo de género y construcción de identidades en estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(2), 123-149. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/553/430>
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *Kairos*, (27), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702607>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (15 de febrero de 2018). *Por qué es importante la educación integral en sexualidad*. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/que-es-importante-educacion-integral-sexualidad>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNAIDS Secretariat, United Nations Population Fund, United Nations Children's Fund, UN Women y World Health Organization. (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. UNESCO. <https://bit.ly/3mvMMdH>
- Van Dembroucke, L., Arias, J., Follonier, L. y Alasino, M. (2020). *Aportes del Programa de Educación Sexual Integral en las Escuelas ante la difusión de imágenes y videos en las redes*. Universidad Autónoma de Entre Ríos Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales. <https://bit.ly/3iT8R3C>
- World Health Organization's Department of Reproductive Health and Research. (2016). *Global consultation on lessons from sexual and reproductive health*

programming to catalyse HIV prevention for adolescent girls and young women.

<https://bit.ly/3g1MWG4>