






Autor: Andrea López O.
Año: 2018

Revisión: Retos de Formación Docente en Educación Sexual Coeducativa, Colombia

Review: Challenges in Teacher Training in Co-educational Sexual Education in Colombia

Revisão: desafios na formação de professores para a educação sexual coeducativa na Colômbia

Rosamarina Vargas-Romero* 
Alexandra González-Mora*** 
Maricelly Gómez-Vargas*** 

Para citar este artículo

Vargas-Romero, R., González-Mora, A. y Gómez-Vargas, M. (2025). Revisión: Retos de Formación Docente en Educación Sexual Coeducativa, Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (62), 190–203. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20855>

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2024
Fecha de aprobación: 25 de septiembre de 2024
Fecha de publicación: 01 de enero de 2025

* Candidata a Doctora en Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria y Magíster en Estudios Socioespaciales de la Universidad de Antioquia. Tecnológico de Antioquia IU. rosa.vargas@correo.tdea.edu.co

** Doctora en Familia por la Universidad Complutense de Madrid. Tecnológico de Antioquia IU. alejandra.gonzalez@tdea.edu.co

*** Doctora en Psicología de la Universidad Federal de Bahía. Universidad de Antioquia. maricelly.gomez@udea.edu.co

Resumen

Este artículo es resultado de una revisión documental realizada en el marco de la investigación doctoral en curso sobre formación docente en educación sexual en Medellín, Colombia, adscrita al Doctorado en Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Aborda la formación docente en Educación Sexual en Colombia desde la epistemología dialéctica lefebvriana y detecta tensiones entre los discursos normativos sobre la formación docente, la percepción que sobre estos tiene el personal docente, y los posibles escenarios para la Educación Sexual Coeducativa (ESC). Se utilizó una metodología de revisión documental sistemática que evidenció una subestimación de la importancia de la formación docente en ESC en los tres planos mencionados, la presencia de vacíos conceptuales y prejuicios de orden personal y cultural, así como dificultades y oportunidades que se traducen en retos para construir los escenarios de posibilidad para la formación docente en ESC.

Palabras clave

educación sexual; coeducación; formación de docentes

Abstract

This article is the result of a literature review conducted as part of an ongoing doctoral research on teacher training in sexual education in Medellín, Colombia, affiliated to the Doctorate in Education and Social Studies at the Tecnológico de Antioquia University Institution. It addresses teacher training in sexual education in Colombia from the perspective of Lefebvre's trialec-tical epistemology, identifying tensions between normative discourses on teacher training, teacher's perceptions of these discourses, and the potential scenarios for Co-educational Sexual Education (CSE). A systematic documentary review methodology was used, which highlighted a lack of emphasis on the importance of teacher training in CSE across these three levels, as well as conceptual gaps and personal and cultural biases. Additionally, it identified challenges and opportunities that translate into obstacles for building effective scenarios for teacher training in CSE.

Keywords

sexual education; co-education; teacher training

Resumo

Este artigo é o resultado de uma revisão documental realizada no âmbito de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a formação de professores em educação sexual em Medellín, Colômbia, vinculada ao Doutorado em Educação e Estudos Sociais da Instituição Universitária Tecnológica de Antioquia. Este estudo aborda a formação de professores em Educação Sexual na Colômbia a partir da epistemologia dialéctica de Lefebvre, identificando tensões entre os discursos normativos sobre a formação de professores, a percepção que os professores têm desses discursos e os cenários de possibilidade para a formação em Educação Sexual Coeducativa (ESC). Utilizou-se uma metodologia de revisão documental sistemática que permitiu evidenciar, nos três níveis supracitados, uma subestimação da importância da formação de professores em ESC, a presença de lacunas conceituais e preconceitos de ordem pessoal e cultural, além de dificuldades e oportunidades que se traduzem em desafios para construir os cenários de possibilidade para a formação de professores em ESC.

Palavras-chave

educação sexual; coeducação; formação de professores

Introducción¹

Hace ya más de tres décadas, Colombia viene haciendo caso a los llamados internacionales para llevar a cabo una legislación adecuada al cumplimiento de tres grandes metas: 1) ampliar las posibilidades de desarrollo integral y autonomía de las personas garantizando sus derechos sexuales y reproductivos; 2) disminuir graves problemas socio-sexuales como: embarazo en adolescentes, VIH-Sida, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y violencias sexuales (agravados a consecuencia de la pandemia por Sars-Cov-2, Unesco, 2022b, p. 52); y, 3) proteger los derechos de las mujeres de todas las edades y lograr la igualdad de género.

En la ruta para lograr estas metas globales, se ha definido a la escuela como el principal agente de la Educación Sexual (en adelante ES) así como de la Coeducación como la educación para la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, a pesar de haber logrado un cuerpo legislativo favorable a ambos propósitos aún persisten insuficiencias en su cumplimiento dentro de las aulas de clase.

Este estudio busca analizar desde la epistemología dialéctica lefebvriana las tensiones discursivas entre los discursos oficiales y la percepción docente de la ES, para dejar interrogantes sobre las posibilidades de la formación docente desde una Educación Sexual Coeducativa (en adelante ESC). Esta última categoría de análisis se propone con el fin de recuperar el llamado crítico de la perspectiva feminista y los estudios decoloniales para que la educación en general, y la ES por extensión, se cuestionen los principios coloniales, patriarcales y capitalistas que las han definido.

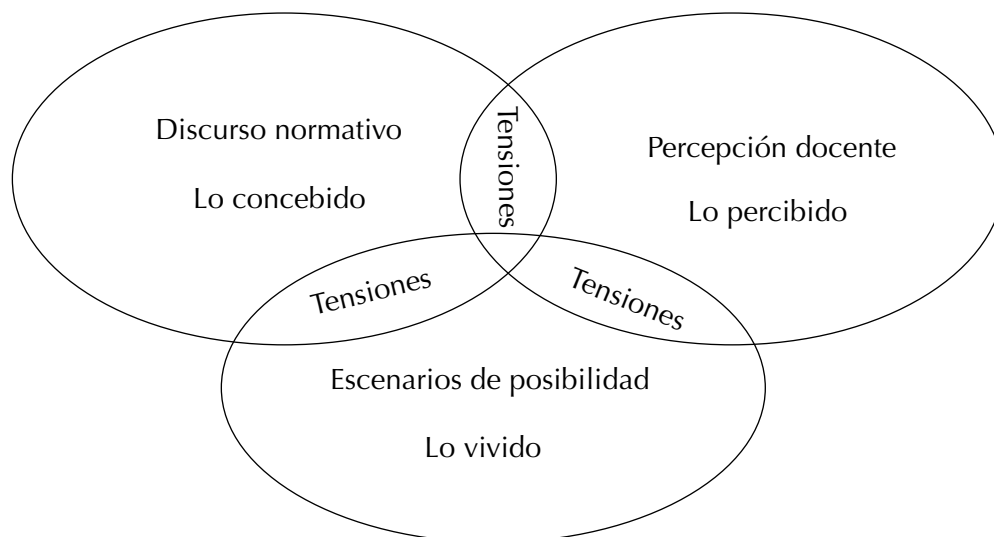
Se parte de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los discursos oficiales normativos sobre la formación de docentes en ES? y ¿cómo se perciben estos discursos, desde la perspectiva de las y los docentes que han estado alguna vez a cargo de la ES? Además, el propósito de realizar el análisis de estas tensiones, desde su ampliación teórica y empí-

rica, responde a ¿cuáles escenarios de posibilidad existen para realizar propuestas consistentes de formación docente en ESC en un contexto específico: Medellín, Colombia? En el plano práctico, el análisis crítico de la formación docente sobre esta materia deja cuestionamientos y propuestas que pueden ser retomadas ante todo por el Estado, las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES), con el fin de fundamentar la oferta de espacios de formación que profesionalicen a docentes, de manera que una vez capacitados con idoneidad, puedan dinamizar territorialmente los procesos pedagógicos requeridos en ESC.

La formación docente en ES se aborda aquí desde la mirada epistemológica de Lefebvre (2013) quien propone la *trialectica* espacial, que se presenta como una dinámica entre los siguientes tres planos: las representaciones sobre el espacio, los espacios de representación y las prácticas espaciales. La dialéctica considera el espacio no como “receptáculo vacío e inerte” sino con papel protagónico en la producción de relaciones sociales a la vez que un producto social. Las representaciones sobre el espacio, o el espacio concebido, son las formas como se conceptualiza el espacio en los discursos oficiales desde las instituciones, para regular, ordenar, segmentar y limitar las relaciones espaciales. Los espacios de representación, o el espacio representado, son las formas en que el espacio es percibido, es decir, las interpretaciones y usos de los discursos oficiales; en tercer término, las prácticas espaciales, o el espacio vivido, son el campo de “la imaginación y de lo simbólico dentro de una existencia material (...)”, es decir, el campo de la acción transformadora que no se “somete a las reglas de coherencia que las representaciones del espacio pretenden imponer” (Lefebvre, 2013, p. 16).

Usaremos los tres planos lefebvrianos para observar el objeto de estudio. En el primer aparte se analizan el *discurso normativo* como el plano de la concepción oficial de la formación docente en ES (lo concebido); en segundo lugar, las *percepciones docentes* sobre estos discursos normativos (lo percibido), y, por último, los *escenarios de posibilidad* de la formación docente en ES (lo vivido). Esto nos permitirá ver las tensiones discursivas de la ES que se juegan en la intersección entre estos tres planos.

1 Este artículo es una reflexión de la investigación doctoral en curso, en el marco del Doctorado en Educación y Estudios Sociales del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, en su línea de investigación en Contextos y Comunidades Educativas y está adscrita al grupo de investigación Observatorios de la misma institución.

Figura 1. *Trialéctica de la formación docente en educación sexual coeducativa*

Nota: Se observa la trialéctica lefebvriana aplicada al análisis de la formación docente para la educación sexual coeducativa.

Fuente: elaboración propia.

Método

Para el desarrollo de este artículo se utilizó la metodología de revisión documental sistemática en relación con el objeto de investigación propuesto (García Peñalvo, 2022): la formación docente en educación sexual y coeducación. Para esta búsqueda se aplicaron los siguientes criterios: documentos académicos con reflexiones sobre el tema de la formación, capacitación o entrenamiento docente en estos temas; textos académicos de publicación reciente, 2016-2022, con excepción de la legislación vigente; y que estuvieran albergados en las bases de datos: Google Académico, Dialnet, Scielo, Redalyc, Digitalia Hispánica, Cengage, Proquest y Springer.

Finalmente, se eligieron para realizar el análisis, previa lectura de los hallazgos y conclusiones de cada documento, 55 textos. Los criterios de selección fueron: que abordaran el tema de la educación sexual pero de forma específica hicieran alusión a asuntos relevantes de la formación docente en este campo educativo; que fuera legislación vigente en el tema a nivel nacional (Colombia) y local (Medellín). De ellos, 32 son de carácter nacional y 23 son internacionales con énfasis en Latinoamérica; además, 36 fueron artículos académicos y 19 documentos normativos entre legislación y guías técnicas. La revisión se concentra en conocer el estado del objeto de estudio en Colombia, aunque también se referencia la situación general del marco regional más amplio al que se vincula el país.

A partir del examen cuidadoso de los textos, se aplicó un análisis categorial temático de acuerdo a criterios de significado relevantes para el tema (Galeano, 2004). Las categorías fueron analizadas en tres subtítulos, según el análisis trialéctico de la Formación Docente en Educación Sexual: lo concebido (discurso normativo), lo percibido (percepción docente), lo vivido (escenarios de posibilidad).

Resultados y Discusión

Lo concebido

Discurso normativo sobre Educación Sexual y Coeducación

Colombia ha suscrito varias convenciones internacionales que implican la implementación de la ES: aquellas que propenden por la protección de la niñez y la adolescencia y la prevención del abuso sexual como la Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, Art.19; las que tratan de la salud y los derechos sexuales y reproductivos como la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo o Conferencia de El Cairo de 1994; y las que invitan a la incorporación de la igualdad de género como la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer, CEDAW, de 1979, adoptada en Colombia por la Ley 51 de 1981; la Plataforma de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la

Paz, Beijing 1995, y la Agenda 2015-2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible (los ODS relevantes son 4: Educación, 3: Salud y 5: Igualdad de Género).

En consecuencia, se ha producido abundante normatividad que fundamenta el carácter integral de la educación sexual, que parte desde la Constitución Política de Colombia de 1991 (Art. 42, 43, 44 y 45), y de la que se desprende legislación favorable como: el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098/2006, Art. 44); la Ley General de Educación (Ley 115/1994, Arts.13 y 14); el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021 (Ministerio de Salud, 2012); la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620/2013), la Política Nacional de Sexualidad, Derechos sexuales y Derechos reproductivos (Ministerio de Salud, 2014), y por supuesto, el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, PESCC (MEN, 2008), asesorado por UNFPA, vigente hoy en día.

De otro lado, la Coeducación se respalda en la normatividad vigente en el país como la Ley 1257/2008 para la prevención y sanción de todas las formas de violencia y discriminación contra las mujeres (Arts. 7, 8 y 11) y su Decreto reglamentario 4798/2011 (Art. 1), en la Ley 1761/2015 que crea el tipo penal de feminicidio (Art. 10) y en el Conpes 4080/2022: *Política Pública de Equidad de Género para las mujeres: hacia el desarrollo sostenible del país*. A nivel local, el Concejo de Medellín expidió el Acuerdo 36/2011 que dispone una *política pública para la transversalización del enfoque de género en los proyectos educativos institucionales*, y de manera muy clara se menciona la Coeducación en el Acuerdo 102/2018: *Política pública para la igualdad de género de las mujeres urbanas y rurales del municipio de Medellín*, así como en el *Plan Territorial de Formación Docente de Medellín* (Concejo de Medellín, 2018). La Coeducación como educación no sexista es factor indispensable para el desarrollo humano, pues comprende, no solo la inclusión paritaria de mujeres y hombres al sistema educativo en términos de acceso, sino que tiende a mejorar la calidad educativa cuando responde a la pregunta, para qué y cómo educamos a hombres y mujeres desde las interacciones escolares y el currículo explícito, oculto y nulo (Giraldo, 2018).

A pesar de estos avances, se detecta una fisura entre las disposiciones legislativas o normativas existentes y las prácticas docentes en el aula. En Colombia, el enfoque integral de una educación en sexualidad ha logrado permear los programas educativos, pero la formación del cuerpo docente, encargado de implementarla, no ofrece las condiciones para que de la norma en papel se pase a la realidad.

El déficit de la formación docente

La formación docente es entendida en Colombia como la preparación para el ejercicio de la profesión docente que va desde la formación inicial (profesionalización docente en una disciplina científica y/o formación como educador a través de una licenciatura) hasta la formación avanzada (posgrados) (MEN, 2013).

Ahora bien, pese al amplio despliegue normativo existente en Colombia en cuanto a la Educación Sexual (ES) y la igualdad de género, se revela que aún es un reto la formación idónea de los responsables de abordar estos temas en las aulas de clase desde el preescolar hasta la secundaria (Bernal y Noriega, 2018; Cortés *et al.*, 2016; Sánchez Chávez, 2018). El déficit de la formación docente se evidencia en un informe reciente sobre el índice Welbin, que analiza condiciones para el bienestar escolar en Colombia, en el que se indica que “el 69,7 % de los colegios encuestados no capacitaron al equipo docente en educación para la sexualidad humana durante los últimos 2 años” (Pontificia Universidad Javeriana, 2022, p. 62).

Colombia no es el único país con tal panorama de contradicción. Los efectos de la deficiente formación de formadores en temas de sexualidad y género, se pueden rastrear en Latinoamérica y el Caribe desde diferentes ángulos: percepciones, representaciones o prácticas docentes que frenan la educación sexual; debates por una ES laica y con enfoque de género; somera incorporación de la ES en programas de formación docente en la educación superior (Acosta Buralli, 2022; Acosta Buralli y Cevasco, 2022; Bocardí, 2018; Caamaño Cano, 2001; Díaz Camarena, 2020; Jiménez Bolaños, 2022; Manzano Pauta y Jerves Hermida, 2019; Marozzi *et al.*, 2020; Motta *et al.*, 2017; Quaresma da Silva *et al.*, 2012; Reyes Torres *et al.*, 2019; Romero, 2021). Tales estudios confirman que hay una limitada capacitación docente y que, muchas veces, son precisamente quienes se resisten a educar en sexualidad (Muñoz Astudillo, 2017).

La necesidad de formación docente es un común denominador que atraviesa Latinoamérica. Un estudio comparativo entre Colombia, Guatemala, Perú, Uruguay y Cuba, llega a conclusiones retadoras para la región pues afirma que la Educación Sexual Integral permea los programas revisados, pero “la formación de los docentes encargados de implementarlos no ofrece las condiciones para un desempeño en tal sentido” (Arango Restrepo y Corona Vargas, 2010, pp. 126-129).

La Unesco muestra que a nivel mundial el 75 % de los países tienen políticas educativas para la formación de docentes desde los lineamientos internacionales, pero “a menudo se considera que falta una

preparación adecuada sobre educación en sexualidad para los docentes” (Unesco, 2022a, p. 33). Este mismo informe describe que en la mayoría de los países de Latinoamérica los docentes no han recibido la formación suficiente y “la falta de formación de los docentes ocupó el tercer lugar en una lista de obstáculos identificados por los encuestados nacionales” (UNFPA, citado por Unesco, 2022a, p. 33).

¿Procesos formativos o capacitaciones esporádicas?

Aunado a lo anterior, hay una visión pobre de la formación docente desde el Estado colombiano, pues se reduce a momentos de capacitación puntuales y no procesuales. Según un estudio realizado por el Ministerio de Protección Social en el 2010, las estrategias consideradas por el *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía* (PESCC) son: *los talleres, el acompañamiento y la autoformación*. Estas estrategias son asesoradas a través de Equipos Técnicos Regionales compuestos por expertos, bajo la dirección de un Equipo Técnico Nacional, y dirigidas a Mesas Institucionales con representantes de toda la comunidad educativa. Los talleres tienen alcances ambiciosos que van desde revisar y estructurar actitudes frente a la sexualidad hasta lograr la sostenibilidad institucional del PESCC, pero no tienen el carácter de un proceso formativo continuado, amplio y profundo. En cuanto al cubrimiento de docentes formados no se encuentran datos actualizados, pero en las evaluaciones del programa se revela que hay déficit: “se determinó que el PESCC no había sido implementado en 76 % de los municipios de Colombia” (Sánchez Chávez, 2018, p. 37).

Es preocupante que los manuales del PESCC no reconozcan la formación inicial o continua de los docentes y se limitan a mencionar la formación *permanente de los docentes* como un proceso autónomo de las Instituciones Educativas (IE) que se centra en las Mesas que “son un medio para la formación permanente de docentes, centradas en el diseño, el estudio y la revisión de los materiales, la planeación curricular, los productos de clase y los trabajos y tareas de estudiantes” (MEN, 2008c, p. 7).

La evaluación del PESCC (MEN *et al.*, 2014) advirtió que la “fidelidad” con la que el cuerpo docente implementa el programa se relaciona con el tipo de procesos de formación que deberían ser completos, específicos y con retroalimentación continua para garantizar su eficacia. A pesar de ello, desde el discurso oficial las limitadas condiciones de tiempo y profundidad con las que se hace la formación, la dispersa y reducida población a la que va dirigida (Mesas), y la metodología propuesta, son características

más de un entrenamiento técnico puntual o capacitación, que de procesos formativos. Tal como está planteada la formación, pareciera no poder lograr la modificación actitudinal ni la apropiación conceptual que requiere la ES con perspectiva coeducativa.

El escenario académico para estos temas se ha subestimado desde el discurso oficial, ya que se revela que el rol de la Universidad es tangencial (se menciona en los Equipos Técnicos), y no lidera el proceso de formación inicial o formación continua de docentes. Esto es grave, considerando que por “la complejidad del proyecto las universidades no pueden ni deben quedarse al margen” (Morgade *et al.*, 2018, p. 71).

Dos aspectos más del discurso institucional afectan la posibilidad de abordar la ES y la formación docente, desde una perspectiva más amplia y profesional: la ES como proyecto transversal y la autonomía escolar en la definición del proyecto.

Lo percibido

El doble filo de la transversalidad

La transversalidad como camino para implementar la ES es la estrategia única por la cual se ha optado en Colombia y otros países de Latinoamérica. Válida en su intención de hacer responsables a la totalidad de los docentes, la transversalidad se ha mostrado insuficiente para cumplir con sus objetivos.

La Unesco (2022a) clasifica la variedad existente en el diseño de la ES en cuatro modalidades: como una asignatura independiente; integrada dentro de una materia más general existente; como asignatura independiente y al mismo tiempo integrada en todo el currículo; o incluida en el programa de habilidades para la vida. En el caso de Colombia, la ES se trata desde la última modalidad, es decir, como proyecto pedagógico transversal o de carácter integrado que se define como una estrategia pedagógica dinámica, flexible y orientada a un objetivo, y adaptada a los recursos y contextos particulares de la institución y su población. Al ser transversal, se sugiere que sea impartida en todas las áreas de conocimiento y todos los niveles de preescolar a secundaria, así como en los espacios institucionales y los no curriculares (MEN, 2008b).

Las instituciones educativas tienen la autonomía de definir en qué áreas y niveles se integrará la ES, mientras cumplan con la incorporación de unos “hilos conductores en educación para la sexualidad” que se establecen en los manuales del Ministerio de Educación y que se deben aterrizar en competencias para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes desarrollen una “sexualidad plena y sana que fortalezca sus pro-

yectos de vida” (MEN, 2008a, p. 8). Sin embargo, “la integración (transversalidad) de la educación sexual, crea una atmósfera en la que ‘la responsabilidad de todos pasa a ser responsabilidad de nadie’” (Unesco y UNFPA, citado por Unesco, 2022a, p. 27).

La ES solo será eficaz “si también se garantiza que se imparten una serie de temas a lo largo del tiempo y la calidad de la enseñanza” (Unesco, 2022a, p. 27), es decir, que sea sistemática y progresiva. Además, lo que se enseña en ES, según la Unesco, no puede quedar a criterio de la institución educativa o del educador. Por ejemplo, la tendencia de elección de áreas donde se imparte la ES hacia las ciencias naturales, por una visión sesgada de la sexualidad en términos meramente reproductivos. Otras áreas elegidas son las ciencias sociales, ética o religión; lo que, aunado a unos docentes sin formación crítica en el tema, facilita que la ES, así como la Coeducación —en los casos en donde esta se adopte— se realice de forma inapropiada, con corto impacto, superficial, sesgada y, muchas veces, reducida a su mínima expresión o inexistente. Por ello, con la integración o transversalidad advierte la Unesco (2022a, p. 98) se deben tomar “medidas de protección” que frenen “el debilitamiento de contenidos de la EIS [educación integral en sexualidad]” así como aumentar la formación docente.

El hecho de que la ES no sea cátedra independiente y no se evalúe con las notas regulares hace que sea vista por el estudiantado como “relleno”, le resta relevancia en el currículo y “no se toma en serio” por el cuerpo docente. Al ser integrada y no tener espacio y tiempo propios, e incluso que se mezcle con otro gran campo reflexivo como lo es el de la ciudadanía (Movilla Ricaurte, 2022) trae inconvenientes. Según Duque García (2016), esta mezcla puede utilizarse para evitar hablar del tema directo de la sexualidad y provoca el riesgo de la superficialidad, pues se le resta espacio real para el diálogo con toda la profundidad que demande el estudiantado y la familia.

Se desprende de lo anterior, que se evita tocar temas “sensibles” de la ES en el aula porque se desborda un interés por aclarar todo tipo de dudas y situaciones reales del estudiantado, lo cual requiere tiempo “adicional” y termina viéndose como “recarga laboral” por los docentes quienes tienen que cumplir con objetivos adicionales a los de sus propias áreas (Bernal y Noriega, 2018). Esto resulta contradictorio con las necesidades del estudiantado, y niega la oportunidad para incidir eficazmente en sus vidas.

Se suma, que el proyecto pedagógico se orienta más a la incidencia sobre actitudes, valores y normas, es decir el aspecto comportamental, lo cual es loable, pero pierde en el peso teórico o cognitivo que demanda la comprensión de la sexualidad.

La transversalidad, si se toma en serio, conlleva el compromiso institucional de cambiar la comprensión de la ES, para no tratarla de forma aislada, incorporada apenas en cada asignatura y con el mero afán de cumplir el programa.

El hecho de que la ES se constriña a un proyecto pedagógico transversal y se le niegue su lugar como saber específico con estatus de conocimiento esencial dentro del currículo, favorece que los y las docentes no se sientan obligados a buscar formación específica en el tema, lo que, a su vez, no permite que las Universidades e IES creen oferta de formación específica en estas materias, como una licenciatura o un posgrado.

Creemos, que la limitada comprensión de la transversalidad llega a impedir el desarrollo de la ESC, lo que no se romperá mientras el Estado, la misma academia y los movimientos sociales no reconozcan y exijan la integración de la estrategia transversal con la de asignatura propia, y demanden la formación idónea del cuerpo docente.

La cuestionable definición del currículo de ES desde la autonomía escolar

A partir de la revisión documental, se identifica también una tensión relacionada con la autonomía escolar, que es principio de los proyectos transversales y afecta la forma como la IE define la ES (Duque García, 2016), lo cual se traduce en la elección a conveniencia de los temas que se abordarán, con tendencia al recorte de aquellos “espinosos” (derechos sexuales y reproductivos, en especial el derecho al erotismo en todas las edades, Interrupción Voluntaria del Embarazo - IVE, diversidad sexual, violencias sexuales en las IE, feminismos o sexismo en la educación). Cada comunidad educativa debe tramitar la ES a su manera, lo cual la hace caer, con frecuencia, en el campo de los prejuicios de quienes toman las decisiones administrativas o de quienes la dictan en el aula.

Esta autonomía hace que las IE, en vista de no tener docentes con formación específica, opten por organizaciones o personas externas, supuestamente preparadas para formar de modo directo a los estudiantes, con lo cual evitan asumir la responsabilidad desde la planta docente. Así, se corre el riesgo de que se desinforme o, en el peor de los casos, se reproduzcan viejos prejuicios en relación con la sexualidad y el género. En todo caso, esta alternativa tampoco logra procesos continuos, permanentes y completos.

Además, los contenidos de la ES se definen con las familias que, en muchas ocasiones, no están a favor de la ES al no contar con una formación crítica y laica para abordar el tema. Hoy por hoy, puede afirmarse que, siendo coetáneos docentes y

cuidadores adultos de la familia, ambos adolecen de ES, y, aunque la legislación obliga tanto a la familia como a la escuela a hacer ES, la necesidad de capacitar a las familias tendría que ser de las IE que al acoger al estudiante acogen también a su familia. Esto, en vez de considerarse como una oportunidad única que ha mostrado resultados positivos cuando se realiza, se ve desde la escuela como una carga que no le compete y desde las familias como una intromisión o señalamiento inaceptable. En parte, también se debe a que el cuerpo docente no cuenta con herramientas para hacer esta formación en personas adultas.

La tensión entre las instituciones educativas y las familias alrededor de la sexualidad crea un “territorio de disputa” (Ministerio de la Protección Social, 2010) y no la construcción de horizontes comunes y útiles a ambos actores, donde la familia también pueda ser educada y educar en sexualidad e igualdad de género.

En una cultura largamente prohibicionista e invisibilizadora de la ES, los discursos religiosos en Latinoamérica han aprovechado este “talón de Aquiles” para motivar la conformación de grupos de padres y madres de familia en contra de la ES integral y la Coeducación, que han llegado hasta denuncias a instituciones o docentes que cumplen con su tarea (Véase la Sentencia T-440/1992 de la Corte Constitucional que amparó a la docente Lucila Díaz denunciada por padres de familia, y cuyo fallo a favor de la docente impulsa la ES en Colombia).

Gracias al amplio marco de interpretación que tienen los docentes/directivos no formados, y a que las familias desde los prejuicios, desconocimiento y miedos infundados interfieren en el recorte o desviación de temas cruciales, se termina por deformar los objetivos marcados por la legislación internacional y nacional al respecto de la ES.

Cualquiera de estos actores está practicando lo que Foucault (1982) llamaba la *Voluntad del Saber*, o la depuración rigurosa del discurso de la sexualidad: “se han establecido regiones, si no de absoluto silencio, al menos de tacto y discreción: entre padres y niños, por ejemplo, o educadores y alumnos (...)” (p. 26). El problema es que en un mundo cada vez más sexualizado en el que la niñez y juventud acceden con mucha más facilidad y frecuencia a un enorme volumen de información casi toda tergiversada, violenta o riesgosa de la sexualidad comercializada y pornográfica, ya no es factible ignorar la urgente necesidad de hablar de estos temas desde el intercambio científico y humanizado que se espera del aula.

Lo vivido

Entre el deseo de formación y las “fórmulas mágicas”

Aunque la sexualidad es una dimensión fundamental y fundante del ser humano, continúa sobre ella el silencio en las aulas; solo se ve su necesidad ante ciertas preguntas o conductas del estudiantado que incomodan a sus docentes. Esta es una generación de nativos digitales, consumidores de bienes materiales y culturales, buscadores y constructores de nuevas subjetividades. Desafortunadamente, también bajo amenazas ambientales y sociales como tráfico de personas, nuevas modalidades de violencia sexual, entre otras. Con todo ello, las y los docentes sienten un vacío conceptual y de herramientas para abordar la ES en su ejercicio profesional, por tanto, echan mano de sus propias intuiciones, creencias y vivencias con respecto a la sexualidad para afrontar, el que les parece también, uno de los retos más difíciles.

El principal objetivo de la formación docente en ES tiende a la desestructuración de “nuestro pasado cultural de fanatismos e ignorancia sexual más profunda” (Londoño Echeverry, 2002, p. 176) desde el que se sigue haciendo ES desde el miedo, la culpa, la amenaza, y justificando la inequidad de género o la discriminación por orientaciones o identidades sexuales no hegemónicas; y, por otro lado, que se resista consciente e inconsciente a la revisión personal a la que obligan estos temas.

Mirarse “cada docente consigo mismo” para descubrirse como sujetos sexuados que desconocen tanto su propia sexualidad como los “modos de relacionarse con los saberes sobre la sexualidad, con las formas de mirar y reconocer a sus estudiantes y con sus posibilidades de hablar y escuchar” (Zemaitis y Pedersoli, 2018, p. 8) no es fácil de aceptar, pues los docentes se han ubicado en una relación asimétrica de poder en el sistema educativo como sujetos sin sexualidad y “agentes de control o regulación de la sexualidad de otras/os” (Dapuez, 2019, p. 164).

Maestros y maestras denuncian el abandono del Estado en cuanto a la formación y acompañamiento en temas de sexualidad, lo cual ayuda en la reproducción del patriarcado y la desigualdad de género, pero estos tampoco consideran asumir procesos largos, profundos y desestructurantes, con el argumento de recarga laboral que sufren dentro del sistema educativo que los agota con sus múltiples requerimientos de implementación, seguimiento y evaluación curricular. Esto es cierto, pero el temor a

la confrontación de la propia sexualidad prima en el trasfondo de que el cuerpo docente se conforme con la limitada formación y mantenga la fe en “fórmulas mágicas” dadas por encuentros o talleres esporádicos para resolver sus dudas; en la persona “experta” que le reemplaza en el aula, sea externo o quien ejerce como psico-orientador, trabajador social, o ¡sacerdote!; o en el uso de materiales didácticos físicos o virtuales (TIC) sin reflexión crítica.

Entre los derechos y los viejos enfoques

A pesar de los avances legislativos y de fortalecimiento de movimientos sociales pro-derechos en Latinoamérica, en esta región de fuerte raigambre colonial y religiosa la agenda antiderechos ha crecido, y ataca cualquier desarrollo relacionado con sexualidad, género o diversidad sexual en el ámbito escolar. La influencia de las iglesias ha intentado limitar la legislación existente abanderando trasnochados discursos de heteronormatividad, machismo y abstinencia (Díaz Camarena, 2020; Faur, 2020; Lavigne, 2019; Muñoz Astudillo, 2017), y se mantienen en franca lid contra la supuesta “ideología de género” (Moreno Vargas y Santibáñez Bravo, 2021). Sin embargo, el mandato de la ES y la coeducación siguen en pie gracias a las luchas sociales y la vigilancia internacional de los convenios firmados.

El problema derivado es que muchos docentes mantienen estos imaginarios debido a que tampoco han recibido formación adecuada desde sus ámbitos familiar, escolar o profesional, y, sin embargo, les fue asignada la tarea de la ES.

En los temas de sexualidad y género, a diferencia de otras áreas de enseñanza, se requiere de una revisión y reevaluación constante de factores actitudinales, valorativos, de conocimiento y pedagógicos; esto solo se logra a través de procesos bien planeados de confrontación del lugar desde el que se asumen estos temas. La Unesco (2022a) ha dicho que los docentes están influenciados por las normas sociales de su cultura y sus propias experiencias, lo que promueve que den opiniones personales de la sexualidad en el aula, pero también que se sientan “incómodos, mal preparados, críticos o defensivos en relación con la educación en sexualidad” (p. 33).

En Colombia, el PESCC (Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía) fue diseñado sin intervención religiosa, a diferencia de los programas anteriores en ES, lo que superó, en parte, sesgos que imponían: heterosexualidad, monogamia, matrimonio y reproducción (Duque García, 2016), pero la dificultad radica también en que vivencias subjetivas y culturales de los docentes influyen en

cómo perciben y enseñan ES: la mirada higienista-preventivista y moralista (Roa García, 2017; Tiusaba Rivas, 2017;) sigue en la mentalidad de la mayoría. La ES biologicista y despolitizada que resulta es la que sigue omitiendo la afectividad, el placer y la libertad identitaria y se descorporeiza cuando la sexualidad del sujeto formante se invisibiliza, o se transmite una “sexualidad reducida a patologías” (Kohen, 2018).

En el pasado, la ES se aceptó como un tema espinoso pero necesario para contrarrestar los riesgos del embarazo adolescente, las ITS o aplacar las manifestaciones erótico-afectivas de los estudiantes en las IE. Pero, los esfuerzos por formar docentes han decaído después de los 80, cuando repuntó la disputa entre iglesias y Estado por la ES, frente a los avances en cuanto a salud sexual y reproductiva, como la despenalización del aborto y el logro de derechos de la comunidad LGBTI, confrontación que se mantiene en la actualidad.

La mirada moralista judeocristiana afecta la cultura escolar que sigue basándose en prejuicios homofóbicos y patriarcales, reflejados incluso en los manuales de convivencia, justificando el control de la sexualidad y la discriminación por razones de género y diversidad sexual. Otra razón más por la que la sexualidad, como el enfoque de género, suele situarse en un segundo lugar frente a otros campos considerados “más necesarios” (Rapoport, citado por Aguilar Forero y Velásquez, 2018).

Los docentes se encuentran con una normatividad y un modelo que propone el enfoque de derechos, humanista y de género, pero sin la conciencia y convencimiento de que deben revisar los viejos paradigmas a los que todavía se apegan. Un discurso oficial que subvalora la tarea de la formación, y el poco interés docente no les permite asumir la formación y transformación, justificando su resistencia al tema.

Esta postura disminuye la posibilidad de que los docentes se sientan libremente impulsados a buscar alternativas de formación específica, sea inicial o continua. Más bien, hay una tendencia de los docentes a pensar que es suficiente la autoformación o formación entre pares, para “llenar vacíos” y producir herramientas pedagógicas (Bernal y Noriega, 2018; Manzano Pauta y Jerves Hermida, 2019; Zemaitis y Pedersoli, 2018).

A pesar de ello, puede existir en las prácticas docentes una postura diferente, en las que se tienda más a la comprensión de las posibilidades del PESCC y exista una favorabilidad mayor a la formación en ES, todo lo cual tendrá que indagarse en aras de pensar la ruta de formación más adecuada y acorde a las necesidades sociales contemporáneas.

Conclusiones

Vista desde la teoría dialéctica, se identifican en la literatura revisada, las principales tensiones discursivas de la formación docente en Educación Sexual (ES). En primer lugar, se detecta una brecha entre las disposiciones normativas existentes en Colombia y las prácticas docentes en el aula; el enfoque integral de la educación en sexualidad se incorpora de forma reducida en los programas educativos, pero la formación del cuerpo docente encargado de implementarla no ofrece las condiciones para que se lleve la norma escrita a su aplicación en el aula.

En segundo lugar, la ausencia de formación docente responde también a una contradicción entre el discurso oficial de la ES (lo concebido) y una percepción docente (lo percibido) que, en términos generales, presenta vacíos teóricos, prejuicios y resistencias a la ES y la Coeducación. Así, el discurso oficial exige a los docentes enseñar ES, pero estipula la formación docente, desde el *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*, como autoformación, lo cual resulta claramente insuficiente. Además, no darle estatus de área de conocimiento relega a la ES a la “integralidad curricular” o transversalidad, que termina en dispersión y superficialidad. A su vez, una “autonomía escolar” mal entendida resulta perjudicial a los fines de la pedagogía en sexualidad al dejar por fuera temas cruciales.

Por su parte, la percepción docente se relaciona con una cultura que se resiste a construir conocimiento y discusión de la sexualidad en las aulas. Se mantiene la comprensión de la sexualidad desde lo biológico, médico-patológico o moralista que conlleva, en el menor de los males, a la reproducción de prejuicios en el aula. Tampoco ayuda que educadores-as se niegan a la autorrevisión y transformación de ideas y prácticas sobre la sexualidad. En consecuencia, se limita la materialización de la ES, en especial la que incluye los principios de la Coeducación o equidad de género. Se recobrarán la importancia de la formación en pedagogía de la sexualidad, y la capacidad de asumir la implementación de la Educación Sexual Coeducativa, al reconocer narrativas docentes de la ES desde posturas progresistas como las del feminismo o la decolonialidad. Esto podría proyectar escenarios de posibilidad de la formación docente desde la pregunta por ¿cómo superar las tensiones entre los discursos oficiales y las resistencias del personal docente? Para lo cual, cabría indagar en cuáles son las posibles estrategias de formación docente que respondan a las necesidades y posibilidades del gremio; cuál sería el rol de las instituciones de

educación superior en el camino de profesionalizar la ES; y de qué manera el Estado reestructura el enfoque de la formación docente, e incluso, su estructura curricular.

Referencias

- Acosta Buralli, K. (2022). Educación Sexual Integral en institutos de formación docente en Argentina. *Maskana*, (13), 30-35. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/4120> doi:10.18537/maskn.13.01.04
- Acosta Buralli, K. y Cevasco, J. (2022). Educación Sexual Integral en la formación de docentes de Educación Física en Argentina y México. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (27), 2-15. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i288.3386>
- Acuerdo 36 de 2011 [Concejo de Medellín]. Por medio del cual se adopta una política pública para la transversalización del enfoque de género en los proyectos educativos institucionales de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín. 17 de agosto de 2011. G.O. N.º 3893.
- Acuerdo 102 de 2018 [Concejo de Medellín]. Política pública para la igualdad de género de las mujeres urbanas y rurales del municipio de Medellín. 12 de diciembre de 2018. G.O. N.º 4573.
- Aguilar Forero, N. y Velásquez, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, (23), 937-961. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300937&lng=es&tlng=es
- Arango Restrepo, M. C. y Corona Vargas, E. (2010). *La Formación Docente en Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe. Estudio de casos*. Democracia y Sexualidad A.C. (Demysex). https://healtheducation-resources.unesco.org/sites/default/files/resources/DEMYSEX_formacion_docente_educacion_sexualidad.pdf
- Bernal, M. y Noriega, S. (2018). *Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares: Experiencias y prácticas pedagógicas de docentes distritales*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-1401>
- Boccardi, F. (2018). *Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de “educación sexual integral” que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11278>

- Caamaño Cano, V. (2001) Educación sexual en el aula: asignaturas pendientes para el Profesorado. *Revista Educar*, (17), 20-27.
- Conpes 4080 de 2022 [Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia]. Política Pública de Equidad de Género para las mujeres: hacia el desarrollo sostenible del país. 18 de abril de 2022.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Corte Constitucional de Colombia. Sala Segunda de Revisión. Sentencia T-440/1992. M. P. Eduardo Cifuentes Muñoz; 2 de julio de 1992.
- Cortés, D., Flórez, C. E., Ibarra, M. C., Martínez, D. y Vargas Trujillo, E. (2016). *Educación de la Sexualidad, prácticas docentes y conocimientos de los estudiantes: Una evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), Documentos de Trabajo 014541*. Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/items/72c54920-ff5b-452d-a82a-68f22a60d462>
- Dapuez, M. (2019). Preceptoras/es: el rol estratégico en la ESI. En M. Dapuez, (Autor y Comp.), *Educación Sexual Integral. ¿Cómo implementar la esi con equidad de género?: en territorios de educación y salud*. Brujas. <https://www.digitaliapublishing.com/a/59494/educacion-sexual-integral--como-implementar-la-esi-con-equidad-de-genero>
- Decreto 4798 de 2011. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008. 20 de diciembre de 2011. D. o N.º 48289.
- Díaz Camarena, A. J. (2020). Los nuevos contenidos oficiales de educación sexual en México: la laicidad en la mira. *Diálogos sobre Educación*, (11), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.660>
- Duque García, S. P. (2016). *Sexualidad y Educación: el caso del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) propuesto por el MEN (2004-2010)* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5228/DuqueGarc%EDaSandraPatricia2017.pdf;jsessionid=ACE1767C6463C8F0869B5BCFD5FD821F?sequence=2>
- Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. *Lasa Forum*, (51), 57-61. <https://forum.lasaweb.org/files/vol51-issue2/Dossier1-10.pdf>
- Foucault, M. (1982). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Eafit.
- García Peñalvo, F. J. (2022). *Curso: Los métodos de revisión sistemática de literatura*. Universidad de Salamanca. <https://bit.ly/3vy0MdZ>
- Giraldo, E. (2018). Algunas líneas para (re) pensar los asuntos curriculares en contextos de Universidad. En A. Capocasale Bruno (Ed.), *Temas de Profesionalización Docente, Segunda Época, Volumen 1* (pp. 55-67). IPES “Instituto de Perfeccionamiento de Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto”. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2117.pdf
- Jiménez Bolaños, J. D. (2022). El Plan de adiestramiento docente en educación sexual, Costa Rica, 1968-1986. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, (38), 1-22. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2022.38.e22203.a>
- Kohen, M. (2018). *Los cuerpos en la formación docente en Educación Sexual Integral: dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias* [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. <http://cefiec.fcen.uba.ar/tesis/Tesis%20Kohen.pdf>
- Lavigne, L. (2019). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *Mora*, (25), 1-3. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100009&lng=es&tlng=es
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros. <https://istoriamundial.files.wordpress.com/2016/06/henri-lefebvre-la-produccion-del-espacio.pdf>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. o N.º 41214.
- Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. D. o N.º 46446.
- Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos penal, de procedimiento penal, la ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. 4 de diciembre de 2008. D. o N.º 47193.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. D. o N.º 48733.
- Ley 1761 de 2015. Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones (Rosa Elvira Cely). 6 de julio de 2015. D. o N.º 49565.

- Londoño Echeverry, M. L. (2002). *Entre certezas e incertidumbres. Que no se contraponen*. Fundación para la Investigación y Educación en Salud y Derechos Reproductivos de la Mujer (Iseder).
- Manzano Pauta, D. E. y Jerves Hermida, E. M. (2019). Educación sexual: Percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, (22), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.5>
- Marozzi, J., Boccardi, F. y Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, (22), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439965962006>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2008). *Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-171578_doc_modulo1.doc
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008a). *Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Módulo 1. La dimensión de la sexualidad en nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. <https://colombia.unfpa.org/es/publications/programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-sexualidad-y-construcci%C3%B3n-de-ciudadan%C3%ADa>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008b). *Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Módulo 2. El Proyecto Pedagógico y sus hilos conductores*. <https://colombia.unfpa.org/es/publications/programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-sexualidad-y-construcci%C3%B3n-de-ciudadan%C3%ADa-0>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008c). *Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Módulo 3. Ruta para desarrollar Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad y Construcción de la Ciudadanía*. <https://colombia.unfpa.org/es/publications/programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-sexualidad-y-construcci%C3%B3n-de-ciudadan%C3%ADa-1>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Universidad de los Andes. (2014). *Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía - pescc. Informe Final*. https://fys.uniandes.edu.co/site/index.php/component/docman/doc_download/7-informe-evaluacion-programa-de-educacion
- Ministerio de la Protección Social. (2010). *Sistematización de la experiencia del proceso formativo del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*. <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/PESCC1.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social República de Colombia. (2012). *Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/PDSP.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social República de Colombia. (2014). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%2010.pdf>
- Moreno Vargas, S. P. y Santibáñez Bravo, M. A. (2021). Educación Sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación las Américas*, (11), 57-77. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145>
- Morgade, G., Fainsod, P., Baez, J. y Grotz, E. (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En P. Rojo y V. Jardon (Comps.), *Los enfoques de género en las universidades*. Universidad Nacional de Rosario. <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf>
- Motta, A., Keogh, S. C., Prada, E., Nunez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M. y Cáceres, C. F. (2017). *De la Normativa a la Práctica: la Política de Educación Sexual y su Implementación en el Perú*. Guttmacher Institute. https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf
- Movilla Ricaurte, N. (2022). Educación integral de la sexualidad: un desafío curricular inaplazable para las instituciones educativas. *Revista arbitrada del CIEG-Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (53), 310-321. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/12/Ed.53310-321-Movilla-Nerys.pdf>
- Muñoz Astudillo, M. N. (2017). La educación sexual en Latinoamérica un campo de fuerzas en tensión. *Cultura del Cuidado Enfermería*, (14) 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6702311>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2022a). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2022b). *El camino hacia la educación integral en sexualidad. Informe sobre la situación en el mundo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377963_spa
- Pontificia Universidad Javeriana. (2022). *Índice Welbin: Condiciones escolares para el bienestar. Colombia, 2022*. Welbin y Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/5629089/2022-Indice-Welbin-Colombia-condiciones-escolares-para-el-bienestar.pdf/ad5ef62c-ad0c-8a39-59fc-dac-575fdf591?t=1665417541999>
- Roa García, P. A. (2017). Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, (18), 67-84. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.4714>
- Reyes Torres, A. C., Barrera Cabrera, I., Castillo Rocubert, N. y Llivina Lavigne, M. J. (2019). La educación integral de la sexualidad con enfoque profesional en la formación de docentes. *Mendive*, (17), 276-292. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1562>
- Romero, G. (2021). Sentidos en disputa en torno a la “transversalización” de la educación sexual integral en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, (26), 47-68. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1615>
- Sánchez Chávez, M. del P. (2018). Proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: avances y retos de su implementación. *Rastros y Rostros del Saber*, (3), 34-40. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2424>
- Tiusaba Rivas, A. (2017). Prevenir y educar: sobre la historia de la educación sexual en Colombia. *Praxis & Saber*, (8), 85-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7202>
- Quaresma da Silva, D. R., Fanfa Sarmiento, D. y Fossatti, P. (2012). Género y sexualidad: ¿Qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (20), 1-24. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/995>
- Zemaitis, S. y Pedersoli, C. (2018). Hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante. Mapeos sobre discriminación y orientaciones pedagógicas para educar en la diversidad de género. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (12), e054. <https://doi.org/10.24215/23468866e054>