

La (no) inclusión de temáticas LGBTIAQ+ en la Educación Sexual y las repercusiones en identidades disidentes: Una Revisión de la literatura estadounidense

Esteban Ardiles Navarro

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Programa de Magister en Didáctica de las Ciencias Experimentales

esteban.ardiles.navarro@gmail.com

Resumen

Un importante cuerpo de investigaciones, evidencian los prejuicios que trae para una persona con identidad dentro del espectro de las diversidades sexuales y de género, el vivir en una sociedad que constantemente les discrimina, sin embargo, la educación sexual, de la cual la literatura reporta diversos enfoques, podría ser una potente herramienta para disminuir o quizás eliminar esta situación. El siguiente artículo revisa literatura de vanguardia sobre la temática LGBTIAQ+ en la Educación Sexual, particularmente el currículum y las políticas de educación sexual en los Estados Unidos, casos de implementación y el efecto que esto tiene en personas LGBTIAQ+. Para ello, se realizó una revisión narrativa de investigaciones norteamericanas comparando los hallazgos con el panorama nacional chileno. El foco estuvo la Educación Sexual y personas LGBTIAQ+, estando el centro del análisis basado en los principios de la teoría Queer. Los resultados demuestran que el enfoque promovido ampliamente en Estados Unidos, presenta un fuerte foco en reproducción y salud, obviando temáticas específicas de las diversidades sexuales y de género, por lo que estas personas se sienten poco representadas, excluidas y discriminadas, tanto en la escuela como en su vida adulta.

Palabras claves: Educación sexual, LGBTIAQ+, Teoría Queer

****Declaración de principios****

Esta investigación tiene como marco referencia principal a la teoría Queer, la cual declara como pilares el cuestionamiento de la construcción social de la realidad y la interrupción de binarios. Por esta razón, el siguiente artículo está escrito con lenguaje inclusivo, por lo que se utilizarán sustantivos genéricos, pronombres y determinantes sin género y en los casos estrictamente necesarios, se reemplazará la “o” de los géneros neutros, por la “e”, pensando en representar a hombres, mujeres e identidades fuera del sistema binario.

Introducción

Según un estudio publicado por la OECD (2019), en promedio el 2,7% de la población de los países miembros corresponde a personas LGB (Lesbianas, Gay, Bisexuales), cantidad equivalente a cerca de 515.000 habitantes en Chile, y 189.000.000 personas a nivel mundial. A pesar de estos datos, en 72 países ser homosexual es considerado delito y en otros muchos se viven eventos de discriminación y violencia a estas comunidades, incluido Chile. Una investigación del Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (en adelante Movilh) (2013), reveló que el 68,2% de las personas LGBT han sufrido algún tipo de discriminación. Otras investigaciones sostienen que la comunidad LGBTIAQ+ (Lesbianas, gays, bisexuales, transexuales/transgéneros/travestis, intersexuales, asexuales, queer y todas las otras identidades representadas con el signo +) es una de las poblaciones más vulnerables alrededor del mundo por sistemas sociales y legislativos (familia, iglesia, comunidad) quienes les persiguen y violan sus derechos humanos basados en su orientación sexual e identidad de género (Alessim et al., 2016,

Cheney et al., 2017, Messih, 2017 en Franco 2021). Debido a los traumáticos eventos experimentados es que se ha identificado como uno de los grupos de mayor riesgo en el desarrollo de depresión, uso de drogas y alcohol, la violencia verbal y física, suicidio y la deserción escolar comparado con sus contrapartes heterosexuales.

A pesar de lo mencionado anteriormente, y enfocados en el contexto nacional chileno, durante el mes de noviembre de 2020, se rechazó en la Cámara de Diputados/as, un proyecto de ley que intentaba impulsar una Política Nacional de Educación Sexual (Cámara de Diputados, 2020). En su artículo primero, se establecían las bases generales sobre la educación sexual y afectiva de niños, niñas y adolescentes en los establecimientos educacionales (desde preescolar hasta cuarto medio). También se señalaba que es deber del Estado la protección, promoción y garantía de la Educación sexual como derecho humano. El artículo segundo, por su parte, explicaba los pilares de esta ley, los cuales se basan en: (1) el reconocimiento del derecho a la educación sexual, (2) el interés superior del niño, la niña y el adolescente, (3) su carácter laico, (4) la autonomía progresiva; (5) la igualdad, la inclusión y la no discriminación y; (6) el desarrollo pleno, libre y seguro de la sexualidad, la afectividad y el género.

En cuanto a los lineamientos curriculares establecidos en el artículo tercero, se planteaba incorporar la Educación en Sexualidad y Afectividad en las propuestas educativas reconocidas por el Estado (desde la Educación Parvularia hasta la Educación Superior), transmitir información confiable y precisa en los aspectos involucrados en la sexualidad y afectividad; prevenir la violencia de género, abuso sexual, infecciones de transmisión sexual y embarazos no programados; promover el igual trato y respeto para hombres y mujeres y, erradicar discriminaciones basadas en el sexo, identidad y expresión de género. A pesar de lo sensible de esta propuesta, el proyecto fue rechazado y archivado, por lo que las escuelas se mantienen sin la obligatoriedad de implementar un plan de Educación Sexual Integral (en adelante ESI).

Aún sin esta política de ESI, en Chile existen una serie de lineamientos que intentan apuntar en la dirección de garantizar la educación sexual del estudiantado, no obstante, queda a criterio de cada establecimiento las formas en las que implementan dichos lineamientos. En particular se puede mencionar los siguientes: “Maltrato, acoso, abuso sexual y estupro en establecimientos educacionales. Orientaciones para la elaboración de un Protocolo de Actuación” (MINEDUC, 2017a); “Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género” (MINEDUC, 2017b); Objetivos de aprendizaje en el eje de Biología de la asignatura de Ciencias Naturales en 6º, 7º y IIº medio (MINEDUC, 2015) y “orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno” (MINEDUC, 2017c).

Este último documento, contiene un marco normativo internacional y legislativo nacional, en el cual destaca: (1) la Ley N° 20.307, Ley General de Educación y en ella el derecho universal a la educación; (2) la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, en la cual se promueve la inclusión y prohíbe la exclusión; (3) la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar, la cuál promueve la sana convivencia y busca prevenir cualquier tipo de acoso; (4) la Ley N° 20.911, que crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educacionales Reconocidos por el Estado, la cual busca promover el conocimiento,

comprensión, y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la constitución política de la república y; (5) la Ley N° 20.609 que establece medidas contra la discriminación, donde explícitamente se menciona la no discriminación por sexo, orientación sexual e identidad de género, con el fin de argumentar legislativamente la importancia de la incorporación de estas temáticas en las escuelas. A raíz de lo anterior es que además de los marcos legislativos se presenta un set de definiciones importantes sobre la comunidad LGBTI, una sección sobre la importancia de velar por el derecho a la educación de las personas pertenecientes a la comunidad, así como sugerencias para velar por el resguardo de los derechos de identidades LGBTI en el contexto educativo (MINEDUC, 2017c).

A pesar de estos esfuerzos en Chile, es importante resaltar, la inexistencia de un lineamiento común articulador que permita aprovechar estos insumos para construir un sistema de ESI, que incluya y considere los derechos de los jóvenes pertenecientes a la comunidad LGBTIAQ+, y en consecuencia llama la atención la decisión del poder legislativo de rechazar el proyecto mencionado en párrafos anteriores en el 2020. En este contexto, surge la pregunta ¿cómo se implementan programas de ESI en otras partes del mundo? En este punto, entonces subyace la necesidad de revisar la literatura en busca de modelos vanguardistas en Educación Sexual, y que sean potencialmente ejemplos para enriquecer las propuestas de ESI en Chile, considerando las actuales condiciones legislativas y las mejoras que estas puedan sufrir en un futuro.

En esta oportunidad, se hará una revisión bibliográfica de la literatura estadounidense con el fin de evaluar las políticas de Educación Sexual de ese país, y la implementación de sus programas poniendo el acento en la temática LGBTIAQ+. En este sentido la pregunta central que guía esta investigación es: ¿Cómo es la inclusión de las temáticas LGBTIAQ+ en los programas de ESI en Estados Unidos y cuáles son las repercusiones que esto tiene en las personas que se reconocen como parte de dicha comunidad?

En concordancia con lo anterior, el objetivo de este artículo de revisión es analizar la inclusión de temáticas LGBTIAQ+ en la Educación Sexual reportados por la literatura y el efecto que esto tiene en las personas que pertenecen a las diversidades sexuales y de género, a la luz de la Teoría *Queer*. Uno de los primeros supuestos que guía esta investigación es que la Educación Sexual en Estados Unidos debe cumplir con los estándares internacionales, y por lo tanto debe incluir de manera óptima las temáticas LGBTIAQ+, siendo considerado muchas veces como un ejemplo a seguir por culturas latinoamericanas, especialmente pensando en la Educación Sexual chilena. Para poder cumplir con el objetivo y en base a este supuesto se proponen tres núcleos temáticos que se configuran como dimensiones, que dirigen esta revisión: (1) Programas de Educación Sexual, ¿Cómo son los programas y políticas de Educación Sexual en Estados Unidos? (2) Temáticas LGBTIAQ+ en Educación Sexual, ¿cómo se incluye la temática de la comunidad LGBTIAQ+? Y ¿cómo lo representa la literatura? y (3) el efecto de la Educación Sexual en personas pertenecientes a las Disidencias sexuales, ¿cómo impacta la Educación Sexual norteamericana en las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIAQ+?

Educación Sexual: Diferentes miradas y enfoques

En los Estados Unidos, las ideas culturales sobre la sexualidad humana provienen de varias fuentes, entre ellas el aula de biología donde esta está fuertemente ligada al instinto animal de reproducción. Si los seres humanos son vistos en gran medida como animales,

entonces la sexualidad humana se vuelve de naturaleza reproductiva y, por tanto, cualquier comportamiento que no esté relacionado con esto se convierte en “antinatural” (Snyder y Broadway, 2004). De esta manera, la cultura estadounidense también define la sexualidad en términos de moralidad, en cuanto a comportamientos correctos e incorrectos se refiere (Corcoran, Patrician, Childs, Shirey, 2019).

La sexualidad es un área de contenido científico, pero la sexualidad como tema en el aprendizaje de la ciencia está silenciada. La diversidad sexual se vuelve invisible en el currículo y los libros de texto de ciencias debido a la lente heteronormativa del impulso reproductivo darwiniano (Snyder y Broadway, 2004). Lo que se condice por lo mencionado por Vavrus (2009) quien plantea que los estudiantes estadounidenses que están fuera de la norma heterosexual – como jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero (LGBT) – reportan mayor incidencia de acoso o violencia que otros estudiantes y carecen de confianza en los funcionarios escolares que vienen a su asistencia (GLSEN, 2005 en Vavrus, 2009).

Además de esta situación en el hemisferio norte de América, hay una serie de concepciones alternativas sobre orientación descritas en la literatura como: (1) Un hombre homosexual puede *manejarse perfectamente* con *conductas varoniles*, vestirse como hombre, realizar actividades culturalmente consideradas como *viriles*; y una mujer lesbiana puede ser perfectamente *femenina* y realizar actividades denominadas como tal (Ariza & De Oliveira, 2005; Kornblit, Sustas & Adaszko, 2013); (2) la homosexualidad se *contagia* o se *aprende* (Ariza & De Oliveira, 2005; Kornblit, Sustas & Adaszko, 2013); (3) La homosexualidad es *antinatural* (Ariza & De Oliveira, 2005; Kornblit, Sustas & Adaszko, 2013); o (4) el gay, es *gay porque quiere* (Ariza & De Oliveira, 2005; Kornblit, Sustas & Adaszko, 2013).

En cuanto a los posicionamientos académicos sobre el tema, existe un acuerdo generalizado en que la Educación Sexual ha de trascender al tratamiento de lo biológico, abordando los aspectos psicológicos y culturales del hecho sexual humano (Heras, Fernández, y Cepa, 2017. Según Cordero y Rodríguez de Cordero (2008):

“una educación que propicie la expresión integral de la sexualidad no se limitará solo a los aspectos biofisiológicos, sino también a la forma de pensar, sentir, actuar, el lenguaje corporal, forma de vestirse. En síntesis, debe favorecer la realización del ser humano como ser sexuado.” (p. 8).

En este sentido López (2005), describe cuatro modelos de enseñanza de la sexualidad según la ideología subyacente en cada uno de ellos. El primero corresponde al modelo de *riesgos*, el cuál está centrado en promover y proveer entre la ciudadanía la salud, entendida esta como la ausencia de enfermedad. El segundo modelo, llamado *liberal o revolucionario* pretende concientizar a las personas sobre las normas de control y regulación social, que inciden en nuestras relaciones sexuales y afectivas. Por su parte, el tercer modelo, llamado modelo *moral* descrito por López (2005), es también conocido como educación sexual para la abstinencia, frecuentemente vinculado con la religión y que se preocupa de una formación que capacite al alumnado para la vida en matrimonio y la constitución de una familia tradicional. Por último, en el modelo *biográfico y profesional* el objetivo de la educación sexual es “favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos y habilidades que permitan vivir las diferentes posibilidades de la sexualidad en cada edad, conforme la persona o personas implicadas deseen” (López, 2005, p.76). En otras palabras, se otorga especial

importancia a la dimensión socio-antropológica del hecho sexual humano, ya que este está mediatizado por normas, creencias, valores y estereotipos (Heras, et al. 2017). Desde una perspectiva integradora (modelo integral, biográfico, sociocultural y profesional) Heras, et al. (2017) sostienen que:

“Se promueven las competencias indispensables para vivir una sexualidad satisfactoria, sana y feliz, en la que primen la comunicación, el respeto, la tolerancia, la empatía, etc. La educación sexual ha de facilitar la construcción del conocimiento sexual, a través del contraste de las preconcepciones del alumnado con una información objetiva, completa y rigurosa en los niveles biológico, psíquico y social del hecho sexual humano, y fomentar la adquisición de actitudes positivas de respeto y responsabilidad ante este hecho. Su objetivo básico, desde esta perspectiva holística, es favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual, desligada de elementos discriminatorios de género, y las vivencias de unas relaciones interpersonales equilibradas y satisfactorias”. (p. 164)

Así, la educación sexual del siglo XXI debe tener una perspectiva holística y multidimensional que permita al estudiantado la construcción de una visión global de la sexualidad humana, es decir, se debe propiciar un enfoque integral, socio – crítico y biográfico – profesional. Se debe ofrecer información veraz y científica, así como propiciar el análisis crítico de los distintos mensajes sociales sobre sexualidad, ahondando en la igualdad de género, los valores, la ética, erotofilia y en los principios democráticos que impliquen la tolerancia y el respeto a las diferentes identidades y biografías sexuales (Heras et al., 2017)

En concordancia con lo anterior, la UNESCO (2018) en su documento sobre “orientaciones internacionales para la Educación en Sexualidad”, plantea una serie de recomendaciones sobre qué y cómo implementar programas de Educación Sexual internacional, definiéndola como:

“un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos.” (p.16)

Mientras que la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) (Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA, 2010) ha establecido los siguientes estándares para la Educación Sexual Integral: (1) La educación para la sexualidad debe ajustarse a la edad de la persona, según el nivel de desarrollo y comprensión, cultura, sensibilidad social y género, (2) debe basarse en los derechos humanos, (3) debe basarse en un concepto global de bienestar, que incluya la salud, (4) debe estar firmemente basada en la igualdad de género, la autodeterminación y la aceptación de la diversidad, (5) debe de comenzar desde el nacimiento, (6) debe hacerse entender como una contribución hacia una equitativa y compasiva sociedad que empodere a los individuos y a las comunidades y (6) tiene que estar basada en una correcta información con bases científicas.

Teoría y Análisis Queer

Una de las teorías críticas posfeminista que intenta poner en la palestra la investigación sobre las diversidades sexuales y de género, y por lo tanto de importancia para la Educación Sexual, es la teoría *Queer*, la cual pese a ser difícil de definir por su naturaleza ontológica y epistemológica (Snyder & Broadway, 2004) es describible en tres principios básicos: (1) deconstruir la construcción social de la identidad, (2) romper binarios e (3) interrumpir la heteronormatividad. En otras palabras, la teoría *Queer* trata de ‘normalizar’ lo *Queer*¹. La teoría Queer cuestiona los procesos normativos que estructuran vidas, acciones, lenguaje, poder y conocimiento, los que a su vez definen y categorizan procesos, personas, ideas, identidades e instituciones; altera los procesos normativos; desafía el pensamiento categórico y la especificidad, y apunta a irrumpir en lo binario. Examina cómo la construcción social de la sexualidad se normaliza de modo que la heterosexualidad se presenta como la única forma de ser humano. Revela cómo las verdades y los ‘yoes’ se construyen socialmente. Cuestiona cómo y por quién se crean las identidades, y se abre espacios para la reconstrucción del yo. Como tal, la teoría *Queer* está más interesada en lo que *podría ser*, en lugar de lo que *es* (Gunckel, 2009). No es correcto utilizar la palabra ‘*Queer*’ como sinónimo de homosexual, sino más bien como lo plantea Cameron y Kulick (en Vavrus, 2009) como “no o ‘anti – heteronormativo’, pues las personas heterosexuales también pueden ser ‘*Queer*’ si se desvían del ideal heteronormativo” (p. 384). De esta manera, este constructo apunta a interrumpir el pensamiento heteronormativo y así abrir áreas para perspectivas más amplias de pensamiento complejo y posibilidades más imaginativas para conceptualizar la experiencia humana (Butler, 2006, 2007, 2019; Córdova, Sáez, Vidarte, 2009; Sumara y Davis, 1999 en Gunckel, 2009; Spargo, 2004; Varela, 2020).

En cuanto a las metodologías de investigación se refiere, diversos autores han mencionado que la Teoría *Queer* no posee métodos propios, sino que más bien, hacer investigación *Queer* significa recomodar los métodos y metodologías comúnmente utilizadas bajo los principios de dicha teoría (Ambrosy, 2012; Brim & Ghaziani, 2016; Ghaziani & Drim, 2019; Lange Durán & Jackson, 2019; McDonnald, 2017). Desde este punto de vista la pregunta central de la epistemología *Queer* es ‘¿Qué posibilidades tengo si soy *Queer*?’ (Lange et al, 2019). A través de esta teoría se pretende, entonces, reactivar y reforzar que la identidad sexual es un tema que debe llevarse al plano social, dónde es imperioso renunciar a la reivindicación de la normalidad, puesto que el binario normal – patológico, en la identidad sexual, ha de perder fuerza (Córdova, 2003 en Ambrosy, 2012). Pero ¿cómo hacerlo?, la literatura sobre el tema ha propuesto que la forma de hacer investigación en Teoría *Queer*, se basa en dos aspectos: (1) ‘*Queerizar*’ los métodos y metodologías de investigación, lo cual quiere decir, que al momento de plantear la metodología de investigación se deben deconstruir las categorías de identidad, interrumpir binarios, cuestionar las practicas normativas, cuestionar las suposiciones que damos por sentadas y transformar lo extraño en lo conocido y familiar (McDonnald, 2017). En definitiva, mirar el mundo de esta manera significa, adoptar la actitud de tabula rasa sobre todo lo típicamente considerado como normativo, dado por hecho, y de sentido común, dando paso a preguntas críticas en sentido de encontrar posibilidades alternativas

¹ La palabra *Queer*, es un anglicismo ampliamente difundido por los estudios LGBTIAQ+. Corresponde a una reapropiación y resignificación de un insulto que se utilizaba frecuentemente contra la comunidad durante el siglo XX en Estados Unidos. Literalmente significa ‘raro’ o ‘rarito’, sin embargo, la connotación más acertada al español de Chile, sería ‘maricón’, ‘marica’, ‘fleto’, ‘colizón’ o alguno de sus derivados.

(Ghaziani & Drim, 2019; Brim & Ghaziani, 2016). La segunda manera de *Queerizar* la investigación es (2) potenciar la reflexividad *Queer*, la cual ha sido conceptualizada como una forma de reflexividad, que implica reflexiones sobre la performatividad y el “*closeting*”² de las identidades en el transcurso de la investigación con especial atención en las formas en que la heteronormatividad es enactuada y resistida. En este ejercicio de reflexividad, la atención en las políticas sexuales en el campo y las subjetividades sexuales de los investigadores y participantes son especialmente importantes (McDonnald, 2017). Asimismo, algunos piensan que la teoría *Queer* al oponerse a las categorizaciones binarias, también se opondría al binario cualitativo/cuantitativo (McDonnald, 2017), mientras hay quienes opinan que esta teoría es inconmensurable con la investigación cuantitativa, pues esta última se basa en categorías rígidas de análisis (Ghaziani & Drim, 2019; Brim & Ghaziani, 2016).

En tanto investigador, mi opinión es que sí es posible investigar tanto de manera cualitativa, cuantitativa como mixta con la lente interpretativa de la teoría *Queer*, mientras se consideren los aspectos anteriormente mencionados. Lo creo, pues cada vez que me enfrento a investigaciones sobre diversidades sexuales y de género, sin la mirada de la teoría *Queer* siento que nos ponemos el lente de la heteronorma y miramos al mundo, encontrando y destacando a los raros y les explicamos desde dicha rareza; utilizamos categorías discretas para su explicación y al cuantificar adoptamos conceptos que denotan discriminación e inferioridad, como lo es el concepto de “minorías”. Pero si nos ponemos el ‘lente *Queer*’, vemos la realidad del problema que existe, pero desde adentro; esta vez somos los “raros” los que miramos el mundo y cuestionamos la norma. Es por la razón expuesta en estos últimos párrafos, es que he decidido intencionar los principios de la teoría *Queer* en la metodología de investigación que se presenta a continuación, enfatizando en las diferentes formas de seleccionar artículos, el análisis crítico que se realiza de cada uno y por supuesto la reconstrucción que se hará posteriormente desde la discusión de los resultados a la luz del objetivo planteado.

Metodología

Para cumplir con el objetivo de esta investigación y responder a las preguntas planteadas anteriormente es que, de la gama de artículos encontrados, se escogieron investigaciones cuantitativas y cualitativas. Dentro las cuales, hay revisiones bibliográficas sistemáticas, revisiones críticas de programas, estudios de caso e investigaciones empíricas, con el fin de analizar los núcleos temáticos propuestos desde diferentes perspectivas metodológicas y epistemológicas.

Se definió que los artículos relacionados fueran investigaciones realizadas en Estados Unidos, pues en este país se maneja, en general, investigación de vanguardia la cual puede contrastarse con la realidad local, por lo que todos los artículos seleccionados estaban en idioma inglés. Se utilizó ERIC (Eric.ed.gov) como base de datos, con las palabras claves “Sexual Education”. De esta primera búsqueda realizado el 04 de julio de 2021, surgieron 10.470 artículos. Posteriormente se filtró por rango de fechas. Como una de las motivaciones de esta investigación fue revisar investigaciones de vanguardia se filtraron los artículos entre el 2019 y el 2021, reduciéndose el número original de investigaciones a 459 artículos posibles. Luego de esto se agregó un filtro de la base de datos, seleccionando sólo aquellos que dentro de su descriptor hablaran sobre ‘LGBTQ people’, lo que resultó en 119 artículos. Entre ellos se considero sólo aquellos que dentro del título

² *Closeting*, se refiere a un concepto en inglés que se refiere a mantener algo en secreto, especialmente el hecho de ser gay.

se aludía a alguno de los núcleos temáticos (Personas LGBTIAQ+, programas de educación sexual o efecto de la ESI en disidencias sexuales), de la cual resultaron en 38 publicaciones.

Posteriormente se leyeron los resúmenes de estos artículos y se dejaron 10 artículos que presentan una variedad de metodologías, tipos y resultados que calzan con los núcleos temáticos. Dos de ellos fueron rechazados pues uno correspondía a un estudio de caso realizado en Argentina, mientras que el otro, era el estado de la Educación Sexual en India. En la tabla 1 y tabla 2 se muestra el resumen de los artículos seleccionados para la revisión donde se considera el título, autores, revista, año de publicación, intencionalidad del artículo, metodología y principales hallazgos.

Para el análisis de la literatura se consideraron: la metodología utilizada, resultados y conclusiones que se obtuvieron, la validez y confiabilidad, los sesgos, las limitaciones y un análisis *Queer* de lo presentado en el artículo, a la luz de los tres principios mencionados en la literatura: cuestionamiento de binarios, interrupción de la heteronormatividad y la deconstrucción social de la realidad, así como de un cuarto aspecto, referente a la inclusión de esta temática en educación (pedagogía *Queer*), para finalmente discutir y reconstruir los hallazgos de la literatura a la luz de las tres categorías previamente definidas como motores de este estudio tras el contraste con literatura complementaria.

Tabla 1. Resumen de artículos incluidos en la revisión bibliográfica

Título	Autores	Año	Revista
What do we really know about adolescent sexual health education: A dimensional concept analysis	Corcoran, Patrician, Childs, Shirey	2019	American Journal of Sexuality Education (AJSE)
The role of adolescent sex education in sexual satisfaction among LGB+ and heterosexual young adults	Evans, Widman, Goldey	2020	American Journal of Sexuality Education (AJSE)
A national analysis of state policies on lesbian, gay, bisexual transgender and questioning/ queer inclusive sex education	Garg, Volerman	2020	American School Health Association (ASHA)
Creating safe schools for LGBTQIA+ displaced migrant youth: a journey towards anti-oppressive Pedagogy	Franco	2021	International Journal of progressive education (IJPE)
Sex Education in school, are gender and sexual minority youth included?: A decade in review	Rabbitte	2020	American Journal of Sexuality Education (AJSE)
How can we make LGBTQ+ inclusive sex education programmes truly inclusive? A case study of Chicago Public Schools' policy and curriculum	Jarpe-Ratner	2019	Sex Education (SE)
LGBTQ+ Students of colour and their experiences and needs in sexual health education: You belong here just as everybody else	Roberts, Shiman, Dowling, Tantay, Masdea, Pierre, Lomax, Bedell.	2019	Sex Education (SE)
A post-Hoc Comparison of two sexual Health curricula on sexual health Knowledge, perception and attitudes	Son, Draws	2020	American Journal of sexuality education (AJSE)

Resultados

A continuación, se muestran los resultados de la síntesis de los artículos y la reconstrucción de las dimensiones de análisis.

Tabla 2. Resumen del tipo de artículo, metodología, intencionalidad y hallazgos de cada uno.

Autores	Año	Tipo de artículo	Metodología e intencionalidad	Hallazgos
Corcoran, Patrician, Childs, Shirey	2019	Revisión	Cualitativa, análisis dimensional. Exploración de la educación sexual de los adolescentes como concepto multidimensional.	A partir de la discusión de 5 categorías, se determinó que estas podrían tener un efecto positivo en la estandarización de la enseñanza; la evaluación de intervenciones en educación sexual con estas categorías reduce la dificultad al comparar dichos reportes; usando estas categorías, se podrían mejorar los programas de educación sexual.
Evans, Widman, Goldey	2020	Investigación Empírica	Cuantitativa, Correlacional: Investigar los diferentes tipos de educación sexual en adolescente y la relación con la satisfacción sexual en jóvenes adultos. Y cuál de los tipos de educación sexual puede tener mayor impacto según la identidad de los jóvenes.	Una mayor educación sexual integral (Comprehensive sexual education) en la escuela, tendría una asociación más fuerte con la satisfacción sexual en jóvenes heterosexual que con la de personas LGB+ Mayor Educación sexual integral en la familia, se asocia con mayor satisfacción reportada por ambos grupos de participantes.
Garg, Volerman	2020	Revisión	Cualitativa: Análisis de las políticas de los 50 estados del distrito de Columbia. Incluyendo leyes y estándares educativos.	Existe una falta de uniformidad y presencia de discriminación en las políticas escolares de educación sexual en USA, particularmente relacionados con tópicos LGBTQ.
Franco	2021	Revisión	Cualitativa, Estudio de caso. Analiza el caso de un estudiante LGBTIAQ+ y latino en Estados Unidos, e invita a crear espacios seguros por medio de la teoría queer.	Existen varios desafíos en materia de inclusión de temáticas LGBTQIA+, pensando en los jóvenes migrantes que llegan a los Estados Unidos.
Rabbitte	2020	Revisión	Cualitativa Examinar los programas de educación sexual y salud en Estados Unidos en cuanto a la inclusión de información sobre identidad de género y orientación sexual.	La revisión ofrece información acerca de los actuales programas ofrecidos en las escuelas y sugerencias para hacerlos mas inclusivos.
Jarpe-Ratner	2019	Investigación empírica	Cualitativa, Estudio de caso Investigar el caso de inclusión en las políticas educativas y el currículum en las escuelas públicas de Chicago. Las percepciones	Se observa la percepción sobre la naturaleza de la inclusión. Se generan propuestas para mejorar la inclusión.

			y prácticas de los profesores y las percepciones de los estudiantes sobre la inclusión de temáticas LGBTQ+.	
Roberts, Shiman, Dowling, Tantay, Masdea, Pierre, Lomax, Bedell.	2019	Investigación empírica	Cualitativa. Análisis temático investigar sobre las barreras de los estudiantes LGBTQ+ de color y su autopercepción en varios temas de sexualidad y género.	Los estudiantes reportan que reciben una inadecuada educación sexual en la escuela, por lo que se sienten: no representados, no apoyados, estigmatizados, y acosados. Los estudiantes proponen cambios institucionales en varios aspectos de la educación sexual.
Son, Draws	2020	Investigación empírica	Cuantitativa Post - Hoc	Se muestran diferencias estadísticamente significativas en la percepción sobre sexualidad y actitudes en ambos grupos que implementaron cada tipo de currículum.

Programas de Educación Sexual

La primera dimensión que se estableció en este artículo fue la de programas de Educación sexual, guiada por la pregunta ¿cómo son los programas y políticas de Educación Sexual en Estados Unidos?

En este sentido se puede mencionar que unánimemente se observa como principal problema que aún exista un enfoque de la Educación Sexual basado en la abstinencia (Corcoran, Patrician, Childs, Shirey, 2019; Evans, Widman, Goldey, 2020; Garg & Volerman, 2020; Franco, 2021; Rabbitte, 2020; Jarpe-Ratner, 2019; Roberts, Shiman, Dowling, Tantay, Masdea, Pierre, Lomax, Bedell, 2019; Son & Draws, 2020). De la misma manera, en la totalidad de artículos revisados se observa que mencionan, como solución a este problema, la inclusión e implementación de lo que ellos llaman ‘Comprehensive Sexual Health Education’, lo que en español sería una Educación Sexual Integral³ (Corcoran, et al., 2019; Evans et al., 2020; Garg & Volerman, 2020; Franco, 2021; Rabbitte, 2020; Jarpe-Ratner, 2019; Roberts et al., 2019; Son & Draws, 2020) Este tipo de Educación Sexual debe incluir tópicos médicamente correctos en sexualidad, ITS y prevención de embarazos no deseados (Corcoran, et al., 2019; Evans et al., 2020; Garg & Volerman, 2020; Franco, 2021; Rabbitte, 2020; Jarpe-Ratner, 2019; Roberts et al., 2019; Son & Draws, 2020), mientras que algunos incluyen otros temas como salud en las relaciones de pareja, consentimiento y acoso sexual y otros aspectos de la sexualidad humana (Evans et al., 2020; Garg & Volerman, 2020; Franco, 2021).

En cuanto a las políticas educativas y currículum de Educación Sexual, se menciona en la literatura que cada Estado tiene la libertad de implementar y producir el suyo, lo que genera una gran heterogeneidad al momento de diseñarlos. Garg y Volerman (2020) realizan un análisis de los programas de Educación Sexual de Estados Unidos, donde dentro de sus principales hallazgos destacan que la Educación Sexual escolar no es exigida por todos los Estados; en 48 se exigen programas de Educación Sexual, de esos,

³ Literalmente “comprehensive” significa incluir o tratar todos o casi todos los aspectos de algo, por lo tanto, la traducción al español sería “integral”. Sin embargo, esta definición de integral, a la luz de los resultados, dista de lo planteado por la OMS (2010) y la UNESCO (2018).

39 exigen contenidos sobre relaciones saludables, 33 exigen contenidos sobre sexualidad humana y 41 exige información sobre VIH/SIDA. Comúnmente los Estados discuten sobre incluir la temática de abstinencia y anticoncepción; la enseñanza sobre la abstinencia es requerida en 42 estados y en 3 es sugerida; el contenido sobre acoso sexual y de violencia en el noviazgo es exigido en 39 estados y en 3 es sugerido; debido a que la Educación Sexual es considerado un tema sensible y controversial, muchos Estados establecen protocolos para que les estudiantes obtengan el permiso de sus padres o tutores para recibirla; Sólo 22 Estados incluyen tópicos relacionados con personas LGBTQ, mientras que 29 estados no incluyen esta temática, y de ellos, 13 exige el uso del lenguaje (hetero - cis) normativo.

Temática LGBTIAQ+

A partir de los resultados encontrados en la primera categoría es que se destaca aún más la importancia de analizar cómo se incluyen las temáticas LGBTIAQ+ en los programas de Educación Sexual de Estados Unidos. Esta dimensión fue guiada por las siguientes preguntas ¿cómo se incluye la temática de la comunidad LGBTIAQ+? Y ¿cómo lo representa la literatura?

Desde el punto de vista curricular, tal y cómo se mencionó anteriormente Garg y Volerman (2020) describen que sólo 22 Estados incluyen tópicos relacionados con personas LGBTQ, mientras que 29 no incluyen esta temática. De los primeros 22, 9 presentan políticas de inclusión, 6 ordenan discriminación y 5 se mantienen neutrales. Existe un Estado que exige que durante las clases de sexualidad se separe a los estudiantes por género (bajo el entendimiento cis - binario entre hombre/mujer). De los 29 Estados que no tienen inclusión de temáticas LGBTQ, 13 exigen el uso del lenguaje (hetero - cis) normativo. Asimismo, en su artículo Rabbitte (2020) declara explícitamente la intencionalidad de leer los programas de educación con acento en las temáticas LGBTIAQ+, mostrando tres focos de conflicto, que concuerdan con lo que plantean Garg y Volerman (2020), el primero es la heteronormatividad de los programas, el segundo la información incompleta o imprecisa y, en el tercero, la temporalidad en la que se entrega la información.

En cuanto a la Heteronormatividad Rabbitte, (2020) plantea que la mayoría de la literatura reporta que la información entregada en los artículos es heteronormada. Esto quiere decir que se potencia la norma del género binario asignado al nacer debido al sexo gonadal y genital, las creencias sobre la heterosexualidad como única forma de la relación y el contacto sexual basado en la relación pene – vagina. Respecto de la información incompleta o imprecisa, se declara que la mayoría de la literatura reporta que la información entregada se remite a la mecánica de la interacción pene – vagina, ignorando otros tipos de contacto sexual (anal, oral, manual, masturbación), así como también se ignora la información sobre relaciones saludables, consentimiento o disfrute y placer durante el sexo. No hay información reportada sobre las personas transgéneros o con identidades no binarias ni sobre el uso adecuado de los pronombres. Muchos autores reportan que los programas de sexualidad entregan información imprecisa, lo que se traduce en desinformadas decisiones sexuales sobre todo por los grupos subrepresentados (Rabbitte, 2020). Finalmente, en cuanto a la temporalidad de la información, la autora sostiene que la información entregada a los estudiantes (en secundaria), suele ser muy tarde para servir de ayuda en personas pertenecientes a lo que ella llama ‘las minorías’. Se recomienda que la información sobre las diversidades de género e individuos no

binarios sea entregada en los primeros dos años de formación, para así poder enfrentar mejor los problemas de ‘disforia de género’.

Respecto de la implementación, Jerpe - Ratner (2020) menciona que la mayoría de los profesores incluye las temáticas LGBTQ+ en sus clases de manera indirecta, pues mencionan que les estudiantes reciben una educación adecuada sobre aquello en 8° y 10° grados. Sin embargo, mencionan que lo hacen, porque reconocen que tienen estudiantes de dichas identidades y que este tipo de inclusión es importante para ellos, y por lo tanto un requerimiento. Por otro lado, los profesores declaran que necesitan más entrenamiento, recursos o información para el tratamiento apropiado de temáticas LGBTQ+. En las clases observadas se demuestran diferentes tipos de contacto sexual (consistente con la inclusión de temáticas LGBTQ+), sin embargo, el uso del lenguaje en estereotipos de género fue reiteradamente notado durante las clases, lo que concuerda con lo planteado por Son y Draws (2020).

Finalmente, Corcoran et al., (2019) declaran que hay muchas dimensiones que componen la Educación Sexual y de Salud Integral en adolescentes, pero hay componentes necesarios que no han sido identificados o considerados, mientras que Son y Draws (2020) mencionan que la Educación Sexual puede ser una manera de hacer una forma más inclusiva de educación, pero que sin embargo, se requiere avanzar aún más.

Efecto de la Educación Sexual en personas pertenecientes a las Disidencias Sexuales

Esta última dimensión era guiada por la pregunta ¿cómo impacta la Educación Sexual norteamericana en las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIAQ+? En la investigación de Jerpe – Ratner (2020) se les consultó a los estudiantes sobre la aplicación de los programas de sexualidad lo que mostró, por un lado, que estudiantes que fueron reclutados por sus profesores, se sentían algo incómodos hablando sobre temáticas LGBTQ+ e identidades, mientras que quienes eran pertenecientes a la comunidad se sentían cómodos hablando de ello en el grupo focal, pero no en sus clases, puesto que en general sus profesores no eran parte de la comunidad, y constantemente se sentían poca representación y acoso. Roberts et al (2019), por su lado presentó interesantes hallazgos en su investigación con narrativas de estudiantes LGBTIAQ+ afrodescendientes y latinos, los cuales sistematizó en cinco categorías: Poca representación, información entregada, relación entre profesores y estudiantes, apoyo y bullying, condiciéndose fuertemente con lo planteado por Franco (2021) en su estudio de caso.

En cuanto a la categoría de poca representación, la mayoría de los estudiantes describen que poseen conocimientos sobre anatomía, control de la natalidad, ITS, consentimiento y la importancia del uso de condón en las relaciones sexuales. Sin embargo, la mayoría excepto dos de ellos, menciona que el contenido raramente o nunca le resuena con sus experiencias debido a su orientación sexual o identidad de género. Los jóvenes reclaman información acerca del consentimiento y las medidas de precaución que deben tener al momento de experimentar relaciones sexuales no heteronormativas, es decir, por medio del contacto con otra persona con anatomía similar. Pues por ejemplo, no mencionan los riesgos de contraer VIH en relaciones lésbicas. Asimismo, estos reclaman que sus profesores no entregan información acerca de otras orientaciones sexuales como los pansexuales o asexuales. Por otro lados, los estudiantes reconocen poseer poca o nula información sobre identidades de género, por ejemplo, en la construcción y confirmación de género, el proceso de transición o los pronombres que deben utilizarse (Roberts et al 2019).

Respecto a cómo se sienten los estudiantes con sus profesores, se menciona que se sienten mucho más cómodos con profesores latinos y/o queer, pues sienten que los entienden e incluyen mejor que los profesores blancos y heterosexuales. En cuanto al apoyo que se les otorga, los estudiantes mencionan como puntos importantes el inadecuado acceso a baños, así como los estilos de gestión docente por parte de los profesores en las clases de salud. En esto último, los estudiantes mencionan que sus profesores no tienen la preparación para tratar los contenidos referentes a la comunidad LGBTQ+, mencionando como caso, que ellos sólo leen los libros, por lo que no sienten que esas clases sean espacios seguros. Respecto de la estigmatización, mencionan que el currículum en Educación Sexual les estigmatiza al reproducir estereotipos durante las clases (Roberts et al., 2019).

El bullying, por su parte, fue un tema que también emergió como resultado de las entrevistas realizadas a los participantes. En este punto mencionaron que los colegios no tienen buenas políticas anti bullying y que, durante las clases de sexualidad, tanto sus pares como los profesores, realizan prácticas de acoso y discriminación contra las personas de la comunidad LGBTQ+. Finalmente, durante las entrevistas, los estudiantes mencionan frecuentemente lo que los autores llaman “recursos alternativos” en el aprendizaje de la sexualidad, mencionando aquí a padres, redes sociales, adultos de confianza, proveedores de salud, pares y programas externos de educación en salud (Roberts et al., 2019).

En su investigación sobre la satisfacción sexual de adultos jóvenes respecto de su Educación Sexual, Evans et al. (2020) sostiene que la Educación Sexual escolar está fuertemente relacionada con una mayor satisfacción sexual en la población en general. Sin embargo, es mayor en la población heterosexual, lo cual se explica porque los contenidos que se tratan en dicha Educación Sexual no son del todo relevantes para las experiencias e intereses de estudiantes LGB+. Asimismo, la población heterosexual, señala que su Educación Sexual es relevante para todas las orientaciones sexuales y en consecuencia la Educación Sexual estaría generando disparidades entre ambas poblaciones. Un segundo hallazgo fue que una buena Educación Sexual en la familia se relaciona con una mayor satisfacción en ambas poblaciones (Evans et al., 2020).

Discusión y Reflexión

Un importante cuerpo de investigaciones, evidencian los perjuicios que trae para una persona con una identidad dentro del espectro de las diversidades sexuales y de género, vivir en una sociedad que constantemente los discrimina (Movilh, 2013; Alessim et al., 2016; Cheney et al., 2017; Franco 2021; Corcoran, et al., 2019; Evans et al., 2020; Garg & Volerman, 2020; Rabbitte, 2020; Jarpe-Ratner, 2019; Roberts et al., 2019; Son & Draws, 2020). Sin embargo, la Educación Sexual podría ser una potente herramienta para disminuir o quizás eliminar esta situación (Heras, et al., 2017), por lo que se hace necesario revisar la forma en la que creamos e implementamos políticas y programas de Educación Sexual.

A partir de los resultados de esta revisión sobre los programas de Educación Sexual en Estados Unidos, se puede decir que el paradigma predominante que los autores declaran en sus investigaciones es el modelo de Educación Sexual basado en la abstinencia

(Corcoran, et al., 2019; Evans et al., 2020; Garg & Volerman, 2020; Franco, 2021; Rabbitte, 2020; Jarpe-Ratner, 2019; Roberts et al., 2019; Son & Draws, 2020) lo que correspondería a una visión moralista de la educación sexual, pensando el acto sexual sólo como un medio para la procreación y donde se propicia la institución del matrimonio (López, 2005). A pesar de esto, los autores declaran que en dicho país se está avanzando hacia un enfoque de Educación Sexual Integral (Corcoran, et al., 2019; Evans et al., 2020; Garg & Volerman, 2020; Franco, 2021; Rabbitte, 2020; Jarpe-Ratner, 2019; Roberts et al., 2019; Son & Draws, 2020), el cual tiene como principios entregar información médica relevante respecto de la sexualidad humana, los métodos anticonceptivos, la transmisión de ITS, el control de la natalidad, y en algunos casos la inclusión de temáticas de salud en las relaciones de parejas y el acoso sexual. Esta visión de la Educación Sexual está lejos de la idea de la Educación Sexual Integral de Cordero (2008), la Educación Sexual para el Siglo XXI que propone Heras et al. (2017) o las propuestas de la OMS (2010) y la UNESCO (2018), más bien se relaciona con el modelo de riesgos que propone López (2005), el cual se basa en promover una visión médica y punitiva de la sexualidad, con fuerte foco en la reproducción, la anatomía y fisiología de los sistemas reproductores masculino y femenino y la inclusión de las ideas de la transmisión de las ITS y el control de la natalidad. En este sentido, el modelo estadounidense de Educación Sexual, comparte la visión que se observa impuesta en nuestro currículum nacional, aunque no declarada explícitamente.

La amplia promoción de este modelo es debido a los datos epidemiológicos que los autores revisados declaran dentro de sus investigaciones. Estos datos se relacionan con las tasas de embarazos no deseados, abortos, uso de preservativo e incidencia de ITS en la población joven. Sin embargo, varias de estas investigaciones dejan patente la ineficacia de dicho modelo, al momento de analizar las subjetividades de los adolescentes interlocutores, el respeto a la diversidad y la representatividad de las historias personales (Garg & Volerman, 2020; Rabbitte, 2020; Jarpe – Ratner, 2020; Corcoran et al, 2019; Evans et al., 2020; Franco, 2021; Roberts et al., 2019). Esta ineficacia puede ser explicadas por los principios de la ESI y del siglo XXI, las que básicamente buscan mover la Educación Sexual desde la biomedicina hacia las ciencias sociales, integrando aspectos humanos mucho más trascendentes que sólo la reproducción (Heras, et al., 2017). Aún así llama la atención, que a pesar de ser este enfoque un enfoque biomédico, no reconozca o incluya aspectos biológicos importantes que los participantes de los diferentes estudios reconocen como falencias, tales como la naturaleza de la homosexualidad, o los cuidados que se debe tener en los diferentes tipos de contacto sexual (Roberts et al. 2019, Evans et al. 2021).

En cuanto a las temáticas LGBTIAQ+, claramente se presenta una deficiente inclusión de ellas en los programas de estudio, lo que tiene directa relación con los sentimientos que exhiben las personas pertenecientes a esta comunidad. Estas investigaciones al mismo tiempo dan luces sobre realidades que probablemente vivamos en otras partes del mundo, como lo es el caso de Chile, lo que abre importantes oportunidades investigativas.

En mi experiencia como estudiante escolar, de pedagogía en Biología y como profesor de Biología, he podido notar que efectivamente existe una postura implícita en el programa de estudio que direcciona qué cosas se enseñan y cuales no en materia de sexualidad, remitiéndose a los aspectos comunes de la reproducción, con fuerte énfasis en la reproducción sexual, y por lo tanto bajo la norma cis – heterosexual, obviando aspectos neurobiológicos, genéticos, epigenéticos, hormonales, ecológicos y evolutivos,

documentados e importantes para la comprensión de las diversidades sexuales y de género.

En cuanto a lo que plantea la teoría Queer, se puede decir que, si bien se valora el esfuerzo de los investigadores en relevar la importancia de investigar temas relacionados con las diversidades sexuales y de género, la mayoría de estos estudios están realizados bajo la “lupa heterosexual”, donde se mira la realidad de las diversidades sexuales y de género, como un problema que existe, pero que es aislado y exclusivo de esa ‘minoría’ (Gunckel, 2009; Spargo, 2004; Valera, 2020; Córdova, Sáez, Vidarte, 2009; Butler, 2006, 2007, 2019, McDonnald, 2017; Ghaziani & Drim, 2019; Brim & Ghaziani, 2016). Desde este punto de vista, posicionan al fenómeno investigado como algo que está “allá” y que debe ser investigado desde “acá”, intentando justificar sus datos y resultados por medio de la objetividad que lo que hace, finalmente, es neutralizar la diversidad, mostrándola como el binario normal/patológico, o como una población marginada y discretamente formada. Sólo dos de las investigaciones centran su investigación en las narraciones sobre la vida, percepciones, sentimientos y visiones de quienes son parte de la comunidad (Roberts et al., 2019; Franco, 2021), y por lo tanto sensibilizan y explican sus resultados desde aquí, resonando mucho más las necesidades que surgen, enfatizando en cómo, dónde y por qué surgen y qué significan para estas personas.

Conclusiones

En este artículo se revisó la literatura de frontera sobre la investigación en Educación Sexual en Estados Unidos, con el fin de analizar las formas en que incluían las temáticas de diversidades sexuales y de género y los efectos que estas tenían en personas pertenecientes a dicha comunidad, con el fin de servir como modelo de contraste con la realidad chilena. Lo que se demostró con esta investigación, es que el modelo de vanguardia que se está implementando en los Estados Unidos, lo que ellos llaman Educación Sexual Integral, no es más que un enfoque basado en la biomedicina con centro en las prácticas sexuales heterosexuales, que apuntan a la prevención de embarazos no deseados y a la disminución de las tasas de incidencia de infecciones de transmisión sexual. Dicho modelo encaja con lo que actualmente nosotros tenemos instalado en el sistema educativo chileno y que se imparte en la asignatura de Biología.

Del mismo modo, esta investigación demuestra que, tanto los autores por medio de análisis documental, de implementaciones, casos o narrativas, describen que la implementación de los programas de Educación Sexual es insatisfactoria, cuando a diversidad sexual se refiere, ya que las personas que se reconocen como parte de la comunidad LGBTIAQ+ se sienten poco representadas, excluidas y discriminadas con los modelos de implementación actuales.

Por todo, se concluye que Estados Unidos no es un buen ejemplo al momento de comparar nuestras políticas de Educación Sexual, por lo que es importante realizar nuevas investigaciones que repliquen este procedimiento, en lugares como Canadá, Europa Occidental, Australia, Nueva Zelanda y el resto de Latinoamérica.

Limitaciones

Las principales limitaciones de este estudio son: (1) la baja cantidad de artículos revisados, lo que se puede explicar por la decisión de utilizar sólo una base de datos y los criterios de selección y exclusión para su selección; (2) la diversidad de tipos de artículos

incluidos en esta, pues esto complicó el análisis de cada uno y la comparación entre ellos, y; (3) sólo se escogieron investigaciones en inglés, lo que reduce el espectro de investigaciones que se pueden abarcar.

Agradecimientos

Programa de Becas Estudios de Magister Para Profesionales de la Educación. 50200028. ANID. Gobierno de Chile.

Bibliografía

- Ambrosy, I. (2012). Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 277-285.
- Ariza, M., & De Oliveira, O. (2005). Género, clase y concepciones sobre sexualidad en México. *Caderno CRH*, 18(43), 15-33.
- Brim, M., & Ghaziani, A. (2016). Introduction: queer methods. *Women's Studies Quarterly*, 44(3/4), 14-27.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género* (pp. 392-392). Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2019). *Los cuerpos que importan* (Vol. 1). Paidós
- Cámara (2019). Proyecto De Ley Que Establece Normas Generales En Materia De Educación Sobre Sexualidad Y Afectividad. Obtenido de: <https://acortar.link/AysK1>
- Corcoran, J. L., Patrician, P. A., Childs, G. D., & Shirey, M. R. (2019). What do we really know about adolescent sexual health education: A dimensional concept analysis. *American Journal of Sexuality Education*, 14(3), 342-357.
- Cordero, X. y Rodriguez De Cordero, X. (2008). Reflexiones sobre educación sexual desde una perspectiva holística. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1- 10.
- Córdoba, D., Sáez, J., Vidarte, P. (eds.). (2009). *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. 2º edición. Editorial EGALES, Madrid.
- Evans, R., Widman, L., & Goldey, K. (2020). The role of adolescent sex education in sexual satisfaction among LGB+ and heterosexual young adults. *American Journal of Sexuality Education*, 15(3), 310-335.
- Franco, D. (2021). Creating Safe Schools for LGBTQIA+ Displaced Migrant Youth: A Journey towards Anti-Oppressive Pedagogy. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 228-239.
- Garg, N., & Volerman, A. (2021). A national analysis of state policies on lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning/queer inclusive sex education. *Journal of School Health*, 91(2), 164-175.
- Ghaziani, A., & Brim, M. (2019). Queer Methods. In *Imagining queer methods* (pp. 3-27). New York University Press.
- Gunckel, K. L. (2009). Queering science for all: Probing queer theory in science education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(2), 48-61.
- Heras Sevilla, D., Fernández Hawrylak, M., & Cepa Serrano, A. (2017) Capítulo 20: La educación sexual en el siglo XXI, un enfoque integral.
- Jarpe-Ratner, E. (2020). How can we make LGBTQ+-inclusive sex education programmes truly inclusive? A case study of Chicago Public Schools' policy and curriculum. *Sex Education*, 20(3), 283-299.
- Kornblit, A. L. F., Sustas, S. E., & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas.
- Lange, A. C., Duran, A., & Jackson, R. (2019). The state of LGBT and queer research in higher education revisited: Current academic houses and future possibilities. *Journal of College Student Development*, 60(5), 511-526.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- McDonald, J. (2017). Queering methodologies and organizational research: Disrupting, critiquing, and exploring. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*.
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7º a 11º Medio*. Santiago: Ediciones MINEDUC.

- MINEDUC. (2017a). Maltrato, acoso, abuso sexual y estupro en establecimientos educacionales. Orientaciones para la elaboración de un Protocolo de Actuación. Santiago: Ediciones MINEDUC.
- MINEDUC. (2017b). Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. Santiago: Ediciones MINEDUC.
- MINEDUC. (2017c). Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. Santiago: Ediciones MINEDUC.
- Movilh (2013), Primera Encuesta Nacional: Diversidad Sexual, Derechos Humanos y Ley contra la Discriminación. Santiago. <https://n9.cl/tn5mh>
- Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA (2010). Estándares de Educación Sexual para Europa. Recuperado de:
http://www.madridsalud.es/publicaciones/OtrasPublicaciones/standars_de_calidad_de_la_educacion_sexual_en_europa_traducido_12nov.pdf
- Rabбите, M. (2020). Sex education in school, are gender and sexual minority youth included?: A decade in review. *American journal of sexuality education*, 15(4), 530-542.
- Roberts, C., Shiman, L. J., Dowling, E. A., Tantay, L., Masdea, J., Pierre, J., & Bedell, J. (2020). LGBTQ+ students of colour and their experiences and needs in sexual health education: 'You belong here just as everybody else'. *Sex Education*, 20(3), 267-282.
- Snyder, V. L., & Broadway, F. S. (2004). Queering high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 41(6), 617-636.
- Son, J., & Draws, C. (2021). A Post-Hoc Comparison of Two Sexual Health Curricula on Sexual Health Knowledge, Perception, and Attitudes. *American Journal of Sexuality Education*, 16(1), 86-106.
- Spargo, T. (2004). Foucault y la teoría queer. Editorial Gedisa, España.
- UNESCO. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia. Paris: Ediciones UNESCO
- Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 383-390.
- Varela, N. (2019). Feminismo 4.0. La cuarta ola. Barcelona: EDICIONES B.