

Access to Comprehensive Sexuality Education in Argentina's secondary schools: findings from the 2022 Aprender Assessment.

AREVALO WIERNA, CARLA DE LOS ANGELES y
Pablo De Grande.

Cita:

AREVALO WIERNA, CARLA DE LOS ANGELES y Pablo De Grande (2026). *Access to Comprehensive Sexuality Education in Argentina's secondary schools: findings from the 2022 Aprender Assessment*. MASKANA, 27, 141-158.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carla.arevalo/40>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pw3H/4r6>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El acceso a educación sexual integral en escuelas secundarias de Argentina según las Pruebas Aprender 2022

Access to Comprehensive Sexuality Education in Argentina's secondary schools: findings from the 2022 Aprender Assessment

Autores:

Carla Arévalo

IELDE (Universidad de Salta), Argentina

Pablo De Grande

IEHS (Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires), Argentina

Autor de correspondencia:

Carla Arévalo

carevalo@eco.unsa.edu.ar



Recibido: 28 - Octubre - 2025

Aprobado: 06 - Abril - 2026

Publicación en línea: 30 - Junio - 2026

Como citar: Arévalo, C. y De Grande, P. (2026). El acceso a educación sexual integral en escuelas secundarias de Argentina según las Pruebas Aprender 2022. *Maskana*, 17(1), 141-158. <https://doi.org/10.18537/mskn.17.01.09>

El acceso a educación sexual integral en escuelas secundarias de Argentina según las Pruebas Aprender 2022

Access to Comprehensive Sexuality Education in Argentina's secondary schools: findings from the 2022 Aprender Assessment

Resumen:

Este artículo analiza el acceso a la Educación Sexual Integral (ESI) por parte de estudiantes de escuelas secundarias de Argentina, basándose en datos de un relevamiento nacional. A partir de las respuestas al módulo sobre ESI de las Pruebas Aprender del año 2022 (195.804 participantes), se realizó un análisis descriptivo que caracteriza el contacto que los estudiantes de secundaria han tenido con la ESI. La evaluación se realizó utilizando como dimensiones de análisis la pertinencia, la universalidad, la integralidad y la transversalidad con que los contenidos fueron recibidos por los estudiantes. Los resultados mostraron una distancia entre el reconocimiento generalizado de la relevancia de la ESI por parte de los estudiantes y su efectiva implementación, existiendo disparidades por sexo, capital educativo de origen y región, así como una prevalencia de abordajes centrados en la biología y la salud, en detrimento de los ejes vinculados con la afectividad, la diversidad y los derechos.

Palabras clave: educación sexual integral, Argentina, escuela secundaria, transversalidad, integralidad.

Abstract:

This article examines the access to Comprehensive Sexual Education (CSE) among secondary school students in Argentina, based on data from a national survey conducted with students and school principals. Drawing on responses to the CSE module of the 2022 Aprender Assessment (195.804 participants), the study characterizes the students' exposure to CSE. The evaluation considers four analytical dimensions: the relevance, the universality, the comprehensiveness, and the cross-curricular integration of the contents received. The results reveal a gap between students' widespread acknowledgment of the importance of CSE and its effective implementation, with disparities observed by sex, educational background of the household, and region. Moreover, there is a predominance of approaches focused on biology and health, to the detriment of dimensions related to affectivity, diversity, and rights.

Keywords: comprehensive sexual education, Argentina, secondary school, cross-curricular approach, comprehensiveness.

1. Introducción

La educación sexual integral puede definirse como un proceso educativo basado en el currículo que aborda de manera articulada los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad (UNESCO, 2018). Consiste en una modalidad de abordaje dentro del campo de las políticas de educación sexual, y más particularmente, de las políticas de educación sexual centradas en la escuela. Estas políticas reconocen, en los países occidentales, importantes cambios a partir de las décadas de 1960 y 1970 (Weaver et al., 2005), décadas en las que en Argentina ocurrieron procesos de transformaciones en las percepciones y valoraciones de la familia, el género y la sexualidad (Cosse, 2006; Cosse, 2009). Según Zemaitis (2021), desde la década de 1960 surgieron en Argentina saberes expertos y discusiones que constituyeron progresivamente un campo capaz de demandar al Estado, a finales de los 80, el desarrollo de programas de educación sexual para el sistema educativo formal.

En el ámbito internacional, la respuesta a la epidemia global del SIDA en la década de 1980 constituyó un punto de inflexión que impulsó la revisión de los programas de educación sexual escolar, orientándolos hacia la prevención y la salud. Tras este antecedente, fue en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) de 1994 donde se consolidó un nuevo consenso respecto de los criterios con los que numerosos países abordarían en adelante la relación entre sexualidad y educación (Greene et al., 2002). Los 179 países firmantes reconocieron a la sexualidad como un derecho, y asumieron la responsabilidad de promover el acceso de adolescentes a la educación sexual, a la información relacionada y a servicios de salud reproductiva. Si bien los objetivos de su programa de acción fueron múltiples, uno prioritario fue la reducción del embarazo adolescente. La CIPD ubicó a los adolescentes en el centro de las nuevas políticas sobre sexualidad, e incorporó a la noción de salud reproductiva un componente vinculado a la capacidad de experimentar una vida sexual satisfactoria y sin riesgos, a la

posibilidad de procrear y a la libertad de decidir si hacerlo o no, en qué momento y con qué frecuencia (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1995).

En el caso de Argentina, la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, promulgada en el año 2006, retomó buena parte de estos lineamientos y los adaptó al ámbito nacional. Según señalan Carnero, et al. (2013), la ley fue un hito clave en la implementación del Programa de Acción de la CIPD en Argentina. Esta norma creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, destinado a garantizar la enseñanza de contenidos de educación sexual integral a las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, desde el nivel inicial hasta la formación superior docente (SEIE, 2022).

En 2018, el Consejo Federal de Educación complementó los lineamientos de Ley 26.150 por medio de la Resolución 340/18, estableciendo, entre otras cosas, el compromiso de todas jurisdicciones del país a abordar los contenidos de esta política a partir de cinco ejes conceptuales: cuidar el cuerpo y la salud; valorar la afectividad; garantizar la equidad de género; respetar la diversidad; y ejercer los derechos (Mariani y Messina, 2025).

La implementación de la ESI en Argentina se inscribe en el marco de un sistema educativo de carácter federal, en el que las 24 jurisdicciones (23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) son responsables de sus respectivos sistemas educativos. Como señala Ruiz (2023), la Constitución Nacional establece que son las jurisdicciones quienes administran sus sistemas educativos, mientras que el Estado Nacional define los marcos normativos generales y fija lineamientos de política educativa. La coordinación entre ambos niveles se canaliza a través del Consejo Federal de Educación, organismo que reúne a los ministros provinciales y cuyas resoluciones requieren adhesión jurisdiccional para tener vigencia plena (Romualdo, 2024). Esta estructura institucional

genera dinámicas de federalismo educativo en las que las orientaciones nacionales se plasman de manera heterogénea en los territorios, condicionadas por las capacidades de gestión, las tradiciones culturales y las prioridades políticas de cada jurisdicción (Ruiz, 2023).

Esta heterogeneidad se expresa también en el plano normativo de la ESI. La propia Ley 26.150 delegó en cada jurisdicción el diseño de propuestas de enseñanza, la selección de materiales y la organización de instancias de formación docente, estableciendo así un esquema de implementación descentralizada dentro de un marco nacional común. En ese contexto, varias provincias avanzaron en la sanción de normativas propias. El Ministerio de Educación de la Nación, por su parte, acompañó el proceso mediante la provisión de materiales didácticos y la organización de capacitaciones docentes, aunque el alcance efectivo de estas acciones dependió en cada caso de la apropiación jurisdiccional (Mariani y Messina, 2025). Este entramado normativo y de gestión multinivel constituye el contexto institucional dentro del cual deben leerse las desigualdades territoriales en el acceso a la ESI que los datos analizados ponen de manifiesto.

Desde sus primeras indagaciones, las investigaciones sobre la implementación de la ESI en Argentina dan cuenta de una distancia entre los objetivos de la política y su concreción en las aulas. El estudio realizado por Faur et al. (2015), que combinó cuestionarios a docentes y directivos con observaciones en escuelas de varias provincias, identificó que buena parte del personal docente se encontraba escasamente preparado para abordar los contenidos de la ley, con dificultades para incorporarla al proyecto educativo institucional y con una tendencia a reducir los contenidos a la dimensión biológica y reproductiva, en detrimento de los ejes de afectividad, diversidad y derechos. En igual sentido, Kornblit et al. (2013) encontraron que las concepciones de docentes de escuelas públicas sobre sexualidad y género reproducían frecuentemente marcos biologicistas y heteronormativos que tensionaban la implementación del enfoque integral.

Estudios posteriores profundizaron en las condiciones institucionales. Romero (2021) analizó los sentidos en disputa en torno a la transversalidad de la ESI en escuelas de La Plata, identificando dos modalidades de apropiación (la curricular y la institucional) cuya prevalencia variaba según la configuración cultural de cada establecimiento. Dellacasa et al. (2025) señalan como asignatura pendiente una adecuada institucionalización de los equipos de referentes en la provincia de Buenos Aires, a la vez que Russo Sierra y Lovey (2023) identificaron como obstáculos en escuelas secundarias de Rosario la escasa formación continua, la débil inclusión de la ESI en los proyectos educativos y la persistencia de abordajes fragmentarios. En términos de buenas prácticas, Faur y Lavari (2018) describieron condiciones institucionales que favorecen implementaciones más integrales, pero señalaron que estas constituyen experiencias particulares y no la norma del sistema. Un balance reciente de la bibliografía académica (Cuello et al., 2025) señala que la investigación sobre ESI en la escuela secundaria argentina ha tendido a focalizarse en el rol del docente, sin considerar en igual magnitud la perspectiva de los estudiantes. El presente trabajo se propone contribuir a ampliar el conocimiento sobre la recepción de los estudiantes y su acceso a la educación sexual integral, a partir del análisis de la información obtenida en las Pruebas Aprender 2022. Indagar en esta fuente permite no solo situar a los estudiantes como referentes, sino también apuntalar y complementar con información proveniente de un relevamiento de alcance nacional y de base probabilística la profusa producción de carácter cualitativo sobre ESI.

Para avanzar en estos objetivos, se presenta un análisis descriptivo centrado en cuatro dimensiones de la puesta en funcionamiento de la política: pertinencia, universalidad, integralidad y transversalidad. Estas dimensiones del diseño de la ESI en Argentina tuvieron por objeto orientar las acciones ligadas a su implementación. La pertinencia supone que la información y materiales puestos a disposición de los estudiantes debe ser relevante para quienes lo reciben y ajustado a sus características en

términos culturales, sociales y personales. La universalidad deriva de tratarse de una política que propuso abarcar a todos los niveles que atraviesan los niños del país en su formación (inicial, primario y secundario), por medio tanto de los establecimientos de gestión privada como pública (estatal). La integralidad refiere a cómo la normativa, y las posteriores resoluciones que acompañaron su implementación, comprenden a la educación sexual como algo que excede lo meramente biológico o reproductivo, ampliando su sentido a una educación acerca del cuidado del cuerpo, de la afectividad, de la equidad de género, la diversidad y el ejercicio de derechos. Finalmente, la transversalidad refiere al modo pedagógico de abordaje, el cual establece que la educación sexual no puede restringirse a una materia o actividad específica en la formación de los estudiantes, sino que debe ser un conjunto de contenidos que esté presente en la totalidad de la currícula, y que pueda ser trabajado tanto en el tiempo regular de clase, como en charlas complementarias, jornadas específicas, proyectos, etc.

Si bien el sistema educativo incorporó estas dimensiones durante la puesta en funcionamiento de esta política, esta investigación sostiene como

hipótesis que su proceso de implementación pudo presentar matices, dando lugar a desigualdades a nivel de género, institucionales, territoriales y regionales.

Por medio de esta investigación, buscamos responder, al menos parcialmente, a preguntas como ¿en qué medida los estudiantes han tenido contacto con la Educación Sexual Integral (ESI) a lo largo de su formación?, ¿cuán relevante es para ellos este contenido en las escuelas?, ¿existen diferencias en la recepción de ESI entre adolescentes de diferentes regiones, de escuelas públicas y privadas, o con otras características distintivas?, ¿qué alcance tuvieron las dimensiones con que se diseñó la política de universalidad, integralidad y transversalidad?

En el contexto del artículo, el acceso a la ESI constituye el objeto de estudio y refiere al grado y el modo en que los contenidos de la política efectivamente alcanzaron a sus destinatarios. La recepción por parte de los estudiantes es la dimensión empírica principal a través de la cual se mide ese acceso. Finalmente, la información proveniente del personal directivo ayuda a conocer las condiciones de implementación institucional que enmarcan esa recepción.

2. Materiales y métodos

2.1. Fuentes

Este estudio tiene un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y de corte transversal, basado en el análisis de datos provenientes del relevamiento nacional “Pruebas Aprender 2022”. Este relevamiento evalúa los aprendizajes de los estudiantes y sistematiza información acerca de condiciones de vida y del ámbito escolar. Su objetivo es producir evidencia de carácter diagnóstico para la toma de decisiones orientadas a garantizar el derecho a la educación. Los cuestionarios complementarios de los años 2019 y 2022 incluyeron un módulo de preguntas sobre la ESI en el nivel secundario tanto para estudiantes como para directivos.

La población objetivo comprendió a aquellos estudiantes que cursaban el último año de la secundaria (5° o 6° año, según la jurisdicción) durante el año 2022. El operativo alcanzó a un total de 403.539 estudiantes y 11.719 escuelas. El presente estudio utilizó la muestra probabilística correspondiente al 50% de los estudiantes que respondieron el módulo específico de Educación Sexual Integral (ESI), lo que resultó en 195.804 respuestas válidas.

Este módulo incluyó información sobre los temas de ESI que los estudiantes reportaron haber trabajado, sobre la manera en que fueron abordados (ej. en clases, con talleres, etc.), y sobre las fuentes de información que los adolescentes

utilizan cuando tienen dudas o inquietudes sobre temas de educación sexual. El relevamiento alcanza a establecimientos educativos de nivel secundario, abarcando tanto escuelas de gestión estatal como privada, y localizaciones urbanas y rurales.

2.2. Dimensiones de análisis

Esta investigación centra su análisis en las cuatro dimensiones referidas previamente, que son parte de la política de educación sexual escolar vigente en Argentina:

- **Pertinencia:** medida a través del grado de interés estudiantil en profundizar contenidos de ESI y la identificación de las principales fuentes de información (Internet, familia, pares o escuela).
- **Universalidad:** evaluada mediante el reporte estudiantil de contacto con al menos uno de los trece temas consultados y la declaración directiva sobre la inclusión de la ESI en el Proyecto Curricular Institucional (PCI).
- **Integralidad:** considerada a partir del acceso a contenidos que cubran los cinco ejes conceptuales del Consejo Federal de Educación: cuidado del cuerpo, afectividad, equidad de género, diversidad y ejercicio de

derechos. El estudio relaciona estos ejes con los ítems relevados según se indica en la Tabla 1.

- **Transversalidad:** determinada por el modo de abordaje, considerando una implementación transversal cuando se reportaron actividades entre varias materias o el uso de al menos dos estrategias institucionales planificadas.

Los datos fueron procesados mediante un análisis estadístico descriptivo a partir de microdatos de acceso abierto. Calculamos frecuencias relativas (porcentajes) para caracterizar la recepción de la ESI según:

- **Sexo del estudiante:** se utiliza la categoría “sexo” tal como se preguntó en el ítem de las Pruebas Aprender. Sus categorías son: femenino, masculino y X.
- **Capital educativo del hogar:** operacionalizado a partir del nivel educativo de la madre, variable disponible en el cuestionario complementario de las Pruebas Aprender. Se distinguen tres niveles: bajo (primario incompleto o completo), medio (secundario incompleto o completo) y alto (terciario o universitario incompleto o completo).
- **Nivel socioeconómico del estudiante:**

Tabla 1: Correspondencia entre temas indagados en las Pruebas Aprender y los cinco ejes conceptuales definidos por el Consejo Federal de Educación.

Fuente: Elaboración propia (2025) a partir de la Resolución 340/18 y cuestionarios de las Pruebas Aprender.

Ejes CFE	Temas en Pruebas Aprender (pregunta 35)
Cuidar el cuerpo y la salud	Reproducción, embarazo, parto, maternidad y paternidad
	Embarazo en la adolescencia
	Métodos anticonceptivos
	Prevención de infecciones de transmisión sexual
	Cuidado del cuerpo, la salud y la búsqueda de autonomía
Valorar la afectividad	La pareja, el amor y el cuidado mutuo en las relaciones afectivas
Garantizar la equidad de género	Violencia de género en el noviazgo
	Uso responsable de las redes sociales y prevención del ciberacoso
	Modelos de belleza y su relación con el consumo
Respetar la diversidad	Diversidad: identidad de género, orientación sexual o apariencia física. Reconocimiento y respeto de las distintas maneras de ser mujer y de ser varón
Ejercer nuestros derechos	Derechos de las y los adolescentes y jóvenes para el acceso a los servicios de salud sexual y reproductiva
	Marcos legales de la interrupción voluntaria del embarazo
	Discriminación, violencia, acoso, abuso, maltrato, explotación sexual y trata

variable disponible en la fuente original, construida por el Ministerio de Educación de la Nación a partir de un análisis de componentes principales que sintetiza las variables de nivel educativo del padre, de la madre, hacinamiento del hogar, percepción de subsidios y tenencia de dispositivos tecnológicos. Se distinguen los niveles bajo, medio y alto.

- Región: se utiliza la clasificación regional empleada en las Pruebas Aprender, cuyas regiones son: Centro, Noroeste (NOA), Noreste (NEA), Cuyo y Sur.

- Tipo de gestión del establecimiento: distingue entre escuelas de gestión estatal y de gestión privada, conforme a la clasificación del relevamiento.

- Características del directivo: se retoman

los valores de edad, en tres grandes grupos, y sexo del directivo en las categorías: hombre, mujer y X.

- Supervisión del establecimiento: variable declarada por el personal directivo, que indica si la escuela recibió visitas de supervisión externa durante el año de referencia.

- Presencia de referente institucional de ESI: variable declarada por el personal directivo, que indica si la escuela contaba con una persona o un equipo designados como referentes de ESI al momento del relevamiento.

- Para el tratamiento de la información, excluimos las respuestas en blanco, multimarca o categorizadas como “no corresponde” del análisis, y las tratamos como datos perdidos (missing).

3. Resultados

Los resultados se organizan en torno a las preguntas de investigación planteadas en la introducción, abordando la relevancia de la ESI para los estudiantes, el grado de contacto con estos contenidos, las desigualdades en su recepción y el alcance de las dimensiones de universalidad, integralidad y transversalidad. La fuente de datos permite acercar una perspectiva de estas dimensiones desde la visión de los estudiantes, complementada con la información que proporciona el personal directivo de las escuelas.

3.1. Pertinencia de la ESI para las/los estudiantes

Para conocer cuán relevante resulta la ESI para los estudiantes, se analiza el grado de importancia que ellos asignan a distintas temáticas en el ámbito escolar. En este sentido, en el ranking de contenidos que las y los estudiantes consideran importantes para profundizar o incorporar en la escuela secundaria, la ESI ocupa el segundo lugar (84%), por detrás de Salud física y emocional (87%) y por encima del acoso escolar

(83%) (Figura 1). Asimismo, se ubica por encima de temáticas como tecnología, programación y robótica o aquellos vinculados a la demanda laboral.

Es importante señalar que las tres temáticas más demandadas (salud física y emocional, ESI y acoso) se encuentran contenidas dentro de los contenidos curriculares de ESI, siendo una selección de contenidos muy afin a las preferencias expresadas por los estudiantes a partir de las temáticas ofrecidas.

Sin embargo, la demanda de estos temas para inclusión en los contenidos escolares coexiste con la baja vinculación que las/los estudiantes ven entre ellos y la escuela. En este sentido, los adolescentes declararon que su principal fuente de información sobre sexualidad es internet y las redes sociales (69,5%) (Figura 2). En segundo lugar, aparece la consulta a algún familiar (50,1%) y otro grupo importante recurre a pares y compañeros (46,6% o pareja 23,6%) —. El personal escolar (docentes, preceptores o equipo



Figura 1: Porcentaje de estudiantes de 5° y 6° año según grado de importancia para profundizar o incorporar en la escuela asignada a determinadas temáticas. Argentina, 2022.

Fuente: Elaboración propia (2025) en base a microdatos de las Pruebas Aprender.

Notas: se considera poco o nada importante a la valoración 1 y 2 de una escala del 1 al 4, donde 1 es nada importante y 4 muy importante; y algo o muy importante a la valoración 3 y 4 de esa misma escala. Las respuestas en blanco (-9), con multimarca (-6) o categorizadas como no corresponde (-1) fueron consideradas como sin información (missing).

de orientación) no es a quienes más acuden las y los estudiantes a fin de evacuar consultas sobre sexualidad o para obtener información sobre el tema. Solo 22,4% de las y los estudiantes

declararon recurrir a docentes de la escuela, y 7,6% a preceptoras/es, equipo directivo u equipo de orientación escolar.

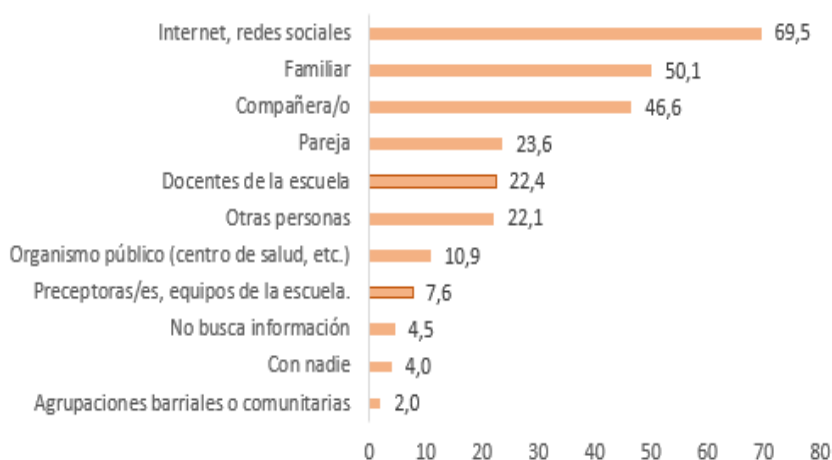


Figura 2: Porcentaje de estudiantes de 5° y 6° año según a quien recurren para obtener información sobre sexualidad. Argentina, 2022.

Fuente: Elaboración propia (2025) en base a microdatos de las Pruebas Aprender.

Nota: Las respuestas en blanco (-9) y no corresponde (-1) fueron consideradas como sin información (missing).

Con ciertos matices, puede afirmarse que la mayoría de las y los jóvenes del país considera que la Educación Sexual Integral debería ser introducida y profundizada en la escuela secundaria. Aun así, veremos que no todos ellos han trabajado temas vinculados a la ESI.

3.2. Universalidad de la ESI en la Argentina

En relación con el interrogante propuesto sobre el grado de contacto que tienen los estudiantes con la ESI a lo largo de su trayectoria escolar, se examina la cobertura de los contenidos abordados. Las pruebas Aprender indagan sobre 13 temas vinculados con la ESI, entre los que se incluyen el embarazo en la adolescencia, los métodos anticonceptivos y los modelos de belleza y su relación con el consumo. Considerando únicamente a las chicas y chicos que ofrecieron respuestas válidas (195.804 en total), se observa que, a nivel nacional, el 10,1% de los adolescentes de 5° y 6° año de la secundaria no abordó ninguno de los trece temas relevados (Figura 3). El

análisis en base al interrogante sobre diferencias en la recepción de ESI entre distintos grupos de estudiantes muestra una variabilidad baja. No obstante, se identifican mayores déficits entre los estudiantes de sexo X y los varones, entre quienes tienen hijos —en particular, los varones—, en aquellos de nivel socioeconómico bajo y entre los residentes en la región Cuyo.

Para complementar el análisis de la dimensión universal de la ESI, se examina la información relevada del personal directivo. El porcentaje de directoras/es que declararon no contar con Educación Sexual Integral en el Proyecto Curricular Institucional de sus escuelas es de 3,6%. El porcentaje es relativamente menor que lo que surge de la información proporcionada por los estudiantes. Bajo esa definición de universalidad (que todas y todos los estudiantes cuenten con la ESI en los proyectos curriculares de sus escuelas), aparecen también como grupos con menor cobertura los mencionados anteriormente, y se agregan los de la región NOA y Sur (Figura 3).

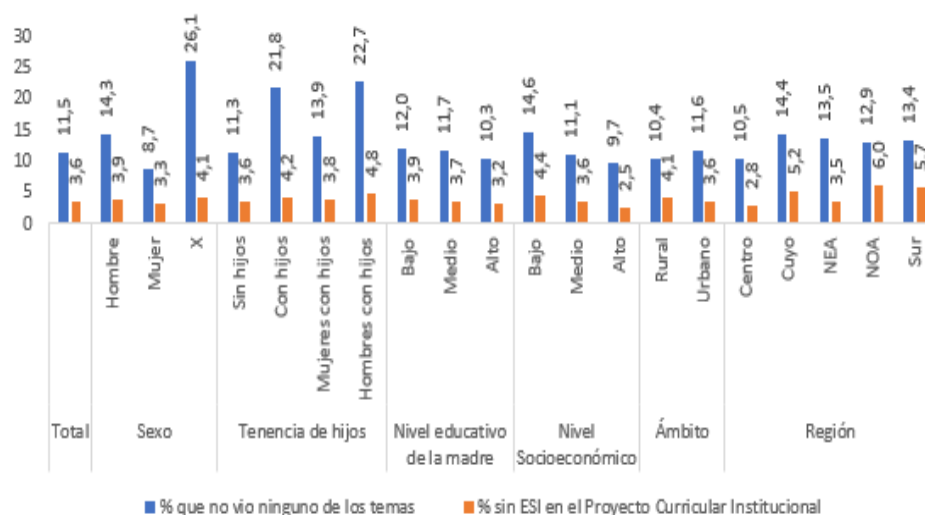


Figura 3: Porcentaje de estudiantes que declaró no haber trabajado ninguno de los temas sobre ESI indagados en el relevamiento, y porcentaje de estudiantes cuyo directivo declaró que el Proyecto Curricular Institucional incluye a la ESI, por características individuales y del hogar. Argentina, 2022.

Fuente: Elaboración propia (2025) en base a microdatos de las Pruebas Aprender.

Nota: Las respuestas en blanco (-9), con multimarca (-6) o categorizadas como no corresponde (-1) fueron consideradas como sin información (missing).

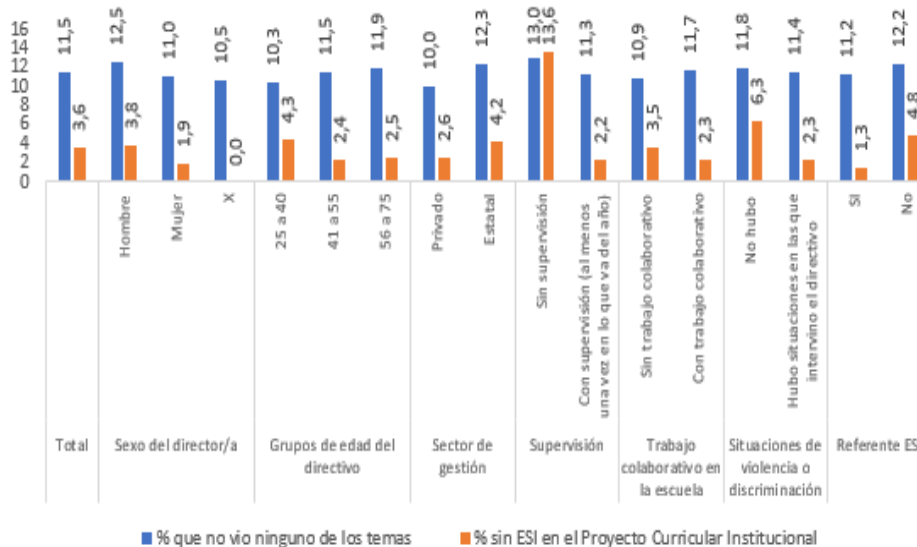


Figura 4: Porcentaje de estudiantes que declaró no haber trabajado ninguno de los temas sobre ESI indagados en el relevamiento, y porcentaje de estudiantes cuyo directivo declaró que el Proyecto Curricular Institucional incluye a la ESI, por características del establecimiento educativo. Argentina, 2022.

Fuente: Elaboración propia (2025) en base a microdatos de las Pruebas Aprender.

Nota: Las respuestas en blanco (-9), con multimarca (-6) o categorizadas como no corresponde (-1) fueron consideradas como sin información (missing).

Entre los factores relacionados al establecimiento que pudieran afectar a la recepción de la ESI, se destaca como elemento decisivo en la falta de inclusión de la ESI en el Proyecto Curricular Institucional la falta de supervisión: aquellas escuelas que declararon no haber recibido visitas de supervisión en el año tuvieron un 13,6% de proyectos institucionales sin ESI, nivel superior al 2,2% reflejado en las escuelas donde sí hubo supervisión (Figura 4). Sobre las demás características evaluadas, las respuestas de los estudiantes se mostraron estables (cerca al rango de entre 4% y 5%), incluso ante la existencia o no de referente de ESI en las escuelas. Este rol mostró incidir en la inclusión de ESI en el proyecto institucional, pero no en el nivel de estudiantes que no recibieron ningún tema de ESI en su cursada.

3.3. Integralidad de la ESI en la Argentina

Los resultados presentados hasta aquí refieren a los límites en la cobertura que pudiera presentar la ESI como política pública de alcance nacional, entendiendo la no cobertura (en su forma plena)

como tal el no haber trabajado ninguno de los temas indagados, o su omisión en el Proyecto Curricular Institucional de la escuela. Uno de los principios de la ESI, como se mencionó anteriormente, es la integralidad. Es decir, abordar la sexualidad no solamente desde una perspectiva biológica o epidemiológica, sino incorporando sus dimensiones emocionales, relacionales, reconocimiento de su vínculo con el bienestar personal y el acceso a derechos.

Para responder al interrogante sobre el alcance de la integralidad de la ESI, se analiza en qué grado los distintos ejes que componen esta política han sido efectivamente abordados. El nivel de integralidad desplegado en la puesta en práctica de la ESI, se considerará un abordaje integral allí donde el o la estudiante haya accedido a temas de los cinco ejes definidos por el CFE. Como se observa en la figura 5, solo 42,5% de las y los estudiantes ha recibido contenido los cinco ejes. De las chicas y chicos que tuvieron exposición a temas sobre sexualidad, 15,6% recibió contenido sobre uno o dos de los ejes; y un grupo importante, 41,9%, declaró haber trabajado entre tres y cuatro ejes.

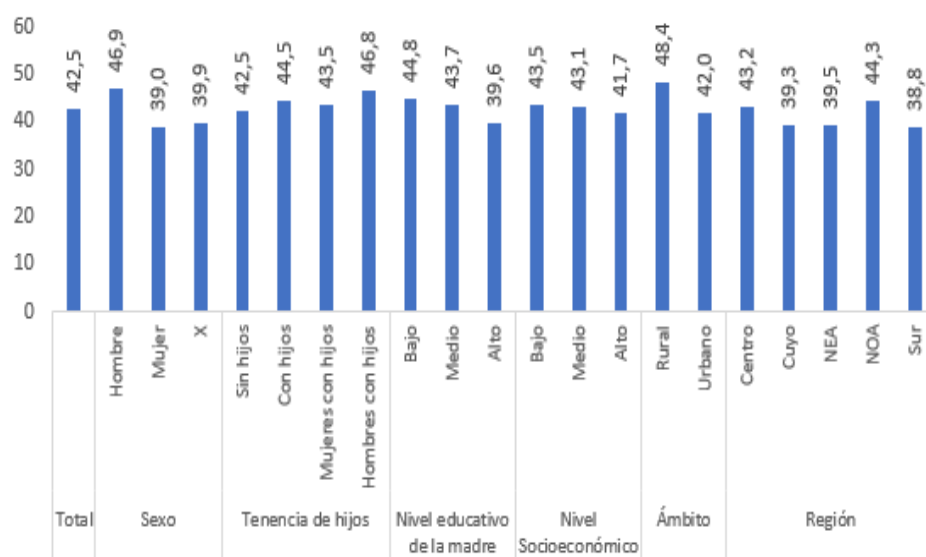


Figura 5: Porcentaje de estudiantes que recibieron temas de los cinco ejes definidos por el CFE, por características individuales y del hogar. Argentina, 2022.

Fuente: Elaboración propia (2025) en base a microdatos de las Pruebas Aprender.

A diferencia de lo que se observaba en el carácter universal de la ESI, donde los varones mostraban menor acceso que las mujeres, en el caso de la integralidad hay más varones que afirman haber recibido formación en los cinco ejes (46,9%) en comparación con las mujeres (39%) y con estudiantes de sexo X (39,9%). También se observa diferencia por capital educativo de la

madre, inferida por el nivel educativo de la madre y, más directa a partir del indicador NSE (de nivel socioeconómico); las y los estudiantes cuyas madres tienen nivel educativo bajo son quienes presentan mayor integralidad en la recepción de ESI, en comparación al resto. Lo mismo ocurre para aquellas/os de zonas rurales y de las regiones Centro (43,2%) y NOA (44,3%).

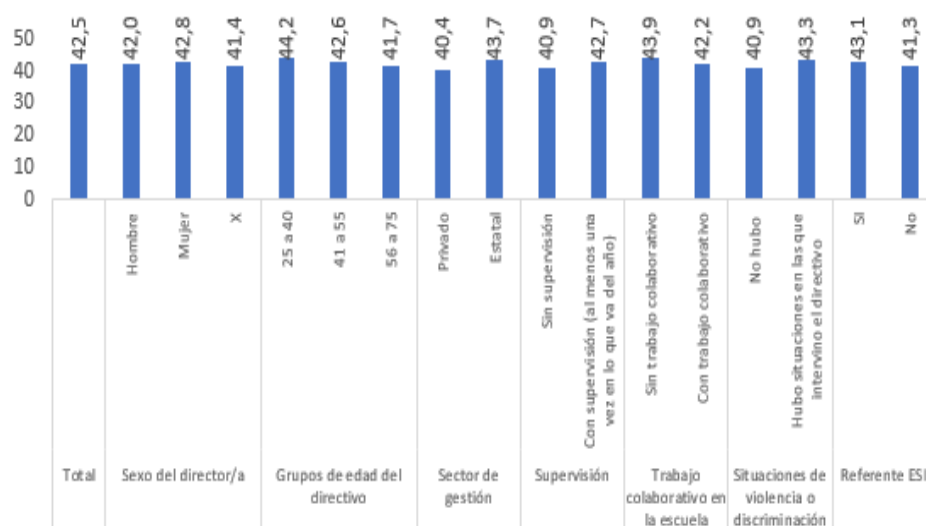


Figura 6: Porcentaje de estudiantes que recibieron temas de los cinco ejes definidos por el CFE, por características del establecimiento educativo. Argentina, 2022.

Fuente: Elaboración propia (2025) en base a microdatos de las Pruebas Aprender.

No se observan diferencias destacables según las características del establecimiento educativo. El porcentaje de estudiantes que recibió ESI de manera integral va de 40,4% a 44,2%, siendo este último el nivel máximo correspondiente a estudiantes con directivos jóvenes; entre 25 y 40 años. Se observa mayor integralidad en establecimientos estatales en comparación con los privados (43,7% frente a 40,4%), en aquellos con supervisión (42,7% frente a 40,9%) y en establecimiento donde existe una persona referente de ESI (43,1% comparado con 41,3% donde no existe).

3.4. Transversalidad de la ESI en la Argentina

Finalmente, en respuesta al interrogante sobre el alcance de la transversalidad de la ESI, se examina la diversidad de espacios curriculares en los que estos contenidos son trabajados. Esto es, la dimensión de la transversalidad busca evaluar en qué medida la ESI se despliega en el espacio curricular sin quedar acotada a una materia específica o a actividades puntuales potencialmente disociadas del aprendizaje diario. A partir de la pregunta sobre cómo se abordan

en la escuela los temas vinculados a la ESI, se destaca que las formas más extendidas fueron las ‘actividades en alguna de las materias’ y ‘clases especiales o talleres con especialistas’: 39,8% corresponden a la primera opción y 45,7%, a la segunda.

El indicador sintético que permite cuantificar si se cumplió el principio de transversalidad se construye a partir de dos condiciones: si se respondió afirmativamente a la opción ‘Con actividades entre varias materias’, o bien si se marcaron al menos dos formas planificadas de recepción de la ESI¹. A partir de estos indicadores, se presentan los resultados de alcance de la transversalidad según las categorías de análisis.

En este sentido, cabe destacar que el modo de abordar la ESI es más o menos uniforme entre los grupos observados, con algunas diferencias. Por ejemplo, en el sector estatal el alcance transversal es mayor que en el sector privado: 18,2% versus 14,7%. También hay diferencias entre regiones; Cuyo registra el menor alcance transversal de la ESI en comparación con el NOA, que es la región que registra el máximo (12,3% y 18,3% respectivamente).

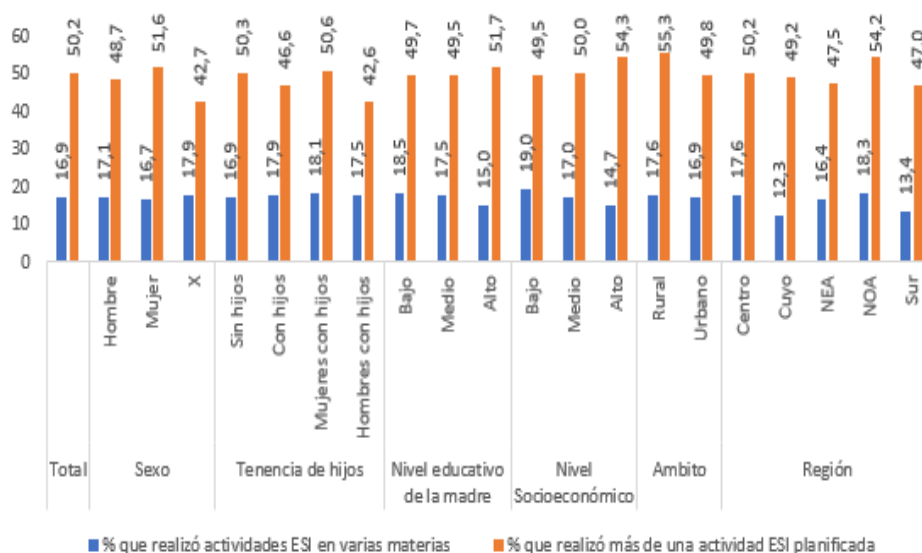


Figura 7: Porcentaje de estudiantes que recibieron ESI de manera transversal, por características individuales y del hogar. Argentina, 2022.

Fuente: Elaboración propia (2025) en base a microdatos de las Pruebas Aprender.

¹ Con “planificadas” se excluye de las opciones relevadas: g) se habla cuando surge y h) no se abordan temas vinculados con la ESI en mi escuela.

Respecto de las características institucionales o de la dirección, las prácticas de mayor o menor transversalidad muestran una llamativa estabilidad, con valores entre 14,7% y 18,8% al evaluarse por sexo y edad del directivo, sector de gestión, presencia de referentes de ESI y demás variables (Figura 8). Esta interpretación es consistente con la información que brinda

la evaluación de si en la escuela se desplegó, según las/los estudiantes, más de una estrategia de puesta en práctica de la ESI. En esta segunda forma de operacionalizar la transversalidad de la implementación, los valores se sitúan entre 48,2% y 52%, con leves diferencias en cada una de las variables observadas.

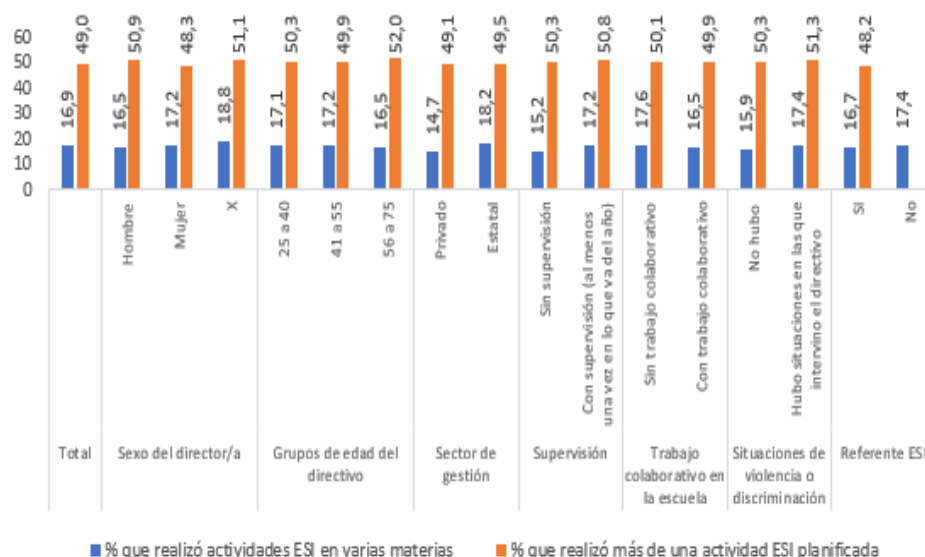


Figura 8: Porcentaje de estudiantes que no recibieron ESI de manera transversal, por características individuales y del hogar. Argentina, 2022.

Fuente: Elaboración propia (2025) en base a microdatos de las Pruebas Aprender.

4. Discusión

En 2006, la Argentina promulgó una ley con el objeto de proveer educación sexual integral a los estudiantes desde los niveles inicial hasta el nivel superior de formación docente (SEIE, 2022). A nivel regional, si bien casi la mitad de los países en Latinoamérica tienen programas específicos sobre educación sexual integral en sus sistemas educativos, la existencia de una ley específica es bastante excepcional (Cimmino et al., 2024). A su vez, en cada país se presentan fortalezas y debilidades de estas políticas vinculadas a sus tradiciones educativas y culturales, entre otros factores. En el caso del programa en Argentina, el diseño para su implementación propone un abordaje transversal e integral en los currículos

educativos, con una cobertura universal. A pesar de ello, existe evidencia de que estos objetivos fueron parcialmente alcanzados por el sistema educativo argentino.

Para contextualizar nuestros resultados, cabe señalar que las investigaciones sobre la ESI en Argentina son al mismo tiempo muy numerosas y en extremo fragmentarias en su cobertura territorial. Los trabajos de mayor proyección, como el de Faur et al., (2015), se basan en muestras intencionales y se remontan a la primera década de implementación de la ley. En muchos casos, predomina la investigación etnográfica y de experiencias pedagógicas, lo que permite

conocer aspectos concretos y valiosos de la puesta en práctica de esta política, pero sin que sea posible reconocer factores sistemáticamente condicionantes, o la frecuencia de los fenómenos descriptos. Tomando en consideración esta producción, en esta sección se dialoga con relevamientos tanto de alcance nacional como jurisdiccional, aun cuando estos últimos no permitan generalizaciones a todo el territorio. Con esta salvedad, los resultados del presente estudio se ponen en diálogo con trabajos de corte subnacional que aportan evidencia comparable sobre dimensiones específicas de la política.

Estudios previos dan cuenta de una diversidad de obstáculos con los que se encontró la implementación de esta política, tales como las necesidades no siempre satisfechas de capacitación del personal, del carácter honorífico de los referentes escolares de ESI en muchas jurisdicciones, de la resistencia de las familias y del personal docente, de la falta de tiempo específico para la planificación, entre otros (Faur, 2020; Dellacasa et al., 2025; Fundación Huésped, 2021).

En el caso de nuestro análisis, encontramos una brecha entre la importancia que los estudiantes atribuyen a la Educación Sexual Integral y su implementación. Si bien la gran mayoría considera pertinente la incorporación de estos contenidos a la escuela, muchos expresaron no haber recibido ningún tema de ESI (10,1% de la muestra) o haberlos recibido de manera parcial. Esta distancia entre la demanda y la recepción efectiva indica que la política logró instalar una expectativa social en sus destinatarios, pero no pudo aún satisfacerla de manera universal. Ello sugiere que los obstáculos no residen en la legitimidad de la ESI ante los estudiantes (que en términos generales la validan), sino en las condiciones institucionales y pedagógicas de su puesta en práctica.

Respecto de la universalidad, relevamientos locales y nacionales dieron cuenta de las limitaciones para satisfacerla. Una encuesta realizada en 2018 por el Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires revela que 13% de los estudiantes que participaron (de

un total de 44.123 casos, equivalente a 8% del total del alumnado) indicó no haber trabajado contenidos de educación sexual integral. Esta proporción ascendía al 22% entre el personal docente (sobre 850 casos, equivalente al 62% de la planta docente), quienes declararon no haber abordado estos temas en el año previo (GCBA, 2018). Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación, en la edición de las pruebas Aprender de 2019, encuentra que un 8% de los estudiantes dijeron no haber recibido ningún tema de ESI. Esta cifra baja en el sector privado (5,7%) y es más elevada en el sector público (9,4%) (SEIE, 2020). El hecho de que los datos nacionales de 2022 aquí presentados ubiquen ese porcentaje en un 10,1%, da cuenta de que la brecha de universalidad no se modificó de manera significativa, en un período histórico singular, que supuso transitar más de un año de no presencialidad por la pandemia de covid-19.

Adicionalmente, observamos desigualdades en el acceso a la educación sexual integral según características de los estudiantes tales como sexo, tenencia de hijos, capital educativo de origen y región. Esto pone en tensión el cumplimiento de la dimensión universalidad establecida en la normativa. Las estudiantes mujeres, quienes no tienen hijos y residen en zonas urbanas reportan mayores niveles de exposición, mientras que las personas no binarias, los varones con hijos y los estudiantes del interior aparecen como los grupos más desatendidos. La escuela no es, en igual sentido, el principal lugar de dónde las y los estudiantes obtienen información sobre sexualidad o recurren para consulta.

La dimensión de la transversalidad, según la cual los estudiantes deben recibir educación sexual integral en varias materias, y en diferentes tipos de actividades, no logró consolidarse: algo menos de la mitad de los estudiantes la reciben de esta forma. Esta problemática también fue observada en el caso chileno, donde la permeabilidad de los programas por materia a los contenidos de educación sexual es escasa en lo general, y dispar según asignatura (Vargas et al., 2024). En la información sobre la situación en Argentina, estudios cualitativos sugieren la conveniencia de contar con la atención de un docente en un espacio

de intercambio privado y confiable para resolver consultas que los estudiantes no expresan frente al curso (Díaz, 2011).

Una lectura de los resultados sobre transversalidad permite aproximar como balance que la ESI tiende a concentrarse en actividades puntuales y disociadas del currículo regular (tales como charlas, talleres con especialistas externos, jornadas en la semana de la ESI) antes que como contenido articulado entre materias. Esto es consistente con los hallazgos de Romero (2021), quien identificó dos modalidades de apropiación de la transversalidad en escuelas platenses: una curricular, de difícil implementación, y una institucional, basada en eventos o jornadas. Los datos nacionales aquí presentados sugieren que este patrón no es exclusivo de una jurisdicción, sino que caracteriza a esta política en su conjunto. Tampoco logran ser mayoría quienes recibieron los cinco ejes de contenidos en que se refleja la integralidad de la política oficial de educación sexual escolar vigente. El abordaje curricular muestra un mayor énfasis en los aspectos biológicos y de salud, relegando los ejes de afectividad, diversidad sexual y ejercicio de derechos. Esta parcialidad no solo va en contra de la perspectiva integral de la ley, sino que también desatiende los intereses de los estudiantes, quienes en entrevistas en una investigación realizada en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires revelaron su interés por abordar contenidos más allá de los asociados a los riesgos de la sexualidad (Díaz, 2011).

La edición 2019 de las pruebas Aprender ya evidenciaba este desequilibrio: los dos temas más tratados según los estudiantes de nivel secundario en ese año fueron la prevención de infecciones de transmisión sexual (75%) y el embarazo no intencional en la adolescencia: los métodos anticonceptivos (68%) (SEIE, 2020).

La persistencia de este sesgo biologicista merece una reflexión que va más allá de constatar su presencia. A dos décadas de la sanción de la Ley 26.150, y a ocho años de la formalización en la Resolución CFE 340/18 de los cinco ejes integrales de la ESI, la preeminencia del cuidado del cuerpo y salud sobre los de afectividad, diversidad y derechos no puede atribuirse

solamente a resistencias individuales de docentes. Los datos sugieren que se trata de una inercia sistémica: la formación inicial docente, los materiales curriculares disponibles y las evaluaciones institucionales continúan operando en una lógica más próxima al modelo biomédico que al enfoque integral. Kornblit et al. (2013) documentaron cómo marcos biologicistas y heteronormativos estructuraban las concepciones docentes sobre sexualidad; el hecho de que más de una década después los estudiantes continúen reportando una recepción sesgada hacia ese eje indica que las intervenciones de capacitación y los cambios normativos no han sido suficientes para modificar las prácticas en las aulas.

Finalmente, se advierten discrepancias entre las percepciones estudiantiles y las de las autoridades escolares respecto a la incorporación curricular de la ESI. En la Pruebas Aprender 2022, cerca de 4% del personal directivo declaró no contar con contenido ESI en los proyectos curriculares de sus escuelas, cifra que dista de la obtenida por Faur et al. (2015), en una encuesta autoadministrada realizada en 2014 a 634 directivos y 1213 docentes de la Argentina, cuando solo el 11% reconoció que los contenidos ESI formaban parte de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Aunque la comparación entre ambos estudios debe tomarse con cautela dadas las diferencias metodológicas, la presencia de ESI en los proyectos institucionales parece haber aumentado significativamente. Sin embargo, la brecha que persiste entre lo que los directivos reportan sobre sus proyectos y lo que los estudiantes declaran haber recibido sugiere que la incorporación formal no garantiza la implementación efectiva. Con relación a los proyectos institucionales, cabe destacar que, a partir del relevamiento, se constata que una mayor frecuencia en el monitoreo y supervisión externa a los establecimientos se relaciona con una mejor inclusión de la ESI en los Proyectos Educativos Institucionales. Este resultado contrasta con el efecto más moderado que tuvo la presencia de equipos de referentes, una figura diseñada específicamente para sostener la política al interior de cada escuela. A pesar de este carácter específico, la figura del equipo de referentes mostró un menor nivel de incidencia sobre la universalidad que la supervisión externa.

Esto puede explicarse, posiblemente, por algunos de los rasgos que Dellacasa et al. (2025), documentaron respecto del rol de referente institucional, el cual, en la provincia de Buenos

Aires, pero también en otras jurisdicciones, tenía un carácter honorífico, en buena medida informal y sin respaldo institucional efectivo.

5. Conclusiones

Este trabajo indagó la pertinencia, universalidad, integralidad y transversalidad de los contenidos que reciben los adolescentes referidos a la educación sexual, atendiendo a las posibles brechas en el acceso. A través de un abordaje cuantitativo de carácter descriptivo sobre los datos de las Pruebas Aprender 2022, respondimos a preguntas como ¿en qué medida los estudiantes han tenido contacto con la Educación Sexual Integral (ESI)?, ¿cuán relevante es para ellos?, ¿existen diferencias en la recepción de ESI entre adolescentes con características distintivas?, ¿qué alcance tuvieron las dimensiones con que se diseñó la política de universalidad, integralidad y transversalidad?

Los resultados permiten afirmar que, pese a los avances normativos y a la consolidación institucional, la cobertura de la ESI en la Argentina no es universal. Aun cuando la gran mayoría de los estudiantes considera pertinente la incorporación de estos contenidos a la escuela, muchos expresaron no haberlos recibido o haberlos recibido de manera parcial. Su puesta en práctica presenta modos desiguales de implementación, donde revisten menor acceso los varones, los adolescentes con hijos y los estudiantes fuera de la ciudad de Buenos Aires. Tampoco logran consolidarse las dimensiones de transversalidad e integralidad: algo menos de la mitad de los estudiantes la reciben de forma transversal, y una cuantía similar recibió contenidos de ESI de manera integral. La preeminencia de “enfoques biomédicos” (Romero, 2018) y preventivos limita el desarrollo

de una educación sexual integral en sentido pleno, que contemple las dimensiones emocionales, sociales y de derechos.

Cabe destacar que los resultados del relevamiento indican que una mayor frecuencia en el monitoreo y la supervisión externa de los establecimientos se asocia con una mejor incorporación de la ESI en los proyectos educativos institucionales, lo que constituye un hallazgo relevante para el diseño y la implementación de políticas públicas en el ámbito educativo.

Del presente estudio se desprenden diversas líneas de investigación orientadas a profundizar los hallazgos obtenidos. En primer lugar, resulta relevante indagar en las diferencias observadas entre el nivel de cobertura de la ESI reportado por estudiantes y por equipos directivos. En este sentido, se abre el interrogante sobre los procesos de reconocimiento e identificación de los contenidos por parte del estudiantado, así como sobre los posibles sesgos en las respuestas de los actores institucionales.

En segundo lugar, considerando que una proporción no menor de estudiantes (22,4%) recurre a docentes para realizar consultas sobre sexualidad, sería interesante profundizar en el análisis de estas interacciones, identificando prácticas, condiciones institucionales y estrategias pedagógicas que favorecen su desarrollo, y proyectar la capacidad de escalar dichas prácticas.

6. Agradecimientos

Esta investigación fue realizada con financiamiento de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Argentina.

7. Referencias bibliográficas

- Carnero, V., Esperón, F. y Dantur, A. (2013). *Encuesta Mundial sobre el cumplimiento del Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo y su seguimiento después de 2014. Informe de país, República Argentina*. Registro Nacional de las Personas. <https://mininterior.gob.ar/poblacion/pdf/Informe2013-008.pdf>
- Cuello, C., Beristayn, L., Casanova, V., Sanchez Quattrini, N., y Cevasco, J. (2025). Educación Sexual Integral: estudios que abordan la perspectiva del estudiante en la escuela secundaria en Argentina e importancia del desarrollo de intervenciones educativas y políticas públicas. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 2(35), 149–161. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-437>
- Cimmino, K., Corona, E., y Rossi, D. (2024). *Estado del Arte de la EIS en América Latina 2024*. [Documento]. Oficina Regional del UNFPA para América Latina y el Caribe / FLACSO Argentina
- Cosse, I. (2006). Cultura y sexualidad en la Argentina de los 60': usos y resignificaciones de la experiencia transnacional. *E.I.A.L.*, 15(1), 39-60. <https://www.aacademica.org/isabella.cosse/3.pdf>
- Cosse, I. (2009). La emergencia de un nuevo modelo de paternidad en Argentina (1950-1975). *Estudios demográficos y urbanos*, 71, 429-462. <https://doi.org/10.24201/edu.v24i2.1339>
- Dellacasa, M. A., De Grande, P., Bidauri, M. de la P. y Míguez, D. (2025). Referentes escolares de ESI: sentidos y prácticas en escuelas secundarias de Tandil (Buenos Aires). *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 58, 167-182. <https://www.aacademica.org/pablo.de.grande/82.pdf>
- Díaz, G. (2011). En la escuela no tenemos la confianza. En Morgado, G. (Ed.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 81-110). La Crujía.
- Faur, E., y Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología / UNICEF Argentina.
- Faur, E. (2020). *Educación sexual integral e "ideología de género" en la Argentina*. Forum, 51(2), 57-61.
- Faur, E., Gogna, M., y Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación.
- Fundación Huésped (2021). *Resultados 2021. Encuesta Nacional 15 años de ESI*. Fundación Huésped.
- GCBA (2018). *Educación sexual integral. encuestas a docentes y estudiantes del nivel secundario*. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA.

- Greene, M., Rasekh, Z. y Amen, K. (2002). *En esta generación: políticas de salud sexual y reproductiva para un mundo joven*. Population Action International.
- Kornblit, A. L., Sustas, S. E., y Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 47–78. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4696699.pdf>
- Mariani, M. A., y Messina, V. (2025). La consolidación de la Educación Sexual Integral como política pública en Argentina. Análisis normativo de sus hitos, tensiones y desafíos actuales. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 22, 124-138. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2215>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1995). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. Naciones Unidas. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf
- Romero, G. (2018). De saberes, pasiones y repugnancias. Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 71-86.
- Romero, G. (2021). Sentidos en disputa en torno a la “transversalización” de la educación sexual integral en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 47-68.
- Romualdo, V. (2024). ¿Qué entendemos por unidad nacional? Un recorrido por el federalismo educativo argentino 2006-2019. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 20, 110–121. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1996>
- Ruiz, G. R. (2023). Federalismo, reformas escolares y principio de igualdad en Argentina. *Revista de Educación*, 400, 207–235. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-575>
- Russo Sierra, G., y Lovey, J. P. (2023). La ESI en escuelas secundarias: problemáticas acerca de su implementación. *Revista IRICE*, 45, 58–74. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi45.1774>
- SEIE (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019 (Informe de evaluación - Niveles del sistema educativo)*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf
- SEIE (2022). *Aprender 2021: Educación Primaria: la convivencia escolar y la ESI en la escuela primaria / 1a ed.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/la_convivencia_escolar_y_la_esi_en_la_escuela_primaria_nov2022.pdf
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- Vargas, M., Azúa, X., y Carrasco, A. (2024). La ausencia de la educación sexual integral en el currículum chileno: un Análisis de los objetivos de aprendizaje en las bases curriculares. *Calidad en la educación*, 60, 191-221. <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1453>
- Weaver, H., Smith, G. y Kippax, S. (2005) School-Based Sex Education Policies and Indicators of Sexual Health among Young People: A Comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States. *Sex Education*, 5, 171-188. 10.1080/14681810500038889
- Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121230>