

¿Qué es la integralidad de la educación sexual integral? Consensos de un panel de expertos y expertas en Chile

Agustín Ramos Rojas¹

*Fundación Chile Necesita ESI, Chile
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

Martín de la Sotta Burgos²

Fundación Chile Necesita ESI, Chile

Daniela Briso Unanue³

Fundación Chile Necesita ESI, Chile

RESUMEN

La integralidad se ha vuelto un término central en el debate sobre educación sexual, aunque su significado permanece disputado y abierto a lecturas divergentes. En Chile, donde han coexistido modelos heterogéneos de educación sexual, este constructo articula demandas sociales, tensiones políticas y vacíos pedagógicos sin haberse decantado en una comprensión común. El objetivo de este artículo es identificar consensos en torno a la integralidad de la educación sexual entre personas expertas en Chile. Para ello se implementó un panel Delphi de tres rondas con enfoque mixto, integrado por 15 profesionales referentes del ámbito académico y de la sociedad civil, organizado en cuatro dimensiones: fundamentos, contenidos, método y propósito e impacto. Como resultado se construyeron 50 afirmaciones de manera iterativa, de las cuales 36 alcanzaron consenso al cierre del proceso. Los acuerdos delinean una comprensión situada de la integralidad que desplaza el biologicismo, problematiza la circunscripción al espacio escolar y articula orientaciones valóricas mixtas, reordenando el constructo anglófono de *comprehensive* según los énfasis del campo chileno.

Palabras clave: Integralidad, Delphi, Educación sexual, ESI, EIS.

What Is the Comprehensiveness of Comprehensive Sexuality Education? Consensus from an Expert Delphi Panel in Chile

ABSTRACT

Comprehensiveness has become a central concept in debates on sexuality education, although its meaning remains contested and open to divergent interpretations. In Chile, where heterogeneous models of sexuality education have coexisted, this construct articulates social demands, political tensions, and pedagogical gaps without having crystallized into a shared understanding. This article aims to identify consensus regarding

¹ Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: agustinramos@chilenecesitaesi.org. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7382-0941>

² Psicólogo, Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: martindelasotta@chilenecesitaesi.org. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8560-6640>

³ Psicóloga, Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: dsbriso@uc.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3450-6984>

the comprehensiveness of sexuality education among experts in Chile. To this end, a three-round mixed-methods Delphi panel was conducted with 15 leading professionals from academia and civil society, organized around four dimensions: foundations, content, methods, and purpose and impact. Through an iterative process, 50 statements were developed, of which 36 reached consensus by the end of the study. The resulting agreements outline a situated understanding of comprehensiveness that moves beyond biologicism, challenges the confinement of sexuality education to the school setting, and articulates mixed value orientations, thereby reconfiguring the Anglophone construct of *comprehensive* according to the priorities and emphases of the Chilean field.

Keywords: Comprehensiveness, Delphi, Sexuality education, CSE, Comprehensive Sexuality Education.

DOI: 10.25074/07198051.46.3234

Artículo recibido: 23/06/2026

Artículo aceptado: 21/07/2026

INTRODUCCIÓN

Si bien en Chile se han postulado distintos modelos de educación sexual, a la fecha no se ha logrado articular una propuesta que garantice su calidad y que, simultáneamente, sea capaz de satisfacer a la multiplicidad de actores involucrados en su definición e implementación. Una primera evidencia de esta fragmentación se encuentra en el Informe de Desarrollo Humano en Chile del año 2010, que identificó cuatro tipos de educación sexual coexistentes en el país (PNUD, 2010): un modelo antropológico-católico, que entiende la educación sexual como un proceso de toma de conciencia de la sexualidad en tanto condición heredada de Dios y reducida a su dimensión afectiva y conyugal; un modelo normativo y de derechos humanos, orientado a la toma de decisiones sexuales y reproductivas; y los modelos científicos, que se ramifican en una vertiente sanitario-epidemiológica, que concibe la educación sexual como herramienta de salud pública, y una vertiente psicosocial, orientada a la toma de decisiones responsables y cuidadosas sobre una sexualidad entendida como el conjunto de condiciones biológicas y psicológicas situadas en un contexto social.

Esta diversidad de enfoques no ha sido inocua ya que ha generado dificultades tanto en la implementación como en la evaluación de los programas, mismos que han arrojado resultados inconsistentes según la modalidad adoptada (Yáñez-Urbina, 2023a). En años recientes ha emergido, además, una propuesta que se ha vuelto relevante en el debate político que caracteriza la educación sexual como integral y que ha formado parte de procesos sociales ocurridos en este último tiempo (Ríos, 2022).

Por un lado, dicha propuesta ha tenido un fuerte impulso desde la movilización social y la academia (Astudillo et al., 2022; Ríos, 2022), contexto en que la demanda por educación

sexual aparece articulada a otras exigencias, como la igualdad de género (Olivares & Schneider, 2021), la eliminación de la violencia (Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2022), los derechos de las personas LGBTIQA+ (MOVILH, 2024), entre otros. Por otro lado, ha surgido un sector conservador crítico, que sitúa la diferencia entre la integralidad y otros modelos en componentes como la supuesta “ideología de género” (Yáñez-Urbina et al., 2022), entendida como una fórmula narrativa utilizada por movimientos conservadores para oponerse a distintos avances en derechos sexuales y reproductivos (Barrientos, 2020).

A su vez, la integralidad ha emergido en Chile en el marco de lo que se ha denominado *international development buzzwords* (Penn, 2011), es decir términos de uso común en el desarrollo internacional que se importan con usos relativamente amplios a contextos nacionales (principalmente desde el Norte al Sur Global) y que, en ese mismo movimiento, legitiman ciertas prácticas asociadas a ellos (Penn, 2011). En ese marco, la integralidad ha sido reconocida como un enfoque desarrollado en el Norte Global, apoyado en una caracterización de científicidad, en oposición a una educación conservadora y religiosa, materializada en enfoques basados en la abstinencia (Kendall, 2013; Yáñez-Urbina, 2023b). Curiosamente, los discursos conservadores en Chile también han invocado la científicidad en el ejercicio de su oposición a la educación sexual integral (ESI) como estrategia de legitimación (Yáñez-Urbina et al., 2022).

Esta polisemia no es meramente local. Miedema et al. (2020) argumentan que la definición de *comprehensive* (origen anglófono de la integralidad) no es unívoca, sino que es producida por distintos sujetos y contextos políticos. Los autores identifican cuatro núcleos recurrentes para describir los programas identificados como *comprehensive* en la literatura anglófona: 1) la agencia, la participación y los derechos de las personas jóvenes; 2) la entrega de información sobre salud sexual y reproductiva; 3) la igualdad de género y el empoderamiento femenino, y 4) el desarrollo de una sexualidad positiva asociada al placer y las relaciones respetuosas.

Estos núcleos, sin embargo, no operan como una definición cerrada, sino como un repertorio del que distintos actores seleccionan y jerarquizan, según sus propios marcos de acción. Así, por ejemplo, el uso que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010, s.f.) hace del término remite a una comprensión del ser humano que considera sus distintos aspectos –biológicos, sociales, psicológicos, éticos, etc.–, con lo que abre una comprensión de la sexualidad como un ámbito que integra múltiples dimensiones humanas. La UNESCO (2018) utiliza la palabra “integral” para referirse a una educación sexual caracterizada por ser un proceso pedagógico amplio, sistemático y profundo, que incorpora en su currículo distintos aspectos de la sexualidad. Por su parte, Plan International (2020) añade a este concepto “integral” la referencia a “la amplitud y profundidad de los temas y al contenido que se imparte sistemáticamente a las y los estudiantes a lo largo del tiempo” (p. 7).

En Chile, un proyecto de ley presentado en 2019 destacó, bajo la denominación de integralidad, que “los objetivos de aprendizaje deben incorporar aspectos cognitivos,

emocionales, físicos y sociales” (Biblioteca del Congreso Nacional, 2019). De forma similar, Boccardi (2014) postula que este concepto significa la búsqueda de una unidad total en los aprendizajes en sexualidad, en oposición a una fragmentación de estos, además del abordaje en los distintos espacios curriculares y la participación de los diferentes actores de las comunidades educativas.

Estas formulaciones sugieren que el término no circula de manera uniforme entre contextos. Siguiendo la propuesta de Miedema et al. (2020), en la medida que la definición de la integralidad es producida por los sujetos y contextos políticos que la enuncian, resulta pertinente examinar sus particularidades históricas y culturales en cada campo antes que asumir su equivalencia con el constructo del que proviene. Es esa indagación situada la que orienta el presente estudio.

La disputa por el significado de la integralidad no se agota en la extensión o la profundidad de sus contenidos, involucra también los supuestos valóricos que orientan la práctica pedagógica. Jones (2011) propone un marco que distingue cuatro orientaciones discursivas en educación sexual, diferenciadas por sus objetivos y métodos: la *conservadora*, centrada en la transmisión de valores dominantes; la *liberal*, que prioriza la toma de decisiones informadas y el desarrollo de habilidades individuales; la *crítica*, orientada a que el estudiantado cuestione las desigualdades sociales y actúe colectivamente frente a ellas, y la *posmoderna*, dedicada a deconstruir las “verdades” culturales y a examinar cómo los discursos sociales construyen las identidades de género y sexualidad. Diversos autores han situado la educación sexual denominada *comprehensive* predominantemente dentro de la orientación liberal, en tanto enfatiza la autonomía individual y la elección informada por sobre la transformación colectiva de las condiciones sociales (Jones, 2011; Shannon, 2016).

En síntesis, el concepto de integralidad no designa un modelo cerrado, sino un campo abierto de significados (Miedema et al., 2020), que refieren a la vez a implementaciones programáticas muy distintas. Frente a este escenario, no se trata de clausurar el concepto mediante una definición única, sino de construir una comprensión situada del significado que la educación sexual integral adquiere en el contexto chileno capaz de orientar su implementación y evaluación sin erigirse como la única lectura posible. Con ese propósito, el presente artículo recurre a un panel Delphi de tres rondas como metodología de elaboración de consenso entre distintas voces expertas, orientado a identificar elementos comunes para la implementación y el estudio de las propuestas de ESI en el país. Específicamente, se examinan cuatro aristas centrales para su comprensión, implementación y evaluación: fundamentos, método, contenidos e impacto. El objetivo de este estudio es, por tanto, identificar los consensos existentes en torno a la integralidad de la educación sexual entre personas expertas en Chile.

La construcción de consensos mediante un panel Delphi supone definir previamente qué se entiende por *expertise* en un campo que, como la educación sexual, carece de acreditación formal o certificación disciplinar. Para este estudio se adoptó una concepción

cercana a lo que Croce (2019) denomina una definición de experto orientada a la investigación (*research-oriented*), según la cual una persona experta es aquella con la capacidad de contribuir al progreso epistémico de un dominio. Dicha capacidad descansa en una comprensión de las relaciones entre sus componentes, sus problemas pendientes y las respuestas disponibles (Croce, 2019). A la vez, se parte de la base de que la expertise se constituye de manera comparativa en una comunidad epistémica específica (Croce, 2019). Esta consideración fundamenta la decisión metodológica de conformar el panel en función de una nominación por informantes clave, los cuales corresponden a investigadores con trayectoria académica en el ámbito de la educación sexual.

El presente estudio buscó responder a la pregunta: ¿qué se entiende por integralidad de la educación sexual entre personas expertas en Chile? Para su respuesta se adoptó un diseño de panel Delphi de tres rondas con enfoque mixto, orientado a identificar los elementos que concitan acuerdo entre distintas voces expertas del campo. La metodología Delphi ha sido utilizada ampliamente desde la década de 1950 en diferentes campos, como finanzas, economía, salud y desarrollo (Nasa et al., 2021). La técnica del consenso de Delphi fue seleccionada para el estudio porque permite llegar a una opinión de consenso de un grupo de expertos en temáticas donde existe incertidumbre y poca disponibilidad de datos objetivos mediante un proceso iterativo de construcción de afirmaciones consensuadas (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016).

METODOLOGÍA

El panel Delphi estuvo conformado por 15 personas expertas en educación sexual que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión. Todas son profesionales referentes chilenos en la temática y están vinculadas actualmente al ámbito académico y a organismos de la sociedad civil que realizan investigación, capacitación y/o que tienen influencia en la elaboración de políticas públicas relacionadas con educación sexual (ver Anexo 1).

El proceso iterativo fue desarrollado durante tres meses (septiembre a noviembre de 2024) y estuvo compuesto por tres rondas de interacción individual de las/os expertas/os con un formulario online y asincrónico diseñado específicamente para cada ronda. Las personas participantes solo conocieron el número de integrantes del panel Delphi sin la individualización ni las características de la composición de la muestra. El anonimato fue asegurado para evitar la presión de pares y eventuales sesgos en las respuestas.

Acceso a la muestra

Se utilizó un diseño de muestreo por conveniencia de tipo propositivo, articulado con una estrategia de bola de nieve inicial basada en informantes clave. Estos últimos correspondieron a dos investigadores con trayectoria académica en el ámbito de la educación sexual, pertenecientes a instituciones de educación superior de la Región Metropolitana.

A dichos informantes se les solicitó identificar potenciales participantes bajo la premisa de “profesionales especialistas que pudieran contribuir a una teoría de la integralidad de la educación sexual en Chile”. Una vez identificadas las personas elegibles, se enviaron invitaciones por correo electrónico. En dicho contacto formal se especificaron los objetivos del estudio y los compromisos de participación, junto a la solicitud de la firma del consentimiento informado de la investigación.

Criterios de inclusión y exclusión

Se invitó a participar en el panel Delphi a profesionales que fueron identificados, por los informantes clave, como especialistas en el área de la educación sexual en los ámbitos académicos vinculados a la educación, la sociología, la psicología y la salud, entre otros. Los y las profesionales debían contar con diez o más años de experiencia trabajando en el campo de la educación sexual, además de estar participando en espacios académicos y/o en organizaciones de la sociedad civil.

Se excluyeron del estudio a los y las profesionales que no se identificaron a sí mismos como “profesionales especialistas que pudieran contribuir a una teoría de la integralidad de la educación sexual en Chile”, pese a haber sido señalados por los informantes clave. También fueron excluidas las personas que no podían participar en las tres rondas del panel Delphi.

Caracterización de la muestra

La muestra final estuvo compuesta por 15 personas de las 17 contactadas para participar en el presente estudio. Posterior a la primera ronda, dos personas no continuaron en el panel Delphi ya conformado. Entre la Ronda 1 y la Ronda 3 se mantuvo una tasa de respuesta del 100 % de las personas integradas al estudio.

Todas las/os participantes, en adelante, el Panel, eran profesionales del área de la educación sexual, con un promedio de 16,47 años de desempeño profesional (Anexo 1). Las disciplinas a las que pertenecían fueron: psicología (n=7), pedagogía (n=4), sociología (n=2) y ciencias sociales (n=1). Los grados académicos fueron: doctor/a (n=6), candidato/a a doctor/a (n=3), magíster (n=4), candidato/a a magíster (n=1) y licenciado/a (n=2). Las áreas de desempeño fueron: docencia universitaria (n=6), consultoría (n=3), docencia en organizaciones de la sociedad civil (n=2), capacitación (n=2), ginecología (n=1) y políticas públicas (n=1).

Aspectos éticos

El diseño de la investigación consideró la interacción virtual en modalidad escrita con las personas participantes una vez que aceptaran participar en el panel Delphi y que firmaran el consentimiento informado de la investigación, vía correo electrónico.

La extracción de datos se realizó a partir de la identificación (nombre, correo electrónico, años de experiencia profesional) y de las respuestas escritas a las preguntas realizadas al panel Delphi vía formulario de Google, sin solicitar información privada adicional y/o

sensible. Se resguardó el anonimato y la privacidad de las respuestas, para lo cual se eliminó el identificador de nombre una vez registradas todas las respuestas y se limitó el acceso a las mismas solo al equipo investigador. Además, los correos electrónicos de las personas participantes fueron conocidos solamente por el coordinador del equipo de investigación, quien fue la única persona en interactuar con el Panel.

Rondas Delphi

El presente estudio tuvo un enfoque metodológico mixto. La Ronda 1 tuvo una aproximación cualitativa, mientras que la Ronda 2 y la Ronda 3 mantuvieron un enfoque cualitativo y cuantitativo. Para la Ronda 1 se elaboró inicialmente un conjunto de preguntas abiertas, tal como lo sugieren otros investigadores cuando es necesario explorar ideas clave respecto de un tema (Oxley et al., 2024), para posteriormente crear afirmaciones para ser evaluadas en la Ronda 2 y la Ronda 3. Se establecieron criterios para evaluar el consenso entre rondas y se realizó un análisis estadístico descriptivo. El nivel de acuerdo alcanzado en cada afirmación de la Ronda 2 y la Ronda 3 fue enviado al Panel para su evaluación.

En la Ronda 1 fueron enviadas al Panel cuatro preguntas abiertas, organizadas en cuatro dimensiones propuestas por el equipo investigador. Las cuatro dimensiones fueron: fundamentos, contenidos, método y propósitos e impacto de la ESI. Las preguntas elaboradas a partir de las cuatro dimensiones se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Preguntas elaboradas para cada dimensión de la ESI en la Ronda 1

Dimensión	Pregunta Ronda 1
Fundamentos	¿A qué se refiere el término integralidad en torno a la educación sexual? Justifica tu respuesta.
Contenidos	¿Cuáles son los elementos pedagogizables de la sexualidad desde la perspectiva de integralidad? Justifica tu respuesta.
Método	¿En qué consiste el método de enseñanza y aprendizaje de la sexualidad desde la perspectiva de integralidad? Justifica tu respuesta.
Propósitos e impacto	¿Cuál es el impacto deseado de una experiencia pedagógica en sexualidad desde la perspectiva de integralidad? Desarrolla tanto a nivel individual, grupal y cultural.

Nota. Elaboración propia.

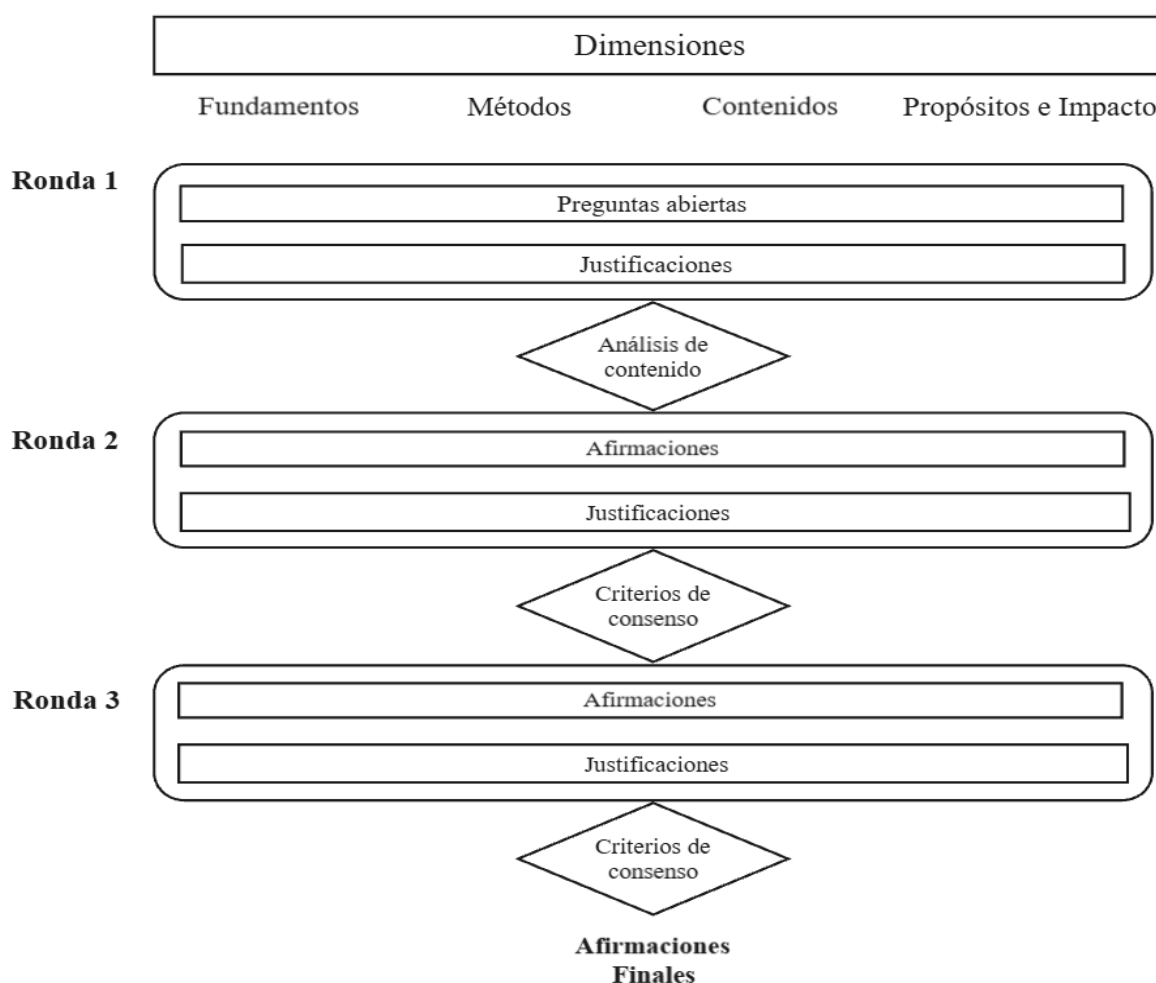
Una vez recibidas las respuestas de la Ronda 1, se utilizó la técnica de análisis de contenido para su estudio (Patton, 2002) organizada en dos momentos. En primer lugar, se efectuó una codificación abierta inicial del corpus de respuestas abiertas enviado por el Panel, orientada a identificar los temas centrales que emergieron en cada una de las cuatro dimensiones consultadas. En segundo lugar, a partir de dichos temas centrales, se

elaboraron afirmaciones que recogieran las posiciones expresadas por las personas participantes respecto de cada uno de ellos, procurando conservar los énfasis y matices presentes en las justificaciones entregadas por el Panel, a la vez que se generaron afirmaciones que cubrieran todos los elementos presentes en las respuestas iniciales. Las afirmaciones resultantes fueron agrupadas en ítems y enviadas al Panel, para ser evaluadas en rondas sucesivas (Ronda 2 y Ronda 3), tal como muestra la Figura 1.

En las Ronda 2 y 3 el Panel también debió entregar una justificación de sus respuestas, las cuales fueron analizadas mediante el mismo procedimiento, incluyendo su codificación abierta y luego su codificación axial. Finalmente, las afirmaciones construidas, independiente de en qué ronda fueran propuestas, fueron aceptadas como definitivas de consenso al satisfacer los criterios expuestos en la Tabla 2. A lo largo de todas las rondas, las afirmaciones experimentaron transformaciones de precisión del lenguaje y redacción sugeridas por el Panel

Figura 1

Modelo iterativo de construcción de ítems desde la Ronda 1 hasta la Ronda 3



Nota. Elaboración propia.

El Panel evaluó, en la Ronda 2 y en la Ronda 3, el nivel de acuerdo de las afirmaciones en una escala Likert de 6 puntos, donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 6 era “totalmente de acuerdo”.

Una vez recibidas las justificaciones de todo el Panel, el equipo de investigación generó nuevas categorías que recogieron las sugerencias centrales propuestas y modificó cada afirmación para la siguiente ronda, si correspondía, construyendo afirmaciones de manera iterativa, como lo destaca la Figura 1. La decisión del equipo investigador para definir el consenso en una afirmación pasó por establecer criterios cuantitativos y/o cualitativos, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Criterios cuantitativos y cualitativos para la aceptación de las afirmaciones entre la Ronda 2 y la Ronda 3

Tipo de criterio	Categoría	Definición
Cuantitativo (nivel de acuerdo)	Con consenso	Afirmación que concentra más de 75 % de las respuestas del Panel en los puntos 5 y 6 de la escala Likert.
	Sin consenso	Afirmación que concentra 75 % o menos de las respuestas del Panel en los puntos 5 y 6 de la escala Likert.
Cualitativo (justificaciones)	Sin sugerencia de cambio	Afirmación que no recibe justificaciones del Panel en términos lingüísticos, de contenido o de coherencia global.
	Con sugerencia de cambio	Afirmación que recibe una o más justificaciones del Panel orientadas a modificar su formulación lingüística, su contenido o su coherencia con el conjunto.

Nota. Elaboración propia.

RESULTADOS

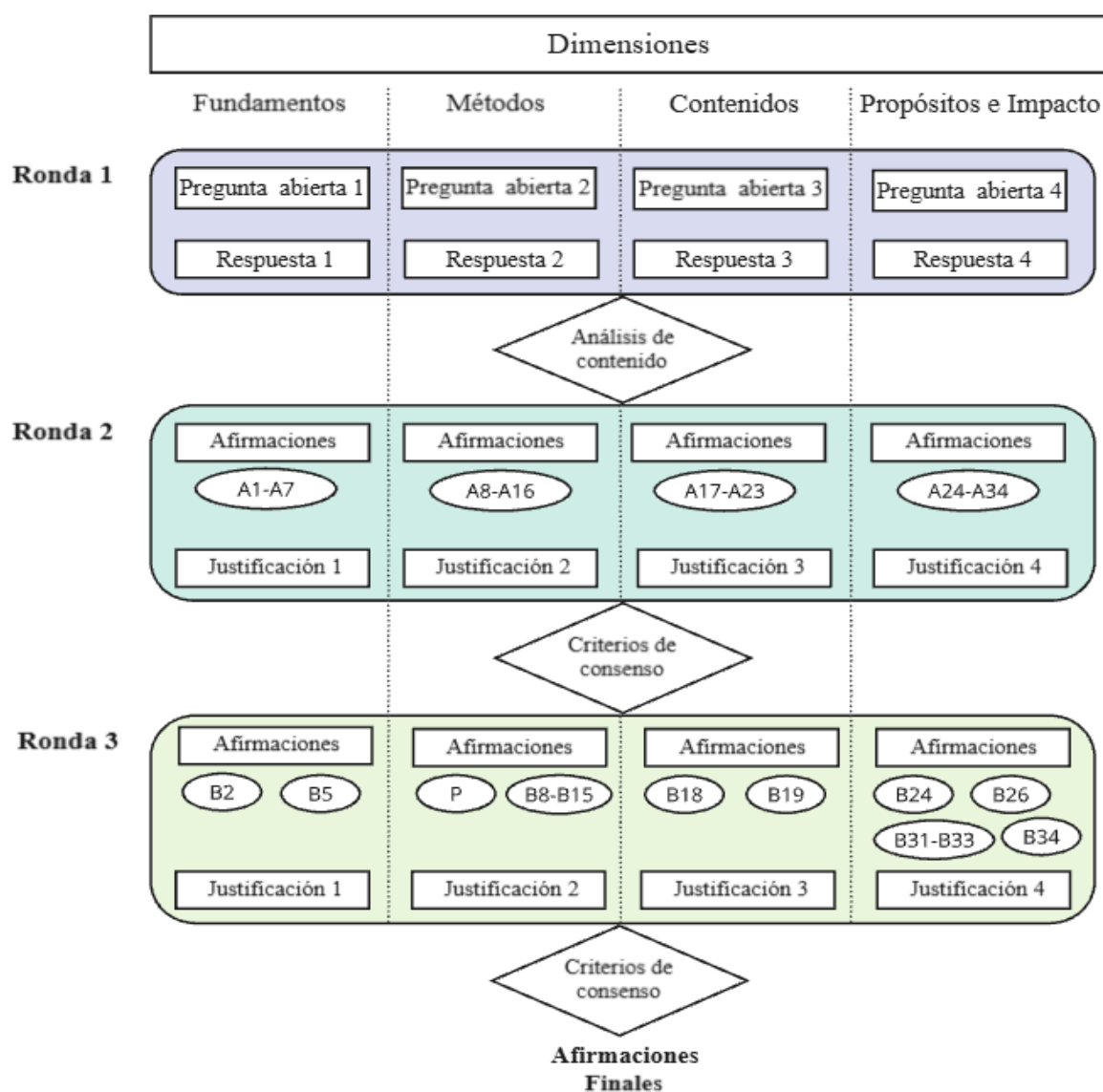
A partir del análisis de contenido y la primera codificación de las respuestas de la Ronda 1 se elaboraron las afirmaciones 1 a 34, que en conjunto compusieron los ítems a evaluar en la Ronda 2 por el Panel bajo los códigos A1 a A34 (Figura 2 y Anexo 2). Luego de la recepción de la Ronda 2, se identificó un consenso en veintitrés de las treinta y cuatro afirmaciones. Aquellas afirmaciones en las que no se obtuvo consenso fueron reformuladas resultando en las afirmaciones de código iniciado con “B” en el Anexo 2, compuesto por quince afirmaciones nuevas modificadas en base a la justificación escrita del Panel. Adicionalmente, se modificó el preámbulo para las afirmaciones A8 a A14, las cuales se

sometieron por sí mismas a evaluación (B-Preámbulo). De esta manera, el Panel recibió dieciséis afirmaciones nuevas en la Ronda 3 para indicar su grado de acuerdo, proceso en el cual 13 de estas nuevas afirmaciones lograron consenso y tres se mantuvieron sin lograrlo. De estas últimas, una pertenecía a la dimensión contenido (B9), otra a la dimensión de método (B18) y otra a impacto (B24).

Se debe tener en consideración que el Panel aprobó unánimemente que las afirmaciones deben estar redactadas en genérico neutro para propender a la universalidad del lenguaje y evitar, así, el desdoblamiento del sujeto o la multiplicidad de artículos y pronombres en las oraciones.

Figura 2

Resultados desde la Ronda 1 hasta la Ronda 3



Nota. Elaboración propia.

Fundamentos de la integralidad

El Panel presentó consenso con la afirmación que una ESI debe comprender la sexualidad en sus dimensiones psicológica, afectiva, identitaria, ética, histórica y sociocultural incorporando, pero yendo más allá, lo biológico (A1). Esta idea se retoma con la afirmación A7 que resalta que la integralidad contrasta con abordajes unidimensionales y conservadores que normen y restrinjan la vivencia de la sexualidad. De igual forma, existió consenso en relación a que la ESI implica una comprensión situada e interseccional de la experiencia sexual de las personas (A2). A propósito de ello, existieron reparos por parte del Panel al uso del concepto “raza”, por lo que se consensuó su reemplazo por “etnia” y “ascendencia” (B2). El carácter interdisciplinario que debe incorporar diversas fuentes de conocimiento, saberes, metodologías y contextos educativos (A3), así como el enfoque de derechos humanos para el ejercicio de la ciudadanía sexual según el principio de autonomía progresiva y la evidencia científica (A4) también concitaron acuerdo para definir la integralidad.

Finalmente, el reconocimiento de la sexualidad como una dimensión fundamental que se desarrolla a lo largo de todo el curso de la vida generó, asimismo, consenso, con el subrayado de que su formación debe ser pertinente a la trayectoria educativa, el desarrollo psicoafectivo y los intereses de las personas y sus contextos (B5), en un proceso permanente de apertura pedagógica a nuevos saberes y transformaciones socioculturales (A6). Cabe destacar que la afirmación A5 originalmente consideraba las palabras “edad” en lugar de “trayectoria educativa” y “estudiantes” en lugar de “desarrollo psicoafectivo e intereses de las personas y sus contextos”, las cuales fueron reemplazadas para evitar determinismos etarios circunscritos a la educación formal.

Contenidos de la integralidad

En relación con los contenidos de la educación sexual integral, una serie de afirmaciones (A8 a A14) no generaron consenso en la Ronda 2. En dicha instancia se postuló que la integralidad implicaría la pedagogización de diversos aspectos de la sexualidad, cuestión que fue interpretada por siete integrantes del Panel como si cada contenido fuese independiente y significara integralidad por sí mismo. Para subsanar el disenso, se propuso un preámbulo general al inicio de estas afirmaciones, el cual indica que la integralidad de los contenidos de la educación sexual organiza curricularmente diversos objetivos de aprendizaje que se complementan entre sí, con lo cual se puede formular una serie de ejes temáticos. De esta manera se alcanzó el consenso de que la integralidad en sus contenidos incorpora la dimensión biológica (B8) de la sexualidad, su dimensión afectiva (B10), su dimensión individual (B11) y su dimensión sociocultural (B13).

La afirmación A12 no logró consenso ni recibió sugerencias de cambio, por lo que el equipo decidió trasladar su contenido a través de modificaciones a la propuesta de afirmación B2, referida a los elementos constitutivos de la sexualidad de las personas. La afirmación A14 que proponía: “La integralidad de la educación sexual se refleja en que se haga pedagogía respecto a la ciudadanía sexual conociendo los derechos sexuales y reproductivos” no

generó consenso. Al no recibir justificación específica para su mejora por parte del Panel, el equipo investigador recogió en la dimensión “Propósitos e impacto” la posibilidad de reformular la esencia de la propuesta en la afirmación B31-33. Las afirmaciones B15 y B16 también son el resultado de modificaciones en su contenido recogidas de la retroalimentación escrita de la Ronda 1 con el fin de incorporar el consenso respecto a definir los aprendizajes como conocimientos, habilidades, actitudes y valores (B15) y, también, la progresividad y continuidad de estos objetivos en concordancia al desarrollo de las personas (A16).

En esta dimensión también se encuentra el caso de la afirmación B9 respecto del eje temático de salud sexual y reproductiva que no logró consenso incluso en la última reformulación hecha en el ciclo iterativo. Esta reunía “aprendizajes referidos a los cuidados y la higiene, el bienestar, la prevención y sus métodos, así como las infecciones y patologías junto a sus tratamientos”. Entre las justificaciones del Panel para no otorgar consenso se encuentra la crítica a una vaga especificación de los aprendizajes que este eje temático incorporaría y el cuestionamiento al concepto “patologías” por ser potencialmente estigmatizante.

Método de la integralidad

Respecto al método implicado en la educación sexual desde una perspectiva integral, hay consenso en el Panel sobre que esta implica un método principalmente conversacional, participativo e interactivo con las inquietudes estudiantiles, en el marco del cual se puede problematizar cualquier aspecto de la vida desde la reflexión crítica (A17). También se presentó consenso en relación con la necesidad de metodologías diversas y seleccionadas según criterios pedagógicos basados en el currículum (A18), afirmación que solo presentó consenso una vez que se resolvió una controversia sostenida por tres panelistas que advirtieron la complejidad de asociar un plan de estudios en ESI al currículum vigente, por lo que se propuso en la Ronda 2 referirse a un currículum propio y exclusivo de ESI (B18). Esta alternativa tampoco generó consenso y el Panel retroactivamente posicionó la necesidad de relacionar la ESI a las posibilidades efectivas que ofrece el currículum vigente.

Otro elemento de debate ocurrió respecto de la transversalización de la ESI en las asignaturas educativas, donde la afirmación A19 sugería apuntar hacia la distribución de sus intervenciones no solo curricularmente. La retroalimentación del Panel, incorporada en la afirmación B19, y que finalmente generó consenso, se basó en contar con espacios y momentos propios para la ESI en las comunidades educativas, ya que hubo cinco panelistas que coincidieron en señalar que la transversalización sin mecanismos para su gestión es dejarla en “tierra de nadie” o “de quien se atreva”.

Asimismo, se incluyeron los espacios no formales de enseñanza y la corresponsabilización de otras instituciones por fuera de las escuelas, como los servicios locales de salud, las oficinas de protección de derechos, corporaciones culturales, entre otras. Finalmente, se generó consenso respecto a priorizar métodos activos de aprendizaje (A20), involucrar la

reflexión sobre valores y actitudes en función de la transformación de normas y creencias (A21), permitir tematizar aspectos controversiales o sensibles en espacios seguros (A22) y trabajar metodologías sensibles al sujeto que aprende de manera contextualizada y situada a nivel personal y cultural (A23).

Impacto y propósitos de la integralidad

Este último conjunto de afirmaciones comenzó con un ítem que no logró generar consenso en todo el proceso. La afirmación que planteaba que el impacto de la educación sexual debía medirse en términos de aprendizajes y no en indicadores de salud, convivencia u otros (A24) obtuvo una calificación deficiente en el Panel. Para la Ronda 3 se reformuló la afirmación:

La educación sexual integral se debe complementar con otras estrategias de prevención, promoción y atención referidas a la formación, la salud, la convivencia, entre otras. De esta forma, su impacto puede ser medido en diversos indicadores, los cuales deben ser coherentes con los objetivos planteados en su diseño, las herramientas utilizadas para su implementación y los instrumentos empleados para su evaluación (B24).

Sin embargo, esta afirmación tampoco generó consenso y recibió una retroalimentación del Panel que la calificó como confusa y muy amplia, además de destacar que el intento por ofrecer una formulación más general no contribuía a despejar la afirmación, sino que evitaba el punto de controversia.

En relación con el impacto deseado y los propósitos de la ESI se estableció consenso en torno a que debiese promover una posición crítica y reflexiva de los sujetos frente a la sexualidad (A25). Se llegó a consenso también sobre el impacto en torno al desarrollo de una ética para la toma de decisiones, relevando el consentimiento como aspecto clave (A26). Sin embargo, en base a su justificación, esta afirmación se amplió a incluir también el placer, las prácticas sexuales y el reconocimiento de otros aspectos interpersonales, como la mutualidad y la autonomía (B26). También, se acordó que esta tiene como fin la transformación de condiciones culturales para el desarrollo de sociedades más justas (A27) y la prevención de las violencias y el abuso sexual (A28), y que se desarrolla para fomentar una serie de habilidades interpersonales y el discernimiento respecto a fenómenos sociales como los estereotipos y normas (A29). De acuerdo con el Panel, la ESI también debe contribuir a la toma de decisiones autónomas de las personas e incluir el aprendizaje sobre los cuidados y la interdependencia de los vínculos (A30), además de promover experiencias sexuales saludables y placenteras desde una mirada afirmativa de la sexualidad, asociada a la promoción del bienestar (A32).

En la Ronda 2 no se logró consenso en torno a que la ESI debería tener un impacto positivo en la convivencia (A31) y aportar al fortalecimiento de la democracia (A33). Algunos panelistas argumentaron que estas ideas se alejan del constructo al sobreexigir cualidades. Considerando la retroalimentación se propuso la afirmación B31-33, una propuesta fusionada que indica que la ESI debe promover la comprensión de la vivencia de la sexualidad de manera individual y social en favor de la convivencia democrática y el

resguardo de los derechos humanos. Esta afirmación sí generó consenso. La última afirmación (B34) obtuvo un consenso unánime en el Panel. Esta versa así: “La educación sexual integral debe problematizar y aportar a desmontar la criminalización y patologización de prácticas, cuerpos, deseos e identidades sexuales de comunidades minorizadas, discriminadas y estigmatizadas. Lo anterior excluye a todo tipo de reivindicación de prácticas sexuales abusivas”.

DISCUSIÓN

Las afirmaciones surgidas tras el proceso representan no una pieza definitiva, sino una serie de discursos comunes en un grupo de actores expertos que vale la pena analizar como tal para entender qué tipo de educación sexual asocian estas actorías a la integralidad.

En relación con sus fundamentos surge un elemento de consenso en torno a la multidimensionalidad de la sexualidad como base para el abordaje pedagógico de esta (A1 y A7). Este argumento, además, se relaciona con el intento fallido de consenso en las afirmaciones relativas al contenido de la ESI. Estas fueron criticadas como insuficientes cuando fueron propuestas como un abordaje pedagógico en que cada dimensión de la sexualidad pudiera ser vista por sí sola. Así, se formuló un preámbulo que permitió el consenso una vez que se explicitó la complementariedad entre los distintos aprendizajes y la correspondencia de sus dimensiones con ejes temáticos.

A esto se suma la emergencia de una idea de alta relevancia para el Panel. De acuerdo al análisis de contenido, en la afirmación A1 se enfatizó que la multidimensionalidad va aparejada a la superación del carácter instructivo de la biología y la reproducción. Esto concuerda con el análisis de Astudillo et al. (2022), quienes mencionan cómo el concepto de integralidad órbita la educación sexual para demandar la superación del biologicismo, consistente con una tradición generalizada en los programas de educación sexual, los cuales han presentado una preponderancia en los aspectos corporales de la sexualidad (Ketting et al., 2021).

Un segundo eje de tensión que atraviesa los consensos remite a la ubicación topográfica de la educación sexual, es decir, al lugar donde esta debería ocurrir. El Panel se posiciona críticamente frente a la circunscripción de la educación sexual únicamente al espacio escolar, tensión que se hace visible en el tránsito de la afirmación A19 a B19. La primera planteaba transversalizar las intervenciones en el espacio educativo, no obstante, la retroalimentación exigió corregir con una formulación de su distribución “dentro y fuera del espacio educativo formal”, para incorporar así los espacios de educación no formal y corresponsabilizar a otras instituciones por fuera de la escuela. Este planteamiento también es hallable en la afirmación A3 que, al reconocer el carácter interdisciplinario de la ESI, permite inferir que esta se nutre de fuentes de conocimiento, saberes y contextos formativos que exceden la pedagogía y las disciplinas propiamente escolares. La educación sexual, de esta manera, aparece para el Panel como un proceso social que inevitablemente no podrá alojarse exclusivamente en la escuela.

No obstante, esta visión no será consistente en otras afirmaciones. Varios de los elementos consensuados permiten inferir, en simultáneo, una preponderancia persistente del espacio escolar en la realización de la educación sexual. La propia afirmación B19, pese a reconocer los espacios no formales, sigue orientando la práctica en términos de “asignaturas” y “objetivos de aprendizaje”, categorías propias de la estructura escolar. De manera más nítida, el contraste entre A18 y B18 resulta revelador: la reformulación B18, que proponía un currículum “propio y exclusivo” de la educación sexual, no logró consenso, y el Panel se reposicionó retroactivamente en la necesidad de relacionar la integralidad con las posibilidades del currículum vigente, un dispositivo exclusivo del sistema educativo escolar.

Esta dificultad por establecer un escenario para el ejercicio de la ESI experimenta la tensión propia que le hereda un notorio foco originario en las escuelas y los jóvenes en la mayoría del material emanado por organismos internacionales (Miedema et al., 2020; Niland et al., 2024). A su vez, múltiples autores han relevado la imposibilidad de ubicar la educación sexual exclusivamente en el plano escolar a pesar de ostentar una presencia significativa en este (Astudillo, 2022; Morgade, 2011).

Más allá de dónde deba ocurrir, los consensos también revelan supuestos valóricos sobre qué tipo de educación sexual se propone. Como se mencionó, Jones (2011) establece cuatro orientaciones valóricas en torno a la educación sexual, las cuales se distinguen por sus objetivos y métodos pedagógicos: la conservadora, que se enfoca en la transmisión de valores dominantes y la preparación de los estudiantes para seguir convenciones sociales, religiosas y comunitarias, y que promueve una visión fija y binaria de la sexualidad limitada al matrimonio heterosexual; la liberal, que actúa como facilitadora del desarrollo individual al priorizar la toma de decisiones informadas y el desarrollo de habilidades para que cada persona proteja sus propios intereses; la crítica, que busca empoderar a los estudiantes para que cuestionen las desigualdades sociales y el sexismo a partir del fomento de la acción colectiva para redimir a grupos marginados y desafiar las dinámicas de poder tradicionales; y, finalmente, la posmoderna, que se dedica a la deconstrucción de las “verdades” culturales y la autoridad desde la exploración por parte de los estudiantes de múltiples perspectivas y el análisis de manera autorreflexiva de cómo los discursos sociales construyen las identidades de género y la sexualidad de forma arbitraria.

Leídas a la luz de este marco, las afirmaciones de consenso presentan supuestos valóricos variados. Afirmaciones como la A7, que explícitamente niega los abordajes conservadores, son consistentes con el resto del corpus, pues, en general, los demás planteamientos negarán cualquier enfoque normativo. Sin embargo, una vez descartado ese polo, las afirmaciones varían en su orientación, con una fuerte concentración en la tendencia liberal que enfatiza la individualidad y su libre elección para la realización y la responsabilidad sexual. Es el caso de la A28, que sitúa la prevención de la violencia en un enfoque centrado en el individuo y su autonomía corporal, con consideraciones sociales, pero sin abandonar la matriz individual que vela por conductas hacia sí mismo; y de la B30, que menciona la toma de decisiones autónomas, junto con el autocuidado, elementos basados en el

desarrollo individual. En esta misma línea liberal se inscriben la A16 y la B5, que conciben la formación en sexualidad como un proceso progresivo y continuo, ajustado al desarrollo físico, cognitivo y psicoafectivo de cada persona a lo largo de su trayectoria educativa, en el que se refuerza el supuesto centrado en el individuo que caracteriza a esta orientación.

No obstante, también se integran elementos de orientación crítica, como la afirmación A17, que busca la problematización desde la reflexión crítica de cualquier aspecto de la vida; la A21, que persigue la transformación de normas y creencias a través del diálogo sobre valores y actitudes; y la A25, que apunta al desarrollo de una posición crítica y reflexiva frente a la sexualidad.

La afirmación A27, cuyo propósito explícito es la transformación de las condiciones culturales para el desarrollo de sociedades más justas, se sitúa en un punto intermedio entre lo crítico y lo posmoderno: por una parte, orienta la educación sexual hacia la redención de grupos marginados y la equidad, gesto propio de la orientación crítica; por la otra, al apuntar a transformar las condiciones culturales que sostienen un orden social específico, se aproxima a la sensibilidad posmoderna de desmontar las “verdades” y arreglos culturales que se presentan como dados. Es la afirmación B34, sin embargo, la que se inscribe más nítidamente en la orientación posmoderna, en tanto busca problematizar y desmontar la criminalización y la patologización de prácticas, cuerpos, deseos e identidades sexuales de comunidades minorizadas desde la deconstrucción de las categorías culturales que las estabilizan como desviadas.

No es sorpresa que las afirmaciones tiendan, en conjunto, hacia una postura liberal. Diversos autores han posicionado la educación sexual calificada como comprehensiva dentro de las tendencias liberales (Jones, 2011; Shannon, 2016). En conjunto, tanto la dimensión metodológica como la del impacto de la ESI confirman que los consensos del Panel no responden a un modelo puro, sino a una composición mixta de orientaciones. Conviven en ellos rasgos críticos junto a una base más amplia de afirmaciones de orientación liberal, centradas en la autonomía del sujeto, la toma de decisiones y su desarrollo progresivo.

Vale la pena aclarar que esta clasificación no es necesariamente atribuible a las orientaciones valóricas propias del Panel, sino que existen factores que también pueden moldear las orientaciones de las afirmaciones producidas, como la motivación por generar consensos para el equipo investigador, el eventual sesgo de las respuestas orientado a la factibilidad de implementación en el sistema educativo chileno y las características propias de un cuestionario de respuesta corta, entre otras.

Resulta interesante la ausencia de otros elementos que han sido destacados por guías de organismos internacionales y producciones académicas como parte del entendimiento anglófono de la integralidad (comprehensive). Miedema et al. (2020) destacan cuatro elementos nucleares identificables en la literatura referida a una educación sexual comprehensiva: 1) La agencia, participación y derechos, específicamente de las personas jóvenes como objetivo de los procesos de educación sexual; 2) La entrega de información

sobre salud sexual y reproductiva que, a la vez, enfrente temas de especial interés o preocupación, como el VIH, el embarazo adolescente o la mutilación genital femenina; 3) La igualdad de género, las relaciones de poder y el empoderamiento femenino como focos de impactos esperados, y 4) Permitir a los jóvenes el desarrollo de una sexualidad entendida como sana y positiva, asociada a relaciones respetuosas y placer sexual.

Al contrastar estos cuatro núcleos con los consensos del Panel, se observa que todos encuentran algún correlato, pero ninguno conserva el carácter nuclear y articulador que la literatura anglófona les atribuye. El cuarto componente es el que aparece de manera más nítida y completa, en afirmaciones relacionadas con la idea de experiencias sexuales saludables y placenteras (A32) y con la ética del deseo en los marcos del consentimiento, la mutualidad y el cuidado (B26).

El primero, por su parte, se presenta de manera escindida: mientras que los derechos están fuertemente consensuados (A4, B31-33), el foco en las personas jóvenes y su participación no se retiene como tal, pues el Panel adoptó una mirada más amplia asociada a la “trayectoria educativa” y explicitó durante “todo el curso de la vida” (B5, A16), universalizando así al sujeto de la educación sexual.

El tercero, por su parte, se encuentra mayormente presente y coincidente con el análisis de Miedema et al. (2020), a través de la igualdad de género, la discriminación y las relaciones de poder distribuidas en afirmaciones como la A27, la A28 y la A29; no obstante, no se encuentra en él el componente específico del empoderamiento femenino que dichos autores señalan como nuclear.

El segundo, finalmente, sí está presente, pero integrado como una dimensión más entre otras y no como un componente nuclear: la información sobre salud sexual y reproductiva se canaliza en un eje temático específico (B9), sin ordenar el resto de la propuesta.

De este modo, si bien varios de los elementos que Miedema et al. (2020) identifican como propios de los modelos comprehensivos sí están presentes en los consensos del Panel, no operan en este caso como centrales ni exclusivos del modelo. Ello sugiere que la versión situada al contexto chileno de la integralidad construida por el Panel no se reduce a replicar el constructo comprehensivo, sino que lo reordena conforme a las preocupaciones y énfasis propios de la realidad del país.

Un elemento que resulta central para comprender esta propuesta de versión chilena para la integralidad es el uso de concepciones cercanas a los derechos sexuales y reproductivos y de ciudadanía. Resulta significativo el caso de las afirmaciones A31 y A33, que vinculaban la educación sexual con el impacto positivo en la convivencia y con el fortalecimiento de la democracia, y que no lograron consenso por considerar que sobreexigían cualidades ajenas al constructo. Sin embargo, el Panel sí aceptó una afirmación en su reemplazo, la B31-33, que entiende la educación sexual integral en los marcos de la convivencia democrática y el resguardo de los derechos humanos. Que el disenso girara en torno a las ideas de convivencia y democracia, pero que finalmente se

consensuara una versión que conservó la dimensión ciudadana en su formulación, resulta consistente con la transición que han experimentado los marcos de educación sexual en Chile en los últimos años, en específico a propósito del fenómeno documentado por Ríos (2022) asociado a un descentramiento de la educación sexual desde los indicadores sanitarios hacia una mirada ciudadana, anclada en los derechos sexuales y reproductivos.

En conjunto, los hallazgos de este estudio sugieren que la comprensión de la integralidad construida por el Panel no corresponde a un modelo cerrado de educación sexual integral, sino a una formulación situada que organiza un conjunto de principios compartidos para orientar su discusión conceptual e implementación en el contexto chileno. En consonancia con lo planteado por Miedema et al. (2020), la integralidad se confirma aquí como un campo abierto de significados, cuya configuración depende de los actores, contextos y propósitos desde los cuales se construye. Sin embargo, el proceso Delphi muestra que esa apertura no se distribuye de manera homogénea entre las distintas dimensiones analizadas. Mientras que los fundamentos de la propuesta, como la multidimensionalidad de la sexualidad, el desplazamiento del biologicismo y el anclaje en marcos de derechos, alcanzaron consensos de manera menos conflictiva, las definiciones relativas a sus contenidos específicos, su traducción metodológica y, sobre todo, sus impactos esperados, mostraron mayores niveles de indeterminación y negociación. Lo anterior no debiera entenderse como una debilidad conceptual, sino como el reflejo de una distribución del ánimo de consenso orientada a una propuesta pedagógicamente viable y capaz de dialogar con la diversidad de tradiciones presentes en la educación sexual chilena.

En conclusión, los resultados permiten sostener que no existe una definición única de integralidad en el marco de la educación sexual, pero sí un conjunto estructurado de acuerdos con grados variables de estabilidad. De ello se desprenden dos contribuciones centrales. La primera es una caracterización empíricamente construida de la integralidad en el campo chileno, que distingue dónde el acuerdo es sólido y dónde permanece en disputa, señalando así los puntos en que toda propuesta programática deberá explicitar sus decisiones. La segunda, y central, es evidenciar que la integralidad chilena no constituye una traducción literal del constructo anglófono comprehensive, sino un reordenamiento situado de sus componentes, lo que sugiere que la adopción de conceptos provenientes del desarrollo internacional debe examinarse empíricamente en cada contexto antes de asumir equivalencias.

Estas contribuciones deben leerse considerando que los acuerdos alcanzados corresponden a un grupo acotado de personas expertas y están condicionados por la orientación del proceso hacia la generación de consensos. No constituyen, por tanto, una definición cerrada ni buscan establecerse como una definición impuesta de integralidad, sino un referente para la discusión, sin desconocer su carácter situado y discutible.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Agustín Ramos Rojas: Conceptualización; Metodología; Validación; Análisis formal; Investigación; Recursos; Curación de datos; Redacción - Borrador original; Redacción - Revisión y Edición; Visualización; Supervisión y administración del proyecto.

Martín de la Sotta Burgos: Conceptualización; Metodología; Validación; Análisis formal; Investigación; Recursos; Curación de datos; Redacción - Borrador original; Redacción - Revisión y Edición; Visualización; Supervisión y administración del proyecto.

Daniela Briso Unanue: Conceptualización; Metodología; Validación; Análisis formal; Investigación; Recursos; Curación de datos; Redacción - Borrador original; Redacción - Revisión y Edición; Visualización; Supervisión y administración del proyecto.

REFERENCIAS

Astudillo, P. (2022). Pensar la educación sexual desde una perspectiva de inclusión escolar. Un desafío pendiente. En P. Astudillo, D. Reyes y N. Ríos (eds.), *Política y debates en educación sexual: Articulaciones, sujetos y objetos emergentes* (pp. 173-190). Universidad Alberto Hurtado.

Astudillo, P., Reyes, D. y Ríos, N. (2022). Introducción. En P. Astudillo, D. Reyes y N. Ríos (eds.), *Política y debates en educación sexual: Articulaciones, sujetos y objetos emergentes* (pp. 11-18). Universidad Alberto Hurtado.

Barrientos, J. (2020). *Políticas antigénero y desdemocratización en América Latina: Chile*. Observatorio de Sexualidad y Política.
<https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/EbookChile%202020203.pdf>

Biblioteca del Congreso Nacional (2019). Proyecto de Ley Boletín 12.955-04, que “establece bases generales para la educación afectiva y sexual de niños, niñas y adolescentes, en los establecimientos educacionales, y modifica normas legales que indica”.
<https://camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmID=13500&prmBOLETIN=12955-04>.

Boccardi, F. (2014). Acerca de la integralidad: Una lectura semiótica de los fundamentos de la educación sexual integral. En Ana B. Ammann y otras (eds.), *Sujetos emergentes y prácticas culturales: Experiencias y debates contemporáneos* (pp. 219-228). Ferreyra.

Croce, M. (2019). On what it takes to be an expert. *The Philosophical Quarterly*, 69(274), 1-21. <https://doi.org/10.1093/pq/pqy044>

Jones, T. (2011). A sexuality education discourses framework: Conservative, liberal, critical, and postmodern. *American Journal of Sexuality Education*, 6(2), 133-175.
<http://dx.doi.org/10.1080/15546128.2011.571935>

Kendall, N. (2013). *The sex education debates*. The University of Chicago Press.

Ketting, E., Brockschmidt, L. e Ivanova, O. (2021). Investigating the ‘C’ in CSE: Implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 133-147.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435>

Miedema, E., Le Mat, M. L. J. y Hague, F. (2020). But is it comprehensive?: Unpacking the “comprehensive” in comprehensive sexuality education. *Health Education Journal*, 79(7), 747-762. <https://doi.org/10.1177/0017896920915960>

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.

MOVILH. (2024, marzo 5). Movilh solicita al Ministro Cataldo que el Gobierno impulse un proyecto de ley sobre Educación Sexual Integral (ESI). MOVILH, 5 de marzo.
<https://www.movilh.cl/movilh-solicita-al-ministro-cataldo-que-el-gobierno-impulse-un-proyecto-de-ley-sobre-educacion-sexual-integral-esi/>

- Nasa, P., Jain, R. y Juneja, D. (2021). Delphi methodology in healthcare research: How to decide its appropriateness. *World Journal of Methodology*, 11(4), 116-129. <https://doi.org/10.5662/wjm.v11.i4.116>
- Niland, R., Flinn, C. y Nearchou, F. (2024). Assessing the role of school-based sex education in sexual health behaviours: A systematic review. *Cogent Psychology*, 11(1), 2309752. <https://doi.org/10.1080/23311908.2024.2309752>
- Olivares, R y Schneider, E. (2021). Del mayo feminista a la huelga general: La lucha por la educación no sexista (pp. 71-74). *Tiempo Robado*.
- OMS (2010). Developing sexual health programmes: A framework for action. Organización Mundial de la Salud, 1 de enero. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-RHR-HRP-10.22>
- OMS (s.f.). Salud sexual. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2.
- Oxley, E., Nash, H. M. y Weighall, A. R. (2024). Consensus building using the Delphi method in educational research: A case study with educational professionals. *International Journal of Research & Method in Education*, 48(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2024.2317851>
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3ª ed.). Sage.
- Penn, H. (2011). Travelling policies and global buzzwords: How international non-governmental organizations and charities spread the word about early childhood in the global South. *Childhood*, 18(1), 94-113. <https://doi.org/10.1177/0907568210369846>
- Plan International. (2020). Poner la I en EIS: Estándares para el contenido, la presentación y el entorno de la educación integral en sexualidad. https://plan-international.org/uploads/2021/12/esp_glo-eis_poner_la_i_en_eis_final_.pdf
- PNUD (2010). Educación sexual: El juego de actores con poder. En: *Desarrollo humano en Chile: Género, los desafíos de la igualdad* (pp. 188-202). <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-sobre-desarrollo-humano-en-chile-2010-genero-los-desafios-de-la-igualdad-de-genero>
- Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (2022). Educación Sexual Integral y Educación No Sexista: Experiencias latinoamericanas. 30 de mayo. <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/esi-educacion-no-sexista-experiencias-latinoamericanas-seminario/>
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. DOI: 10.1344/reire2016.9.1916
- Ríos, N. (2022). La educación sexual como un asunto de derechos: Cruces entre educación, sexualidades y ciudadanía. En: C. G. Núñez, P. Ascorra, K. Cárdenas y M. Morales (eds.), *Educación para la ciudadanía en tiempos constituyentes* (pp. 221-255). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Shannon, B. (2016). Comprehensive for who?: Neoliberal directives in Australian "comprehensive" sexuality education and the erasure of GLBTIQ identity. *Sex Education*, 16(6), 573-585. <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1141090>

UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. <https://www.unesco.org/es/articles/orientaciones-tecnicas-internacionales-sobre-educacion-en-sexualidad-un-enfoque-basado-en-la>

Yáñez-Urbina, C. (2023a). El problema de la educación sexual: Un panorama general y su implicancia en el Sistema Escolar Chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 250-268. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.2022>

Yáñez-Urbina, C. (2023b). La objetivación de la sexualidad juvenil: Análisis crítico del discurso de la política transnacional. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 13(2). <https://doi.org/10.26864/PCS.v13.n2.5>

Yáñez-Urbina, C., Ramírez Vargas, C. y Tirado Serrano, F. (2022). De la familia por la familia: Discursos de organizaciones religiosas sobre educación de la sexualidad. *Rumbos TS*, 28, 131-150. <https://doi.org/10.51188/rrts.num28.682>

ANEXO 1. CARACTERIZACIÓN DEL PANEL DE EXPERTOS

Participante Panel	Especialidad	Años de experiencia	Grado	Área de desempeño
P1	Pedagogía	20	Magíster	Docencia universitaria, consultoría educativa.
P2	Psicología	15	Doctor	Docencia en organizaciones. Atención clínica
P3	Pedagogía	15	Doctor	Filosofía, docencia universitaria, políticas públicas.
P4	Medicina	15	Licenciada	Ginecología
P5	Psicología	18	Doctor	Docencia e investigación universitaria, consultor
P6	Ciencias sociales	15	Doctor (c)	Investigación académica y producción cultural.
P7	Sociología	20	Doctor	Docencia e investigación universitaria.
P8	Pedagogía	10	Magíster (c)	Investigación en ONG.
P9	Psicología	30	Magíster	Investigación académica. Docencia universitaria.
P10	Pedagogía	24	Magíster	Políticas públicas.
P11	Psicología	10	Doctor	Investigación académica.
P12	Psicología	10	Doctor	Investigación académica Consultoría para organismos internacionales.
P13	Pedagogía. Educador diferencial	20	Magíster	Capacitación en ESI y diversidad funcional Docencia universitaria y en organizaciones.
P14	Psicología	13	Licenciada	Capacitación en ESI, literatura infanto-juvenil,

Comunicadora

P15 Psicología y sociología. 12 Doctor (c) Investigación universitaria.

ANEXO 2. CODIFICACIÓN DE LAS AFIRMACIONES POR RONDAS DELPHI

Código	Afirmación	Ronda	Criterio Cuantitativo	Criterio cualitativo
A1	La perspectiva de integralidad de la educación sexual comprende la sexualidad de manera multidimensional; supera la restricción de esta a lo exclusivamente biológico y reproductivo al incorporar las dimensiones psicológica, afectiva, identitaria, ética, histórica y sociocultural.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A2	La perspectiva de integralidad de la educación sexual entiende que la experiencia sexual de las personas es situada y presenta intersecciones con el género, la raza, la clase social, la edad, el territorio, entre otros ámbitos, los que también participan en la construcción identitaria.	2	Consenso	Sugerencia de cambio
A3	La perspectiva de integralidad de la educación sexual tiene un carácter interdisciplinario, en el que confluyen diversas fuentes de conocimiento, saberes, metodologías y contextos formativos.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A4	La perspectiva de integralidad de la educación sexual trabaja desde el enfoque de derechos humanos, estando basada en evidencia científica que apunta al desarrollo de una ciudadanía sexual para ejercer derechos sexuales y reproductivos acorde a la autonomía progresiva.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A5	La perspectiva de integralidad de la educación sexual considera que la sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano y que participa en toda la trayectoria de desarrollo a lo largo del curso de la vida, donde la formación en sexualidad es pertinente a la edad, al desarrollo psicoafectivo e intereses del estudiantado.	2	Consenso	Con sugerencia de cambio

A6	La perspectiva de integralidad de la educación sexual implica que sea un proceso permanente de apertura pedagógica a los saberes y transformaciones socioculturales de la sexualidad, traducidos consecuentemente en nuevas perspectivas y/o temáticas, objetivos de aprendizaje y metodologías de enseñanza y aprendizaje.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A7	La integralidad de la educación sexual contrasta con abordajes unidimensionales y conservadores de la sexualidad que buscan normar y restringir su vivencia.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A8	La integralidad de la educación sexual se refleja en que se haga pedagogía respecto a los aspectos biológicos de la sexualidad como la anatomía sexual, su desarrollo y la reproducción, considerando sus características, funcionamiento y cambios, conforme a la edad y desarrollo psicoafectivo.	2	Sin consenso	Con sugerencia de cambio
A9	La integralidad de la educación sexual se refleja en que se haga pedagogía respecto a la salud y gestión de la salud. Estas incorporan nociones de autocuidado, gestión menstrual, habilidades para la higiene corporal, infecciones de transmisión sexual, métodos de prevención y métodos anticonceptivos.	2	Sin consenso	Con sugerencia de cambio
A10	La integralidad de la educación sexual se refleja en que se haga pedagogía respecto a la afectividad, emocionalidad y relaciones interpersonales.	2	Sin consenso	Con sugerencia de cambio
A11	La integralidad de la educación sexual se refleja en que se haga pedagogía respecto a la identidad, considerando su desarrollo, la perspectiva de género y la diversidad sexual.	2	Sin consenso	Con sugerencia de cambio
A12	La integralidad de la educación sexual considera la intersección de elementos constitutivos de las personas, como el origen étnico, edad, territorio, raza, situación económica o migratoria, religión, cosmovisión, discapacidad, orientación sexual, identidad y expresión de género, características sexuales, entre otras.	2	Sin consenso	Sin sugerencia de cambio
A13	La integralidad de la educación sexual se refleja en que se haga pedagogía respecto a la sexualidad como fenómeno sociocultural. Esto incorpora comprender los estereotipos, estigmas, violencias, discriminación, normas y	2	Sin consenso	Con sugerencia de cambio

	éticas que atraviesan la complejidad de la sexualidad.			
A14	La integralidad de la educación sexual se refleja en que se haga pedagogía respecto a la ciudadanía sexual conociendo los derechos sexuales y reproductivos.	2	Sin consenso	Sin sugerencia de cambio
A15	La integralidad de la educación sexual requiere que se aborde la tridimensionalidad de los aprendizajes, es decir que estos se componen de conocimientos, habilidades y actitudes.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A16	Los objetivos de la educación sexual, desde una perspectiva integral, son progresivos y continuos, articulándose en concordancia con el desarrollo físico, cognitivo y psicosexual durante la trayectoria educativa y todo el curso de la vida.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A17	La didáctica de la educación sexual integral es principalmente conversacional, participativa e interactiva con las inquietudes estudiantiles, pudiendo problematizar cualquier aspecto de la vida desde la reflexión crítica.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A18	La integralidad en la educación sexual implica el uso de metodologías diversas y seleccionadas según criterios pedagógicos –como el clima de aula, las brechas, los incentivos, las adaptaciones– en el marco de la planificación por ejes temáticos basados en el currículum.	2	Consenso	Con sugerencia de cambio
A19	La integralidad en la educación sexual implica una metodología que apunte a transversalizar sus intervenciones en el espacio educativo, intencionado sus objetivos en diversas asignaturas y distribuyendo responsabilidades a las distintas actorías educativas en su planificación, evaluación y monitoreo.	2	Sin consenso	Con sugerencia de cambio
A20	La integralidad de la educación sexual implica una metodología diversa, participativa y colaborativa, privilegiando métodos activos de aprendizaje y estrategias. Métodos como debates, análisis de casos, juegos de roles y talleres participativos.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A21	La didáctica de la educación sexual integral promueve la reflexión y el diálogo sobre los valores y actitudes involucrados en las experiencias personales y colectivas para la	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio

transformación de normas y creencias.

A22	La didáctica de la educación sexual integral debe habilitar el poder tematizar aspectos sensibles o controversiales de la sexualidad en espacios seguros y libres de prejuicios.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A23	La integralidad implica una metodología centrada en el sujeto que aprende, por lo que los métodos deben ser contextualizados, situados, adaptados y sensibles a las características individuales y socioculturales.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A24	El impacto de la educación sexual integral debiera medirse en términos de aprendizajes y no en indicadores de salud, convivencia u otros.	2	Sin consenso	Con sugerencia de cambio
A25	La educación sexual integral debiese promover el desarrollo de una posición crítica y reflexiva por parte de los sujetos en relación con la sexualidad.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A26	La educación sexual integral debiese contribuir al desarrollo de la ética para la toma de decisiones autónomas e informadas respecto a sí mismo y los demás, relevando el consentimiento como concepto clave.	2	Consenso	Con sugerencia de cambio
A27	La educación sexual integral tiene como fin la transformación de condiciones culturales al contribuir al desarrollo de sociedades para ser más justas en relación con la equidad de género, la reducción de la discriminación y el respeto y valoración por la diversidad.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A28	La educación sexual integral tiene como impacto deseado prevenir situaciones de violencia y abuso sexual mediante su reconocimiento y la promoción de la autonomía corporal y la agencia sexual, la igualdad de género y la comprensión de las relaciones de poder en los vínculos afectivos y sexuales.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A29	La integralidad implica una metodología que se enfoca en desarrollar habilidades socioemocionales, la toma de perspectiva, el respeto y la confianza entre pares, así como el pensamiento crítico de la realidad social, incluyendo el cuestionamiento de los estereotipos, los prejuicios y las normas sociales del contexto social en el que se está inserto.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio

A30	La educación sexual integral debiese contribuir a la toma de decisiones autónomas, libres, reflexivas, responsables e informadas respecto a sí mismo y los demás, incluye el autocuidado y el cuidado de las demás personas comprendiendo la interdependencia que se genera en los vínculos sexuales.	2	Consenso	Con sugerencia de cambio
A31	La educación sexual integral debe tener un impacto positivo en la calidad de la convivencia al desarrollar habilidades de comunicación asertiva, empatía y trabajo colaborativo.	2	Sin consenso	Con sugerencia de cambio
A32	La educación sexual integral debe promover que las personas tengan experiencias sexuales saludables y placenteras, incluyendo una mirada afirmativa de la sexualidad en su compromiso con la promoción del bienestar.	2	Consenso	Sin sugerencia de cambio
A33	La educación sexual integral debe aportar al fortalecimiento de la democracia a través del ejercicio de la ciudadanía consciente.	2	Sin consenso	Con sugerencia de cambio
A34	La educación sexual integral debe buscar la descriminalización y despatologización de prácticas e identidades sexuales de comunidades minorizadas, discriminadas y estigmatizadas.	2	Consenso	Con sugerencia de cambio
B2	La perspectiva de integralidad de la educación sexual entiende que la experiencia sexual de las personas es situada y presenta intersecciones con el género, la etnia, la ascendencia, la clase social, la edad, el territorio, entre otros ámbitos, los que también participan en la construcción identitaria	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio
B5	La perspectiva de integralidad de la educación sexual considera que la sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano y que participa en toda la trayectoria de desarrollo a lo largo del curso de la vida, donde la formación en sexualidad entrega una visión positiva de esta y pertinente a la trayectoria educativa, al desarrollo psicoafectivo e intereses de las personas y sus contextos de aprendizaje	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio
B- Preámbulo general	La integralidad de la educación sexual se refleja en organizar curricularmente diversos objetivos de aprendizaje que se complementan entre sí. Sus ejes temáticos pueden ser organizados en...	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio

B8	La integralidad de la educación sexual se refleja en organizar curricularmente diversos objetivos de aprendizaje que se complementan entre sí. Sus ejes temáticos pueden ser organizados en la dimensión biológica de la sexualidad, que reúne aprendizajes referidos a la anatomía sexual, su desarrollo y la reproducción, considerando sus características, funcionamiento y cambios, conforme a la trayectoria educativa y desarrollo psicoafectivo.	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio
B9	La integralidad de la educación sexual se refleja en organizar curricularmente diversos objetivos de aprendizaje que se complementan entre sí. Sus ejes temáticos pueden ser organizados en la salud sexual y reproductiva, y la gestión de esta. Reúnen aprendizajes referidos a los cuidados y la higiene, el bienestar, la prevención y sus métodos, así como las infecciones y patologías junto a sus tratamientos	3	Sin consenso	Con sugerencia de cambio
B10	La integralidad de la educación sexual se refleja en organizar curricularmente diversos objetivos de aprendizaje que se complementan entre sí. Sus ejes temáticos pueden ser organizados en la dimensión afectiva de la sexualidad, que reúne aprendizajes referidos a la agencia, los sentimientos y las emociones en relación al autoconcepto y los vínculos interpersonales.	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio
B11	La integralidad de la educación sexual se refleja en organizar curricularmente diversos objetivos de aprendizaje que se complementan entre sí. Sus ejes temáticos pueden ser organizados en la dimensión individual de la sexualidad. Reúne aprendizajes referidos al desarrollo de la sexualidad y del género, la identidad, su expresión y diversidad, así como las prácticas sexuales y la ética en la intimidad.	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio
B13	La integralidad de la educación sexual se refleja en organizar curricularmente diversos objetivos de aprendizaje que se complementan entre sí. Sus ejes temáticos pueden ser organizados en la dimensión sociocultural de la sexualidad. Reúne aprendizajes referidos a los estereotipos, estigmas, violencias, discriminaciones, normas, políticas y éticas que atraviesan la complejidad de la sexualidad.	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio
B15	La integralidad de la educación sexual requiere que se aborde la multidimensionalidad de los aprendizajes, es decir, que estos se componen de conocimientos, habilidades, actitudes y	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio

valores.

B18	La integralidad en la educación sexual implica el uso de metodologías diversas, participativas y seleccionadas según criterios pedagógicos – como el clima de aula, las brechas, los incentivos, las adaptaciones– en el marco de la planificación por ejes temáticos basados en su propio currículum.	3	Sin consenso	Con sugerencia de cambio
B19	La integralidad en la educación sexual implica una metodología que apunte a transversalizar sus intervenciones dentro y fuera del espacio educativo formal intencionando sus objetivos en diversas asignaturas y distribuyendo responsabilidades a las distintas actorías educativas en su planificación, evaluación y monitoreo. Lo anterior incluye contar con momentos y lugares propios para la ESI.	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio
B24	La educación sexual integral se debe complementar con otras estrategias de prevención, promoción y atención referidas a la formación, la salud, la convivencia, entre otras. De esta forma, su impacto puede ser medido en diversos indicadores, los cuales deben ser coherentes con los objetivos planteados en su diseño, las herramientas utilizadas para su implementación y los instrumentos empleados para su evaluación.	3	Sin consenso	Con sugerencia de cambio
B26	La educación sexual integral debiese contribuir al desarrollo de una ética para el deseo, las prácticas y el placer. Considera como ideas clave el consentimiento, la mutualidad entre la autonomía de las personas, la reflexividad, el reconocimiento y cuidado de las demás personas, entre otras.	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio
B30	La educación sexual integral debiese, progresivamente, contribuir a que las personas tomen decisiones autónomas, libres, reflexivas, responsables e informadas respecto a sí mismas y las demás, incluyendo el autocuidado y el cuidado por otras personas comprendiendo la interdependencia que se genera en los vínculos sexuales.	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio
B31-33	La educación sexual integral debe tener como propósito promover la comprensión y vivencia de la sexualidad como un fenómeno individual, interactivo y social , favoreciendo que sus expresiones se apoyen en la convivencia democrática y el resguardo de los derechos	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio

humanos.

B34	La educación sexual integral debe problematizar y aportar a desmontar la criminalización y patologización de prácticas, cuerpos, deseos e identidades sexuales de comunidades minorizadas, discriminadas y estigmatizadas. Lo anterior excluye a todo tipo de reivindicación de prácticas sexuales abusivas.	3	Consenso	Sin sugerencia de cambio
-----	--	---	----------	--------------------------
