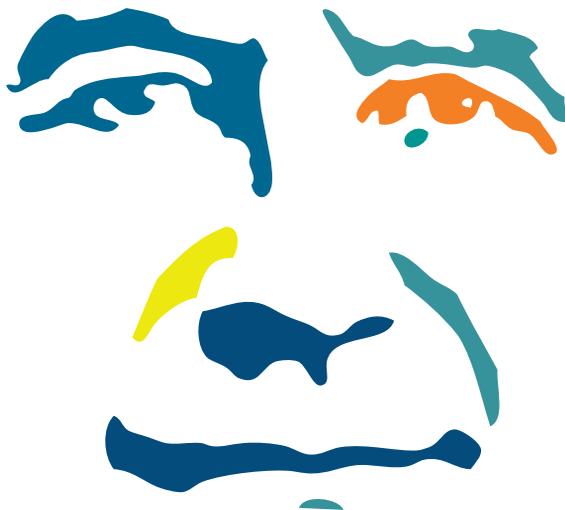


# GESTIÓN de la FORMACIÓN TRANSVERSAL

Formación ciudadana en la ética-moral,  
y su relación con el amor y el Cuidado de Sí



EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

GESTIÓN DE LA FORMACIÓN TRANSVERSAL  
FORMACION CIUDADANA EN LA ÉTICA-MORAL Y SU RELACIÓN CON EL AMOR Y EL CUIDADO DE SÍ  
© Universidad Católica Raúl Silva Henríquez  
Primera edición, 500 ejemplares, enero 2020  
Registro de Propiedad Intelectual 2020-A-33  
ISBN: 978-956-341-083-9

VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
Ediciones UCSH  
General Jofré 476, of. 35, Santiago de Chile  
Teléfono: (52-2) 24601218

Diseño de portada y diagramación: Ángela Aguilera  
Corrección de prueba: Francisca Lillo Razeto  
Impreso en Donnebaum  
Santiago de Chile 2020

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o fotocopia, sin autorización previa del editor.

# GESTIÓN de la FORMACIÓN TRANSVERSAL

Formación ciudadana en la ética-moral,  
y su relación con el amor y el cuidado de sí



# Índice

Prólogo	7
Introducción	9
I. FORMACIÓN CIUDADANA	19
II. ÉTICA Y MORAL	31
2.1 Acercamiento de ética y moral para la formación educativa	31
2.2 Alcances en la comprensión del <i>Ethos</i> para las nociones de ciudadanía	45
2.2.1 Habitar: Consideraciones desde una ética crítica	45
2.2.2 Habitar el mundo desde una ética cordial	47
2.3 Desde una ética cordial a una ciudadanía compleja	52
2.4 Disposiciones para potenciar la transversalidad desde la ética y moral, y su relación con el amor y cuidado de sí en las instituciones escolares	54
2.4.1 Disposición ética: Educación en el recrear el cuidado de sí	55
2.4.2 Disposición ética: Narrativa para el cuidado de sí y de los otros en las instituciones escolares	56
III. AMOR Y CUIDADO DE SÍ: AFECTIVIDAD, SEXUALIDAD Y GÉNERO	63
3.1 Afectividad, sexualidad y género	67
3.2 Afectividad	93
3.3 Género	105
3.4 Sexualidad	119

IV. PROPUESTA DE GESTIÓN EN FORMACIÓN TRANSVERSAL	139
V. APLICACIÓN DE LA TRANSVERSALIDAD EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	157
5.1 Ejemplos de cápsulas	158
5.1.1 Enfoque en el área Ética y Moral	158
5.1.2 Enfoque en el área Amor y Cuidado de Sí	163
EPÍLOGO	169
REFERENCIAS	171

# Prólogo

GESTIÓN DE LA FORMACIÓN TRANSVERSAL. Formación ciudadana en la Ética-moral y su relación con el Amor y Cuidado de Sí, se sitúa como respuesta académica a los grandes cambios producidos en el Sistema Educativo chileno durante la última década. Este trabajo forma parte de una propuesta que involucra los distintos niveles de decisión en el ámbito de la gestión educativa y de la gestión curricular, desde una perspectiva generativa, a partir del análisis del marco normativo nacional en el ámbito de la educación escolar y de los desafíos propuestos para la generación de respuestas a los desafíos y requerimientos propuestos por el sistema social a los Proyectos Educativos Pastorales Salesianos (PEPS).

En dichos esfuerzos se presenta un factor común, la pretensión de realidad que surge desde la lectura del mundo social realizada desde la identidad carismática de las Obras de Don Bosco. Todas ellas, han definido un lenguaje y una lógica de trabajo común a partir de un trabajo sistemático de diálogo y acuerdo realizado por los distintos agentes educativos involucrados en la conducción de los distintos ámbitos de gestión educacional.

En consecuencia, el presente documento surge como producto del trabajo de colaboración y sistematización de un conjunto de esfuerzos realizados por académicos de las Escuelas Psicología y de Pedagogía en Filosofía de la Universidad Católica Silva Henríquez en conjunto con el Área de Educación de la Congregación Salesiana y cuya finalidad se focaliza en el diseño de una propuesta de orientación para el trabajo en los ejes de formación integral transversal. El trabajo ha requerido

de la revisión de documentos oficiales y normativos del Ministerio de Educación de Chile, de los lineamientos y orientaciones eclesiales, del trabajo realizado por la Congregación Salesiana y del “estado del arte” generado por las disciplinas involucradas en estas temáticas.

Si bien esta obra aborda temáticas propias de formación ciudadana, formación ético-moral y formación en amor, cuidado de sí, afectividad, sexualidad y género, cuestiones fundamentales para la formación integral de los estudiantes, aporta también con un abordaje serio y riguroso sobre la delimitación teórico-conceptual de dichas temáticas y sobre las posibilidades de generar, a partir de esto, sentido y propósito para la acción educativa; el centro del quehacer de la institución educativa.

Esperamos que este documento sea de utilidad para todos los agentes que se desempeñan en el actual escenario de la gestión educacional y de la práctica educativa, particularmente a quienes trabajan en las Comunidades Educativas Pastorales Salesianas (CEP’s) a lo largo del país. Como Universidad valoramos esa labor y agradecemos el esfuerzo diario en el arduo trabajo de educar inspirados en la figura de Don Bosco.

P. GALVARINO JOFRÉ ARAYA, SDB  
Rector UCSH

# Introducción

LA EDUCACIÓN ACTUAL ESTÁ INSERTA en una sociedad que presenta variadas características que se asocian al constante cambio; estas son: fugacidad, excesiva liberalización de la economía y sobre todo la supremacía de los mercados. Se reduce la vida a escenas de corta duración, por consiguiente, resultando en que la subjetivación del espacio temporal, al convertirse en virtualidad, transforma lo cotidiano. Con ello, las relaciones humanas se han vuelto cada vez más precarias, volátiles, desechables y nebulosas; somete al proyecto vital a una transitoriedad, tensionada desde la sociedad y la vida misma, produciendo el destierro de lo afectivo como condición indispensable del éxito que promueve el lenguaje comercial y económico. En otras palabras, la nomenclatura costo-beneficio-ganancia, que en definitiva tiende a posicionarse en todos los planos humanos, se muestra como un único punto de reflexión en la sociedad. Estos escenarios se componen de las características propias de nuestra época, conformando las identidades en y de las personas. Sin embargo, ellas se enfrentan a radicales desorientaciones de sentido, lo que conlleva efectos de confusión en la persona humana común. Debido a estas incertidumbres, se requiere acudir cada vez más al discernimiento en medio del desarrollo a la luz del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Esto es de manera compleja, ya que la finalidad última es exigir la integralidad de la persona humana, del educando y del educador, reconociendo en cada uno su razón, emoción, cuerpo y, por último, su contexto social en los que se desenvuelven, es decir, su territorio.

Hoy, las construcciones sociales que configuran aquellas identidades –tanto individuales como colectivas– están afectas al modo en que las estructuras sociales condicionan y otorgan un rango de acción para la realización de la vida. A propósito, los modos de producción expresados en el uso de la técnica y la tecnología impactan en el modo de percibir los espacios en los que se habita y, sobre todo, en los modos de relacionarse. A esto último habría que agregar que se ha pasado, en las últimas décadas, desde la creencia en las grandes narrativas que direccionaban un suelo seguro de acción a una valoración por los microrrelatos como un lugar de construcción de sentido, influidos por los sistemas económicos y el mercado de oportunidades para propiciar diferencias de consumo.

El diagnóstico anterior, si bien genera en una primera instancia perplejidad, en una segunda, suscita desafíos frente a la formación individual como también a nivel social. Por este motivo, como ya planteaba Delors (1996), no tan solo son necesarios para la formación del siglo XXI los saberes cognitivos y prácticos sino que también aquellos que se adquieren a través de las interacciones humanas y en el diálogo interno de cada sujeto, quien, a través del discernimiento, conforma su propia identidad. Esta es la piedra angular que atender cuando se habla de una integralidad en la formación. No está de más decir, debido a los mismos desafíos de nuestra época y cultura, que es tanto en el actuar como el saber ético y moral que permite potenciar los aspectos de amor y cuidado de sí mismo y a otros. En este sentido, la formación que promueven las instituciones escolares solo pueden dar respuesta cuando se disponen a recrear un espacio común de convivencia que permita la construcción de un habitar a partir del diálogo, la confianza, la esperanza y los acuerdos, entre otros. En definitiva, permite que la reflexividad sea posible para una mejor configuración de mundo.

Para abordar lo anterior, se han priorizado tres ejes temáticos que comprenderán un proceso formativo integral y transversal. Los tres ejes son: Formación Ciudadana; Ética y Moral; y Amor y Cuidado de Sí, incorporando en este último temáticas como afectividad, la sexualidad y género. De este modo, la razón, las emociones y la corporalidad se entre-

lazan en la historicidad de cada sujeto, quedando incorporadas en cada proceso formativo –debido a su transversalidad–, ya que se desarrollan al mismo tiempo las tres dimensiones, o ejes temáticos, para fomentar conocimientos, habilidades o aprendizajes. El problema se suscita cuando, visto de este modo, la transversalidad como propuesta formativa se inserta en la educación formal teniendo como límite de implementación las creencias institucionales. De ahí que cobra relevancia esta propuesta, porque pretende adentrarse en aquella complejidad.

Por otra parte, el modelo educativo chileno se ha estructurado desde una lógica de evaluaciones constantes para mejorar la calidad de sus procesos. El Marco para la Buena Enseñanza (2008) y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Pedagógico (2015) son documentos que recogen un modelo de gestión que busca la eficacia y la eficiencia en sus procesos y se despliega en variados tipos de instalaciones, que estructuran tanto el sistema escolar como los rangos de acción de las culturas escolares. Desde ellos, las escuelas van desarrollando instrumentos que permiten la organización de las instituciones escolares y que ordenan y proyectan la vida de la escuela por medio del Proyecto educativo y los proyectos de mejoramiento, que además nacen desde la promulgación de leyes del estado chileno.

Por esta razón, es necesario que los establecimientos educacionales, en conocimiento de las problemáticas sociales o existenciales emergentes, logren, desde un marco de principios y valores, programar o desarrollar implementaciones explícitas de acción y orientación, las que, desde la convivencia escolar y/o las planificaciones curriculares, puedan referirse a temas como la atención hacia la inclusión, derechos humanos, formación ciudadana, diversidad, sexualidad, medio ambiente y sustentabilidad, entre otros temas que el Ministerio de Educación enmarca para ser reflexionados y trabajados desde la responsabilidad, el respeto, el autocuidado, el cuidado de otros, la autonomía, la libertad y la justicia.

La Congregación Salesiana declara en 2014 (Dicasterio para la Pastoral Juvenil, 2014) las iniciativas para fortalecer la identidad evangeli-

zadora de la congregación para un mundo cambiante, las que permiten orientar el quehacer en el plano educativo-pastoral. Al respecto, se han publicado dos textos sobre la implementación del proyecto educativo-pastoral (Jofré, Celis y Rossel, 2017), así como otro relacionado con la propuesta y aplicación curricular en la formación pedagógica salesiana (Jofré, Celis y Rossel, 2016), documentos que permiten orientar la gestión educativa en las instituciones escolares.

Los límites de los textos anteriores se relacionan con temáticas que no están incluidas en el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar propuesto por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile, y que la congregación recoge y complementa desde líneas identitarias que se asocian a la propuesta educativa pastoral para potenciar su identidad formativa. Esta temática responde a la formación humano-cristiana, que se estructura en tres áreas de desarrollo, a saber: Formación de la Conciencia Moral, Educación para el Amor y Dimensión Social de la Caridad. Esta atención supone logros en el aprendizaje, logros institucionales y la satisfacción de la comunidad educativa, y se establece como un área propia de la propuesta educativo-pastoral (Jofré, Celis y Rossel, 2017).

Tomando en cuenta lo anterior, fue cada vez más necesario avanzar en un documento para la gestión escolar que pudiera aportar desde los avances en el conocimiento en la discusión y orientación de la integralidad de la formación humana cristiana. Para esto, habría concordancias entre este indicador y las exigencias tanto legales y de demandas del tipo social que requieren gestionarse. Así, por ejemplo, se entiende que la formación en conciencia moral es necesariamente una preocupación por los modos de ser, hacer y actuar desde y con un otro, mediados por el encuentro que permita recrear un habitar responsable de lo humano y la naturaleza. Para esto, es relevante una disposición ética y moral.

Por otra parte, cuando se plantea la educación para el amor, que se entiende como educación integral, tal como lo propone el sistema preventivo salesiano, se pretende dimensionar desde la afectividad, la

sexualidad y el género; la capacidad de mirar la vida y orientarla desde una conciencia del propio cuidado de sí y de los demás.

El plano del cuidado, tanto el personal como el comunitario y del medio ambiente, es decir, de una casa común, se orienta desde la encíclica *Laudato Si* (Francisco, 2015), que se aúna como una fuente paradigmática enriquecedora sobre la ecología humana y el desarrollo de la dimensión social de la caridad. Esta perspectiva se vincula de manera consonante con la Ley N° 20.911, sobre formación ciudadana para el sistema escolar, que hoy aparece como una guía necesaria y obligatoria para la formación y recreación de democracia en las instituciones escolares.

Las temáticas que se incluyen en este documento, poseen distintas discusiones teóricas y tradiciones de pensamiento que no necesariamente son convergentes unas con otras y por ser un texto de gestión en transversalidad, no amerita, en este caso, una discusión mayor sobre sus significados y sentidos, en tanto, el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación que se propone, es un diagrama que permite que las mismas institucionales escolares puedan dar cumplimiento según sus necesidades, aprendizajes, creencias y convicciones. Por esto, es relevante para la gestión educativa poseer estas herramientas que permitan delinear su despliegue, donde cada una pueda recoger este desafío al otorgarle su propio sello distintivo.

A pesar de lo anterior, se presenta este texto para la gestión educativa sobre transversalidad que convoca integralmente a la formación ciudadana, ética y moral, y el amor y cuidado de sí. Este busca aportar preferentemente en los procesos formativos en instituciones escolares de congregación religiosa y, si fuere pertinente, para otras instituciones en el desarrollo de formación valórica que contemple estas áreas de manera conjunta e integrada desde una gestión transversal. Por esto, los principios constitutivos de una narrativa del cuidado respecto a su aplicación para los procesos educativos, se debieran nutrir del valor que otorga la espiritualidad católica para la formación humana, por ende, asumir la visión antropológica integral del hombre, al entender que se es

“espíritu y voluntad, pero también naturaleza, y su voluntad es justa cuando él respeta la naturaleza, la escucha, y cuando se acepta como lo que es, y admite que no se ha creado a sí mismo. Así, y sólo de esta manera, se realiza la verdadera libertad humana” (Benedicto XVI, 2017)

La estructuración de este texto se compone del desarrollo de las tres áreas temáticas que se vinculan con la transversalidad, en un primer momento, a través de lecturas que cruzan los avances en el conocimiento con los requerimientos legales contextuales para el tratamiento de cada temática, así como con las exigencias a las instituciones educativas por parte del Ministerio de Educación y de los organismos internacionales, presentándose precisiones respecto a cada área y sus dificultades.

En un segundo momento, se desarrollará un modelo de implementación que identifica tres componentes del uso de la transversalidad para una gestión educativa. Para ello, se proponen los objetivos generales para la gestión educativa junto con sus respectivos objetivos específicos. Esta estructuración posibilita identificar los predomios temáticos, objetivos actitudinales y objetivos de aprendizaje que permitan elaborar una gestión formativa en la comunidad. Junto con esto, se desarrollan los criterios de funcionamiento y acoplamiento de las tres áreas temáticas que permiten diseñar implementar y evaluar la gestión en transversalidad, impactando tanto en las unidades de gestión de la institución como en el ámbito curricular, generando así una modalidad flexible de decisión por parte de los actores educativos pertenecientes a los diversos contextos.

En un último momento, se hace explícita la aplicación de la formación en transversalidad en instituciones escolares. Principalmente, se da a conocer el funcionamiento y construcción de lo denominado como cápsula de aprendizaje, programa de formación transversal y trayectoria formativa en transversalidad. Estos elementos pretenden ser una muestra de cómo construir un proceso de gestión formativa, pudiendo crear, además, material pedagógico que atienda a este proceso

y que considere tanto las necesidades de cada contexto escolar como las trayectorias formativas de los estudiantes.

### **La transversalidad como proceso formativo: necesidades y propuesta**

Como aclaración primera, se advierte que, a nivel general, para gestionar con calidad la formación humano-cristiana, esta se debe completar desde el trabajo con los temas que recoge la transversalidad. Estos integrados componen un nuevo indicador que se agrega al modelo de gestión de calidad en Chile. Estos son: 1) dimensión social de la caridad, 2) formación de la conciencia moral y 3) la educación en el amor.

La revisión de documentos, tanto a nivel eclesial como aquellos clásicos y actuales en las áreas de la filosofía, teología y psicología, además de algunos que se insertan en el campo de la educación, permitió la reflexión con respecto a cómo enfrentar los desafíos que suscita una formación humano-cristiana en nuestros tiempos.

Primero, se identificó que existe una correspondencia entre los problemas existentes actuales, que son emergentes y urgentes, con la respuesta que pudiera otorgar una formación que busque la integralidad en los procesos formativos y, además, que estén en consonancia con aquellos requerimientos de la legislación chilena.

Segundo, bajo esta preocupación, las áreas temáticas para la integralidad agregan otras dimensiones del ser humano para los procesos formativos que en la educación formal tienden a quedar invisibilizados y, por ende, ocultos por el modo en que proceden los modelos de eficiencia y eficacia asumidos por la legislación chilena, a pesar de que siempre están y se dan en las interacciones al interior de los establecimientos educacionales.

Por último, se asumió que la transversalidad no es solo un concepto que pudiera unir lo disímil o lo contradictorio sino que en la labor educativa pudiera, desde sus fundamentos hasta su despliegue temporal en el proceso, suscitar una convergencia entre cada uno de ellos y, a la

vez, ir articulándose como un tejido que permita una comunidad más respetuosa de todos sus integrantes, más conscientes de la construcción de su identidad, particularmente en el amor, afectividad, sexualidad y género a través de la valoración y respeto por el otro, tanto en lo humano como en lo relativo a la naturaleza. Esta forma de mirar el proceso formativo invita, obviamente, a pensar tanto sobre el presente como el futuro desde lo que somos, desde una gestión que pudiera promover, instalar y monitorear la formación transversal.

La transversalidad, no solo supone la unión entre las partes que se traspasan entre sí, no es únicamente una nomenclatura mecánica o simbólica; más bien, existiría un margen de incertidumbre de aquello que se une, pero que invita a ir decidiendo las acciones que se debieran realizar para gestionar su implementación y monitoreo en el tiempo. Por esto, la transversalidad contiene una temporalidad que invita a pensar en un proceso formativo con sentido y a largo plazo.

En el caso de esta propuesta formativa, este tipo de transversalidad en un proceso de gestión educativa se entiende en tres niveles, como mínimo:

- 1) Transversalidad antropológica
- 2) Transversalidad temática
- 3) Transversalidad formativa

La transversalidad antropológica se constituye de cuatro áreas que no desintegran la complejidad del ser humano en situación y contexto, estas son: su razón, corporalidad, emociones y territorialidad. Esta forma de integralidad permite abarcar la comprensión de que todo sujeto en su interacción con el mundo lo comprenda, sienta, viva y esté tensionado con respecto a los diversos acontecimientos y exigencias de lo cotidiano, que está naturalizado bajo una noción de territorio y que, por medio de su consciencia, permita discernir su situación en el mundo y orientar su sentido. Todo este desplegarse en el mundo, se vive por la persona, desde su indudable unión entre cuerpo y alma que hace referencia a su propia naturaleza, pudiendo no hacerle perder su dignidad (Benedicto XVI, 2017)

La transversalidad temática se circunscribe en este caso en el tratamiento de tres áreas que constituyen una formación integral. Debido a una necesidad de gestión educativa frente a los requerimientos de las normativas chilenas en temas de educación, son tres áreas que se desarrollan: Formación Ciudadana, Ética y Moral, y Amor y Cuidado de Sí. Esta última contempla la afectividad, sexualidad y género. Se considera que todas de alguna manera están interrelacionadas y dependerá del modo de enfocar la formación para que alguna tenga más preponderancia que otra sin excluirse del todo. . En este sentido, la consideración de aquella dignidad del propio hombre se ve reflejado en el énfasis en cada tema propuesto, desde el Amor.

La transversalidad formativa se entenderá como la atención a la complejidad de los procesos formativos. Atendiendo a las nociones de pensamiento complejo (Morín, 1990), el proceso formativo se considerará desde la creación de una urdimbre formativa, es decir, la interrelación entre sus componentes que van otorgando sentido al proceso de formación dependiendo de los niveles de estudio. Bajo este prisma, atendiendo a las tres dimensiones de la formación humano-cristiana y a la noción de transversalidad formativa, las temáticas para desarrollar en la gestión educativa son:

La dimensión Social de la Caridad, se entenderá en este documento como Formación Ciudadana.

La dimensión de la Formación de la Conciencia Moral se entenderá como Formación Ética y Moral.

La dimensión de la Educación en el Amor se entenderá como Amor y Cuidado de Sí, que integra los componentes afectividad, sexualidad y género.

Respecto al primero, es en la formación ciudadana donde se orienta la construcción de democracia que promueve el estado de Chile, pero se agrega el componente ético y el amor, para el desarrollo de las interrelaciones en sociedad. Por esto, la dimensión social de la caridad incorporar para el componente ético de la formación ciudadana, un “cuidado de la casa común”.

La segunda, Formación de la Conciencia Moral, se entenderá más precisamente desde la construcción de un *ethos*, entendido como la apropiación de la ética respecto al saber habitar en convivencia con otros a través de las posibilidades de las acciones educativas que se propician desde el compartir en diálogo y así generar un espacio educativo que se perciba como “estar en casa”. Esta perspectiva se entenderá desde la Formación Ética y Moral, que se articula también desde el amor.

Por último, la Educación en el Amor, que incorpora la dimensión afectiva del sujeto como, por ejemplo, el cuidado de sí y el amor a los demás, se entenderá bajo el concepto de una educación integral, el Amor y Cuidado de Sí, que contempla la afectividad, sexualidad y género.

Para visualizar los alcances y desafíos de estas tres áreas temáticas, se desarrollará una propuesta de implementación en las instituciones escolares para gestionar la formación transversal.

# I. Formación Ciudadana

HABRÁ QUE ADVERTIR DOS FUENTES claves para el trabajo de gestión de la transversalidad desde el área temática de la Formación Ciudadana. La primera es con respecto al desarrollo documental e hitos que originan la necesidad del fortalecimiento de una cultura democrática y ética en la escuela para nuestro país, y la concreción a través de la Ley N° 20.911 (Ministerio de Educación, 2016) que responde a este desafío, integrando un plan de gestión operativo que permita fortalecer la ciudadanía en todos los niveles: educación inicial, básica y media. La segunda se asocia fundamentalmente a proyectar la formación identitaria y transversal en colegios de congregaciones por medio de un proceso de gestión de la identidad a través de la creación de un espacio habitado y ético compartido. En este caso, si bien existen documentos que direccionan la gestión educativo-pastoral, la evocación primera que acoge los problemas de una era planetaria y el cuidado de la casa común es la encíclica *Laudato Si* (Francisco, 2015), documento que permite sopesar esta preocupación y el cuidado del hombre y la naturaleza.

La Ley N° 20.911, que trata sobre la creación de Planes de Formación Ciudadana (PFC), nace a partir de problemas contextuales e históricos, antecedentes que componen una cronología en cuanto a la preocupación por parte del estado sobre la formación de la ciudadanía desde la vuelta a la democracia en Chile y que se explicita en documentos elaborados desde el año 1994 hasta el 2018:

## I. Formación Ciudadana

Adaptación de la cronología de estudios y políticas asociadas a formación ciudadana.

1994: Comisión Nacional de Modernización de la Educación.
1995-96: Transversalización en la Reforma Educacional.
1998: Eliminación de la asignatura de educación cívica del currículum nacional.
1999: Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana.
2004: Estudio de Formación Ciudadana y Prácticas Docentes.
2004: Comisión de Formación Ciudadana.
2005: Informe de Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas.
2002: Política de Convivencia Escolar.
2009: Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana.
2009: Ley General de Educación.
2011: Ley de Aseguramiento de la Calidad.
2015: Ley de Inclusión.
2015: Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción.
2015-2018: Política Nacional de Convivencia Escolar.
2016: Ley 20.911 crea Plan de Formación Ciudadana.
2017-2018: Presentación e implementación de la asignatura Educación Ciudadana.

Fuente: Escobar, 2018, p. 62.

Actualmente, atender a la implementación de los PFC, exigidos por Ministerio de Educación desde 2016, ha tenido una serie de problemas en las instituciones escolares. Estos se asocian preferentemente con las tensiones (Solórzano, 2019) que se suscitan para entender de qué trata la misma ley –su carácter paradigmático–, y su operacionalización y gestión. Además, existe una fuerte tendencia a que las culturas escolares pongan resistencia a estos cambios, debido a que las formas de entender el proceder de las escuelas distan de la comprensión de una formación que promueva la democracia a partir de los procesos de enseñanza.

Dentro de los problemas que se encuentran en la implementación del PFC están la falta de consciencia de los actores escolares respecto

a su significado, dónde se concretiza (acciones) y el valor otorgado a aquellas al interior de una cultura escolar. Una dificultad es que ponen el énfasis en aprendizajes y sus prácticas, preferentemente de contenidos, o buscan reproducir una tradición formativa del tipo academicista en los establecimientos educacionales, impidiendo identificar qué acciones, discursos y planificaciones promueven la formación ciudadana. Por otro lado, los nudos críticos en aquellas culturas, que aluden a esta falta de consciencia, se evidencian en los planos curriculares, de documentos de gestión educativa y en las interacciones de los actores. De esta manera, la proyección de la implementación de un plan conlleva una dificultad. Si bien habría que realizar un proceso inmediato para su implementación, debido a la premura de la ley promulgada en 2016, por otra parte, se entiende que es un trabajo que excede los marcos temporales del sistema educativo debido a la naturaleza de las mismas temáticas a desarrollar.

Para poner en práctica los objetivos de la ley, es necesario considerar tres premisas que puedan atender a los nudos críticos para su implementación en las culturas escolares. Estas son (Solórzano, 2019, p. 63):

1. Pensar la construcción de ciudadanía por medio de la implementación de un PFC se dificulta o potencia por las culturas escolares.
2. Existe una fuerte tendencia a que los actores de los establecimientos educacionales no comprendan la integralidad de un PFC, sino [que] de manera segregada.
3. La mirada de la implementación de un PFC por parte de los equipos directivos y de profesores es a corto plazo y no visualizan que este trabajo excede la temporalidad de la institución para la creación de democracia.

De acuerdo con las tres afirmaciones anteriores, esto implica que se implemente una gestión formativa desde la transversalidad. Primero, por medio de una gestión de la ciudadanía, que se entienda como un proceso de descubrimiento en el quehacer de cada uno de los estable-

## I. Formación Ciudadana

cimientos educacionales a través de un proceso sistemático. Segundo, que sea oportuno el trabajo interdisciplinario para atender a los problemas contextuales, una cuestión que amerita fundamentalmente el diálogo y el discernimiento de los actores para la toma de decisiones. Por último, poner el objetivo en la formación ética y moral que posibilite la formación de ciudadanos democráticos. Esta acción invita formar desde un ahora para el futuro.

Específicamente, los objetivos del PFC son los siguientes:

### Objetivos del PFC

- a) Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.
- b) Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.
- c) Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.
- d) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos, reconocidos en la Constitución Política de la República de Chile y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
- e) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.
- f) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.
- g) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.
- h) Fomentar una cultura de transparencia y probidad.
- i) Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo.

Fuente: Ley N° 20.911, 2016.

Los objetivos del PFC aluden a temáticas y sentidos con distintos niveles de importancia para ser aplicados en los establecimientos educacionales. El punto g) del listado es el que engloba a los demás, en tanto se plantea necesario “garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela”. Obviamente, los términos en este objetivo hacen referencia a dos áreas importantes: “cultura democrática” y

“ética en la escuela”. Desde aquí se puede entender la ética en términos de *ethos*, que tenga como objetivo evocativo la creación y cuidado de la casa común, y, a la vez, una orientación al mantenimiento y/o creación de una cultura, en este caso, democrática.

La integralidad del PFC se ve favorecido por la misma ley, en tanto esta permite mirar a los establecimientos educacionales desde una perspectiva macro, micro y meso, lo que posibilita la gestión educativa. Los objetivos a), b) y d), indican el desarrollo de habilidades y aprendizajes con respecto al concepto de ciudadanía y sus implicancias, así como también conocer y comprender el concepto de estado de derecho y de las instituciones, tanto locales, regionales y nacional, y el conocimiento de las virtudes cívicas. También, referido a esto, se alude al compromiso y comprensión de los estudiantes sobre los derechos humanos, reconocidos en la constitución política y ratificados a nivel internacional, desde una posición crítica, abierta y creativa. Estos objetivos ciertamente pueden ser tratados como contenidos en el currículo escolar y, a la misma vez, dependiendo del enfoque institucional, como el desarrollo de ciertas habilidades y aprendizajes de todos los actores escolares.

Por otra parte, los objetivos e), f), h) e i) se circunscriben preferentemente al desarrollo de habilidades, destrezas y fortalecimiento de valores para la creación de la cultura democrática, valoración por la diversidad social y cultural, tolerancia y pluralismo, el fomento a la participación en temas de interés público y el desarrollo de una cultura de la transparencia. Si bien estos objetivos son muy amplios para el desarrollo de cierta disposición ética de los estudiantes hacia la ciudadanía, el concepto de *ethos* permite ir nutriendo su comprensión en tanto que se desarrolla el carácter moral del educando para generar en ellos una disposición hacia el entorno y los otros.

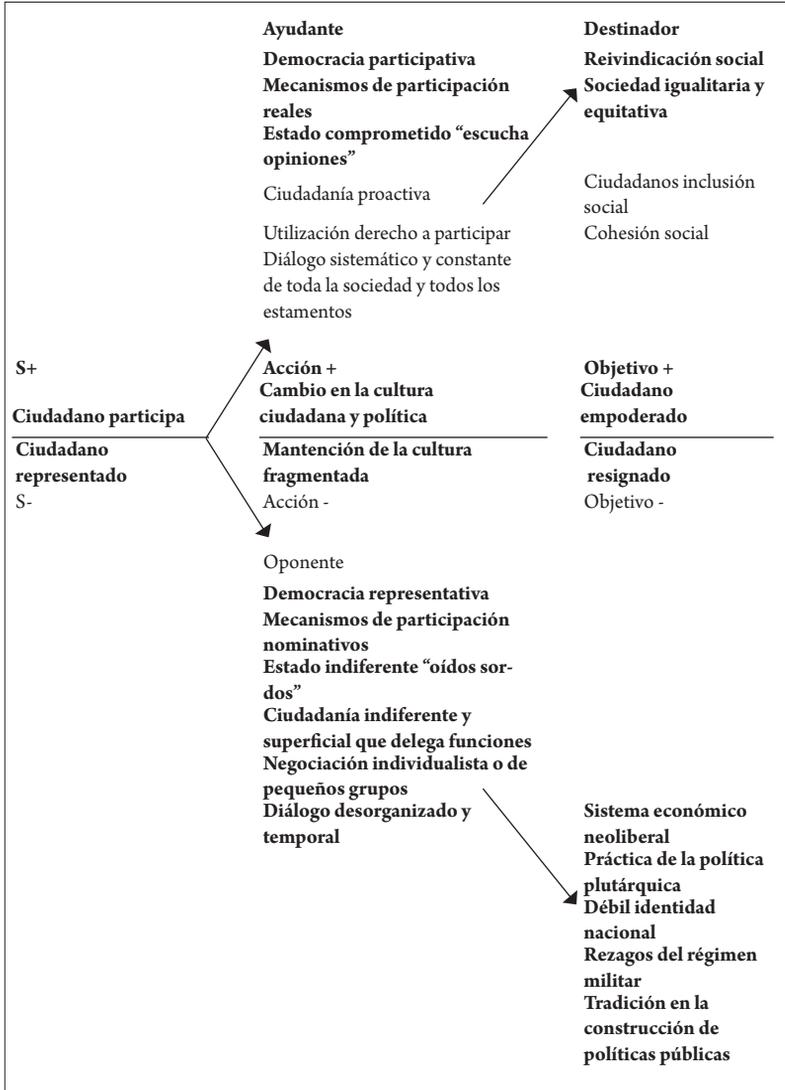
Habría que considerar, además, que la ley no solo releva esos objetivos sino que posibilita realizar acciones que el mismo establecimiento puede orientar para la gestión formativa como, por ejemplo, una intervención curricular explícita, formación de docentes y directivos, la apertura del establecimiento a la comunidad, estrategias de representación

## I. Formación Ciudadana

de los diversos actores y otras que el sostenedor y el conjunto consideren relevantes. También, se indica que se debe incorporar para 3° y 4° de enseñanza media, a contar de 2017, una asignatura denominada Educación Ciudadana. Todas estas acciones, junto con otras que ya se realizan en las instituciones escolares, posibilitan, a nivel legal, abrir el espacio sinérgico a la creación de una cultura democrática.

Por otra parte, respecto a la democracia y su representación de la participación ciudadana, esta no está solo sujeta a sus teorías definitorias sino que, y fundamentalmente, a la forma en que se recepciona el impacto de las políticas en la vida cotidiana en la subjetividad (Lechner, 2002). Por esto, los significados y sentidos de los modos en cómo se participa democráticamente en la arena política para la construcción de leyes, alude a una relación entre Estado y sociedad, que sin duda posee tensiones significativas, y sobretodo lógicas de diálogos para abordar las temáticas. En el modelo de acción simbólica que se presenta, se visualizan las representaciones de los actores cuando participan en el diseño de una ley, en cuanto a objetivos y acciones.

Modelo de acción simbólica. Representaciones de la participación ciudadana en el diseño de la política educativa.



Fuente: Argüelles y Solórzano, p. 119.

## I. Formación Ciudadana

Lo importante que se expresa en el modelo de acción es, en este caso, una perspectiva positiva de la participación ciudadana, en el que se busca obtener el empoderamiento social frente a la construcción de las leyes. De lo contrario, el ciudadano que es representado (perspectiva negativa), termina resignado socialmente ante el sistema de gobierno, generando apatía en la participación.

Se desprende, además, que para fortalecer la democracia es fundamental una disposición por parte del estado para generar instancias de participación ciudadana, diálogos sistemáticos y constantes de toda la sociedad y todos los estamentos. Bajo esta perspectiva, su construcción implica necesariamente una apertura a la escucha activa, al diálogo y al respeto de las diferencias en todas las situaciones del mundo escolar. Se tendría que avanzar a una co-construcción de una casa común, que no solo se genere en el macro espacio-social sino que en el ámbito meso y micro. Por esta forma de representar la participación ciudadana, que transita en distintos grados, desde una visión negativa o positiva sobre la construcción de democracia, las instituciones escolares deben jugar a partir del diálogo, acuerdos y perspectivas hacia el futuro, que va más allá de sus lógicas desplegadas en cada una de las culturas escolares.

En resumen, respecto al primer punto clave que atender para la formación ciudadana, se desprende que desde los objetivos que estipula la ley se debe gestionar y evaluar la cultura escolar, lo que significa, remirar sus narrativas existentes en torno al tema en el plano institucional desde las prácticas que se realizan y los discursos que se elaboran, con el fin de garantizar la vida democrática. Implica por tanto, que se deba considerar las diversas representaciones que poseen los actores escolares para construir y recrear una democracia que los albergue desde una casa común, es decir, formar un ethos, una casa democrática que se construye a partir del diálogo. Por ende, la conjugación clave es crear, desde los ámbitos curriculares, documentales e interaccionales, los objetivos que también se expresan en la ley de acuerdo a su naturaleza (predominios temáticos, actitudes y

aprendizajes), es decir, una propuesta de trabajo en transversalidad, que atienda preferentemente a la formación del carácter, término que se desarrollará más adelante en la precisión del *ethos*, como ética y moral.

La segunda fuente clave se enlaza con la gestión identitaria en los establecimientos educacionales de congregaciones religiosas. Las tendencias de los colegios de congregación o de espiritualidad confesional se posicionan de manera documental (fuentes eclesíásticas y proyectos educativos) en dos momentos importantes que direccionan su disposición hacia la sociedad: uno preconiliar y otro posconiliar Vaticano II, cada una con sus orientaciones espirituales y su argumentación teológica-filosófica. El primero tiende a fomentar una visión clásica de iglesia, mientras que el otro es abierto hacia la comunidad. Considerando el trabajo para formar ciudadanía, la encíclica *Laudato Si*, desde la evocación de la creación de una casa común tratada desde una ecología humana, invita a poseer una actitud fundamental para la creación y cuidado de la naturaleza y, por ende, una apertura hacia la cultura, la comunidad y la naturaleza. Es decir, se busca un lugar que nos cobije y dé sustento al hombre y la naturaleza frente al diagnóstico de depredación del mismo hombre a través del uso de la técnica con fines particulares. En este sentido, es por medio de la ética que es posible “autolimitar su poder” (Francisco, 2015, p. 106). Por este motivo, el objetivo que este documento emana para la formación ciudadana es cuidar la casa común, puesto que todo está interconectado, lo que significa poseer una actitud de escucha, de mesura frente a la realidad circundante y de visibilizar aquellos aspectos que no favorecen el desarrollo humano, porque “la vida en esta tierra, camino de maduración, de desarrollo humano y de realización personal” (Francisco, 2015, p. 99).

La encíclica en sí misma, amplía la preocupación ética del hombre. No se restringe a la reflexión sobre sus condiciones antropológicas ni tan solo a reflexionar sobre los procesos deliberativos por los cuales se decide la acción. La atención está en generar un cuidado, no

## I. Formación Ciudadana

solo con el propio hombre sino que con sus condiciones de vida digna en y con la comunidad y el entorno, desde su modo de comprenderse en un lugar geográfico, disponer de los espacios físicos hasta el respeto equilibrado del planeta en la sustentación de la vida de todos los seres que habitan la tierra. De esta manera, también se invita a apreciar la belleza de la creación, a disponer, además, de las distintas áreas del saber para un trabajo conjunto que visibilice las problemáticas que afectan a la dignidad de la persona humana, a atender a los más desvalidos y dar las condiciones justas para el desarrollo digno de cada etapa de la vida. Del mismo modo, se debe cuidar el sentido de pertenencia a los lugares comunes, al sentido de arraigo, nuestro sentimiento de estar en casa.

Los aspectos antropológicos que se indican es que tanto el hombre como la sociedad en su conjunto y la naturaleza, es producto de la obra de Dios que se manifiesta desde su creación, y que vuelve al creador. Segundo, que en esta creación no es tan solo la razón quien compone la naturaleza del hombre, sino también su corporalidad, aprender a recibir el propio cuerpo, a cuidarlo y respetar sus significados. Se incita además la valoración del propio cuerpo en su femineidad o masculinidades, necesaria para reconocerse a sí mismo en el encuentro con el diferente (Francisco, 2015, p. 120).

Resumiendo, esta segunda fuente plantea que la casa común es un espacio que es obra de Dios y que esta se ha deteriorado, y que la hemos deteriorado por todos los intereses de algunas minorías que han posibilitado depredar la naturaleza y al mismo hombre con ayuda de la técnica. Esta mirada espiritual se denomina ecología humana: es un lugar en el que confluyen el ámbito social, político y económico en integración. Todas las acciones de uno en contra de sí mismo tienen impacto en el otro. Este lugar se construye. Respecto a la formación ciudadana, esto significa una preocupación global que excede las preocupaciones de las instituciones escolares, pero que es responsabilidad de todos. A pesar de esto, es ahí donde debe fomentarse el cambio. La invitación

es a pensar de otro modo y que la fuerza de la creatividad se ponga en propuestas razonables que no excluyan, sino que atiendan a los problemas reales que están interconectados.

En síntesis, desde las dos claves de lectura, con el fin de integrar ambas, ya sea por los requerimientos contextuales o la evocación de cuidar la casa común, se entiende que sea necesario que la formación ciudadana aborde el desafío de hacer consciente, en las instituciones escolares, que todas las acciones que se realizan, de manera explícita como tácita, tienen incidencias en el cuidado del *ethos*. De esta manera, su construcción significa hacer un cambio a nivel paradigmático sobre cómo abordar la gestión educativa.

Para gestionar aquel cambio, existen algunos elementos imprescindibles para la formación ciudadana y que atañen a toda la comunidad educativa. Por parte de la Ley N° 20.911, se depende que existen predomios temáticos que deben ser explicitados en su planificación y promovidos en todas las unidades de la institución. Estos son:

Tabla 1. *Predominios temáticos para implementar la formación ciudadana.*

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciudadanía, derechos y deberes</li> <li>- Ejercicio democrático</li> <li>- República democrática</li> <li>- Derechos humanos</li> <li>- Constitución Política de Chile</li> <li>- Derechos del niño</li> </ul>
---

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Del mismo modo, en los objetivos de la misma ley aparecen objetivos actitudinales y de aprendizajes; a saber:

## I. Formación Ciudadana

Tabla 2. *Objetivos actitudinales y de aprendizajes para la implementación de la formación ciudadana.*

Objetivos actitudinales para la gestión educativa	Objetivos de aprendizaje para la gestión educativa
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Fomentar la tolerancia y el pluralismo.</li><li>2. Fomentar el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.</li><li>3 Fomentar la valoración de la diversidad social y cultural del país.</li><li>4. Fomentar la participación en temas de interés público</li><li>5. Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.</li><li>2. Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República de Chile y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.</li></ol>

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Finalmente, con relación a los elementos descritos en las tablas 1 y 2, estos se integran a un objetivo mayor para la formación ciudadana que orienta la gestión formativa de la transversalidad: garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela. Si bien la formación ciudadana es un área temática, los aspectos de la construcción de la ética y moral permiten ir reintegrando la transversalidad, junto con el cuidado de sí en afectividad, sexualidad y género. A continuación, se desarrollarán estos aspectos, connotando al final de cada área aquellos elementos mínimos que aportan a la formación del *ethos* como la construcción de una casa común.

## II. Ética y Moral

### 2.1 Acercamiento de ética y moral para la formación educativa

La palabra ética propone en nuestros días distintas comprensiones que van desde una experiencia teórica, de reflexión o argumentación, como a la propuesta de mirar y comprometer una praxis de vida, que comprenda las acciones de un grupo humano o de una comunidad. En ambas acepciones, hay un denominador común: ella es una reflexión sobre la práctica de nuestra vida.

Si se trata de adentrarse a la definición de ética, se comenzará por mencionar y escuchar, del mismo modo de cómo se escucha un cuento o una historia, las primeras referencias de lo que se comprende por ética. Sin duda, la etimología de las palabras, en este sentido, puede abrir reflexiones que amplíen un sentido de libertad y de diálogo en torno a la misma palabra que convoca. Dicho sea de paso, la palabra “etimología” (del griego *ethemos*) significa aquello que es real o lo que verdaderamente es. De este modo, se acerca a una comprensión que dice de una verdad y en la que obliga a pensar.

Hay una sentencia de sólo tres palabras, que podría indicar aquello que la etimología de la palabra ética sugiere. En primer lugar, ética (del griego *ethos*) se define así: “El hombre habita, en tanto que hombre, en la cercanía de los dioses” (Heidegger, 2000, p. 75). En una primera lectura, estas palabras refieren al habitar, como el lugar donde cada

hombre vive. Así, *Ethos* dice de dónde el hombre, mora, es decir, habita. El espacio tanto físico, como espiritual de lo humano es la morada del hombre. Pero en ese espacio, en ese lugar se establece una condición por la que cada hombre, según las palabras de autor referido “se abre al oír de aquello que remece a cada uno en lo esencial de lo que cada uno es” (p. 75)

De este modo, decir que el hombre habita en tanto que hombre propone una lectura que hace referencia al carácter de cada hombre. Se trata, entonces, de ese interior del hombre en relación a su entorno, por lo que *ethos* sería ese habitar desde lo que somos (carácter) en ese espacio que determina su aquí y ahora del hombre. Pero, si se considera que ese habitar es un estado de apertura del hombre respecto de su espacio, también se advierte que el carácter de lo humano es el diálogo permanente del hombre respecto de sus acciones.

Sin embargo, en el diálogo permanente del hombre, desde lo que es y respecto de sus acciones, no se puede olvidar que *ethos* considera que el habitar propio del hombre es el estar en la cercanía de los dioses. En esta expresión se reconoce un elemento importante: el hombre, en su cotidianidad, en el ordinario de sus días o de su tiempo, busca lo extraordinario, de modo que su habitar consistirá en un estar permanentemente abierto a escuchar aquello que por sus acciones convierte lo ordinario en extraordinario, es decir, que convierte su habitar o su estar en un estar más cerca de los dioses. Es así como “el deseo de una ética se vuelve tanto más apremiante cuanto más aumenta hasta la desmesura el desconcierto del hombre, tanto el manifiesto, como el que permanece oculto” (Heidegger, 2000, p. 73).

De esta forma, la ética provee de un sentimiento de desconcierto en el habitar, es decir, la vida se desconcierta de acuerdo a lo que se ve o escucha en el cotidiano. Pero este desconcierto está lejos de quedarse inmóvil frente a lo vivido, sino que significa pensar la vida, y pensar la vida refiere a la reflexión, al diálogo interno sobre lo que se es, lo que se quiere ser y lo que se puede ser. Lo relevante de este diálogo interior es que pensar la vida significa estar más allá de lo que un hombre-masa,

abandonado a las mayorías, o un hombre de la técnica asegura y cree en torno a una ordenación vital de acuerdo a recetas, planes o actos que se aplican al modo de como se ordena un algoritmo matemático. Se trata de dialogar, pensar, discernir aquello que distingo como una verdad; para lo que se es.

Así, el *ethos*, como el habitar del hombre, no es solo su espacio o el lugar en el que vive sino que su ser mismo. El *ethos* hace referencia en propiedad al lugar en el que el hombre porta en sí mismo, es decir, su referencia a sí mismo y al mundo. “El *ethos*, es el suelo firme, el fundamento de la *praxis*, la raíz de donde brotan todos los actos humanos” (Aranguren, 2003, p. 595). El hombre, desde su morada, se empeña a discernir sobre la vida, desde su verdad, desde aquello que descubre en su esencia de ser persona para actuar, para mirar y auscultar sobre su cercanía a los dioses, es decir, a lo extraordinario.

Es en este principio en el que se descubre la fuerza de la pedagogía salesiana. Desde el sistema preventivo, como inspiración de toda esta metodología educativa, promueve el cuidado y cultivo de una identidad fuerte, es decir, que ante los desafíos sociales, culturales, morales o de otra índole, la pedagogía salesiana ayuda a los jóvenes a tomar posición respecto del mundo, otorgándole, además la integración en las “convergencias de todas las intervenciones educativas para la formación de una personalidad unitaria: una opción operativa en la que todas las aportaciones, bien jerarquizadas, se integren fortaleciéndose mutuamente, en armonía con las aspiraciones y las dimensiones educativas” (Congregación Salesiana, 2014, p. 146).

Hasta ahora, la definición de ética se justifica desde la proximidad de cada hombre, con su verdad y en ese diálogo construye su habitar, es decir, su modo de ser en el mundo. De algún modo, también se puede advertir que, desde la ética, solo aquel que descubre su morada, su casa, el lugar en el que habita su verdad, se abre a la posibilidad de actuar, una especie de hacerse cargo de construir su propia morada. Como se ha indicado, hasta ahora, se ha presentado una acepción de ética, pero tal vez se necesita mencionar algún otro significado que

## II. Ética y Moral

tenga una relación más estrecha con lo que contemporáneamente se atribuye a una reflexión acerca de lo que es la ética.

Hoy es posible considerar, que desde *ethos*, una definición de ética sería “el carácter” del hombre o su “modo de ser”. En un sentido profundo de la definición ética es aquella forma de vida, los modos, el carácter, hábitos y costumbres del hombre en su vida. De este modo, se comienza a referir a la ética a los propios actos humanos “a las disposiciones del hombre en la vida” (Aranguren, 2003, p. 596) con los que el construye y resuelve su historia y su vida. No se trata sólo de una manera de vivir, sino de cómo el hombre construye su modo de ser, es decir, su relación consigo mismo, con los demás y con el mundo.

Tan profunda es este significado, que *ethos* tiene también una estrecha relación con el *pathos*. Este último concepto se refiere a los modos de sentir, es decir, los modos de sentir que asientan una forma de estar frente al mundo. De algún modo, al estar en el mundo y sentirse tocados por este, se descubre que existe un sentimiento fundamental o un modo emocional con el que se dispone en el mundo. Es el modo de encontrarse (bien o mal) en la realidad. A este modo emocional de estar en el mundo también se le conoce como talante, un semblante o disposición personal para resolver algo por voluntad, deseo o gusto. El *pathos* es dado por naturaleza, por eso se está en el mundo con una tristeza o alegría, o con una esperanza o angustia radical, son los estados de ánimo, sensaciones y pasiones.

Desde el *pathos*, es posible comprender cómo el mundo de las emociones es de vital importancia a la hora de comprender la particular existencia y al mismo tiempo de cómo ellas pueden ser fundamentales, para construir una existencia que desafíe crítica y amorosamente las dificultades o los inconvenientes que la vida pueda ofrecer. De este modo, una formación ética y moral, debe considerar una mirada integral de lo humano, pues, como lo indica la pedagogía salesiana:

“La educación integral de la persona conducirá a los jóvenes a apreciar los valores auténticos de la afectividad (el respeto a uno mismo y de los otros, la dignidad de la persona, la transparencia de las relacio-

nes, la fidelidad al otro) y la sexualidad como valor determinante para el camino de maduración” (Congregación Salesiana, 2014, p. 147)

Pero el *ethos*, a diferencia del *pathos*, no es dado, por lo que se debe adquirir. O sea, el carácter, el modo de ser en el mundo o el modo de habitar, se construye y se hace desde las acciones. En una primera diferenciación, la importancia del *pathos* estriba en que es la primera aproximación al mundo. Sin embargo, no es determinante, pues el mundo que se habita necesita también ser construido. Entonces *ethos*, advierte en cómo podemos adquirir desde nuestras acciones ese habitar que se quiere.

Así, desde la etimología de la palabra ética se acerca a una segunda. Dice la historia de la filosofía que “*ethos* viene de *Ethos*<sup>1</sup>. Esto quiere decir, que el carácter se logra mediante en el hábito” (Aranguren, 2003, p. 597). Al referirse al hábito, se establece que el carácter se construye y se forma por la reiteración de las mismas acciones. Tal como un guitarrista deberá ejercitarse en la guitarra, el hombre que forma su carácter determinará las acciones por las que alcance su propósito de ser más plenamente hombre. De este modo, la ética desde sus dos acepciones mencionadas permite entender que ella es, por un lado, la fuente que inspira el modo de actuar en la vida y, por otro, el carácter que se forma de acuerdo al hábito como fuente de todas las acciones.

Dicho de otro modo, se ha propuesto una concepción de ética que, desde su etimología, presenta dos acepciones: La primera es comprender que la ética (*ethos*) es la morada del hombre, es decir, la experiencia de habitarse, encontrar en el propio lugar de lo humano, la verdad de lo que se es. Aparecen en esta acepción algunas resonancias que dicen de la capacidad del diálogo interior o discernimiento sobre la propia humanidad. La segunda, refiere a la ética (*ethos*) como carácter o modo de ser en el mundo, por el que el hábito de las acciones apropiian, cons-

---

<sup>1</sup> Es el propio Aristóteles quien dice que *ethos* (con eta), del griego, deriva de *Ethos* (con Épsilon). Aristóteles (2001).

## II. Ética y Moral

truyen y forjan el propio carácter. En definitiva, es la praxis, es decir, la práctica de las acciones, la que construye lo humano.

Como síntesis a lo expuesto, tal vez resulte más comprensible acudir a más profundizaciones que refieran al concepto o a lo que realmente refiere la ética. Si se trata de la morada del hombre, es decir, aquello que lo hace auténtico y desde aquella experiencia de discernimiento y reflexión, el hombre descubre que se debe a la praxis de sus acciones que, por consecuencia, dicen y construyen lo que el hombre quiere para sí mismo, se está hablando de aquel hombre que descubre en su existencia un modo radical de vivir. Existir sería el estar abierto al mundo, pero en la actitud de aquel que lo escucha y siente sin dejar que la masa o el mundo mismo rompa su más auténtico sentido de libertad, pues ante el mundo, ante su morada, el hombre se descubre forzado a elegir todas sus acciones, que lo constituyen como un hombre auténtico (Perpere, 2016).

Ante las concepciones que se presentaron, es necesario reconocer que la segunda acepción de *Ethos* (costumbres o hábitos) es traducida por el mundo latino por *more*, que en español es moral. Moral, entonces, podría definirse como los hábitos y/o costumbres que en la cultura o en la sociedad un hombre aprende y regula además de su carácter. En esta concepción, muchas veces se intenta una dicotomía en la relación entre ética y moral, sin embargo, es necesaria una mirada integradora. Los humanos no son islas, se vive y se crece en conjunto. Por esta razón, se requiere de una ética que siempre discierna los hábitos, es decir, la moralidad de una sociedad y, por otro lado, se requiere de una moralidad que siempre camine en una perspectiva ética respetando la autonomía o autenticidad de los sujetos.

Muchas veces, al hablar de una ética en la autenticidad, se piensa casi en forma inmediata en una ética individualista o que privilegia un subjetivismo que no reconoce, por ejemplo, la alteridad, la comunidad o la misma cultura. Menos se podría pensar desde esta crítica que toda ética se funda en la acción dialógica que cada hombre tiene consigo mismo y con la sociedad en la que participa, pero la autenticidad está

muy lejos de apelar al individualismo o al subjetivismo moderno. Se trata, como se ha visto del hombre, de que en su situación vital discierne, reflexione y piense en cómo construir, o habitar, su morada, es decir, su existencia; y es en este habitar es que cada hombre se encuentra frente a sus acciones que, sin duda, construyen en y con la sociedad:

En resumen, podemos afirmar que la autenticidad entraña creación y construcción, así como descubrimiento, originalidad, y con frecuencia oposición a las reglas de la sociedad e incluso, en potencia, a aquello que reconocemos como moralidad. Pero también es cierto, que requiere apertura a horizontes de significado (pues de otro modo la creación pierde el trasfondo que puede salvarla de la insignificancia) y una autodefinición en el diálogo. Ha de permitirse que estas exigencias puedan estar en tensión. Pero lo que resulta erróneo es privilegiar simplemente una sobre la otra, por ejemplo, a expensas de o viceversa. (Taylor, 1994, p. 99).

De esta manera, la ética tiene una estrecha relación con el diálogo. La morada del hombre, su carácter se construye en la acción y tensión permanente con las costumbres, cualidades y desafíos que toda sociedad posee. En este sentido, es innegable que, en la sociedad contemporánea, aspectos como la tecnificación de nuestras relaciones humanas, la mercantilización de la política y los espacios públicos, el dominio de las transnacionales en frente a comunidades indígenas o la fatiga del planeta ante la hiperproducción son elementos que ponen en tensión el propio habitar de cada uno, es decir, cada hombre se ve en la tensión ética de construir su morada y su habitar.

Entonces, ante situaciones que muestran tanto una tensión como un conflicto que desborda lo personal, pues son, sin duda, una cuestión comunitaria, social y cultural, emerge la necesidad del diálogo como respuesta a la construcción de la propia autenticidad en la que cada hombre merece vivir. En efecto, no se trata de acciones o reflexiones individuales o personales, sino de cómo cada individuo, cada persona, se comprende en diálogo no solo consigo mismo, sino con los demás.

Todo diálogo es un ejercicio de reconocimiento de un tú y un yo. Esta diferencia entre el diálogo y la conversación, más allá de reconocer las diferencias que existen o los conflictos, permite comprender que es necesario construir horizontes que desplieguen las acciones humanas desde el propio corazón de cada uno para convivir y construir esa convivencia en la comprensión de ese tú y ese yo (Gadamer, 1993).

En la experiencia del diálogo, cada uno busca el modo de hacerse entender y comprender lo que busca, lo que desea o lo que necesita. Es una experiencia de reciprocidad, pues existe diálogo en la medida en que existan las partes que deseen y requieran hacerse a esa experiencia. Se trata, además, de una acción que sale al encuentro del otro, más allá de los individualismos o egoísmos, pues se trata de darse cuenta de lo que el otro está diciendo o compartiendo.

De lo anterior, se comprende más profundamente la estrecha relación entre la formación ética y moral y la gestión de todo educador. Esta relación debe entenderse en las coordenadas del diálogo, pues este último provee de criterios con los que son posibles el trabajo conjunto y la realización de proyectos vitales. Por ejemplo,

el carisma de Don Bosco, inspirado en la caridad educativa del Buen Pastor, su principal punto de referencia, expresión de la pedagogía preventiva, amable, dispuesta al diálogo y a la confianza, la medida de la propia verdad y eficacia, la medida para proyectar y actuar. (Congregación Salesiana, 2014, p. 31).

Esta experiencia del diálogo, de la conversación y de encontrarse con los demás, con los otros, tiene un fundamento que sugiere esta acción; como seres humanos, compuestos tanto ética como moralmente a través del lenguaje, por medio del hablar o conversar. En el sentido primario de toda acción comunicativa, el sujeto se encuentra con otros para entenderse, para comprender lo que cada uno piensa o necesita, pero, en esa acción comunicativa, serán los usos del lenguaje los que permitirán un entendimiento que alcance una finalidad en los que se discute, dialoga o conversa (Polo, 2017).

La acción comunicativa, el diálogo o la discusión buscan una finalidad. De algún modo, cada uno de los interlocutores dispone de un horizonte con el cual construir significados o sentidos que les permite, por un lado, reconocerse y, por otro, establecer lo que se quiere, es decir, esa finalidad por la que se encuentra en la acción comunicativa. Por lo tanto, una comprensión ética y moral de comunicación sugiere siempre un reconocimiento como partícipes de una comunidad en la que todos y cada uno puedan participar sin la exclusión de ningún miembro (Habermas, 2003).

Se vive en una sociedad plural, por lo que la diversidad de nuestras aspiraciones y necesidades pueden ser siempre una dificultad a la hora de resolver situaciones complejas o que atañen al progreso de una comunidad. Sin embargo, la diversidad comprende la interacción de quienes participan de la comunidad, por lo que cada uno está llamado a presentar en sus argumentos, las necesidades, aspiraciones o formas de resolver un conflicto. En este sentido, hay que ser enfáticos en que aun en escenarios diversos y complejos, ningún sujeto puede quedar al margen de participar, ya sea por coacciones presupuestas al interior de la comunidad como del exterior de ella misma. El respeto de las partes, por cada uno de sus miembros, en sus discursos y aspiraciones son la base de la consistencia ética y moral de una comunidad (Habermas, 1991).

Sin duda, las orientaciones mencionadas podrían percibirse frágiles a la hora de mirar o entender que se trata de establecer comunicación en situaciones conflictivas o que requieren de consensos o resoluciones, pero, porque se trata de situaciones conflictivas, se requiere al menos establecer algunas bases para la oportunidad de encontrarse en la discusión. Es por esta razón que existen al menos dos principios más que permitirían ir afianzando la cualidad de la comunicación en vista de la solución de los conflictos que puedan plantearse.

Los dos principios se refieren a la validez que las resoluciones a los conflictos van adquiriendo sentido, es decir, un claro principio de validez se establece en la aprobación de lo conquistado por todos sus miembros o interesados. En otras palabras, ante el conflicto, la búsqueda

## II. Ética y Moral

da de acuerdos y consensos van siendo aprobados por quienes participan de la comunidad; se trata de buscar el criterio o la norma válida para todos para construir acuerdos entre las partes involucradas (Habermas, 2003). De este modo, los consensos y acuerdos supondrán la aprobación de todos los interesados en resolver el conflicto.

Un segundo principio comprende también la universalidad de quienes participan de una comunidad, pero en este punto, lo que importa no son solo los acuerdos, sino las consecuencias que los mismos acuerdos suscitan. De algún modo, en el transcurso de un diálogo o discusión, se van proponiendo acuerdos, lo que permite visualizar que desde el universo de necesidades y aspiraciones de los participantes se van construyendo acciones que en la aceptación de todos está implicado el quehacer de la comunidad (Habermas, 2003). Se trataría de un criterio que imprime consistencia tanto a los diálogos sostenidos como a los acuerdos que se logran, pues de lo que se trata, ahora, es concretar y dar vida a los acuerdos. Como se indicó anteriormente, todo carácter necesita un hábito, es decir, el ser y querer ser implica acciones a desarrollar.

Si se trata de que la convicción ética y moral estriba en el cuidado de la casa común, es decir, el cuidado de las formas de habitar y de convivir, el diálogo aparece con una fuerza inestimable e ineludible para conocer y acordar los modos de vivir, y las maneras de convivir con los demás y con el mundo. El Papa Francisco invita a este ejercicio desde la experiencia del diálogo:

La mayor parte de los habitantes del planeta se declaran creyentes, y esto debería provocar a las religiones a entrar en un diálogo entre ellas orientado al cuidado de la naturaleza, a la defensa de los pobres, a la construcción de redes de respeto y de fraternidad. Es imperioso también un diálogo entre las ciencias mismas, porque cada una suele encerrarse en los límites de su propio lenguaje, y la especialización tiende a convertirse en aislamiento y en absolutización del propio saber. Esto impide afrontar adecuadamente los problemas del medio ambiente. También se vuelve necesario un diálogo abierto y amable entre los diferentes movimientos eco-

logistas, donde no faltan las luchas ideológicas. La gravedad de la crisis ecológica nos exige a todos pensar en el bien común y avanzar en un camino de diálogo que requiere paciencia, ascesis y generosidad, recordando siempre que “la realidad es superior a la idea” (Francisco, 2015, p. 154).

Los principios mencionados hasta ahora, permiten establecer que en los actos comunicativos, en los que se disponen unos y otros a construir acuerdos, son el marco en el que todos se encuentran: en el entendimiento y en el respeto a los argumentos, necesidades y aspiraciones. Pero, sobre todo, permiten establecer que existe un mínimo en el que es posible encontrarse: en el diálogo, donde se logra orientar, regular y proyectar prácticas sociales en un contexto de moralidad que resguarda a cada hombre, que se dispone a encontrarse con otros.

Hasta ahora, la consideración del diálogo se sitúa en tanto una experiencia ética como moral, pues permite que, desde el encuentro, cada uno se haga responsable tanto de cada individuo como del grupo humano o comunidad. Sin embargo, hay siempre en toda comunidad personas que por distintas situaciones de vida personal o, a veces, también, por condiciones culturales o sociales que no se les permite ser partícipes de estos diálogos y acuerdos, o bien en su situación de precariedad vital no sienten la posibilidad o dignidad de participar.

Para distintos intelectuales esta es una situación en la que, desde toda perspectiva ética y moral, la comunidad y, en este caso particular, una escuela debe hacerse cargo. En el entendido de que existe un principio sustantivo: que todo hombre se constituye como tal con la participación entre otros y con otros, no solo se trataría de una situación que dependa exclusivamente de cuestiones que puedan resolverse desde una acción administrativa o técnica, aunque en un segundo plano deban también considerarse. Se trata de personas a las que se les puede denominar como víctimas, excluidos, vulnerables y todo aquel que ve su dignidad personal menoscabada.

Se trata de promover una ética que permita el reconocimiento de quienes no se sienten incorporados o partícipes de la vida social o

comunitaria. La condición que los tiene vulnerables es también una apuesta ética y moral que, al reconocer la herida provocada, se vuelve en una situación de respeto y trabajo para la reconstitución de la vida dañada. De este modo, el reconocimiento se convierte en un impulso moral por el sujeto, con rostro y nombre, y, a su vez, también el mismo progreso moral de una comunidad (Honneth, 1997), tal y como el mismo fundador de la Congregación Salesiana, Don Bosco, en su vocación de educador y pastor tuvo en el centro de su pedagogía a los jóvenes más abandonados:

Las profundas transformaciones acaecidas en la “sociedad compleja” muestran una *fenomenología más articulada de la “condición juvenil”* y, en particular, de la que Don Bosco llamaba: “pobre y abandonada, en peligro”. Una juventud fuertemente problemática bajo el aspecto de la educación y de la reeducación, jóvenes golpeados por la marginación y por la pobreza económica, social, cultural, afectiva, moral y espiritual. La acumulación de estas pobrezas, frecuente en los países en vías de desarrollo, como también en las grandes ciudades de los países más desarrollados, dibuja el panorama del malestar juvenil que pide urgentemente una intervención educativa. (Congregación Salesiana, 2014, p. 84).

Lo que implica el reconocimiento como una acción moral es que, conociendo las fuentes que provocan la marginación, exclusión o humillación de las personas, sea posible trabajar en la recuperación de la confianza tanto del individuo como del grupo social que se dispone a desarrollar estrategias que, desde el reconocimiento de aquellos sin voz, permitan estructurar formas de convivencia integradas que apuesten por cambios en el plano jurídico y político, y en los modos de construir comunidad.

El reconocimiento en el amor se constituye del principio básico de reconocerse como humanos; como seres humanos, se construye con otros, entre unos y otros. La experiencia amorosa de un padre o una madre con sus hijos o hijas, como la relación que se establece entre los amigos o entre los miembros de una comunidad, desarrollan

fuertes lazos afectivos, generadores de confianza, respeto, trabajo y proyecto, cuestiones fundamentales en el reconocimiento de las necesidades, deseos y aspiraciones que constituirán tanto la confianza como la autoconfianza de quienes integran la comunidad (Honneth, 1997).

El reconocimiento del otro, como una acción amorosa es un pilar fundamental en el sistema preventivo de la pedagogía salesiana:

El amor pedagógico es ante todo un amor humano auténtico: el principio del método es *el amor*, que se expresa como un afecto educativo que hace crecer y genera correspondencia de relaciones cordiales. Esta es la gran intuición de Don Bosco: la fuerza liberadora del amor educativo. En contacto con educadores que transmiten profunda pasión y amor educativo, los jóvenes se sienten impulsados a expresar lo mejor de sí mismos y aprenden a hacer propia la experiencia cultural y religiosa que reciben. La caridad pastoral, centro y alma del espíritu salesiano, evoca algunas actitudes de fondo. Ante todo, las *relaciones personales*. Para Don Bosco, el amor pedagógico es, al mismo tiempo, espiritual y afectivo. Es un amor que brota de la voluntad, que lleva al educador a buscar únicamente el bien del educando, olvidándose totalmente de sí mismo. Por la fuerza de este amor, el educador se siente fuertemente impulsado a la acción y al espíritu de sacrificio. De esta manera, la realidad más espiritual del amor educativo está destinada a manifestarse en afabilidad y afecto. El amor cordial consiste, ante todo, en querer auténticamente al otro como persona. El amor maduro, al mismo tiempo, se caracteriza por la voluntad y el afecto. (Congregación Salesiana, 2014, p. 86).

En un contexto socio-cultural actual, en el que impera la ley del “sálvense quien pueda”, el reconocimiento como condición ética y moral se aproxima a mirar y educar las experiencias sobre el cuidado de sí mismo y de los otros como una experiencia que reivindica al amor y fraternidad como imperativos en el contexto pedagógico. El sujeto ético, así, será quien logra apropiarse de su vida en función de proyec-

tarla, forjando un sentido cautivador a su existencia (Garcés y Giraldo, 2013).

Al hablar del cuidado de sí, se hace en relación de al menos dos cuestiones: la libertad y la verdad. El cuidado de sí es una práctica de libertad en la medida en que, desde ella, el sujeto se construye y se crea. Pero la libertad, al ser una condición de la ética, es siempre una reflexión de la propia vida y del propio quehacer. La libertad, desde la ética, busca siempre que los pensamientos y acciones, de acuerdo a nuestras vivencias, estén cargadas de valores morales que resulten indispensables para el cuidado de los otros. El cuidado de sí es, a su vez, el cuidado de los otros (Garcés y Giraldo, 2013).

Así como el cuidado de sí es una experiencia de libertad, también lo es con relación a la verdad, pues el cuidado de sí es una experiencia, al mismo tiempo, con el conocerse. ¿Cómo proyectar la vida sin conocer lo que se es, lo que falta, lo que se desea, o lo que hace bien o mal? Para vivir, se necesita conocer un cierto número de conductas, o principios, que son también verdades y prescripciones: “ocuparse de sí es equiparse de estas verdades: es ahí donde la ética está ligada al juego de la verdad” (Garcés y Giraldo, 2013, p. 189).

De este modo, el cuidado de sí, desde la experiencia de la libertad como de la verdad, es el modo en que cada uno se hace cargo de la propia vida y la de los otros. Pues, se trata de establecer formas de cuidado respecto de uno mismo en relación con los otros y con el mundo. El cuidado de sí entrega una forma de mirar el mundo, a los demás, que permite hacerse responsable, al mismo tiempo, de cada uno, de los demás, pues se descubre el lugar y las condiciones por las que orientar la vida. Mirarse en libertad y en la verdad designa un determinado modo de actuar por el que se descubre en transformación el propio ser al hacerse cargo del otro (Garcés y Giraldo, 2013, p. 190).

Si se vuelve a mirar la experiencia del cuidado de sí y de los otros como una experiencia creativa, es decir, como un artista construye su obra, los hombres construyen su vida. Hay en esta experiencia ética

algo de experiencia estética también. Pues, si se considera que la ética es la experiencia de habitar, es decir, cuidar la morada, el lugar donde habito y la morada en la que comparto la vida con los demás, el reconocimiento, como el cuidado de sí y de los otros refiere a un cierto tacto que alude a una sensibilidad de mirar la vida; un tacto sensible, que comprende las acciones de bondad como un acto de belleza. Sin duda que hoy, en una sociedad que camina al ritmo vertiginoso del roce en las circunstancias, sin provocar que las personas se miren, desconociéndose y desestimando significados que orientan la convivencia, las palabras del filósofo Fidel Sepúlveda son de profundo sentido, pues el tacto es una de las cuestiones en la que la estética y la ética se encuentran y le otorgan un sentido clarificador y de alta pertinencia a los procesos pedagógicos:

Precisamente porque vivimos en un mundo cada vez más estrecho, donde la inminencia y frecuencia del roce y del choque se ve inevitable, es más necesaria que nunca esta educación del tacto. Tacto para tratarme, para tratar al otro, para tratar a lo otro. Estamos en el mundo, pero más que eso somos parte del mundo, el mundo es parte de nosotros. Es parte de mí el agua, el aire, el fuego, la tierra. Mi tacto está comprometido con el hombre nunca lejano, siempre prójimo próximo. Pero también con el animal, con la planta, con la piedra. (Sepúlveda, 1996, p. 27).

## 2.2 Alcances en la comprensión del *Ethos* para las nociones de ciudadanía

### 2.2.1 Habitar: consideraciones desde una ética crítica

Luego de realizar el ejercicio etimológico y reflexivo que implica volver al significado en el *ethos*, como volver al lenguaje y repensar el modo de habitar el mundo y convivir con otros, se vuelve necesario presentar algunos alcances y proyecciones que comprende la ciudadanía desde la diferencia, la interculturalidad y el cuidado de sí.

El modo de ir construyéndose y habitándose el mundo en su contexto y en su proximidad genera varias tensiones. Se sabe que se habita en un mundo que se construye con otros, pero, ¿se comprende el sentido de habitar el mundo desde los diversos espacios que posibilitan un auténtico habitar?, ¿qué hacemos con aquellos espacios inhabitados o que aún no se pueden construir?, ¿cuáles son las propuestas epistemológicas o pedagógicas que direccionan las estrategias para construir habilidades en el habitar y en el convivir?, ¿habitamos el mundo desde la razón, desde la cultura, desde los límites de la economía, desde la emocionalidad? Estas preguntas, nos sitúan en la reflexión sobre los distintos modos el habitar el mundo. Si el *ethos* implica una conformación en el carácter, para habitar y construir el mundo con otros y para otros, también es posible preguntar desde una visión crítica: ¿Quiénes pueden y quienes no pueden habitar el mundo?

La filósofa norteamericana Judith Butler (2006) afirma que existe una sedimentación de las normas de reconocimiento, cuestionando el concepto de habitar el mundo. Esta noción crítica, además, invita a preguntar: ¿Qué pasa cuando vemos mundos habitados desde una sola forma de vivir la cultura?, ¿qué pasa con el excluido cuando se le niega la posibilidad de construir de otro modo? Desde estas preguntas se descubre que no solo se debe poner atención en las diversas formas de comprender el *ethos* sino que también es necesario preguntarse por los modos de construcción de un *ethos* colectivo. Quizás es una pretensión que esconde modos inadecuados e incluso violentos para disfrazar en lo aparente un carácter de colectivo, cuando lo que se da es una imposición de aquellos que tienen el espacio y la posibilidad de habitar el mundo o de construir un *ethos*.

Esta perspectiva crítica de Butler enfoca la mirada hacia esos mundos donde no se dan las condiciones mínimas para comenzar a habitar y su imposibilidad nace desde el modo de construir desde los cuerpos, en el modo en el que se organizan los espacios comunes o en el que se promulgan las leyes. Los excluidos en estos casos no tienen las condiciones mínimas para comenzar a construir un espacio de habita-

bilidad. Ahora, la pregunta ética necesita de las condiciones mínimas en un espacio compartido, pero no necesariamente un espacio político habitado por todos. Al respecto, Butler afirma: “cuando nos preguntamos qué convierte una vida en habitable, estamos preguntando acerca de ciertas condiciones normativas que deben ser cumplidas para que la vida sea vida” (Butler, 2006, p. 65).

¿Qué necesitan los humanos para mantener y reproducir las condiciones propias de su habitabilidad? Esas condiciones deben estar dispuestas en el espacio de la tensión, la diferencia, la disonancia. En el constante intento de apertura y desconocimiento, implica también ser parte de un proceso cuyo resultado ningún sujeto puede predecir con seguridad.

Habitar el mundo, implica también resguardar aquellas condiciones básicas que logren reconocer y significar diversos modos de discusión y aproximación a la realidad, y considera discusiones interdisciplinarias para entrar en un diálogo productivo. En este sentido, es necesario disponer la integración, y no solo reconocimiento, de diversas culturas y diversas formas de vivir y convivir que requieren la integración de todas las dimensiones humanas que se interpelan, abriendo la necesidad del cuidado de construir espacios comunes de aceptación y proyección.

### 2.2.2 Habitar el mundo desde una ética cordial

Las posibles respuestas a las interrogantes planteadas hasta ahora permiten ubicarse en una necesidad de considerar aspectos antropológicos, como el reconocimiento desde el lenguaje y, sobre el mismo, una racionalidad que permita el encuentro y el entendimiento. Desde esta perspectiva, la teoría de una ética cordial desarrollada por la filósofa Adela Cortina (2010) permitirá abrir algunas posibilidades de comprensión para tratar este tema.

Poner el diálogo en el centro de la discusión como el espacio posible de construir el habitar, sin ninguna duda, es pertinente y neces-

rio, como también revisar y resituar los modos en los que el lenguaje permite construirse desde ese espacio común o desde ese espacio ético.

Uno de los límites que se presentan en esta manera de abordar la construcción del habitar en el diálogo es dimensionar y valorar el quehacer ético desde la expresión puramente subjetiva, conducidas y encauzadas por el buen uso de la razón y de un tipo de razón en particular. Por ejemplo, si se habla de una particular racionalidad, se podría estar hablando desde una racionalidad técnica, científica, económica o filosófica. Lo que se sabe, es que el mundo del habitar entre humanos es más complejo que situarse en una racionalidad específica, pues lo humano es más complejo y más profundo.

De lo anterior, un problema a considerar es que el bien, en el que se puede pensar y comprender lo humano, no es posible solo conocerlo a través de la razón y la lógica. Estas, por sí mismas, no aconln al sujeto ético, pues se requiere de algo más, ya que la razón necesita de la intersubjetividad, de la emocionalidad, de contextos culturales diversos, de una disposición al reconocimiento del otro en su diferencia, complejidad y conflictividad. Por lo tanto, parece más prudente hablar de una sensibilidad, o de un cierto tacto, frente a la construcción de un *ethos* vivido desde un cuerpo en relación y disposición afectiva, abierta y dialogante con aquello que no conoce y que está por construir.

En este sentido la construcción de habitar el mundo, no es solo conocer verdades objetivas o directrices axiológicas que condicionan a vivir de un modo u otro, o el valor o los valores dispuestos a ser aprendidos como fórmulas maestras sino que es la apertura a la posibilidad de reconocer en la construcción identitaria la presencia del otro que muestra y exige reconocimiento desde aquello que aún no se es y solo puede serlo desde una disposición ética que construye un carácter en tensión reflexiva con el mundo.

Este intento de habitar en el mundo con los otros, requiere un modo particular del lenguaje. Por lo tanto, es necesario admitir que en el lenguaje existe una capacidad propia y que refiere a la oportunidad

del entendimiento en la comprensión. Se habla para habitar el mundo con otros y es posible con esta potencialidad que posee, además, resolver los conflictos. Por esto se hace relevante hablar de una ética del discurso, en el que todos puedan reconocerse como humanos por medio del entendimiento que se expresa a través de los sentidos que emergen en el diálogo. De este modo, es posible asegurar un espacio de ciudadanía activa desde esa racionalidad dialogal o discursiva con la que se tratan los problemas.

El modo de diálogo descansa en las bases de la condición racional de cada participante en la construcción del habitar o en la construcción del carácter. Si el *ethos* implica un modo de habitar, vivir, convivir con otro, la pregunta es cómo se relaciona con ese otro que es distinto y semejante que interpela, exige y más aún su realidad, a pesar que muchas veces se vuelve inalcanzable o inentendible. Por ende, se hace necesario poder mirar más allá de una racionalidad lógica y discursiva para acercarse y comprender la realidad de aquellos que no se sienten escuchados:

Ocurre, sin embargo, que la ética del discurso, como ética procedimental de nuevo cuño, a la hora de reconstruir la comunidad de los interlocutores válidos tiene en cuenta solo la dimensión lógica –formal de la razón, la capacidad para elevar pretensiones de validez de habla y para resolverlas– al ser puestas en cuestión –a través de un discurso ajeno a las coacciones de la vida corriente. Sin embargo, a mi juicio, la capacidad comunicativa, que es competencia comunicativa al decidir sobre la justicia de las normas, presupone como condición de posibilidad que esos interlocutores válidos se reconozcan mutuamente, no solo razón capaz de argumentar, sino también razón encarnada en un cuerpo, razón humana. (Cortina, 2010, p. 16).

Es interesante apreciar que la capacidad comunicativa requiere no solo de las dimensiones racionales que implican la formación del carácter en la construcción de un *ethos* sino que es necesario analizar las implicaciones que tendría esta dimensión en la posibilidad de apertura. Al respecto, es inevitable que la racionalidad humana también se entienda que es cuerpo, emociones y disposiciones culturales por las

que es posible reconocer una razón encarnada que también sea digna de ser escuchada, hablada y comprendida.

El ser humano es un cuerpo que se abre a distintas dimensiones y, en el proceso de construir un espacio común de reconocimiento, es necesario considerar al cuerpo como un lugar de evocación ética, al mismo tiempo que reflexión situada, una integración en el despliegue corporal. El lenguaje, por ejemplo, no es solo una condición de la racionalidad lógico-formal del hombre y la mujer sino que también el cuerpo, desde nuestra condición de seres biológicamente constituidos, conforma una posibilidad de encuentro y entendimiento:

Es frecuente todavía, en este presente cultural, decir que los seres humanos somos animales racionales y que nuestras emociones interfieren con nuestro pensar racional. Nosotros pensamos que esto no es así. De hecho, los seres humanos, como todos los seres vivos, somos seres emocionales y sensoriales, y lo peculiar nuestro en este sentido es que, como seres lenguajeantes reflexivos biológicos –culturales, somos seres emocionales– racionales. (Maturana, 2015, p. 73).

Entonces, la posibilidad de habitar desde la argumentación y el diálogo requiere la consideración de la integralidad que cada uno es y que el ser humano necesita para instalarse en el mundo. Dentro de la dimensión corporal, se debe reconocer que la entrada para lograr el diálogo con el otro y para el otro es un espacio de encuentro, pero, además, en esas cercanías racionales aparece la integralidad de lo humano: el sentir íntimo es reconocimiento de la emocionalidad que surge en la disposición a convivir en un *ethos* construido.

Por lo anterior, es necesario preguntar cómo se adquieren los razonamientos, cómo se aplican y, además, si se logra evaluar en qué medida contienen efectividad al momento de aproximarnos a un otro.

En este sentido, una propuesta integradora es la que presenta Adela Cortina (2010) para una ética cívica desde una racionalidad cordial o de la cordialidad. A continuación, se presenta una síntesis de dicha propuesta:

1. La ética permite fundamentar filosóficamente una ética cívica de sociedades moralmente pluralistas, en las que se articula una ética mínima de justicia con éticas de máximas de vida buena.
2. Se debe considerar cómo se modulan en cada ámbito ético social los principios éticos fundamentales.
3. Se propicia una noción de ciudadanía cordial. Para lograrlo, se tratará de superar distintas tradiciones de sabiduría política, conservando la mejor de ellas, y de apuntar a las diversas dimensiones necesarias de desarrollar para ajustar la realidad al concepto, pero también el concepto a la realidad social. Una de esas dimensiones, la participativa, exige como plasmación política ineludible la configuración de una forma de democracia deliberativa a la que se le denomina como democracia comunicativa.
4. Se consideran las normas comunes, se hacen racionalmente aceptables porque hay un intercambio de razones que los ciudadanos pueden ponderar y aceptar o rechazar. Pero las razones no pueden ser solo argumentos sino que también expresiones de una razón comunicativa: hablar, conversar, celebrar y proyectar, por ejemplo, y que no se deja medir solo por la lógica procedimental. La democracia comunicativa será, pues, una forma de democracia deliberativa.
5. Se debe atender a que ninguna deliberación estará legitimada para privar de sus capacidades básicas, y por tanto de sus derechos, a seres dotados de capacidad comunicativa, sea actual o virtual. Es necesario fundamentar en el valor de esas capacidades una teoría de los derechos humanos.

Así, se construye, en un marco de acción que se propone, una ética cívica fortalecida desde una ética de la razón cordial, que se funda por la posibilidad del reconocimiento recíproco entre sus interlocutores válidos como seres dignos de respeto y compasión. De esta manera, vemos que la racionalidad práctica se moviliza por medio de las exigencias a las que humanamente no se puede renunciar o, si se quiere, desde una noción crítica, buscar aquellas condiciones de habitabilidad ética.

### 2.3 Desde una ética cordial a una ciudadanía compleja

Sin duda, la construcción de un *ethos* desafía, en perspectivas éticas, a construir y comprender una noción de ciudadanía que no solo reconozca en ella la posibilidad natural de participar, de construir y de ser corresponsables en la ciudad, sino, sobre todo, de reconocer en el ejercicio ciudadano un reconocimiento explícito, que es el de la igualdad ante los otros y por el que se debe en función de sus proyectos, derechos y deberes:

Es ciudadano aquel que es su propio señor junto a sus iguales en el seno de la comunidad política, y esta noción de ciudadanía resulta ser revolucionaria, porque exige asegurar a todos los ciudadanos una base de igualdad tal que les permita llevar adelante sus planes de vida, siempre que no impidan a los demás hacer lo propio; no coartarlos a todos por el mismo patrón, sino garantizar esa igualdad cívica, desde la que puedan desarrollar libremente sus proyectos vitales. (Cortina, 2010, p. 34).

Estas disposiciones necesitan de responsabilidad y compromiso político. No solo se dan las garantías de mis propias acciones ciudadanas sino que se debe trabajar en la construcción de una base de igualdad. El modo en que se propone construir ciudadanía requiere de comprenderla desde dos dimensiones: una que interpele la idea de ciudadanía de igualdad como ciudadanía simple o como una ciudadanía compleja. Reconocer una noción de ciudadanía compleja implica

Aceptar que no existen personas sin atributos, sino gentes cuya identidad se teje con los miembros de su religión, cultura, sexo, capacidad y opciones vitales, y que, en consecuencia, tratar a todos con igual respeto a su identidad exige al Estado no apostar por ninguna de ellas, pero si tratar de integrar las diferencias que la componen. (Cortina, 2010, p. 37).

Por lo tanto, el respeto activo se convierte en la disposición fundamental para construir una sociedad civil realmente pluralista, intento que solo desde la libertad puede invitarse a aceptar la comunión en las diferencias de distinta índole. El aporte de una racionalidad prácti-

ca argumentativa sería la posibilidad de analizar las prácticas sociales, tratando de comprender desde ellas cuáles se debiesen considerar legítimas y cuáles no.

Desde las aclaraciones anteriores, se puede proponer una ciudadanía compleja. En la modernidad, la concepción de una ciudadanía se entendió de manera simple; así se construyó en el vínculo que une a quienes conviven en una comunidad política, desde las diferencias de etnias, lengua, religión o estilos de vidas. En este sentido, las tradiciones liberales establecen que es el cuerpo social, en su conjunto, los que deben proteger o garantizar las libertades que se conocen como civiles. Por otra parte, una mirada descriptiva a lo que se comprende por ciudadanía compleja, que se propone frente a la visión de ciudadanía simple, es primero, reconocer en ella las distintas dimensiones que existen para su realización responsable:

- La noción de ciudadanía política. Aquí, el ciudadano se ocupa de las cuestiones públicas y por eso merece la estima social; acude a la plaza pública para deliberar junto a sus conciudadanos sobre lo justo y lo injusto.
- La noción de ciudadanía social. Quienes proponen este tipo de ciudadanía dirigen la pregunta hacia las condiciones mínimas que debieran tener los trabajadores, haciendo mención a la educación, asistencia sanitaria, un seguro de desempleo, entre otros. Si están presentes estas condiciones, podríamos hablar de ciudadanía.
- La noción de ciudadanía económica. En una comunidad política son ciudadanos activos aquellos que tienen la propiedad necesaria para ser económicamente autosuficientes; tener una red segura que los libre de la necesidad.
- La noción de ciudadanía compleja. El reconocimiento recíproco de las identidades diversas de sexo, religión o pertenencia cultural lleva a reconocer, a su vez, que solo una ciudadanía compleja es justa con la naturaleza de la realidad social. La noción de ciudadanía no puede anular las diferencias ni dejar de protegerlas siempre que sean significativas y legítimas.

En este contexto, se plantea hoy en día como un problema especialmente urgente el de la diversidad cultural, el de forjar una ciudadanía multicultural o intercultural: “Por mi parte, quiero proponer un liberalismo radical intercultural. Es un liberalismo radical porque entiende que la autonomía de las personas es irrenunciable, que deben elegir su propia vida y, por tanto, las restricciones internas son intolerables. (Cortina, 2010, p. 68).

La autonomía de las personas es un imperativo ético y moral, pues comprende al mismo tiempo la disposición de la libertad y la responsabilidad de cada uno con relación a sí mismo, como a los demás y a la naturaleza. Se trata de que, en un espacio pedagógico, existan condiciones, conductas y modos de vivir que promuevan el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad para con los demás. De eso se trata cuando hablamos de que toda ética y moral se construye desde un amor, que hace fecunda la inspiración de querer vivir desde un yo hacia otros y desde los otros a mi identidad personal.

### **2.4 Disposiciones para potenciar la transversalidad desde la ética y moral, y su relación con el amor y cuidado de sí en las instituciones escolares**

Una disposición es la forma cómo los sujetos se ubican anímicamente respecto a algo. Se relaciona con una manera de apreciar y, a la vez, con una voluntad de mirar las relaciones e interrelaciones de aquello a lo que el pensamiento se prepara y vierte como atención y preocupación. En el caso de una disposición ética y moral, esto significa aquella voluntad de apreciar las interacciones humanas, reconociendo su complejidad y, al mismo tiempo, la necesidad de cuidar aquella relación con un otro en tanto sujeto, y otro en tanto naturaleza (ecología). Esta forma paradigmática de desplegar la voluntad, desde los temas que se explicitan para el trabajo con la formación transversal, se vinculan con componer el amor como una disposición para apreciar, en este caso, a las instituciones escolares.

Lo anterior advierte la necesidad de que la comunidad educativa pueda verter esta disposición para con cada uno de sus integrantes. Desde aquí se propone una doble disposición para aportar a la creación de la casa común, que pudiera ser expresado en el modo estructural-institucional de ejercer el amor y cuidado junto con la narratividad que lo refuerce en cada una de las interacciones educativas. Estos dos modos son los siguientes:

#### 2.4.1 Disposición ética: educación en el recrear el cuidado de sí

Se considera que la ética se inscribe como un saber autónomo con un objeto y un método que le permiten constituirse en la medida en que el diálogo y el discernimiento abren la mirada a la vida de cada uno como a la vida en comunidad. Este saber, enmarcado en la vida y la experiencia moral, se asocia al concepto de carácter, considerado como modo de ser que se constituye y trabaja en la educación y la práctica de vida de los individuos. El concepto de carácter está relacionado con los actos y estos son patentes en las conductas que se observan y que definen la forma de ser de los individuos, es la manera en que los sujetos se comportan. Dichos comportamientos deben estar anclados a dos condiciones: la elección libre y la consideración de los otros, pues somos seres sociales, lo que conecta al carácter con la acción social y la transformación social. Esta forma de ser, el carácter, se constituye a partir del hábito, entendido como aquella inclinación constante mantenida en el tiempo que se conforma en la praxis y que va determinando aquel que se es. De algún modo, el propio ser de cada uno se va construyendo en el mundo por medio de las acciones.

La educación es un saber práctico, pues busca, a través de la formación, propiciar el desarrollo de un hombre prudente para la consecución de la buena acción orientada a la vida buena como fin en sí mismo, por lo tanto, está en íntima relación con la política y la ética:

“el hombre prudente se constituye en el plexo de una armonía de pensamiento y acción, inteligencia y deseo, virtud y rectitud, alma

y cuerpo. Es la figura concreta de la excelencia a la que estamos llamados en cuanto hombres, y el propósito fundamental de una genuina educación” (Araos 2003, p. 36). En síntesis, la ética es acción, praxis orientada al bien del hombre, que se evidencia en la acción ejecutada. Dicha acción, realizada contextualmente por un individuo en un lugar, espacio y con ciertas circunstancias particulares, es la realización concreta emplazada al bien, a esta capacidad que Aristóteles (2001) llama prudencia, que es sabiduría práctica que permite al individuo dirigir su comportamiento ético. Esta sabiduría permite el debate, la flexibilidad para considerar múltiples miradas sobre un mismo fenómeno, pues su contenido está dado en la práctica.

### 2.4.2 Disposición ética: narrativa para el cuidado de sí y de los otros en las instituciones escolares

El cuidado de sí, que implica un actuar profundamente ético consigo mismo y con los demás en cuanto está íntimamente relacionado con ser ciudadano, con trabajar en pro de la comunidad en que se habita, genera comunión; es habitar con otros, cuidar de sí, es cuidar de los otros y es, además, práctica de la libertad, “El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que este *ethos* de la libertad es también una manera de cuidar de los otros” (Foucault, 2000, p. 263).

Cuidarse refiere a las prácticas en las que los actores de las instituciones escolares se enfocan en mantener una relación consigo mismo, pero no es solamente conocimiento de sí mismo, sino, más bien, es estar en profunda relación con lo que se hace; se es responsable de sus propias acciones en cuanto estas le constituyen, le construyen y le permiten narrarse y narrar el mundo que habita. Vivir una buena vida, en sentido estético, es práctica de la libertad. Dicha práctica es la reflexión, en palabras de Foucault: “la libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que toma libertad” (Foucault, 2000, p. 260).

Cuando cada actor en el contexto educativo se ocupa de sí, es decir, está en íntima relación consigo mismo respecto de sus acciones, sus prácticas, sus decisiones, sus historias de vida, sus experiencias, se lograría que sus vidas se orienten y se impregnen de eticidad, lo que les permitiría cuidar a los otros, pues primero cuidaron de sí.

Para la construcción de sujetos orientados desde la ética y estética, se debe frecuentar e inspeccionar, ocuparse de sí mismo; es un constante movimiento en función de cultivar el proyecto vital, la propia vida, la buena vida; es el autoconocimiento orientado a una vida estética, la constante búsqueda de la verdad, la verdad de sí; es ser capaz de desplazar la mirada respecto de aquello que contempla de sí, interrogarse cómo se ha llegado a ser aquello que se es para luego volver sobre qué soy y cómo aquella pregunta debe preguntar también por el devenir del contexto social, político, económico en el que se está situado, pues implica un quehacer ético en relación con los otros, un agente social de cambio, un ciudadano. Saber de sí está en íntima relación con la acción, acción que debe estar inserta en la comunidad.

Desde lo que se menciona, es posible sostener que el Cuidado de Sí, se mueve en tres grandes esferas íntimamente interconectadas. La primera, consiste en una actitud respecto de sí mismo, de los otros (alteridad), y una actitud respecto del mundo que se habita. Una segunda esfera asociada a la forma de mirar, es decir, una mirada atenta, que inspecciona, que agita, que está constantemente en vigilia, que en su proceder orienta la mirada a la reflexión respecto al mundo; por último, la tercera esfera se asocia al hacer, a la praxis, tendientes a la construcción ética y estética de sí mismo a través de la articulación biográfica reflexiva. Esto permite una buena vida y un mundo orientado éticamente, “El *ethos* implica también una relación hacia el cuidado de los otros, en la medida que el cuidado de sí se vuelve capaz de ocupar, en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene” (Foucault, 2000, p. 263).

La identidad narrativa dirá que la historia de la existencia de un sujeto acontece en un entramado, en una red, en un tejido de relaciones

donde el otro, los otros, son agentes que transforman dicha historia y, a su vez, son hablados por ella. La narrativa es el modo por el que se mira la historia en relación a los demás y por la que, además, es posible interpretarla con sentido para transformarla.

La narratividad abre paso a la construcción del relato de la vida. Hablar, narrar la historia permite mirar lo vivido más allá de cómo se comprende un hecho matemático o científico. Se trata de poder comprender la historia personal desde la autorreflexión que dialoga y discierne con los demás. He aquí, entonces, la importancia de narrar y hablar de la vida como una actitud ética, pues es desde ese relato en el que se descubre la posibilidad de reflexionar lo vivido y en situaciones complejas advertir sus transformaciones.

La identidad de cada sujeto se constituye de forma discontinua, no es lineal ni evidente; es un proceso que se construye en el camino de la vida donde se ponen en juego numerosas circunstancias que en muchas ocasiones son problemáticas. La confrontación con aquellas circunstancias que mantienen al sujeto en una situación compleja le permiten cambiar la mirada, que reorienta la acción, precipitando la dimensión ética. Por lo tanto, lo ético se caracteriza por orientar el actuar humano (Ricoeur, 1996).

En una institución escolar, deben preverse actividades en las que los estudiantes, e incluso los mismos profesores, se den los espacios en los que hablar de la vida sea el momento de narrarla, para descubrir en esos relatos aquellas acciones, emociones o anhelos que pueden constituir las fuentes de construcción o corrección de los proyectos vitales.

El relato o la narración de cada uno está urdido y tejido con las narraciones de otros. Dialogar, conversar y narrar la vida propia con la de otros, con la de otras vidas narradas, comprende el nacimiento de una solidaridad que, desde la experiencia del lenguaje, ubica en una forma de ser ciudadanos responsables y corresponsables de cada proyecto vital y de una sociedad. La vida es una trama donde se ponen en juego una red de significados, estableciendo subjetividades e intersubjetividades.

La narratividad es una forma de habitar y habitarse. Se trata de que cada narración dispone a cada uno a escuchar la propia vida, tan importante como la de los otros. Por lo tanto, también implica una forma de cuidar lo que se es y lo que se quiere ser con los demás. Es mirar la propia vida para comprender el mundo en el que se vive, pues da cuenta de cómo se es en ese mundo y también el mundo que se quiere construir y habitar. Claramente, se escucha en los relatos formas de cuidarnos, pero también de construirse como ciudadanos en una democracia que procura el cuidado de todos, pues en aquellos espacios es posible comprenderse como seres humanos en una comunidad vital.

En síntesis, la ética y moral suponen un espacio de recreación de lo humano que reflexiona respecto a su modo de ser y actuar –en definitiva, existir y vivir– en diálogo permanente consigo mismo y con otros; es siempre posibilidad de apertura, de reconocimiento de un vínculo afectivo y de interpelación en el plano social y de construcción de una morada común, asumiendo las problemáticas del encuentro y asumiendo la visibilidad de las diferencias. Plantear esta forma de entender la ética es abrirse a una noción de ciudadanía compleja y, al asumir este desafío, es la disposición que se tenga con respecto a formar en transversalidad, desde el punto de la ética y moral, que permite que las interacciones pedagógicas promuevan el cuidado de sí y la recreación de la casa común como estar en casa.

Se comenzó anunciando en la primera área temática, Formación Ciudadana, que generar una cultura democrática y ética en la escuela es una cuestión que asume dificultades en las culturas escolares, pero que la evocación mayor en el tiempo implica recrear un espacio de comunidad que excede el funcionamiento y las lógicas de eficacia y eficiencia promovidas por el sistema educativo chileno. Además, implica procesos formativos con una temporalidad distinta y con una proyección desde el presente hacia el futuro donde se deben recoger las tradiciones culturales y las acciones que se realizan para potenciarlas en vista del desarrollo de la transversalidad. En este sentido, es imprescindible para una gestión en la formación transversal que el aspecto ético y moral sea garante del desarrollo de las otras dos áreas temáticas,

## II. Ética y Moral

puesto que permiten la formación de la consciencia de manera integral, asumiendo el cuidado de sí mismo y con el otro.

Para hacer posible esta mirada, se desprenden desde el área temática tratada algunos predomios que atender:

Tabla 3. *Predominios temáticos para implementar la formación ética y moral, y el amor y cuidado de sí.*

<ul style="list-style-type: none"><li>- Discernimiento personal y autonomía</li><li>- Diálogo como encuentro</li><li>- Construcción y proyecto de comunidad</li><li>- Experiencia del cuidado: sensibilidad y razón</li><li>- Reconocimiento en la experiencia de la diversidad</li></ul>
---

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Del mismo modo, se desprenden objetivos actitudinales y de aprendizaje para la gestión educativa en transversalidad:

Tabla 4. *Objetivos actitudinales y de aprendizajes para la implementación de la Ética y Moral, y el Amor y Cuidado de Sí.*

<b>Objetivos actitudinales para la gestión educativa</b>	<b>Objetivos de aprendizaje para la gestión educativa</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollar la cordialidad como método dialógico.</li><li>- Propiciar el cuidado desde el amor en las dimensiones biológicas, culturales y espirituales.</li><li>- Recrear la experiencia de comunidad como justicia, respeto y corresponsabilidad.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Propiciar la comprensión generadora de identidad en las etapas de vida.</li><li>- Reconocer los elementos que conforman la identidad en la comunidad.</li><li>- Identificar los conceptos y experiencias asociadas al reconocimiento, justicia y alteridad.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia, 2019.

En definitiva, con relación a los elementos descritos, estos se incorporan a un objetivo mayor para gestionar la formación ética y moral, atendiendo a la gestión formativa de la transversalidad, que es: Promover experiencias de diálogo en la construcción de la casa común.

Se indica en el texto que la formación ciudadana no puede sino ser tratada desde el área de la formación ética y moral. Del mismo modo ocurre con el área de Amor y Cuidado de Sí, que contempla las áreas de sexualidad, afectividad y género. En el siguiente capítulo se desarrollará este último punto, que indicará en su finalización los predomios temáticos y objetivos actitudinales y de aprendizaje que promuevan la gestión en formación transversal.



### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

EN ESTE APARTADO SE DESARROLLARÁN los términos asociados al amor y cuidado de sí, integrando la afectividad, sexualidad y género como una forma de atender al indicador sobre formación transversal explicitado en la formación humano-cristiana. Es por esto que, en un primer momento, se trabaja el término “amor”, que incorpora las dimensiones ética y moral cuestión que se trató en los momentos anteriores, como también algunas orientaciones paradigmáticas que considerar en la formación ciudadana. Luego, se revisan las indicaciones y sugerencias, tanto a nivel nacional como internacional, sobre los temas de “sexualidad”, “afectividad” y “género”, que permiten proponer una red secuenciada de aprendizajes, actitudes y predomios temáticos.

Establecer las condiciones mínimas necesarias para habitar el mundo, como ya se había anunciado, requiere comprender que nuestra racionalidad está compuesta de razón lógica, cuerpo, emociones, saberes culturales y territorialidad. Todas ellas se disponen a construir un habitar que permita reconocer al mismo tiempo las diferencias, similitudes y consensos en los proyectos de vivir y convivir.

Se habita el mundo, y ese proceso se va construyendo en coordinación con nuestras facultades descritas anteriormente, aquellas por las que se nos comprende como seres integrales y no fracciones en un mundo que reclama por la totalidad de nuestro ser. La disposición previa para el encuentro permite articular el lugar y el sentido de cada

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

*ethos*, que pretende convertirse en un lugar compartido, de integraciones complejas que inviten no solo al reconocimiento, sino, sobre todo, a que cada sujeto vaya descubriendo en el encuentro su espacio y posibilidad de habitar y cohabitar.

De lo anterior urge hablar e insistir en la cordialidad y en el amor como una exigencia que, desde nuestra condición de seres vivos, ubica la condición de encontrarse y convivir. No se trata de una mirada caritativa o solidaria, se trata de reconocerse desde nuestro más íntimo principio natural. La existencia es siempre con otros. Desde el seno materno, el hombre aprende aquello; desde el cuidado infantil, el hombre y la mujer aprenden y conocen en el convivir que se necesita de otros para el desplazamiento, conocer y proyectar. La legítima diversidad, complejidad y misterio humano se comprenden desde que el otro se aparece, con el que se comparte un camino de conformación de identidades, de movilidades y comunidades.

El mundo que vivimos, vemos y sentimos, no tiene existencia sin nosotros. El mundo que vivimos, vemos y sentimos no pre-existe a nuestro vivirlo-verlo-sentirlo. No es que estemos a uno de los lados del encuentro con la otredad que surge cuando hablamos el mundo que vivimos. Somos nosotros y el mundo, en rigor, nosotros-mundo en ese encuentro [...] El que acompaña no ayuda, y el amar y la amistad y el respeto surgen entre ambos en el bien-estar de estar juntos en la cercanía con el otro, la otra o con uno mismo. En un vivir en la equidad como la legitimidad de nuestra diversidad. (Maturana, 2015, p. 31).

Se es cada uno en este encuentro. La percepción humana, como proceso de conocimiento, implica sentir, vivir, razonar, reconocer, habitar, significar y amar. Es interesante cómo, desde la biología, se abre la dimensión o la posibilidad de conocer el mundo, que no solo es el conocer empírico de las ciencias sino que conocer el mundo también significa sentirlo para comprenderlo y para caminar en él.

El fenómeno de conocer y sentir ha sido llamado amor por el biólogo chileno H. Maturana (2015). Este significa: la capacidad de en-

cuentro que construye desde la cercanía con el otro y, en el mundo, la infinita capacidad de conocer y de habitar. El amar es la emoción fundamental que hizo posible el surgimiento de nuestro linaje biológico-cultural al conservar de una generación a otra el convivir amoroso desde el aprendizaje.

Desde el seno materno existe esta condición, que permite ser amorosos, pues se crece y madura en el cuidado. Esta disposición amorosa se daría en el lenguaje como una dinámica de reproducción, que se iniciaría en una especie de familia ancestral y que perdura hasta el presente. Son los modos de apertura en el lenguaje los que hacen posible el encuentro y la construcción de un *ethos*. No se está de un lado o del otro en el momento del encuentro sino que en conjunto se construye acopladamente el mundo. El lugar que se ocupa en el mundo desde la corporalidad es la posibilidad de apertura al mundo y al encuentro.

El amar se transforma en una configuración integral fundamental, que se abre a las múltiples complejidades presentes en cada uno de los que lo integran y están abiertas para la construcción en común. Cuando desaparece el amor como disposición de apertura, se acaba el sentir en la proximidad, desaparece el placer que otorga la compañía y la presencia del otro. Cuando el amor se agota, aparecen las exigencias, las dependencias, demandas y el esfuerzo sin sentido. Aparecen, entonces, el abandono, la apatía, la soledad, el abuso, la discriminación.

De este modo, el amor no solo sería una categoría que profundiza nuestra condición humana desde la biología, sino también una noción que permite una reflexión más profunda sobre nuestra construcción ética y moral de un *ethos*. También, desde una ciudadanía compleja, el amor es un concepto o una noción por la que se descubren aquellos elementos o realidades que las lógicas cotidianas, formales o culturales, no permiten apreciar. El amor sitúa ante los demás en la capacidad de acompañarse, de ser con otros en la medida en que se desarrolla esa capacidad de donación que el amor mismo es; cuando se deja que el otro, en el respeto de cada identidad y dignidad, aparezca y viva. Y cada

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

uno es responsable de ese amar, es decir, de ese acompañamiento que deja florecer a los demás.

El amor, como categoría cultural, es el modo además de cómo comprender que nuestra ciudadanía no solo tiene que ubicarse en una perspectiva demandante de las necesidades y/o urgencias que se requieren para el crecimiento de nuestra sociedad o cultural. Todo lo contrario, pues; porque hay necesidades, porque existen desafíos, fallencias o requerimientos que tanto a nivel personal o cultural se hacen evidentes. Se requiere de una ciudadanía que aprenda a acompañarse y ser acompañados, para caminar por sendas de encuentro en el que el bien pueda ser común.

En las instituciones escolares salesianas, el acompañamiento es de vital importancia para testimoniar y vivificar los proyectos educativos inspirados en la vida de Don Bosco. Acompañar a los jóvenes es estar al lado de ellos y dejarlos aparecer en su condición para que ellos puedan caminar en su autonomía, al encuentro de aquello que les inspira y les haga sentir que la vida tiene sentido en lo trascendente, como la vida de Jesús. Acompañar a los jóvenes, se trataría: “De buscar a los jóvenes en su realidad, con sus recursos y dificultades, y descubrir los retos de los contextos culturales, sociales y religiosos en que viven, dialogando con ellos para proponer, por medio de la pedagogía del acompañamiento, un camino de encuentro vivo y comunitario con Jesucristo” (Congregación Salesiana, 2014, p. 31).

Una comunidad educativa, al disponerse a trabajar cada una de sus políticas o estrategias de gestión desde el acompañamiento, se abre a visualizar y ser testimonio de una experiencia comunitaria que basa su vida, construye su *ethos* y proyecta sus principios desde la sabiduría del amor. Esta experiencia es una radical comprensión de cuidado: cuidarnos los unos a los otros desde lo más global de la comunidad hasta lo más íntimo de nuestra existencia. Tal como lo refiere la experiencia amorosa del Buen Pastor (Congregación Salesiana, 2014), es por este motivo que una comunidad que se proyecta desde el amor debe establecer procesos formativos que comprendan

dimensiones referidas al amor y al cuidado de sí, como a la afectividad, la sexualidad y al género.

### 3.1 Afectividad, sexualidad y género

El propósito del presente momento es socializar y releer desde la mirada de la educación salesiana las orientaciones técnicas internacionales y nacionales sobre la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género.

Los contenidos fueron seleccionados y secuenciados en base a los documentos desarrollados y socializados por Unesco (2018) los que se basan en una revisión encargada a la Universidad de Oxford del Centro para la intervención basada en la evidencia, que busca sustentar en evidencias las directrices internacionales entregadas. Adicionalmente el equipo investigador realizó un trabajo de campo entrevistando a referentes residentes en Chile de estas materias -entre ellos- a los propios miembros de la Unesco, tales como Mary Guinn Delaney y Paula Klenner, y de la Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA) María José Oyarzun, a quien se agradece su generosidad y buena disposición con este proyecto.

Las conversaciones sostenidas con estos actores claves permitieron ampliar la mirada sobre factores y temas a tener en cuenta al momento de organizar esta parte del texto sobre estos temas, ya que su aporte permite observar la experiencia directa de las comunidades de expertos y las comunidades educativas.

El texto se ordena desde lo internacional a lo nacional en torno a los conceptos claves y objetivos de aprendizaje para la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género. Estos lineamientos se orientan a estudiantes desde los 5 hasta los 18 años en contexto de educación formal, sin perjuicio de que sean aplicables a otras edades y contextos. Cabe destacar la centralidad del Proyecto Educativo Institucional, reconocido por todos los actores entrevistados como un elemento central de análisis donde el respeto y la consideración del mismo resulta un requisito ineludible para la aplicación de las orientaciones técnicas.

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

Por ello, el capítulo invita a releer en clave salesiana los lineamientos, políticas, indicaciones y reglamentos vigentes, asumiendo el desafío de encontrar y articular temas de común interés con la realidad social en la que se encuentran insertos.

Como equipo, se plantean una serie de herramientas y reflexiones que permitan abrir este campo de interacción en el currículo educativo sin ánimo de prescribir o unificar, ya que, tal como lo plantean los organismos internacionales, las orientaciones son voluntarias y no obligatorias, se basan evidencias y prácticas universales, y reconocen la diversidad de contextos nacionales diferentes en los que se lleva a cabo el proceso educativo en sexualidad (Unesco, 2018).

El tratamiento de las temáticas que se presentan en lo siguiente momentos se articulan a través de preguntas para hacer más clara la comprensión con respecto a los conceptos implicados.

*Pregunta 1. ¿Qué obligaciones y aportes existen a nivel internacional y nacional en la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género?*

Este primer apartado se inicia poniendo a disposición de la comunidad educativa una mirada abreviada de las directrices y orientaciones técnicas internacionales propuestas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA), el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), la Organización de Naciones Unidas Mujeres y la Organización Mundial de la Salud con miras a las metas educativas de 2030 en el contexto de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (en adelante ODS). Estos ODS son un llamado para la adopción de medidas para no dejar a nadie al margen y para la consecución de los derechos humanos y la igualdad de género para todos, y abren un espacio potencial para la entrega de la educación integral en sexualidad, ofreciendo un entorno estructurado de aprendizaje con adultos capacitados y con el apoyo de los establecimientos educativos.

Otro elemento contextual a nivel nacional que llama a hacerse cargo en forma explícita de la educación en sexualidad, afectividad y género es que durante el año 2010 se promulgó la Ley de Salud N° 20.418, la cual fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, es decir, obliga a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a implementar un programa de educación sexual en el nivel de enseñanza media.

Cabe destacar que distintos instrumentos y documentos del Ministerio de Educación asumen la centralidad y respeto del Proyecto Educativo Institucional, incluyendo los aspectos religiosos y otras características identitarias de las comunidades educativas como elementos a ser incorporados, manteniendo la coherencia y autonomía de cada establecimiento, tal como lo proponen las orientaciones para la elaboración e implementación de programas en afectividad, sexualidad y género. Esto muestra la amplitud de las mismas al no imponer un modelo único a las comunidades educativas, tal como lo plantea el siguiente texto:

Es nuestro deber, como Ministerio de Educación, garantizar una educación que permita alcanzar el pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de nuestros estudiantes, asumiendo la formación en sexualidad, afectividad y género como dimensión constitutiva del ser humano, la que debe ser abordada a través del proceso educativo en los establecimientos educacionales, resguardando su autonomía y en articulación y coherencia con su Proyecto Educativo Institucional. Se sugiere que la incorporación de la educación sexual en el PEI de los establecimientos educacionales no se enmarque solo en una declaración de principios, sino que se traduzca, a través de un programa, en el diseño de una estrategia que permita establecerlo en el tiempo escolar, con etapas, objetivos, metas, metodología y evaluación de resultados esperados. (Ministerio de Educación, 2017, p. 3).

#### Pregunta 1a: ¿Qué es la Educación Integral en Sexualidad (EIS)?

El enfoque de Unesco propone que la EIS se puede desarrollar en entornos formales y no formales, y la define como:

Un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderan para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos (Unesco, 2018, p. 16).

La Educación Integral en sexualidad busca ser llevada al currículo explícito de los estados miembros en todos los niveles educativos, desde los 5 años en adelante. Sus elementos centrales en la concreción curricular deben ser:

- Integral, ya que proporciona oportunidades para adquirir información precisa, con base en evidencia científica y adecuada para cada edad en temas seleccionados; aborda elementos que buscan el empoderamiento de los estudiantes al mejorar sus aptitudes analíticas y de comunicación, entre otras, destinadas a impactar en la salud y el bienestar; busca ser un eje educativo más que una intervención única que trata en profundidad y amplitud los temas de interés en diferentes momentos y a lo largo de todo el proceso educativo. En resumen, lo integral, más allá de los términos utilizados en cada país y plan de estudio, se refiere al fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y las actitudes de los educandos para que disfruten de una sexualidad positiva y de una buena salud sexual y reproductiva.
- Relevante en relación a la cultura y adecuada al contexto; fomentando el respeto y la responsabilidad dentro de las relaciones.
- Con base en un currículo, es decir, se incluye en un currículo escrito que orienta a los educadores y abarca objetivos claves para el aprendizaje.

- Ser científicamente precisa en sus contenidos ya que se basa en hechos y evidencias relacionadas con la salud sexual y reproductiva, y la sexualidad y la conducta sexual.
- Gradual; siendo un proceso continuo que se inicia a edad temprana y se utiliza la idea del currículo en espiral.
- Adecuada a cada edad y etapa de desarrollo, abordando los temas cuando sea oportuno para la salud y bienestar de los estudiantes.
- Capaz de desarrollar las aptitudes necesarias para apoyar elecciones saludables en base a la reflexión, toma de decisiones, negociación eficaz y asertiva en base a información confiable.
- Basada en un enfoque de derechos humanos universales –incluyendo los de los niños, niñas y jóvenes–, como la salud, la educación, igualdad en la información y la no discriminación.
- Basada en la igualdad de género, ya que busca generar conciencia sobre la centralidad y diversidad de género en la vida de las personas.
- Transformativa, ya que busca aportar a la formación de una sociedad justa y solidaria al empoderar a las personas y comunidades, para promocionar una ciudadanía activa y los valores positivos como el respeto, la aceptación, la empatía.

La EIS es, en sí misma, un esfuerzo destinado a promover la obtención del más alto nivel de salud posible, incluyendo elecciones sexuales seguras, responsables y respetuosas, y libres de coerción y violencia, así como de un autocuidado eficaz<sup>2</sup>.

Para los organismos internacionales que promueven la EIS, fue necesario establecer el impacto que estas acciones pueden tener en las comunidades educativas. Por ello se encargó estudios en 2009 y una actualización en 2016 a centros internacionales de estudios. Uno de estos, es el encargado a Paul Montgomery y Wendy Knerr en el 2016 del Centro para la intervención basada en evidencia de la Universidad

---

<sup>2</sup> Si desea obtener mayor información de las normativas, convenciones y convenios que sustentan a nivel internacional la EIS, se recomienda revisar el Anexo I: Acuerdos, instrumentos y estándares internacionales relacionados con la educación integral en sexualidad (EIS) en el sitio de unesco.org

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

de Oxford del Reino Unido (Unesco, 2018) en el cuál se hizo una revisión sobre los estudios existentes. Los principales resultados se resumen a continuación:

Principales conclusiones sobre el impacto de las EIS	Hallazgos claves
<p>Iniciación demorada de las relaciones sexuales</p> <p>Menor cantidad de parejas sexuales</p> <p>Mayor uso de condones</p> <p>Mayor uso de anticonceptivos</p>	<p>Se ha demostrado que los programas que promueven exclusivamente la abstinencia no son eficaces en demorar la iniciación sexual, reducir la frecuencia de relaciones sexuales o reducir el número de parejas sexuales” (Kirby, 2007; Underhill et al. 2007; en Unesco 2018. p. 31)</p> <p>La educación en Sexualidad –dentro o fuera de los entornos educativos– no aumenta la actividad sexual, los comportamientos sexuales de riesgo ni las tasas de infección por VIH u otras ITS” (UNESCO, 2009; Fonner et al. 2014; Shepherd et al., 2010; en Unesco, 2018. p. 31)</p>
<p>Mejora las actitudes en relación a la salud sexual y reproductiva</p> <p>Contribuye al desarrollo de actitudes, confianza y auto-identidad más equitativamente en relación con el género</p>	<p>Los programas con enfoque de género son significativamente más eficaces que los programas que excluyen la mirada de género, en aspectos concretos como la reducción de embarazos no planificados o ITS. Esto ocurre como resultado de la inclusión de contenido transformativo y métodos pedagógicos que alienten a los estudiantes a cuestionar las normas sociales y culturales acerca del género y desarrollar actitudes equitativas en cuanto al género” (Haberland y Rogow, 2015; en Unesco 2018. p. 31)</p> <p>Utilizar un enfoque de derechos explícitos en los programas de EIS lleva a efectos positivos a corto plazo en relación con el conocimiento y las actitudes, incluidos un mayor conocimiento de los derechos de las personas dentro de una relación sexual; una mayor comunicación con los padres acerca de las relaciones en general y de las relaciones sexuales; una mayor autoeficacia en el manejo de situaciones de riesgo” (Constantine et al. 2025b; Rohrbach et al. 2015; UNESCO, 2016c; en Unesco 2018. p. 31)</p>
<p>Menos comportamientos riesgosos</p>	<p>Es más probable que los programas con fidelidad de implementación –es decir, cuando los currículos eficaces se aplican como ha sido previsto– tengan el impacto positivo deseado en los resultados de salud de los jóvenes, en comparación con los programas que no se mantienen fieles a su diseño original, contenido o enfoques de presentación” (Michielsen et al., 2010; Shepherd et al., 2010; Wight, 2011; en Unesco 2018. p. 31).</p>

Fuente: Elaboración propia con base a orientaciones técnicas Unesco (2018)

Pregunta 1b: ¿Qué son las orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad?

La política propuesta por Unesco se encuentran en las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. Su primera versión data del año 2009 y fueron revisadas y actualizadas el año 2017; y en octubre de 2018 se realizó su lanzamiento y socialización en Chile. Las orientaciones no son un currículo, ni dan instrucciones o recomendaciones detalladas u obligatorias, por el contrario, son:

Un marco de trabajo con base en las mejores prácticas internacionales, con el propósito de apoyar a las personas encargadas de diseñar currículos para crear y adaptar currículos adecuados a su contexto; y para orientar a las personas encargadas de elaborar programas en el diseño, implementación y seguimiento de una educación sexualidad que sea de buena calidad (Unesco, 2018, p. 12).

Buscan atender a las necesidades inmediatas de los ministerios de educación y su personal profesional, los directores de centros educativos, los docentes y los responsables de diseñar en currículo en todos los niveles educativos. Por ello, resultan relevantes en el contexto del presente documento destinado a los colegios salesianos.

- Las Orientaciones técnicas buscan que sus potenciales usuarios en establecimientos educativos puedan:
- Entender claramente en qué consiste la EIS, por qué es necesaria y cuáles son los resultados positivos que se espera obtener con ella.
- Elaborar planes de estudios, materiales de enseñanza y aprendizaje en materias de afectividad, sexualidad y género, pertinentes y adecuados a su realidad y basados en datos empíricos, considerando las diferencias culturales.
- Proporcionar insumos para posibilitar el enfoque de derecho ya que se basan en las convenciones internacionales relevantes que les sirve de base, como: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Con-

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

vención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entre otras.

Pregunta 1c: ¿Cómo se relacionan los conceptos claves de las orientaciones técnicas de Unesco con el proyecto educativo salesiano en el contexto nacional dado por el Ministerio de Educación?

En la tabla-resumen presentada a continuación, se sintetizan y comparan los conceptos claves de Unesco, las orientaciones técnicas válidas para Chile derivadas del Ministerio de Educación y los conceptos claves del proyecto educativo salesiano, con el fin de poner a disposición de los educadores los conceptos relevantes.

Con esta información como base, las comunidades educativas salesianas pueden definir, en base al PEI y al modelo pedagógico Salesiano, los elementos clave que incorporarán en sus iniciativas de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género. Resulta evidente que los elementos prescriptivos son muy pocos y que existe libertad para el diseño y la implementación de los programas en cada establecimiento educativo.

También, se observa la existencia de puntos de confluencia con el sistema preventivo de Don Bosco y la pedagogía salesiana, se le da importancia a la formación de valores y ciudadanía, y no solo a contenidos específicos del plano reproductivo y sexual.

Tabla 5. Comparación de políticas internacionales, nacionales y del proyecto educativo salesiano.

Concepto Clave Unesco	Oportunidades, exigencias y orientaciones nacionales	Conceptos clave del proyecto educativo salesiano
<p><b>1. Relaciones</b></p> <p>1.1 Familia.</p> <p>1.2 Amistad, amor y relaciones románticas.</p> <p>1.3 Tolerancia, inclusión y respeto.</p> <p>1.4 Compromiso a largo plazo y crianza de los hijos.</p>	<p>Educación como proceso integral implica objetivos de formación transversal en convivencia escolar, educación en ciudadanía con enfoque en derechos e inclusión.</p> <p>Objetivos propuestos:</p> <p>Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual.</p> <p>Establecer relaciones interpersonales equitativas, dentro de la pareja y la familia, basadas en una adecuada comunicación, independientemente del sexo y la edad, y traducidas en un comportamiento responsable y compartido desde el auto y mutuo cuidado entre hombres y mujeres.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el respeto.</li> <li>- Reflexionar sobre la relación entre afectividad y sexualidad.</li> </ul> <p>Contenidos mínimos obligatorios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La relación entre afectividad, sexualidad y género.</li> <li>- La distinción sobre los diversos tipos de violencia, incluyendo la violencia de género</li> </ul>	<p>Educación en el amor; Cuidado de sí y del otro.</p>

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

<p><b>2. Valores, derechos, cultura y sexualidad</b></p> <p>2.1 Valores y sexualidad.</p> <p>2.2 Derechos humanos y sexualidad.</p> <p>2.3 Cultura, sociedad y sexualidad.</p>	<p>Educación como proceso integral implica objetivos de formación transversal en convivencia escolar, educación en ciudadanía con Enfoque en Derechos.</p> <p>Objetivos propuestos:</p> <p>Desarrollar un pensamiento crítico, conducente al logro de actitudes positivas hacia la sexualidad y a un comportamiento sexual y afectivo autónomo, responsable y consciente.</p> <p>Objetivo específico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el respeto.</li> <li>- Reflexionar sobre la relación entre afectividad y sexualidad.</li> </ul> <p>Contenidos mínimos obligatorios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El enfoque de género, de derechos, de inclusión, de participación y de formación.</li> <li>- La relación entre afectividad, sexualidad y género.</li> </ul>	<p>Formar buenos cristianos y honestos ciudadanos; Cuidado de sí y del otro; Trascendencia en la fe.</p>
<p><b>3. Comprensión del género</b></p> <p>3.1 La construcción social del género y las normas del género.</p> <p>3.2 Igualdad de género, estereotipos y prejuicios.</p> <p>3.3 Violencia de género.</p>	<p>Educación como proceso integral implica objetivos de formación transversal en convivencia escolar, educación en ciudadanía con enfoque en derechos e inclusión.</p> <p>Objetivos propuestos:</p> <p>Establezcan relaciones interpersonales equitativas, dentro de la pareja y la familia, basadas en una adecuada comunicación, independientemente del sexo y la edad, traducidas en un comportamiento responsable y compartido desde el auto y mutuo cuidado entre hombres y mujeres.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el respeto.</li> <li>- Reflexionar sobre la relación entre afectividad y sexualidad.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre los diversos tipos de violencia.</li> <li>- Conocer y respetar los diferentes tipos de orientación sexual e identidad de género.</li> </ul> <p>Contenidos mínimos obligatorios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos básicos de diversidad sexual y respeto mutuo entre las personas.</li> <li>- Información acerca de la diversidad sexual, tanto de la orientación sexual como la identidad de género, en el marco de derechos.</li> <li>- Lo referente a la ley antidiscriminación (Ley 20.609), generando experiencias de aprendizaje que apunten hacia el respeto y la valoración por la diversidad, y el rechazo de la comunidad educativa a toda forma de discriminación arbitraria.</li> </ul>	<p>Formar buenos cristianos y honestos ciudadanos; Cuidado de Sí y del otro; Trascendencia en la fe.</p>
<p><b>4. Violencia y seguridad</b>  4.1. Violencia.  4.2. Consentimiento, privacidad e integridad física.  4.3. Uso seguro de las tecnologías de información y la comunicación (TIC).</p>	<p>Educación como proceso integral implica objetivos de formación transversal en convivencia escolar y educación en ciudadanía.</p> <p>Objetivos propuestos:  Comprender y asumir que el ejercicio de la sexualidad debe ser libre, sin violencia ni coerción en ningún caso ni circunstancia.</p> <p>Objetivos específicos:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre los diversos tipos de violencia.</li> <li>- Reforzar el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el respeto.</li> </ul> </p> <p>Contenidos mínimos obligatorios:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- La prevención del abuso sexual.</li> <li>- Desarrollo de habilidades para la vida.</li> <li>- Conceptos básicos de diversidad sexual y respeto mutuo entre las personas.</li> </ul> </p>	<p>Formar buenos cristianos y honestos ciudadanos; Cuidado de sí y del otro; Sistema preventivo en relación a la amabilidad.</p>

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

<p><b>5. Habilidades para la salud y el bienestar</b></p> <p>5.1. Normas e influencia de los pares en el comportamiento sexual.</p> <p>5.2. Toma de decisiones.</p> <p>5.3. Comunicación, rechazo y habilidades de negociación.</p> <p>5.4. Alfabetización mediática y sexualidad.</p> <p>5.5. Cómo encontrar ayuda y apoyo.</p>	<p>Educación como proceso integral implica objetivos de formación transversal en habilidades para la vida y ambientes educativos seguros y saludables</p> <p>Objetivos propuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer el desarrollo físico personal y el autocuidado en el contexto de la valoración de la vida y el propio cuerpo a través de hábitos de higiene, prevención de riesgos y hábitos de vida saludable.</li> <li>- Comprendan y asuman que el ejercicio de la sexualidad debe ser libre, sin violencia ni coerción en ningún caso ni circunstancia.</li> </ul> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Reforzar diferentes tipos de comunicación (verbal y no verbal).</p> <p>Reflexionar sobre la relación entre afectividad y sexualidad.</p> <p>Contenidos mínimos obligatorios:</p> <p>Desarrollo de habilidades para la vida.</p> <p>Información de servicios de salud.</p>	<p>Formar buenos cristianos y honestos ciudadanos;</p> <p>Cuidado de sí y de los otros; Educación en la razón.</p>
<p><b>6. El cuerpo humano y el desarrollo</b></p> <p>6.1. Anatomía y fisiología sexuales y reproductivas.</p> <p>6.2. Reproducción.</p> <p>6.3. Pubertad.</p> <p>6.4. Imagen corporal.</p>	<p>Educación como proceso integral implica objetivos de formación transversal en desarrollo de estilos de vida seguros, sanos y saludables.</p> <p>Objetivos propuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se reconozcan, identifiquen y acepten a sí mismos como seres sexuados y sexuales, en cada una de las edades y etapas de su ciclo de vida.</li> <li>- Tomen decisiones responsables asociadas a su proyecto vital para la prevención del embarazo no planificado, de las infecciones de transmisión sexual (ITS), y VIH/SIDA, conozcan los mecanismos de transmisión y las situaciones de riesgo en las que se pueden exponer a sí mismos y a otros, y a otro tipo de enfermedades.</li> </ul>	

	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender que el desarrollo de la sexualidad es permanente y distinto en las personas.</li> <li>- Conocer los métodos de regulación de la fertilidad.</li> <li>- Reflexionar sobre la relación entre afectividad y sexualidad.</li> </ul> <p>Contenidos mínimos obligatorios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Información objetiva sobre métodos de regulación de la fertilidad (prevención del embarazo) y preservativos (prevención de ITS).</li> <li>- Información que esclarezca y rompa con creencias erróneas en relación a la salud sexual y reproductiva.</li> <li>- Los conocimientos y mecanismos de prevención de enfermedades como ITS y VIH.</li> </ul>	<p>Cuidado de sí y del otro: Educación en la razón.</p>
<p><b>7. Sexualidad y comportamiento sexual</b></p> <p>7.1. Sexo, sexualidad y ciclo de vida sexual.</p> <p>7.2. Comportamiento y respuesta sexuales.</p>	<p>Educación como proceso integral implica objetivos de formación transversal en desarrollo de estilos de vida seguros, sanos y saludables.</p> <p>Objetivos propuestos:</p> <p>Comprender y asumir que el ejercicio de la sexualidad debe ser libre, sin violencia ni coerción en ningún caso ni circunstancia.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender que el desarrollo de la sexualidad es permanente y distinto en las personas.</li> <li>- Conocer los métodos de regulación de la fertilidad.</li> <li>- Reflexionar sobre la relación entre afectividad y sexualidad.</li> </ul> <p>Contenidos mínimos obligatorios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La relación entre afectividad, sexualidad y género.</li> </ul>	<p>Cuidado de sí y de los otros; Educación en la razón.</p>

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información acerca de la diversidad sexual tanto de la orientación sexual como la identidad de género, en el marco de derechos.</li> <li>- Información que esclarezca y rompa con creencias erróneas en relación a la salud sexual y reproductiva.</li> </ul>	
<p><b>8. Salud sexual y reproductiva</b></p> <p>8.1. Embarazo y prevención del embarazo.</p> <p>8.2. El estigma del VIH y del sida, cuidados, tratamiento y apoyo.</p> <p>8.3. Entender, reconocer y reducir el riesgo de contraer ITS, incluido el VIH.</p>	<p>Educación como proceso integral implica objetivos de formación transversal en desarrollo de estilos de vida seguros, sanos y saludables.</p> <p>Objetivos propuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar decisiones responsables asociadas a su proyecto vital para la prevención del embarazo no planificado, de las infecciones de transmisión sexual (ITS), y VIH/SIDA, conocer los mecanismos de transmisión y las situaciones de riesgo a las que se pueden exponer a sí mismos y a otros, y a otro tipo de enfermedades</li> </ul> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender que el desarrollo de la sexualidad es permanente y distinto en las personas.</li> <li>- Conocer los métodos de regulación de la fertilidad.</li> <li>- Reflexionar sobre la relación entre afectividad y sexualidad.</li> </ul> <p>Contenidos mínimos obligatorios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Información objetiva sobre métodos de regulación de la fertilidad (prevención del embarazo) y preservativos (prevención de ITS).</li> <li>- Los conocimientos y mecanismos de prevención de enfermedades como ITS y VIH.</li> <li>- Información que esclarezca y rompa con creencias erróneas en relación a la salud sexual y reproductiva.</li> </ul>	<p>Cuidado de sí y del otro; Educación en la razón</p>

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Pregunta 1d: ¿Cuáles son las directrices nacionales para la construcción de un programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género?

El siguiente apartado fue adaptado de las orientaciones nacionales desarrolladas por el ministerio de Educación de Chile, en su documento *Oportunidades Curriculares para la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género* (2018). Este documento se encuentra disponible en formato digital en el sitio del Ministerio y físico a través de la Maleta de Herramientas desarrollada y entregada en 2018 por la mesa intersectorial de los distintos Ministerios a los establecimientos educacionales chilenos.

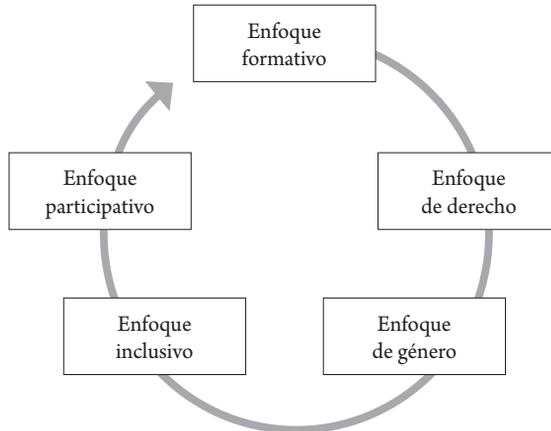


Figura 1. Principios rectores

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Cabe destacar el alto grado de compatibilidad con la política de convivencia escolar, toda vez que desde los principios rectores que se mencionan comparten un enfoque de derecho, de género, participativo e inclusivo. Además, en el contexto del surgimiento de las agencias de calidad de la educación, que a través de la presentación de los otros indicadores de calidad, apuntan a la convergencia entre ambos aspectos y es una oportunidad de gestión estratégica del plan de mejoramiento educativo PME.

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

Ante temas comunes como la violencia basada en género o el ciberbullying o el respeto de las minorías potencialmente presentes en los establecimientos como la comunidad LGBTI+ (sigla que representa a las organizaciones y comunidades lesbianas, gay, bisexual, transexual e intersexual), además de otros, ambos aspectos del proceso educativo pueden y deben ser integrados en acciones comunes tal como lo sugieren los lineamientos nacionales en educación.

Los siguientes elementos se reproducen íntegramente y sin modificaciones, debido al carácter de contenidos mínimos, con el propósito de abreviar la búsqueda de información de los docentes y profesionales de los establecimientos:

**En la actual propuesta de las nuevas bases curriculares, se presentan los siguientes objetivos de aprendizaje:**

- Favorecer el desarrollo físico personal y el autocuidado en el contexto de la valoración de la vida y el propio cuerpo, a través de hábitos de higiene, prevención de riesgos y hábitos de vida saludable.
- Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual.

**Sugerencia de objetivo general:**

- Propiciar el aprendizaje de estrategias de autocuidado en las relaciones afectivas de las y los jóvenes de enseñanza media.

**Sugerencia de objetivos específicos relacionados con este objetivo general:**

- Reforzar el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el respeto.
- Reflexionar sobre la relación entre afectividad y sexualidad.
- Reflexionar sobre los diversos tipos de violencia.
- Conocer los métodos de regulación de la fertilidad.
- Reforzar diferentes tipos de comunicación (verbal y no verbal).
- Conocer y respetar los diferentes tipos de orientación sexual e identidad de género.

- Entender que el desarrollo de la sexualidad es permanente y distinto en las personas.

**Sugerencias de aprendizajes esperados de un Programa de sexualidad, afectividad y género:**

- Se reconozcan, identifiquen y acepten a sí mismos como seres sexuados y sexuales en cada una de las edades y etapas de su ciclo de vida.
- Comprendan y asuman que el ejercicio de la sexualidad debe ser libre, sin violencia ni coerción en ningún caso ni circunstancia.
- Reconozcan el valor de los vínculos y del componente afectivo de las relaciones humanas y entablen relaciones interpersonales respetuosas de los demás basadas en un marco de valores que promueva las relaciones equitativas, el respeto por los derechos, el cumplimiento de responsabilidades y el bien común.
- Establezcan relaciones interpersonales equitativas dentro de la pareja y la familia, basadas en una adecuada comunicación, independientemente del sexo y la edad, traducidas en un comportamiento responsable y compartido desde el auto y mutuo cuidado entre hombres y mujeres.
- Desarrollen un progresivo y adecuado conocimiento en relación con su cuerpo, como un factor promotor de una adecuada autoestima, el autocuidado y atención a la propia salud, y como herramienta de prevención de situaciones de abuso y de violencia sexual.
- Desarrollen un pensamiento crítico, conducente al logro de actitudes positivas hacia la sexualidad y a un comportamiento sexual y afectivo autónomo, responsable y consciente.
- Tomen decisiones responsables asociadas a su proyecto vital para la prevención del embarazo no planificado, de las infecciones de transmisión sexual (ITS), y VIH/SIDA, y conozcan los mecanismos de transmisión y las situaciones de riesgo a las que se pueden exponer a sí mismos y a otros, y a otro tipo de enfermedades.

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

A nivel nacional se dispone de una lista de contenidos mínimos propuestos por las Orientaciones Nacionales sobre Sexualidad, Afectividad y Género del Ministerio de Educación, los contenidos que no pueden estar ausentes en estos programas:

- 1) El enfoque de género, de derechos, de inclusión, de participación y de formación.
- 2) La relación entre afectividad, sexualidad y género.
- 3) La distinción sobre los diversos tipos de violencia -incluyendo la violencia de género.
- 4) La prevención del abuso sexual.
- 5) La Información objetiva sobre métodos de regulación de la fertilidad (prevención embarazo) y preservativos (prevención ITS).
- 6) Información acerca de la diversidad sexual tanto de la orientación sexual como la identidad de género, en el marco de Derechos.
- 7) Lo referente a la ley anti discriminación. Ley 20.609 generando experiencias de aprendizaje que apunten hacia el respeto y la valoración por la diversidad y el rechazo de la comunidad educativa a toda forma de discriminación arbitraria.
- 8) Los conocimientos y mecanismos de prevención de enfermedades como ITS (Infecciones de Transmisión Sexual) y VIH (Virus de Inmunodeficiencia Humana).
- 9) Información que esclarezca y rompa con creencias erróneas en relación a la salud sexual y reproductiva.
- 10) Desarrollo de habilidades para la vida.
- 11) Información de servicios de salud.
- 12) Conceptos básicos de Diversidad Sexual y respeto mutuo entre las personas.

Respecto al sistema preventivo de Don Bosco y la Educación en Sexualidad, Afectividad y Género, existen convergencias posibles. A continuación, se vinculan algunos elementos esenciales del sistema preventivo de Don Bosco con las políticas nacionales e internacionales.

les, resumidas en la tabla 5, con el fin de abrir la reflexión a los educadores de los colegios salesianos en estas temáticas.

Concretamente, los puntos de encuentro de la pedagogía salesiana con las orientaciones técnicas en educación en sexualidad, afectividad y género son múltiples. Entre ellos, se destacan:

**a) En relación a la religión, la educación cristiana debe partir de la realidad del joven y llevar a su promoción y desarrollo integral.**

Unesco (2017) destaca el rol a nivel comunitario de las partes interesadas en el proceso educativo, explicitando las organizaciones religiosas y de fe, la familia, entre otros.

La religión permitiría hablar desde una base teológica sobre el respeto por la dignidad y la integridad humana. Ya que la fe católica busca el desarrollo de una sexualidad y afectividad que permita a los miembros de su Iglesia desarrollar y participar relaciones sanas a nivel físico y emocional, la inclusión de aspectos morales propios con información científicamente exacta disminuye el riesgo de contagio de infecciones de transmisión sexual (ITS), embarazo adolescente y participación en situaciones que exponen a los jóvenes a situaciones peligrosas o que atentan contra sus derechos y dignidad.

Las orientaciones nacionales e internacionales no avalan o promueven ningún estilo de vida en particular, sino que buscan promover la salud y el bienestar de las personas, siendo, por tanto, compatibles con la educación católica.

Recomienda a través del diálogo en las comunidades educativas llegar a un equilibrio entre lo que enseña la religión, lo que prueba la evidencia científica y lo que viven los jóvenes en la realidad actual a nivel local.

Destacan la necesidad de incluir la influencia (como factor que impacta y genera ideas erróneas en relación a la afectividad y sexualidad) de la exposición a los medios de comunicación y difusión como televisión, periódicos, revistas, y redes sociales en internet. Ya que a estas fuentes no les preocupa el resultado de sus mensajes, sino que la

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

atracción del público, no necesariamente promueven una sexualidad saludable ni información veraz o científicamente válida.

Por ello, es de central importancia que los demás actores, como la escuela, la familia y la iglesia, se asocien y organicen para incrementar los espacios de información y, sobre todo, de reflexión, que serán un factor de protección para los educandos., ya que es más probable que las acciones educativas de cualquier tipo sean efectivas en la medida que los padres y los educadores trabajen unidos y se respalden mutuamente en la implementación de un proceso de enseñanza aprendizaje estructurado con responsabilidades y tareas para todos los adultos que participen en el proceso educativo.

Es necesario alinear, a nivel de cada establecimiento, (1) las políticas internas y prácticas educativas para que la escuela sea un ambiente sano y seguro, incluyendo los elementos de hostigamiento y discriminación de cualquier tipo como, por ejemplo, con base en la identidad de género y orientación sexual; (2) la defensa de los códigos profesionales de conducta de los distintos actores que prohíban las relaciones dañinas entre ellos, incluyendo las relaciones sexuales entre profesores y estudiantes, adultos y estudiantes, y la violencia en cualquiera de sus formas, incluido el hostigamiento, a través de la activación de protocolos y medidas consecuentes hacia los implicados.

**b) Lo apropiado de los instrumentos como el juego, el trato y el estudio en relación a las temáticas propias de EIS, las que deben reflejarse en una didáctica que seleccione cada establecimiento educativo.**

Como propuesta pedagógica, se concreta en la formulación “razón-religión-amabilidad” en los estilos de relación educativa: asistencia, familiaridad, alegría, espontaneidad, así como en los instrumentos: el juego, el teatro, estudio y el trabajo.

Don Bosco, como educadores, nos llama en el día a día a estar sensibles y abiertos a través de una atención vigilante a todo lo que pueda constituir una experiencia irreversible y negativa en los educandos y a promover en forma constante experiencias que activen el proceso de maduración.

En relación a la implementación de programas eficaces en EIS, la Unesco promueve emplear métodos pedagógicos participativos que involucren a los niños y jóvenes de manera activa, y que les permitan internalizar e integrar información, complementando el aprendizaje en base al desarrollo de habilidades prácticas y la oportunidad de reflexionar sobre valores y actitudes.

Los establecimientos deberán brindar capacitación específica para la ejecución de sus programas en EIS que incorpore el modelo preventivo y la pedagogía salesiana con las necesidades de ser atendidas en la comunidad. El rol de los administradores y directivos es central y se espera que den aliento, orientación y apoyo a los docentes involucrados, facilitando las condiciones para la ejecución de esta labor e incluyendo espacios para la propia reflexión sobre las nuevas y difíciles situaciones que sin duda surgirán.

**c) Respecto a los educadores salesianos, deben ser y estar sensibles y abiertos a través de una atención vigilante para la prevención de experiencias que produzcan daño.**

Debido a que la educación en general y la EIS en particular no son labores o responsabilidades de un docente en particular, sino que de la comunidad educativa, en un esfuerzo conjunto, los distintos miembros deben respaldarse y compartir experiencias. La formalización de espacios educativos en afectividad, sexualidad y género abre la posibilidad de entregar a herramientas a los niños, niñas y jóvenes que permitan evitar el abuso sexual, el acoso en general, el acoso sexual virtual o en persona, y el *sexting*, entre otras experiencias que producen daño irreversible. Unesco destaca la necesidad de seleccionar educadores capaces y motivados para la implementación del currículo en los establecimientos educativos y entornos no formales.

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

Una de las condiciones sugeridas de los educadores que imparten EIS refiere a ser capaces de aclarar y separar los valores y actitudes personales de los papeles y responsabilidades profesionales, estando abiertos a escuchar y reflexionar con los jóvenes sobre las opiniones que estos expresen en forma abierta para asegurar el éxito de las acciones.

La prevención en la praxis salesiana articula y unifica una propuesta de evangelización juvenil y una metodología pedagógica caracterizada por: la voluntad de estar entre los jóvenes y una acogida incondicional que promueve y dialoga en un ambiente positivo donde el entramado de relaciones personales a través de la presencia amable, amorosa, activa y solidaria de los educadores deja espacio para el protagonismo juvenil. Este aspecto resultará central en el proceso educativo de la EIS y una potencial fortaleza de los establecimientos salesianos ante los desafíos y tensiones que emerjan de ella.

**d) La centralidad de la razón del modelo pedagógico salesiano es un aporte que se deba valorar; entendida como la racionalidad de las solicitudes y las normas, y la flexibilidad y persuasión en las propuestas.**

La educación en EIS busca dar información científicamente correcta, válida, equilibrada y veraz sobre los temas claves sugeridos. Siendo, entonces, la noción de razón una herramienta que permitirá incorporar contenidos mínimos y los objetivos sugeridos por el estado a través del Ministerio de Educación y Ministerio de Salud, abordando en forma pertinente y gradual conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que los educandos adquieran conocimientos de sí mismos y de su realidad histórica personal en los temas asociados a la EIS.

Desde el punto de vista metodológico, el sistema propone: empezar con los intereses de los jóvenes, responder a sus situaciones vitales, seguir el camino de la maduración gradual de la personalidad, crear corresponsabilidad, articular el trato entre adultos y jóvenes, y entre el medio social y las personas, entre otros; aspectos compatibles con las necesidades de la EIS en el contexto educativo.

- e) **La pedagogía salesiana busca que los jóvenes se conviertan en evangelizadores del ambiente y fermentos educativos, desarrollando un rol central en la sociedad.**

La EIS propone que los estudiantes de la escuela deben desempeñar un papel activo en ella en el diseño, el seguimiento y evaluación del programa que se cree en cada centro educativo; no ser meros usuarios pasivos del mismo puesto que, por su acceso privilegiado a sus pares, las organizaciones de estudiantes, dentro del contexto escolar, permitirán determinar con precisión el diagnóstico de las necesidades y el impacto de las acciones realizadas.

Esta breve revisión no pretende ser exhaustiva. Los equipos pedagógicos de cada establecimiento deben realizar su propia lectura y encontrar sus puntos de convergencia basados en el análisis de su propio Proyecto Educativo Institucional. Tal como sugiere el Ministerio de Educación, que la incorporación de la educación sexual en el PEI de los establecimientos educacionales no se enmarque solo en una declaración de principios.

Como adultos, que buscamos proteger e impactar positivamente a los educandos que se nos han confiado, el desarrollo de un estilo de vida seguro, saludable y positivo en nosotros mismo es una herramienta pedagógica esencial, sino LA herramienta y no el resultado de una secuenciación de contenidos o actividades en particular.

Pregunta 1e: ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las propuestas y de las orientaciones técnicas internacionales en educación integral en sexualidad?

A continuación, se realiza un breve análisis crítico de las fortalezas y debilidades de las orientaciones técnicas internacionales en relación a educación en sexualidad, afectividad y género con una mirada integral.

*Fortalezas:*

- Las orientaciones técnicas internacionales antes presentadas surgen de un esfuerzo transcultural de las agencias internacionales

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

asociadas a la ONU. Estas buscan incluir elementos mínimos para diversos contextos, culturas y religiones. Por ello, son un aporte que permite acercarse a la educación en afectividad, sexualidad y género de manera amplia, y ordenar, a través de los conceptos claves propuestos, un temario posible que hace eco de la evidencia internacional en forma respetuosa de la libertad de los estados miembros y con respeto a las diferentes religiones y credos.

- La noción de educación integral en sexualidad confluye con la política educativa nacional y la propuesta educativa salesiana en la atención a la educación como un proceso integral que incorpora una noción amplia, dejando espacio para el desarrollo moral, valórico y espiritual sin restringir a la EIS a los aspectos biológicos y/o reproductivos, buscando en los temas definidos como clave, el cuidado de sí y de los otros, en los términos de la pedagogía salesiana, y abriendo un espacio de oportunidades y reflexión para las comunidades educativas.
- Reconocer la importancia de la didáctica y de los docentes en la potencial implementación de las orientaciones. Sin embargo, tal como lo reconocen los documentos y los entrevistados, cada establecimiento debe haciendo uso de su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI), buscar la bajada más apropiada al contexto en que se encuentra la comunidad educativa, poniendo el respeto por el PEI al centro de su operacionalización.

#### *Debilidades:*

- Las orientaciones destacan la necesidad de una didáctica que sea consonante con la especificidad del desafío educativo en afectividad, sexualidad y género. Sin embargo, al asumir una lógica de conocimientos, actitudes y habilidades con un marcado peso en el conocer (en su mirada más clásica) como base de la conducta o del cambio de la misma, se disminuye la posibilidad de concretar una didáctica participativa y democrática.

Las orientaciones técnicas indican:

Se propone que los currículos eficaces se centran en el fortalecimiento y la motivación de los estudiantes para que exploren valores, actitudes y normas relativos a la sexualidad, antes de pasar a abordar el conocimiento, las actitudes y las habilidades específicos necesarios para desarrollar estilos de vida, seguros, saludables y positivos. (Unesco, 2018, p. 95).

Al realizar un análisis del predominio de estos tres campos de aprendizaje, como los denomina Unesco en este texto, el campo del conocimiento surge como dominante, lo que se observa en la siguiente tabla:

Tabla 6. *Objetivos por campo de conocimiento.*

Campo de aprendizaje	Número de objetivos	Porcentaje
Conocimiento	350	51,40
Habilidades	183	26,87
Actitudes	148	21,73
Total	681	100%

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Los objetivos de aprendizaje propuestos por Unesco (2017) para los diversos grupos de edad definidos asumen que el conocer, en el sentido clásico del saber, reflejado en verbos como definir, describir, recordar, explicar, analizar sobre las habilidades y actitudes, asume que se debe “saber” para luego actuar apropiadamente en un dominio de la experiencia humana en que lo cognitivo (en un sentido limitado) no basta ni predomina.

Desde la mirada de las ciencias cognitivas actuales, se hace evidente que este predominio está lejos de ser neutro y que tiene implicancias pedagógicas que deben ser explicitadas para que los docentes realicen una opción informada de los objetivos de aprendizaje y la forma de bajada al aula y a la comunidad educativa en su didáctica. Ya que el conocimiento de hechos y datos científicamente comprobados no implica necesariamente el despliegue de un repertorio de conductas y relaciones reflexivas ni éticas.

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

- La toma de decisiones reflexiva es central. Debemos intencionar el campo de las actitudes que nos permita asumir una mirada de largo plazo y alejarnos de la clásica y fallida educación sexual, que se vuelve una transmisión de hechos y mecanismos biológicos y consejos básicos de salud reproductiva bien intencionados, pero que no llegan a afectar o implicar lo afectivo y lo social y, por lo tanto, no se expresan en conductas apropiadas en la vida de los niños, niñas y jóvenes.

Por ejemplo, en relación al concepto clave de género y el objetivo de aprendizaje, definir la violencia de género y reconocer que puede ocurrir en distintos lugares resulta ser un aprendizaje propio del “Saber qué”, cuando el “Saber cómo” es esencial en este plano de lo socio-afectivo y valórico, tal como lo plantea Francisco Varela (1999), ya que las acciones de este dominio se ejecutan desde lo tácito, en forma relativamente automática, y los procesos de decisión suceden en periodos breves de tiempo y dependen del contexto, pero, sobre todo, implica un accionar ético por parte del sujeto, donde el mero reconocer no implica un actuar que se acerque al cuidado de sí y de los otros.

Como se explora en otros capítulos, los aspectos afectivos, sociales y culturales se entrelazan e interconectan en temas de sexualidad y género al punto de que no es viable mantener una mirada academicista del proceso de educación sexual integral, donde lo actitudinal, y por lo tanto valórico, y el ejercicio de acciones concretas ocurren en una red de relaciones sociales y personales, en especial de significados que resultan centrales en el mismo proceso de implementación del proceso educativo en el contexto real.

- La naturaleza de la educación en afectividad, sexualidad y género requiere hacerse cargo cotidianamente de la realidad social en la que la comunidad educativa se encuentra inmersa y los educandos nacen e interaccionan sin una presentación secuencial, graduada y lógica de las experiencias y necesidades que emergen y se cristalizan sin esperar formalizaciones ni propuestas didácticas. En el contexto real de los colegios y la sociedad, es relevante asumir los temas que se ponen en la discusión social, ya sea en el aula o en la

sociedad entera, tan pronto surgen y los adultos, como figura de referencia, deben estar atentos y abiertos a discutirlos en tanto es necesario para los educandos.

No es posible esperar a que estén los conocimientos previos formalizados para responder la pregunta hecha sobre aborto, feminismo, violencia de género o abuso, ya que debemos recordar que si se asume que no hay tábula rasa, todo ser humano, a través de sus experiencias, dispone de un conocimiento tácito e informal del que debemos hacernos cargo, uno que crece día a día. La flexibilidad e incluso el uso intencionado de los temas sociales emergentes es una clave en este proceso educativo. Es una desventaja esperar a que el educando esté maduro o haber sido cubierto otro contenido.

- El educando es un ser activo en la construcción de su aprendizaje, quien explora cotidianamente el mundo que lo rodea, y dispone hoy, más que nunca, de innumerables fuentes de intercambio de información que no esperarán haber “pasado la unidad X” para responder la pregunta del educando; esto sin mencionar las interacciones potencialmente peligrosas en las que los sujetos que buscan apremiar o abusar de los educandos usan cualquier ocasión y explotan activamente la asimetría de información y poder, impactando muy efectivamente y con consecuencias negativas en los educandos.
- Como educadores se debe no solo asumir una actitud activa e intencionada dentro del aula o del contexto educativo sino que agregar flexibilidad y eliminar el miedo a no tener las respuestas correctas técnicamente. Esta demora nos invalida como interlocutores. El educando desea debatir y comparar experiencias, ya que, como sabemos, la transmisión del conocimiento no es una posibilidad humana, no debemos temer de no tener todas las respuestas.

### 3.2 Afectividad

La afectividad es parte fundamental de la vida de las personas y comprende un conjunto de emociones, estados de ánimo y sentimientos

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

que influyen las acciones humanas, incidiendo en el pensamiento, conducta, forma de relacionarse, vincularse, disfrutar y amar.

La formación de este aspecto es un proceso fundamental para poder educar en la niñez y adolescencia de nuestro país a sujetos felices, integrales, con valores y creencias, amor, respeto por sí mismos y hacia el otro, y velando por un ejercicio real de los derechos humanos, con vínculos sanos y positivos, y con capacidad de tomar decisiones de forma responsable considerando su autocuidado; todos estos aspectos como partes esenciales de la vida y del desarrollo de los seres humanos.

La manera mediante la cual cooperen, en conjunto, la familia, educación y los distintos actores de la comunidad en el abordaje de la afectividad contribuirá a la formación integral del sujeto, puesto que mientras más se trabaje eficientemente dichos aspectos, se estará fomentando la creación de espacios de reflexión y de diálogos colectivos en la comunidad salesiana, los cuales potenciarán el desarrollo integral de la persona portadora de derechos y responsabilidades que le permitirán ser un ciudadano honesto y valioso que entregue amor y respeto a su comunidad.

#### Pregunta 2. ¿Qué entendemos por afectividad?

La afectividad es la dimensión del desarrollo humano que hace referencia al conjunto de emociones, estados de ánimo y sentimientos que permean los actos de las personas, incidiendo en el pensamiento, conducta y forma de relacionarse consigo mismo y con los demás.

La afectividad hace relación a la capacidad de reacción emocional del ser humano ante los estímulos que pueden provenir del medio externo o interno, y se encuentra modulada por el repertorio de emociones y sentimientos que forman parte de las vivencias y experiencias de cada persona, que pueden ser negativas o positivas según el significado que se le otorgue.

Afectividad, para el Ministerio de Educación (2013), es definida como:

La afectividad sana se desarrolla a partir de diversos componentes, entre los cuales se encuentran los vínculos tempranos de apego y

cuidado, la conformación de una autoestima positiva y la posibilidad de desarrollar relaciones de confianza e intimidad con otros. Un desarrollo afectivo sano apunta directamente al desarrollo de una sexualidad sana y responsable. (p. 6).

La dimensión afectiva apunta al crecimiento y el desarrollo personal de los niños y adolescentes a través de la conformación de una serie de aspectos, entre los cuales se encuentran: identidad personal y del fortalecimiento de la autoestima y la autovalía, del desarrollo de la amistad y la valoración del rol de la familia y grupos de pertenencia, y de la reflexión sobre el sentido de sus acciones y de su vida. Se constituye como una dimensión esencial de la personalidad, potenciando el reconocimiento, expresión y control progresivo de emociones y sentimientos.

Un aspecto central de la afectividad es el crecimiento personal, lo que se refiere a diversas actividades que facilitan la conciencia de sí mismo y la formación de la propia identidad con la finalidad de promover el desarrollo de las propias potencialidades y habilidades personales y relacionales. El crecimiento personal se encuentra influido por el autoconocimiento, desarrollo emocional y afectivo, procesos identitarios, construcción, valoración e integración de la autoimagen y autoestima, y el proyecto de vida que desarrolla cada individuo.

El desarrollo afectivo es el proceso por el cual cada niño va conformando su mundo emocional y sentimental y, por ende, al establecimiento de vínculos y relaciones interpersonales. Todo el repertorio emocional que posee el individuo acompañará en todo momento al resto de los aspectos del desarrollo y cada acción o comportamiento del niño en su día a día. De ahí la relevancia de facilitar y potenciarlo para que tenga las mejores condiciones.

El desarrollo afectivo se va a ir configurando en función de los aspectos internos y externos de cada niño. Los factores internos se componen de las características individuales, tales como: cogniciones, intereses, emociones, sentimientos y personalidad. Entre los factores externos, se distinguen; la familia, figuras de apego, ámbito escolar,

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

otros adultos, iguales, entorno, ambiente, situaciones, etc. Ambos aspectos interactúan y hay una relación recíproca entre ellos, que va potenciando el desarrollo de una afectividad positiva y saludable.

Para Soler Gómez (2016), el desarrollo afectivo alude a la dimensión del desarrollo humano, que se refiere al conjunto de emociones, estados de ánimo y sentimientos que permean los actos de las personas, incidiendo en el pensamiento, la conducta y la forma de relacionarse con uno mismo y con los demás.

Desde la psicología médica, la afectividad es conceptualizada como una cualidad del ser psíquico, caracterizada por la capacidad del sujeto de experimentar íntimamente las realidades exteriores y de experimentar así mismo. Es decir, de convertir en experiencia interna cualquier contenido de conciencia. La naturaleza de la afectividad consiste, pues, en convertir toda relación en experiencia interna (vivencia) y su finalidad, en dotar de significado personal los propios contenidos la experiencia (Quintanilla, 2003).

Junto con lo anterior, la afectividad es vista como un conjunto de estados y expresiones anímicas ubicados dentro de un continuo, cuyos polos son el agrado y el desagrado, y a través de los cuales el individuo se implica en una relación consigo mismo y con su ambiente. Por otro lado, es vista como una zona intermedia donde habitan los sentimientos, emociones y pasiones, es decir, donde se une lo sensible con lo intelectual.

La afectividad se encuentra influenciada por la racionalidad, inteligencia y voluntad de cada persona. La educación de la afectividad empieza en la familia, intentando apuntar a una educación emocional para que el individuo vaya manejando sus emociones y adaptándose adecuadamente al entorno, lo que le permitirá vivir de un modo integrado con su sociedad, siendo capaz de establecer vínculos y relaciones interpersonales adecuadas basadas en el respeto y tolerancia y logrando sentirse feliz consigo mismo. Lo anterior permitirá que el niño o adolescente reaccione de forma positiva y eficaz ante diversas situaciones negativas que le toque enfrentar o vivir, teniendo los recursos y competencias para ello.

**Pregunta 2.a: ¿Qué papel juegan las emociones, sentimientos y afectos?**

Las emociones son reacciones momentáneas de gran intensidad las cuales se acompañan de manifestaciones neurovegetativas como el sudor, el temblor, el rubor, etc., con expresiones socialmente codificadas. Las emociones son lo más básico, pues cuando una tendencia se manifiesta bruscamente, aparece una emoción, pero cuando ha sido sometida por la sociedad y elaborada por la educación, se transforma en sentimiento.

Los sentimientos son estados afectivos relativamente duraderos y a la vez modificables a través del tiempo. Según Yepes (1996), los sentimientos podrían definirse como el modo de sentir las tendencias, o como las tendencias sentidas (tanto sensibles como intelectivas). Los sentimientos son perturbaciones de la subjetividad ante algo que afecta nuestra vivencia y constituirían estados afectivos relativamente duraderos y a la vez modificables a través del tiempo.

*Tabla 7. Comparación entre los conceptos de emoción, estado emocional y sentimiento*

Característica	Emoción (Básico)	Estado Emocional	Sentimientos (Complejo)
Duración	Muy breve	Breve	Larga
Intensidad	Alta	Media	Media baja
Reacción Fisiológica	Invasiva	Controlable	Muy controlable
<b>Procesamiento cognitivo</b>	<b>Bajo</b>	<b>Promedio</b>	<b>Alto</b>
Percepción de control	Nulo	Bajo	Muy Alto
<b>Ocurrencia</b>	<b>Esporádica</b>	<b>Frecuente</b>	<b>Muy frecuente</b>
Persistencia en el tiempo	Breve	Media	Larga
<b>Valoración subjetiva</b>	<b>Placer displacer</b>	<b>Agrado desagrado</b>	<b>Deseo evitación</b>
<b>Relación</b>	<b>Sujeto-objeto</b>	<b>Sujeto-objeto-otro</b>	<b>Sujeto-otro</b>

Menor autoconciencia	Mayor autoconciencia
----------------------	----------------------

Fuente: Adaptado de Saracho (2015).

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

Saracho (2015) propone el esquema anterior para dar entendimiento a la diferencia entre emoción y sentimientos, donde destaca que juegan un rol fundamental para generar afectos en donde, por ejemplo, el amor implica generosidad y amistad pudiendo establecer las relaciones afectivas positivas y gratificantes desde dicho sentimiento.

Los afectos son construidos psicossocialmente e incluyen a las emociones y los sentimientos. El afecto es la experiencia psicológica más elemental a la cual se tiene acceso mediante introspección y constituye el núcleo central de la emoción (Russell y Barrett, 1999). Los afectos se sienten, son la experimentación de algo, sea un suceso complejo, un recuerdo, una imagen visual, una melodía, etc., como algo positivo o negativo, bueno o malo, atractivo o repulsivo, agradable o desagradable y la valencia o valoración se traduce en la cualidad de su experiencia (Rodríguez, Juárez y Ponce, 2012).

Por lo tanto, el afecto es un elemento irreductible, cuya característica es no ser un fenómeno cognitivo per se. El afecto es, en suma, el elemento irreductible, la molécula básica de todas las emociones y los estados de ánimo, y su característica esencial es que se siente, pero no se elabora solamente de manera cognitiva sino que es construida psicossocialmente e incluye a las emociones y sentimientos.

Para lograr un buen desarrollo afectivo es importante lograr un buen manejo o control de los sentimientos, el que debería incluir:

- La percepción de sí mismo, con mis sentimientos, reacciones; el reconocimiento de la propia conducta y de la responsabilidad que se tiene al actuar de una forma u otra.
- Comprensión de los demás: lograr comunicarse con los demás teniendo claridad de que la propia conducta influye a los otros y viceversa.

Algunas habilidades para poder desenvolverse emocionalmente de forma efectiva incluyen aspectos a nivel personal y relacional:

A nivel personal:

- a) Identificar los propios sentimientos y nombrarlos correctamente.

- b) Conocerse a sí mismo y tener consciencia de uno mismo.
- c) Poseer expectativas realistas sobre sí mismo.
- d) Toma de decisiones personales.
- e) Responsabilidad personal.
- f) Manejo de sentimientos.
- g) Aprender a retrasar las gratificaciones inmediatas.
- h) Seguridad en uno mismo.
  - Desde la relación con los demás:
    - a) Empatía.
    - b) Comunicaciones:
      - b.1. Revelación de la propia persona.
      - b.2. Resolución de conflictos.

Pregunta 2b: ¿Cómo influye la autoestima en la afectividad?

La autoestima es la valoración interna que un ser humano realiza de sí mismo.

La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, el juicio que hacemos de nosotros mismos, de nuestra manera de ser, de quienes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad y determina la manera de percibirse a sí mismo y valorarse. Influye en la toma de decisiones y es fundamental para el desarrollo e identidad personal.

Conceptualmente, autoestima es definida como:

Es la valoración interna que un ser humano realiza de sí mismo. Tiene una significación no solo subjetiva, sino además psicológica, acerca de cómo se observa desde su propia perspectiva humana. Al tener este carácter subjetivo, se estaría indicando que lo importante para mantener una adecuada autoestima, no es cómo me perciben los demás, sino cómo me siento y cómo me veo internamente. Producto de esta observación se puede tener una idea o actitud de

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

aprobación o de desaprobación de uno mismo. También interviene el carácter psicológico, que puede hacer cambiar a la persona de acuerdo con el estado de ánimo producido por alguna experiencia particular, pero que en términos generales no va a afectar de forma duradera su autoestima, por ser una cualidad más permanente en cada ser humano, forjada en su proceso de socialización. (Ministerio de Educación, 2013, p. 28).

La autoestima es una actitud hacia sí mismo, de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo, siendo una disposición constante para enfrentarse a sí mismo y el sistema fundamental con que se organizan las experiencias. Conformando la personalidad, le da un soporte y otorga sentido generándose como un resultado de una secuencia de acciones, sentimientos y vivencias que conforman la experiencia. La naturaleza de la autoestima no es estática, sino que puede crecer o también debilitarse. Es parte fundamental de los procesos de aprendizaje y educación, pues es precursora del comportamiento y dispone la forma de responder ante los estímulos que se reciben cotidianamente. Se apoya en la información que se recibe de los demás sobre sí mismo y se fundamenta en una valoración subjetiva de aquello.

La propuesta salesiana constituye un factor protector en la medida que forma parte del entorno valórico que potencia el desarrollo personal de la persona, en la medida en que se preocupe de orientarlo para que capte la riqueza de su propia vida, crecer en sus valores, prepararlo para vivir en el mundo actual incentivando el aceptar los puntos de vista distintos y promoviendo valores y comportamientos basados en la amistad, respeto, generosidad, lealtad, responsabilidad y el espíritu de superación.

La autoestima posee tres componentes esenciales: cognitivo, afectivo y conductual, los cuales están interrelacionados y al alterarse alguno se modificarán los otros. Los componentes son:

- Cognitivo: Hace referencia a las opiniones, ideas, creencias, percepción y procesamiento de la información. Es el concepto que se tiene de la propia personalidad y de la conducta.

- **Afectivo:** Posee un componente valorativo, lleva al reconocimiento de lo que en nosotros hay de positivo y de negativo, implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable que siente la persona de sí misma.
- **Conductual:** Refiere al modo de actuar, a la intención y actuación que hace la persona por sí misma, es decir, cómo nos enfrentamos a nosotros mismos.

Con una adecuada autoestima y amor hacia sí mismo se logran establecer relaciones afectivas saludables y basadas en el respeto y confianza. Es decir, la autoestima es básica para el crecimiento y desarrollo integral, favoreciendo el sentido de la propia identidad y, de esta forma, la actitud ante sí mismo y hacia los demás.

**Pregunta 2c:** ¿Cuál es la importancia de identificarse como ser integral y sujeto de derecho?

Un elemento relevante en el desarrollo de la afectividad es que el niño o adolescente pueda reconocerse como un ser biopsicosocial que está inserto en un contexto que lo influye y en el cual es él también quien impacta en el contexto. El reconocerse como sujeto integral implica que la persona logra reconocer que lo componen diversos aspectos, tales como: biológicos, morales, espirituales, sociales, intelectuales, afectivos y físicos, que lo acompañan en su desarrollo y lo facultan para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.

El promover la comprensión de los derechos humanos universales, incluidos los de los niños, donde todas las personas tienen derecho a salud, educación, información y no discriminación, resulta relevante pues implica promover la reflexión y crear conciencia alentando y promoviendo la identificación de sus derechos y, al mismo tiempo, reconocer y respetar los derechos del otro e intentar promover un ejercicio que garantice el respeto para todas las personas.

El visualizarse como sujeto de derecho implica que cada individuo se constituye como un ser humano único y valioso, con derechos por

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

su condición de ser humano y los que otorga la Convención de los Derechos del Niño (en lo sucesivo CDN)<sup>3</sup> por la condición de niño. La CDN enumera 54 artículos que hacen referencia a los derechos que poseen los niños, niñas y adolescentes (en lo sucesivo NNA), los cuales se basan en 4 principios rectores. Estos son:

- (1) A la vida, supervivencia y desarrollo.
- (2) El interés superior del niño.
- (3) No discriminación.
- (4) La participación.

Estos principios son la base para que todos y cada uno de los derechos de los niños se conviertan en realidad, en el que el reconocimiento y garantizar el respeto de estos derechos permitirá desarrollar en plenitud todo el potencial que poseen y considerar sus intereses y opiniones, y es central para tomar decisiones en aspectos que son relevantes para él y para promover su crecimiento y bienestar.

**Pregunta 2d: ¿Cómo se manifiestan las relaciones interpersonales, la afectividad y la educación?**

La afectividad y el deseo de reconocimiento y aceptación son la base de la convivencia y del propio conocimiento, puesto que no existe aprendizaje sin emoción y la calidad de la relación humana es lo que potencia el aprendizaje, una condición previa para que este se produzca.

Para Bach y Darder (2004), la educación tiene que ir dando importancia al desarrollo de la afectividad y vinculación emocional con los otros desde un reconocimiento de las necesidades, emociones y valores de sí mismo, y de esta forma hacer posible la aceptación y consideración del otro, es decir, de forma mutua. Desarrollar la afectividad implica que los otros nos importan, los tenemos en cuenta como personas y por ello se intenta ser atentos y respetuosos.

---

<sup>3</sup> Disponible en <http://unicef.cl/web/convencion/>

Apuntar hacia el respeto y la comprensión del propio mundo y de los demás implica el reconocimiento de que tanto el otro como uno mismo poseemos necesidades, sentimientos, valores y circunstancias que pueden ser diferentes a las propias, pero que al mismo tiempo son tan legítimas y merecen ser respetadas para que las propias también lo sean.

La formación para establecer vinculaciones estrechas y saludables basadas en el amor, tanto de sí mismo como con los otros, debiese promover los siguientes valores:

- Amistad
- Respeto
- Generosidad
- Lealtad
- Responsabilidad
- Espíritu de superación y de aprendizaje
- Sinceridad

La calidad de las relaciones impacta y promueve el aprendizaje, por ello es necesario que los educadores tengan estrategias para potenciar la vida afectiva y relacional de los alumnos, y tengan en consideración los siguientes aspectos:

- Mirar, reconocer, reforzar y amplificar cualidades, habilidades y conductas positivas.
- Facilitar experiencias de éxito.
- Cuidar el lenguaje y los mensajes transmitidos, y evitar el uso de etiquetas.
- Proporcionar tareas y responsabilidades que ayuden a potenciar la autoestima.

Las relaciones interpersonales que se establecen y un clima de buen trato toma en consideración la necesidad de los seres humanos de establecer lazos afectivos seguros y estables. Es importante reconocer el valor de los vínculos y del componente afectivo de las relaciones

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

humanas y que se establezcan relaciones interpersonales respetuosas basadas en un marco valórico y justo, donde prime el respeto por los derechos, el cumplimiento de responsabilidades y el bien común. La afectividad estaría vinculada al respeto por uno mismo y los otros, a la dignidad de la persona, a la transparencia en las relaciones y a la fidelidad.

Aprender a convivir implica formar, en el marco del ejercicio de los derechos humanos, la construcción colectiva de la paz social, un enfoque inclusivo, tolerar las diferencias y el desarrollo de relaciones humanas saludables hacia una sana convivencia. Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas y hay que promover una resolución de ellos desde una mirada constructiva, propiciando una resolución positiva de dichos conflictos por medio de la empatía, reciprocidad, mediación y el diálogo, para favorecer la convivencia pacífica y la valoración de compromisos y acuerdos que cuiden los intereses de todas las partes involucradas (Ministerio de Educación, 2018).

Quintanilla (2003) describe algunos aspectos para promover la educación de la afectividad:

#### 1) Habilidades emocionales:

- Identificación y designación de sentimientos
- Expresión de sentimientos
- Evaluación de la intensidad de los sentimientos
- Manejo de sentimientos
- Postergación de la gratificación
- Dominio de impulsos
- Reducción del estrés
- Conocimiento de la diferencia entre sentimiento y acciones

#### 2) Habilidades cognitivas, es decir, la intervención de un proceso cognitivo para reconocer los sentimientos:

- Conversación personal
- Lectura e interpretación de señales sociales

- Empleo de pasos para la resolución de problemas y toma decisiones
- Comprensión de la perspectiva de los demás
- Comprensión de normas de actitud positiva hacia la vida
- Consciencia de uno mismo

### 3) Habilidades de conducta

- No verbales: comunicarse través del contacto visual, tono de voz, gestos, etc.
- Verbales: formular pedidos claros, responder eficazmente a la crítica, escuchar a los demás, etc.

## 3.3 Género

La institucionalidad internacional y nacional destacan la necesidad de que la educación en sexualidad sea de carácter integral (Unesco, 2018) tomando en consideración la sexualidad, la afectividad y el género como dimensiones de un mismo fenómeno a trabajar en la educación de niñas, niños y jóvenes. En este mismo sentido, los principios rectores de la política en sexualidad, afectividad, y género propuesta por el Ministerio de Educación en nuestro país ha de ser desde el enfoque de derechos, inclusivo y el de género (Ministerio de Educación, 2018). Estas temáticas y enfoques, que atendiendo la particularidad identitaria de los establecimientos salesianos, debe contemplar la dimensión del amor, el cuidado de sí y el respeto a los derechos humanos de todos quienes forman parte de la comunidad educativa.

Es en virtud de este marco institucional internacional y nacional que establecen la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Ministerio de Educación y la congregación salesiana, en su tarea educativa en los establecimientos escolares de nuestro país, el presente capítulo tiene como propósito presentar el enfoque de género desde una perspectiva crítica, que aborde cómo este concepto ha sido trabajado en el campo de las cien-

cias sociales y las humanidades desde sus inicios, a mediados del siglo pasado, hasta sus desarrollos más actuales. Se presentará el enfoque de género como un aspecto que los marcos institucionales y legales previamente mencionados (Unesco, 2018; Ministerio de Educación, 2018) han definido como cruciales en la educación de NNA, con el propósito de buscar la equidad de género entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y el respeto por la diversidad, para así recrear entornos saludables para el aprendizaje, libres de violencia y seguros para los niños, niñas y adolescentes de las instituciones escolares salesianas de nuestro país.

#### *Pregunta 3. ¿Qué entendemos por género?*

El género ha sido conceptualizado desde las ciencias sociales y las humanidades como aquel concepto que permite desnaturalizar las diferencias entre mujeres y hombres, es decir, que las diferencias no pueden ser atribuidas a la naturaleza (a lo biológico), sino que aquello que las determina es producto y consecuencia de la cultura. Para Fabbri (2017), el concepto de género describe un fenómeno que es:

de carácter *cultural* (lo que se concibe como “masculino” y “femenino” no es natural y universal, sino que es construido y difiere según las culturas, las razas, las religiones), *histórico* (lo que cada cultura entiende cómo “masculino” y “femenino” varía de acuerdo a los diferentes momentos históricos) y *relacional* (lo que se entiende por masculino se define *en relación* con lo que se entiende por femenino, y viceversa, en un horizonte de significaciones mutuas). (pp. 65-66).

A partir de este autor, es relevante comprender el concepto de género tomando en consideración que la cultura en la que estamos insertos va a tener definiciones particulares de lo que es ser hombre o ser mujer. La época en que nos toca vivir también definirá lo masculino y femenino de formas distintas y, por último, que aquello que vamos a entender por masculino y femenino esta siempre en relación, es decir, no podemos comprender uno sin el otro.

Por otra parte, desde la institucionalidad internacional en materia de salud y educación, se ha definido el género como aquel concepto que:

Se refiere a los atributos y las oportunidades sociales asociados al hecho de ser hombre y mujer, y las relaciones entre hombres y mujeres y niñas y niños, así como las relaciones entre mujeres y entre hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones son producto de una construcción social y se aprenden mediante procesos de socialización. (Unesco, 2018, p. 119).

La definición de la Unesco (2018) supone, entonces, que el género se remite a:

1. Atributos y oportunidades sociales asociados a ser hombre y mujer.
2. Relaciones entre hombres y mujeres.
3. Atributos, oportunidades y relaciones que son producto de construcciones sociales y socialización.

Desde la institucionalidad nacional, en materia de educación, se ha definido al género como la:

Construcción sociocultural de las diferencias sexuales biológicas. Esto implica prácticas de diferenciación entre hombres y mujeres en relación a lo masculino y lo femenino, donde median símbolos, normas, instituciones y roles. El carácter continuo de esta construcción hace que el género parezca un hecho natural e inmutable, pudiendo generar consecuencias como actitudes discriminatorias hacia personas que no se adhieren a los roles esperados para cada sexo, al ser consideradas ampliamente por la sociedad como propias y adecuadas a su sexo biológico. Sin embargo, hay que considerar que el género por ser una construcción social, cambia a través de las culturas y se transforma con el paso del tiempo en cada una de ellas. (Ministerio de Educación, 2018, pp. 41-42).

En virtud de la definición que hace el Ministerio de Educación, es posible afirmar que el género:

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

1. Es una construcción cultural de la diferencia sexual.
2. Implica diferenciación en relación a lo masculino y lo femenino.
3. Diferenciación en la que median símbolos, normas, instituciones y roles.

Es relevante, también, cómo la definición del Ministerio de Educación (2018) señala que la construcción del género, al ser relativamente estable, es naturalizada y muchas veces quienes no responden a lo que una sociedad espera tanto de mujeres como de hombres pueden sufrir discriminación e incluso violencia.

Retomando la pregunta que inicia este apartado (¿Qué entendemos por género?), es posible afirmar que el género ha sido definido como una construcción cultural en torno a lo que es ser mujer y hombre, que establece determinadas relaciones, atribuciones y oportunidades para mujeres y hombres en nuestra sociedad.

El género como concepto supone preguntarse:

1. Cómo es que una determinada *cultura* comprende lo femenino y masculino, y lo que es ser mujer y hombre.
2. Cómo una determinada época histórica comprenderá lo femenino y masculino, y lo que es ser mujer y hombre.
3. Qué **relaciones** hay entre aquello que una determinada cultura y época define cómo femenino y masculino, y lo que es ser mujer y hombre. Es decir, cómo las definiciones y significaciones asociadas a femenino y masculino se encuentran *relacionadas*.

Pregunta 3a: ¿Cómo surge el concepto de género?

Encontramos, como antecedentes del concepto de género, el trabajo de dos mujeres del campo de la antropología y la filosofía, respectivamente: Margaret Mead y Simone de Beauvoir y ambas introducen desde sus respectivas disciplinas la desnaturalización de la diferencia sexual.

Por una parte, Margaret Mead, antropóloga que desarrolla su trabajo entre 1920 y 1930, es un antecedente relevante para el concepto de género (Bogino y Fernández, 2017), en tanto que es una de las primeras autoras que, a partir de sus estudios en el campo de la antropología, atribuye las diferencias entre hombres y mujeres a aspectos culturales y no a la biología.

Por otra parte, Simone de Beauvoir es vista desde el feminismo como la principal referente a la hora de pensar el género (Fabbri, 2017), a partir de la afirmación que hará en su libro *El segundo sexo* (2018) respecto a que no se nace mujer, si no que se llega a serlo. En este trabajo, la autora pone en cuestión la naturalización del género, haciendo énfasis en que ser mujer implica un devenir que es cultural, histórico y relacional.

Si bien estas autoras son antecedentes a la hora de pensar el concepto de género, ellas no introducen el concepto de género propiamente tal. El género, como concepto, nace en el campo de la medicina y la psicología, particularmente en Estados Unidos en la década de 1950, para distinguir entre el sexo anatómico y el sexo social a partir de los casos de intersexualidad que tradicionalmente habían sido conocidos como hermafroditismo (Fabbri, 2017).

Bogino & Fernández (2017) indica que John Money, psicólogo y médico, utiliza en vez del concepto de roles sexuales el concepto de roles de género como una manera “de solucionar las dificultades conceptuales que presentaba la descripción de los casos de intersexualidad” (p. 163). En el mismo texto también se indica que Robert Stoller, psiquiatra y psicoanalista, en su libro *Sex and Gender* de 1968, propone la expresión de identidad sexual.

Es así como el origen del concepto en el campo de la medicina y la psicología da cuenta de lo que algunos autores (Fabbri, 2017; Fassin, 2011) ha problematizado como su mayor tensión: por una parte, el género como una categoría normativa y el potencial crítico de este concepto, es decir, cómo este concepto –de manera descriptiva– da cuenta de lo que una sociedad establece como diferencias entre mujeres y

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

hombres; y por otra, – desde una perspectiva más bien crítica– cómo permite deshacer aquello que se naturaliza en torno a dicha diferencia. Esto último es muy relevante, pues la naturalización del género implica, en muchas ocasiones, discriminación y violencia para quienes no se ajustan a lo que una cultura naturaliza respecto de lo que sería ser mujer y ser hombre.

El género es un concepto que ha tenido desarrollo en el campo del conocimiento en los llamados Estudios de Género y las Teorías Feministas, y en el campo de las políticas públicas a nivel nacional e internacional a partir de lo que se ha llamado “enfoque o perspectiva de género” (Fassin, 2011). Este planteamiento ha sido heredero de las luchas de los movimientos feministas que han puesto sobre la mesa problemáticas como: la desigualdad de género en diversos ámbitos de la vida pública y privada (trabajo, educación, política, labores de cuidado, salud sexual y reproductiva, entre otros), la discriminación y violencia de género y, a partir fines del siglo pasado, las reivindicaciones de los movimientos de la diversidad sexual.

Para efectos de este apartado, se revisará cómo la institucionalidad internacional y nacional ha definido Enfoque de Género en el marco de la protección y el respeto de los derechos humanos de mujeres, hombres, jóvenes, niñas y niños, y luego se interrogará por qué el enfoque de género ha sido definido como crucial en la educación en sexualidad, afectividad y género para las niñas, niños y jóvenes de nuestro país. Para finalizar se abordarán dos temáticas que, desde la institucionalidad internacional y nacional, resultan clave de abordar para trabajar desde un Enfoque de Género: la violencia de género y diversidad sexual.

Pregunta 3b: ¿Qué entendemos por Enfoque de Género?

En relación a las definiciones internacionales, la Organización de Naciones Unidas (ONU) ha definido Enfoque de Género como aquel que: “considera las diferentes oportunidades que tienen los hombres y las mujeres, las interrelaciones existentes entre ellos y los distintos pape-

les que socialmente se les asignan” (Unesco, 2017, p. 1). Tomando en cuenta que estas cuestiones son las que van a influir “en el logro de las metas, las políticas y los planes de los organismos nacionales e internacionales y por lo tanto, repercuten en el proceso de desarrollo de la sociedad” (Unesco, 2017, p. 1), dicho enfoque busca la igualdad de género, es decir, que mujeres y hombres gocen de las mismas condiciones y tengan las mismas oportunidades “para hacer efectivos el disfrute pleno de sus derechos humanos y su potencial a fin de contribuir al desarrollo nacional, político, económico, social y cultural y de beneficiarse de sus resultados” (Unesco, 2017, p. 1). De este modo, para la Unesco, la “igualdad de género significa igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres y para niñas y niños” (Unesco, 2017, p. 1) y supone que se consideren sus intereses, necesidades y prioridades. Así, la igualdad de género se reconoce como un principio relativo a los derechos humanos y la discriminación de género como una “afrenta a un derecho humano fundamental y un obstáculo para la paz y el desarrollo”. (Unesco, 2017, p. 1).

Por su parte el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) define en su Plan de Acción para la Igualdad de Género que “las mujeres y los hombres, las niñas y los niños tengan los mismos derechos, los mismos recursos, las mismas oportunidades y la misma protección” (2018, párr. 1). Es apropiado, entonces, enfatizar la importancia de propiciar un enfoque de género al interior de los establecimientos educacionales, orientado, por una parte, a favorecer la igualdad de acceso y de aprendizajes para niñas, niños y los adolescentes, y por otra, asegurar condiciones que los protejan de la violencia y la discriminación por motivos de género, clase, raza, nacionalidad, y orientación sexual, entre otros.

Por su parte, el Ministerio de Educación de nuestro país señala que:

El enfoque de género permite reconocer que niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo, y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes valorados socialmente, oportunidades, recursos y recompensas, de manera inde-

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

pendiente a sus diferencias biológicas y reconociendo la igualdad de derechos. (2015, p. 10).

Es importante señalar que este enfoque ha de considerar que el género:

Se articula con las diferencias de clase, etnia, raza, edad y religión, por lo que permite visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdad entre hombres y mujeres, al interior de cada uno de estos grupos y otras identidades de género y/u orientaciones sexuales, expresadas en opresión, injusticia, subordinación, discriminación e invisibilización, en particular hacia las mujeres y hacia lo femenino y con limitaciones al pleno desarrollo de los hombres y lo masculino. (Ministerio de Educación, 2015, p. 10).

Esta definición que hace el Ministerio de Educación resulta relevante en tanto pone en manifiesto la articulación del género con otras categorías –clase, etnia, raza, edad y religión, identidad de género y orientación sexual– y también da cuenta de cómo el género como categoría implica no solo pensar lo femenino, si no también lo masculino –lo que actualmente se llama las masculinidades.

Pregunta 3c: ¿Por qué es relevante formar desde un enfoque de género a niños, niñas y jóvenes?

Trabajar desde un enfoque de género en la educación de las niñas, niños y jóvenes de nuestro país se enmarca en una institucionalidad nacional e internacional que protege, respeta y promueve los derechos humanos de todos quienes forman parte de la comunidad educativa, brindando oportunidades de aprendizaje en igualdad de condiciones para niñas y niños, y generando condiciones que aseguren entornos libres de violencia y discriminación por motivos de género, clase, etnia, raza, religión y orientación sexual. Esto implica promover relaciones basadas en el amor y el cuidado de sí y de los otros, que son congruentes con los valores de la identidad y pedagogía salesiana.

En lo que atañe al enfoque de género la Unesco promueve lo que ha llamado educación integral en sexualidad (EIS) en tanto:

Contribuye a la igualdad de género al generar conciencia sobre la centralidad y diversidad de género en la vida de las personas; al examinar las normas de género determinadas por diferencias y similitudes culturales, sociales y biológicas; y al fomentar la creación de relaciones respetuosas e igualitarias que se basan en la empatía y el entendimiento. (Unesco, 2018, p. 17).

Dentro de las dimensiones en las que se propone trabajar la Unesco, a partir de la educación integral en sexualidad (EIS), se ha definido la comprensión del género, subdividiéndola en:

1. La construcción social del género y las normas del género.
2. Igualdad de género, estereotipos y prejuicios.
3. Violencia de género.

La legislación de nuestro país ha definido como parte de los contenidos mínimos: el enfoque de género, la distinción sobre los diversos tipos de violencia (incluyendo la violencia de género), informar acerca de la diversidad sexual, tanto de la orientación sexual como la identidad de género en el marco de derechos, generar experiencias de aprendizaje que apunten hacia el respeto y la valoración por la diversidad, y el rechazo de la comunidad educativa a toda forma de discriminación arbitraria.

En el texto del Ministerio de Educación (2018) sobre las oportunidades curriculares en estos temas, desde el 2015 se ha indicado que la educación en Sexualidad, Afectividad y Género permite a niñas, niños y jóvenes:

**“Contar con oportunidades de aprendizaje para reconocer valores y actitudes referidas a las relaciones sociales y sexuales.**

La diversidad cultural es una de las características fundamentales de la sexualidad. Las normas que rigen el comportamiento sexual varían drásticamente entre y dentro de las culturas; uno de los pilares de esta formación es brindar a las y los estudiantes las oportunidades de aprendizaje para que, acompañados por adultos, reconozcan en sí mismos las diversas actitudes que tienen o están construyendo en referencia a estos temas.

**Asumir progresivamente la responsabilidad de su propio comportamiento, y respetar sus propios derechos y el de las demás personas; a convivir respetando las diferencias.**

Al involucrar varias esferas de la vida de las y los estudiantes, la formación en sexualidad, afectividad y género impacta en el comportamiento social, generando pensamiento crítico sobre las relaciones, y como ganancia secundaria, ejercitar la responsabilidad compartida como sociedad. Si logramos que niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan acceso a la información y cuenten a su vez con orientación de cómo usar esta información, contaremos con ciudadanos de un gran capital social, humano, económico y cultural; de esta forma se posicionarán con mayores y mejores recursos que les permitirán aprovechar al máximo las oportunidades que la sociedad les ofrece.

**Pensar y trabajar con la diversidad sexual de todos los integrantes de la co-munidad educativa, posibilitando el encuentro con lo singular, con historias y trayectorias distintas a las propias sumando a la experiencia educativa un aprendizaje diferente al de la cotidianeidad.**

La diversidad en general y la diversidad sexual en particular suele generar una serie de temores, dudas e inseguridades por parte de algunos/as docentes y/o estudiantes, ya que en términos generales en nuestra sociedad el tema de la diversidad sexual ha estado históricamente teñido de silencio, prejuicio, estereotipos que actúan como obstáculo cuando se piensa considerarlo como contenido o como parte de algún proyecto educativo que contemple su inclusión.

Una educación sexual y afectiva transversal que incorpore un enfoque de género, amplía la posibilidad de que las y los estudiantes adquieran una mirada crítica de la cultura en que se desenvuelven y de los estereotipos que ésta propone. De esta manera, se fortalecen actitudes como el respeto consigo mismo y con los demás, evitando, entre otras, las situaciones de violencia derivadas de los prejuicios por género (Ministerio de Educación, 2018, p.9)

Pregunta 3d: ¿Qué es la violencia de género?

La Unesco (2018) ha definido la violencia como “cualquier acto, explícito o simbólico, que resulte –o sea probable que resulte– en daño físico, sexual o psicológico” (p. 121), y la violencia de género como:

Cualquier violencia en contra de una persona que se basa en la discriminación de género, las expectativas sobre el papel de género o los estereotipos de género; o que se basa en diferencias de poder vinculadas al género que resultan -o sea probable que resulten- en daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. (p. 121).

Estas definiciones nos permiten comprender el fenómeno de la violencia de género en su dimensión de violencia explícita o simbólica que cause daño en un orden físico, sexual o psicológico, y que se base en la discriminación, así como también en los estereotipos y en diferencias de poder vinculadas al género.

El Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género trabajan las siguientes definiciones en torno a la violencia contra las mujeres, las que se presentan en la siguiente tabla:

**- ¿Qué se entiende por violencia física?**

Son todas las formas de agresión a las mujeres que van desde los empujones y zamarreos, tirones de pelo, pellizcos, apretones, golpes de puño y patadas, hasta los golpes con objetos. La forma más fuerte de agresión física contra una mujer es el femicidio.

**- ¿Qué es la violencia psicológica?**

Cuando se intenta controlar a una mujer mediante amenazas, humillaciones y presión emocional con el propósito de hacerla sentir insegura y sin control sobre su vida y decisiones.

**- ¿Qué se entiende por violencia sexual?**

Cuando una mujer es obligada, mediante la fuerza física o amenazas psicológicas, a tener relaciones sexuales o a realizar actos sexuales que le resultan humillantes o degradantes.

**- ¿Por qué se habla de violencia económica?**

Cuando se intenta controlar a la mujer a través de la entrega del dinero necesario para su mantención personal y/o de los hijos o de otras personas que integran la familia. También constituye violencia económica cuando se apropian del dinero que ganó la mujer con su trabajo.

**- ¿Qué es el acoso sexual?**

Cuando a una mujer se le exigen favores sexuales a cambio de su permanencia en el trabajo, o condiciona su ascenso o cualquier mejora laboral. También ocurre en los lugares de estudio, cuando se condicionan notas o pasar de curso a cambio de acceder a las peticiones de un profesor o director.

**- ¿Qué se entiende por hostigamiento y/o agresión en los espacios públicos?**

Casi todas las mujeres, de distintas edades y condición social, han sido molestadas y/o agredidas en la calle, en el transporte público e incluso en su trabajo. Con el pretexto de un «piropo» o que la mujer sería atractiva, se les dicen groserías, o se justifican «agarrones» y manoseos.

Fuente: Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (2019)

Por otra parte, la Unesco (2018) define como violencia de género en la escuela las “amenazas o actos de violencia sexual, física o psicológica que ocurra dentro o alrededor de las escuelas, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género y reforzados por dinámicas de desigualdad de poder” (p. 121).

La Unesco (2018) también define dos violencias asociadas a la orientación sexual y a la identidad de género. En primer lugar, a la violencia homofóbica como un “tipo de acoso de género que se basa en la orientación sexual real o percibida” (p. 121) y la violencia transfóbica como un “tipo de violencia de género que se basa en la identidad de género real o percibida” (p. 121). Es importante enfatizar la distinción que se

hace en torno a que la violencia se basa en una orientación sexual o una identidad de género que es real o percibida por quien ejerce la violencia.

Pregunta 3c: ¿Qué es la diversidad sexual?

En los años ochenta y noventa del siglo pasado, el activismo de los movimientos de la diversidad o disidencia sexual alcanzaron mayor notoriedad. Esto ligado a la preocupación por el aumento del VIH y el sida en la comunidad LGTBQ+ y a las reivindicaciones por el reconocimiento de los derechos de dicha comunidad. Este hecho ha tenido consecuencias importantes a la hora de mostrar la discriminación y violencia que sufren las personas que pertenecen a esta comunidad y visibilizar la responsabilidad del Estado en la protección y defensa de los derechos humanos de las personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transexuales, intersexuales o que no se identifican con un género binario.

En este sentido resulta relevante dar cuenta de algunas definiciones que la Unesco (2018) ha trabajado en torno a la diversidad o disidencia sexual, las que se presentan en la siguiente tabla:

**-Bisexual:** Una persona que se siente atraída por personas de más de un género.

**-Expresión de género:** Maneras en que una persona expresa su propio género ante el mundo, por ejemplo, mediante su nombre, vestimenta, modo de caminar, hablar y comunicarse, papeles sociales y su conducta en general.

**-Género no conforme o no conformidad de género:** Son personas que no se ajustan a ninguna de las definiciones binarias de hombre o mujer, así como las personas cuya expresión de género puede diferir de las normas estándar de género. En algunos casos, las personas son percibidas por la sociedad como de género no conforme debido a su expresión de género. Sin embargo, puede ser que estas personas no se perciban a sí mismas como de género no conforme. La expresión de género y la no conformidad de género se relacionan claramente con las percepciones individuales y sociales de la masculinidad y la feminidad.

**-Heteronormatividad:** Creencia de que la heterosexualidad es la orientación sexual normal o predeterminada.

**-Homosexual:** Una persona que se siente física, emocional y sexualmente atraída por las personas del mismo sexo.

**-Identidad de género:** Experiencia individual e interna profundamente sentida por una persona acerca del género que puede corresponder o no al sexo que se le asignó al nacer. Esto incluye un sentido personal del cuerpo que puede involucrar, si se elige libremente, la modificación de la apariencia o función corporal (por medios médicos, quirúrgicos u otros).

**-Intersexual:** Una persona que nace con características sexuales (incluidos los genitales, las gónadas y los patrones cromosómicos) que no corresponden a las nociones binarias típicas de los cuerpos masculinos o femeninos.

**-Lesbiana:** Una mujer que experimenta atracción física, emocional o sexual principalmente por otras mujeres y que tiene la capacidad de mantener una relación íntima con estas.

**-Transgénero:** Una persona cuyo sentido interno de su género (identidad de género) difiere del sexo que se le asignó al nacer. Las personas transgénero pueden ser heterosexuales, homosexuales y bisexuales. Las personas transgénero pueden identificarse como hombre o mujer o como un género alternativo, una combinación de género o ningún género.

**-Transexual:** El término “transexual” a veces se utiliza para describir personas transgénero que tuvieron o quieren tener procedimientos médicos (que pueden incluir tratamientos quirúrgicos u hormonales) para que su cuerpo sea congruente con su identidad de género.

**-Variación de género:** Expresiones de género que no corresponden a la precedidas por el sexo que se le asignó a una persona al nacer.

Fuente: Unesco, 2018, pp.119-120.

### 3.4 Sexualidad

La sexualidad es una dimensión del ser humano que se desarrolla a lo largo de toda la vida, desde incluso antes del nacimiento, y se constituye como áreas del desarrollo permeables a factores externos e internos de los individuos; abarca diversos aspectos, tales como: el sexo, identidad, roles de género, intimidad, reproducción y la orientación sexual, y se encuentra permeada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

Tanto en la niñez como en la adolescencia, los individuos son seres sexuados y se torna fundamental la información que reciben principalmente de la familia, colegio y sociedad. La información debe ser adecuada a la etapa del desarrollo en que se encuentran, respetando sus diferencias evolutivas en cuanto a los procesos cognitivos, de madurez y de desarrollo. El apoyo y orientación que niños y adolescentes reciben por parte de los adultos y sistema educativo es fundamental para potenciar el desarrollo integral de los sujetos y que puedan vivir sus relaciones afectivas basadas en el amor y en el respeto, y la sexualidad de forma sana y responsable, puesto que constituyen una parte esencial de su identidad personal y de seres humanos integrales y respetuosos de los derechos humanos.

La sexualidad, como parte del desarrollo humano, debe ser incluida en el currículum educativo de forma transversal, teniendo en consideración las temáticas según la etapa evolutiva, con la intención de ir promoviendo una educación que otorgue la posibilidad de contar con información rigurosa sobre la temática, desarrollar valores y actitudes que enriquezcan su afectividad, y adoptar conductas responsables que promuevan su protección y un proyecto de vida responsable.

La formación en sexualidad promueve el autocuidado al fomentar las relaciones enmarcadas en el respeto mutuo, emociones positivas, corporalidad y etapa evolutiva del niño o adolescente. Al mismo tiempo, implica aprendizajes en el ser, el saber y el saber hacer, y se intenta que los individuos puedan desarrollar de forma plena la capacidad de

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

amar y ser amados, lo cual implica una integración de las dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, moral y espirituales.

#### *Pregunta 4: ¿Qué entendemos por sexualidad?*

La sexualidad es una dimensión central del ser humano que incluye el conocimiento del cuerpo humano y la relación propia con este: lazos afectivos y amor, sexo, género, identidad de género, orientación sexual, intimidad sexual, placer y reproducción. La sexualidad incluye las dimensiones: biológica, social, psicológica, espiritual, religiosa, política, legal, histórica, ética y cultural, las cuales evolucionan a lo largo de la vida.

El concepto de sexualidad es necesario entenderlo desde la concepción de género y diversidad, donde cada persona tiene derecho a vivir su sexualidad sin ser discriminadas en razón de su orientación sexual o de su identidad de género. El poder educar en torno a la sexualidad es una herramienta muy importante para poder erradicar prácticas discriminatorias hacia quienes viven una sexualidad diversa y para modificar la reproducción de las desigualdades del modelo patriarcal que dificulta el desarrollo pleno.

La sexualidad es un aspecto transversal al desarrollo humano y está presente a lo largo de la vida. Se manifiesta en maneras diferentes e interactúa con la madurez física, emocional y cognitiva. Al encontrarse presente a lo largo de la vida, abarca diversos aspectos tales como: el sexo, identidad y roles de género, erotismo, placer, intimidad, reproducción y la orientación sexual; pensamientos, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones interpersonales (Ministerio de Educación, 2013).

Algunos conceptos relevantes a definir en relación a la sexualidad son:

- Sexo alude a “las diferencias biológicas entre mujeres y hombres que son universales, obvias y generalmente permanentes. El sexo describe la composición genética, física y biológica con la cual nacemos” (CLAM/IMS/UERJ-CEDEM, 2011, p. 208).

- Identidad sexual se refiere a “la identidad que hace al sujeto tener la certeza subjetiva acerca de sentirse hombre o mujer, independientemente de sus características físicas o biológicas” (Ministerio de Educación, 2018, p. 42).
- Identidad de género alude a “experiencia individual interna profundamente sentida de una persona acerca del género que puede corresponder o no al sexo que se le asignó al nacer. Esto incluye un sentido personal del cuerpo que puede involucrar, si se elige libremente, la modificación de la apariencia o función corporal (por medios médicos, quirúrgicos u otros)” (Unesco, 2018, p. 120).

El entendimiento y las normas que guían el comportamiento sexual varían dependiendo de la cultura en la cual se está inserto y, por ello, algunos comportamientos se consideran aceptables y deseables, mientras que otros serán inaceptables dependiendo en el contexto en que se den.

La educación en sexualidad otorga la oportunidad de explorar sus propios valores y actitudes y desarrollar habilidades de comunicación, toma de decisiones y reducción de riesgos respecto a temas asociados a la sexualidad. Por otro lado, es relevante que el contenido que se entrega sea apropiado para la edad del participante, que eduque sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor (Unesco, 2018).

La educación es una herramienta importante en la promoción del bienestar sexual y en la preparación de niños y jóvenes para que tengan relaciones saludables y responsables en las diferentes etapas de su vida.

La familia posee un rol fundamental para la comprensión respecto de sexualidad, a través de la entrega de información y reflexionar respecto a los aspectos físicos y comportamentales de la sexualidad humana, puesto que es muy necesario que los niños reciban la información necesaria y adquieran los conocimientos y habilidades que les permitirán tomar decisiones responsables sobre sexualidad, relaciones interpersonales y prevención de infecciones de transmisión sexual.

Pregunta 4a: ¿Cuáles son las distintas miradas en torno al concepto de sexualidad?

El concepto de sexualidad ha sido abordado desde diferentes ámbitos y es definida desde diversos ámbitos, no siendo un concepto simple de definir. Muñoz y Ulate (2012) definen la sexualidad desde una visión formativa refiriendo que “También debe ser formativa. Debe enseñar. Es decir, debe ofrecer a los menores la información necesaria, a la vez que los orienta teniendo en cuenta la evolución de sus facultades, para así promover su mayor bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental” (p. 13).

Por otro lado, la sexualidad puede ser entendida como una construcción social que está inserta en diferentes creencias, prácticas, comportamientos e identidades. Se indica en CLAM/IMS/UERJ – CEDEM (2011) que Weekks en 1998 la define como:

Una elaboración cultural sobre los placeres de los intercambios corporales. Se considera que el cuerpo sexuado no está restringido a los órganos genitales, sino por el contrario, abarca, también, todo lo que está destinado a experimentar lo placentero: significados, ideales, deseos, emociones, modelos y fantasías, los cuales están configurados por la cultura existente en una sociedad y en el tiempo histórico determinado. De esta manera la sexualidad es una construcción sociocultural y, por ende, es un concepto dinámico. Es vivida y entendida de modos diversos según las diferentes culturas y ha ido evolucionando a través de la historia (p. 208)

La sexualidad es un elemento básico de la personalidad, un modo propio del ser, de manifestarse, de comunicarse con otros, de sentir, expresar y vivir el amor humano. Es una fuente de placer corporal y espiritual que va más allá de lo reproductivo y privado y se enriquece de los vínculos interpersonales; aporta a la calidad de vida al ser un proceso asociado al cómo las personas se relacionan y se dan afecto;

hace referencia a la persona y los significados sociales de las relaciones interpersonales, sexuales y biológicas, se constituye como una

experiencia subjetiva que forma parte de las necesidades humanas en cuanto a intimidad y privacidad (Unesco, 2018).

El Ministerio de Educación intenta desarrollar una visión integradora del fenómeno, la cual se plasma en el documento *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. En este documento, la sexualidad es definida como:

Una dimensión central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades, y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual; se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones interpersonales, por lo que participa en toda su experiencia vital. Está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. Esta comprensión integradora de la sexualidad humana, adquiere pleno sentido al plantearse en conjunto con el desarrollo afectivo. (2018, p. 41).

Pregunta 4b: ¿Cuál es la importancia de la educación sexual?

La educación sexual es el enfoque de la enseñanza sobre el sexo y las relaciones que resulte apropiado a la edad, sea relevante culturalmente y proporcione científicamente información precisa, realista y sin prejuicio.

Una sexualidad sana es parte integral de la vida de las personas, que incluye el afecto, respeto, disfrute de los vínculos con los otros, que comprende y que vive el amor en todos sus aspectos. No hay nada negativo en una sexualidad placentera y responsable y se constituye como un elemento más de nuestros vínculos afectivos (Muñoz y Ulate, 2012).

Para una adecuada educación sexual, es central que se comience a abordar el tema a una corta edad, puesto que cuanto más pronto se empiece, más efectivos serán los resultados. La familia y el sistema educacional juegan un aspecto central en este punto. Algunos aspectos

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

esenciales son: el acceso y la construcción del conocimiento de lo que es y significa la sexualidad en el desarrollo humano, desmitificar los estereotipos y creencias que generan prácticas sexuales de riesgo, generando así espacios de reflexión y desarrollo de pensamiento crítico y no reducir la sexualidad únicamente a la función reproductiva.

La Unesco define educación sexual como un:

Enfoque a la enseñanza sobre el sexo y las relaciones que resulte apropiado a la edad, relevante culturalmente, y proporcione científicamente información precisa, realista y sin prejuicios. La educación sexual proporciona oportunidades para explorar los valores y actitudes propias y la construcción de la toma de decisiones, habilidades de comunicación y reducción de riesgos sobre muchos aspectos de la sexualidad. (Muñoz y Ulate, 2012, p. 74).

La educación sexual es una forma de potenciar la educación y calidad de vida, es decir, es parte fundamental del currículum educativo. Se considera un derecho, que poseen niños y adolescentes, a que se les otorgue una educación sexual, que incentive el conocimiento e información que les permita asumir su sexualidad con respeto y responsabilidad. Por ello, de acuerdo al ciclo vital y de manera paulatina, se debe promover el conocimiento de sí mismo para afrontar de forma natural el proceso de maduración sexual.

Desde una visión integral de la sexualidad, la educación sexual debiese abordar los siguientes elementos: relaciones interpersonales, poder, cultura, responsabilidad, placer, género, identidad psicosexual, salud sexual y reproductiva, y derechos humanos. Por otro lado, es relevante la creación de un espacio de reflexión y desarrollo de un pensamiento crítico, es decir, no solo se centre en la información que se entrega sino que también en generar un cambio de actitud hacia el respeto tomando en cuenta emociones, relaciones y responsabilidades, que se constituyen como factores protectores para una vivencia integral de la sexualidad.

Junto con lo anterior, un aspecto importante de abordar en la educación sexual es el conocimiento y consciencia corporal, en el

que es fundamental que se impulse un progresivo y adecuado conocimiento del propio cuerpo como un factor que promueve una autoestima positiva. Es relevante que la persona se reconozca, identifique y acepte a sí mismo como ser sexuado y sexual en cada una de las edades y etapas de la vida, y se comprenda y asuma que el ejercicio de la sexualidad debe ser libre, sin violencia ni coerción en ningún caso ni circunstancia.

La evaluación realizada por la Unesco en 2016 respecto de los programas de educación integral en sexualidad arrojó que la educación en sexualidad con base en un currículo contribuye a los siguientes resultados (Unesco, 2018, p. 30):

- Iniciación demorada de las relaciones sexuales.
- Menor frecuencia en las relaciones sexuales.
- Menor cantidad de parejas sexuales.
- Menos comportamientos de riesgo, mayor uso de condones, mayor uso de anticonceptivos.

Los contenidos propuestos por la Unesco (2018) en un currículo eficaz en educación integral en sexualidad y que se consideran que son los adecuados para tener en el currículo educativo son:

- Se centra en objetivos, resultados y aprendizajes claves claros, para determinar el contenido, el enfoque y las actividades.
- Cubre temas en una secuencia lógica.
- Diseñar actividades que estén orientadas al contexto y promuevan la reflexión crítica.
- Aborda habilidades de consentimiento y para la vida.
- Proporcione información científicamente correcta acerca del VIH, del sida, de otras infecciones de transmisión sexual, la prevención del embarazo, el embarazo precoz y no planificado, y la eficacia y disponibilidad de diferentes métodos de protección.
- Examina cómo las experiencias biológicas, las normas culturales y de género afectan la manera en que niños y jóvenes experimentan y exploran su sexualidad y su salud sexual reproductiva en general.

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

- Aborda riesgos específicos y factores de protección que afectan determinadas conductas sexuales.
- Aborda cómo manejar determinadas situaciones que podrían llevar a la infección por el VIH, otras infecciones de transmisión sexual y las relaciones sexuales no deseadas o sin protección.
- Examina actitudes individuales y normas del grupo de pares en relación con los condones y la gama completa de anticonceptivos.
- Proporciona información acerca de cuáles servicios están disponibles para abordar las necesidades de salud de los niños y jóvenes, especialmente sus necesidades de salud sexual y reproductiva.

En síntesis, los diversos estudios e investigaciones demuestran que un programa efectivo de educación sexual (Ministerio de Educación, 2017, p. 25) debería tener la capacidad de:

- Reducir la información incorrecta.
- Aumentar el conocimiento y manejo de información correcta.
- Clarificar y consolidar valores y actitudes positivas.
- Fortalecer las competencias sociales necesarias para tomar decisiones fundamentadas y la capacidad de actuar en función de ellas.
- Mejorar las percepciones acerca de los grupos de pares y las normas sociales.
- Aumentar y mejorar la comunicación con padres, madres y otros adultos de confianza.

Tomar en consideración los aspectos anteriormente mencionados para la realización de un programa efectivo en educación sexual permite generar propuestas eficaces y eficientes para abordar los aspectos relevantes en torno a la educación sexual.

Pregunta 4c: ¿Por qué es necesaria una mirada desde el enfoque de derecho en el abordaje de la sexualidad?

El enfoque de los derechos humanos constituye garantías jurídicas universales que reconocen el valor y dignidad intrínseca de todas las

personas, sin distinción alguna. Estas protegen a las personas y a los grupos contra las acciones y omisiones en la gestión del estado que vulneran las libertades fundamentales y promueve el ejercicio de los derechos y la dignidad humana, y busca destacar la importancia de la persona, su identidad, sus derechos y responsabilidades.

Desde el paradigma de los derechos humanos, intrínseco a toda persona, es el derecho a la educación el que incluye el derecho a la educación sexual, un aspecto que a su vez resulta condición indispensable para asegurar que las personas puedan gozar de otros derechos humanos, como el derecho a: salud, información y los derechos sexuales y reproductivos.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), un convenio de las Naciones Unidas, abarca los derechos que tienen los niños solo por el hecho de ser niño y describe los derechos que tienen todos los niños, niñas y adolescentes (NNA), y establece normas básicas para su bienestar en todas las etapas de su desarrollo. Los países que ratifican la CDN aceptan someterse legalmente a sus estipulaciones e informar regularmente a un Comité de los Derechos del Niño sobre sus avances en la materia para garantizar los derechos de NNA.

La CDN, en el artículo 29, señala los objetivos de la educación. El estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño con el fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya, señala que:

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idio-

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

ma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. (Unicef, 1990, p. 15).

Además, el artículo 34 de la CDN señala y revela la importancia en cuanto a la protección de los derechos en asuntos de sexualidad:

Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abusos sexuales; Con este fin, los Estados Partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir: a) La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal; b) La explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales; c) La explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos. (Unicef, 1990, p. 17).

Otros derechos a tener en consideración son los derechos sexuales y reproductivos que tienen todas las personas que buscan garantizar que las personas puedan tomar decisiones sobre su vida sexual y reproductiva con libertad, confianza y seguridad:

Los derechos sexuales, para hombres y mujeres, implican que todas las personas, de forma libre sin discriminación y violencia, puedan alcanzar los niveles más altos de salud disponibles en relación con la sexualidad, incluyendo el acceso a servicios de cuidado de salud sexual y reproductiva; buscar, recibir y compartir información en relación con sexualidad; educación sexual; el respeto a la integridad física; la elección de pareja; decidir ser sexualmente activo o no; relaciones sexuales de mutuo acuerdo; matrimonio consensual y perseguir una vida sexual satisfactoria y placentera. Los derechos reproductivos son aquellos que buscan proteger la libertad y autonomía de todas las personas para decidir con responsabilidad si te-

ner hijos o no, cuántos, en qué momento y con quién. Los derechos reproductivos otorgan la capacidad a todas las personas de decidir y determinar su vida reproductiva. Los derechos reproductivos, al igual que los derechos humanos, son inalienables y no están sujetos a discriminación por género, edad o raza. (Ministerio de Educación, 2013, p. 28).

Los aspectos anteriormente descritos implican promover en NNA el reconocimiento de sus derechos como un “sujeto de derecho”, que tiene una participación activa en su vida y es la información obtenida la que le proporcionará la posibilidad de tomar mejores decisiones y fomentar su propio autocuidado, respetándose a sí mismo y a los otros. De esta forma, las decisiones que tome en torno a la sexualidad estarán basadas en un proceso de aprendizaje que promueve la adquisición de herramientas y competencias para garantizar el respeto de sus derechos y forma de actuar responsable.

Pregunta 4d: ¿Qué se debe considerar como relevante para la prevención y autocuidado en torno a la sexualidad?

Autocuidado hace referencia al conjunto de acciones intencionadas que realiza o realizaría la persona para controlar los factores internos o externos que pueden comprometer su vida y desarrollo posterior.

Desde el ámbito preventivo, desarrollar un pensamiento crítico que promueva actitudes positivas hacia la sexualidad y un comportamiento sexual y afectivo autónomo, responsable, consciente y placentero es un aspecto fundamental que se debe promover y guiar.

Promover y proporcionar un acceso equitativo a la información que reciben niños y jóvenes influye en que se potencie su salud, así realizando elecciones sexuales seguras, responsables y respetuosas, libres de coerción, manipulación, amenazas y violencia, y tener acceso a la información que necesita para poder generar mecanismos de autocuidado eficaces.

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

La salud sexual ha sido definida por Paul Hunt en Muñoz y Ulate (2012) como un:

Estado de bienestar físico, emocional, mental y social relacionado con la sexualidad, y no simplemente la ausencia de afecciones, disfunciones o enfermedades; la salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de gozar de experiencias sexuales agradables y seguras, exentas de coacción, discriminación y violencia. (p. 73).

En cuanto a la salud sexual, los temas que debiesen conocer y manejar los NNA, para tener el conocimiento necesario para desenvolverse en su medio, teniendo en consideración que son aspectos relevantes puesto que influyen en la salud y bienestar que detentan los NNA, son:

- La salud sexual y reproductiva:
  - Pubertad
  - Embarazo
  - Acceso a anticonceptivos
  - Conocimiento del riesgo de un aborto no seguro
  - La violencia
  - El VIH y el sida
  - Infecciones de transmisión sexual
- Otros temas claves:
  - La influencia de las tecnologías de la información y comunicación sobre la conducta sexual
  - Dificultad en el acceso a salud mental
  - Uso de alcohol, tabaco y drogas

Otro aspecto relevante en torno a la salud sexual del que los NNA deban estar en conocimiento para poder reconocer el riesgo y desplegar conductas autoprotectoras es el abuso sexual. Para Barudy (1998), el abuso sexual es una forma grave de maltrato infantil que implica la imposición a un NNA a una actividad sexualizada en la que el ofensor

obtiene una gratificación. Hay una imposición intencional basada en una relación de poder por medio de la fuerza física, chantaje, amenaza, seducción, engaño, la utilización de la confianza, el afecto y/o cualquier otra forma de presión o manipulación psicológica.

A nivel conceptual, el abuso sexual es definido como: “Cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño. El niño puede ser utilizado para la realización de actos sexuales o como objeto de estimulación sexual” (Arruabarrena y De Paul, 1999, p. 33). El acoso y hostigamiento sexual es entendido como una conducta con un contenido sexual, realizada de manera aislada o reiterada, escrita o verbal, gestual o física, indeseada para quien la recibe, que provoca una interferencia en el desempeño de la persona (Unicef, 2016).

Es importante fomentar el reconocimiento del abuso sexual, hostigamiento sexual y acoso como negativos, y la necesidad de buscar apoyo si se encuentran en riesgo o están experimentando alguna de estas situaciones. Por ello es fundamental:

- Fomentar el reconocimiento del abuso sexual como un hecho ilícito y promover el conocimiento de los servicios disponibles que pueden ayudar.
- Promover el conocimiento a través de ejemplos de situaciones de abuso sexual, hostigamiento sexual y acoso.
- Reconocer y promover la importancia de buscar apoyo y ayuda si se está experimentando o si se está en riesgo de vivir alguna de dichas situaciones.
- Mostrar maneras eficaces de responder y buscar ayuda ante el conocimiento del sufrimiento de alguna de esas situaciones.
- Informar cómo denunciar una situación de abuso sexual, hostigamiento sexual y acoso.
- Fomentar a recurrir a instancias de apoyo de dichas temáticas.
- Promover la discusión para erradicar la violencia y violaciones a los derechos humanos en todos los espacios, incluidos el familiar, educativo, internet, de relaciones interpersonales y en la comunidad.

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

- Promover espacios y entornos seguros que fomenten un trato digno y respetuoso de todas las personas.

Un aspecto esencial es que denunciar es fundamental y es un deber legal, ético y social, y una responsabilidad y compromiso con la víctima. Todo testigo de oídas o de haber presenciado alguna vulneración debe realizar la denuncia, aunque esta sea solo una sospecha y puede realizarse en:

- Ministerio Público, Policía de Investigaciones (PDI) o Carabineros de Chile, lo cual implica iniciar una investigación y persecución penal.
- Tribunal de Familia como medida de protección para buscar formas de restituir los derechos vulnerados en NNA.

El Ministerio de Educación (2018) sugiere una serie de acciones que los autores consideran pertinentes y serían las recomendables de llevar a cabo ante una situación de abuso sexual del que se tiene conocimiento en un establecimiento educacional. Estas son:

1. Dar inmediata credibilidad.
2. Acoger y escuchar, haciendo sentir seguro y protegido al NNA.
3. Tomar contacto inmediato con la familia o adultos a cargo y mantener una permanente comunicación con ellos.
4. Aplicar de manera inmediata el protocolo de actuación frente a situaciones de maltrato, acoso, abuso sexual o estupro, contenido en el reglamento de convivencia escolar.
5. Resguardar la intimidad e identidad del NNA en todo momento, sin exponer su experiencia frente al resto de la comunidad educativa.
6. Derivar a las instituciones y organismos especializados y denunciar el delito.
7. Aclarar y recalcar al NNA que no es culpable o responsable de la situación que lo afecta.
8. Promover el autocuidado y la prevención, propiciar la comunicación permanente con los padres, madres y apoderados y favorecer la confianza y acogida a los NNA para pedir ayuda.

9. Asegurarse de que el hecho sea denunciado por las personas significativas del NNA o por algún miembro del establecimiento educacional, puesto que toda persona adulta que toma conocimiento de una situación de vulneración de derechos tiene una responsabilidad ética frente a la protección del NNA, por lo que debe asegurarse de que efectivamente se adoptaron las medidas para protegerlo y detener la situación de abuso. Los miembros del establecimiento educacional tienen la responsabilidad ética y legal de realizar la denuncia.

Profundizando lo anterior, es importante mencionar que al conocer, atender y manejar una situación de abuso sexual, hostigamiento sexual o acoso de un NNA, al constituirse todas estas situaciones de violencia, se recomienda que quien recibe la revelación de una transgresión realice las siguientes acciones:

- Busque un espacio que permita la privacidad donde se garantice la confidencialidad y respeto de los derechos del NNA afectado.
- No emitir opiniones personales, juicios de valor o cuestionar la situación de violencia reportada.
- Nunca confrontar al NNA afectado con el presunto agresor.
- No se refiera a la persona afectada como víctima.
- No culpabilice, niegue o minimice la situación de violencia descrita.
- No cuestione el relato entregado respecto a una situación de violencia vivenciada.
- Expresar y reforzar valentía para generar la revelación, muestre que es correcto hablar y dar a conocer lo que ocurre, ya que es la única manera de detener lo que está vivenciando.
- No realice promesas que no podrá cumplir.
- Intente evitar que el NNA afectado le cuente lo vivenciado a personas distintas para evitar la revictimización puesto que con una sola vez que lo cuente es suficiente.

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

Junto con lo anterior, es importante considerar que el establecimiento educacional NO debe, en ningún caso, frente a una revelación de abuso sexual o violencia:

- 1) Actuar de forma precipitada o improvisada.
- 2) Interrogar e indagar en la vivencia reportada por el NNA (existen instancias preparadas para realizar esto). Recopilar antecedentes generales no es lo mismo que investigar un delito o diagnosticar la situación.
- 3) Minimizar, naturalizar e ignorar las situaciones de maltrato o abuso.
- 4) Investigar los hechos, ya que no es función de la escuela, sino que de los organismos policiales y judiciales.

El conocimiento de situaciones de riesgo es un factor protector para resguardarse del abuso sexual, embarazo no planificado y de las infecciones de transmisión sexual. Entre los temas relevantes a abordar, para prevenir las temáticas nombradas con anterioridad, se encuentran:

- Promover el conocimiento de los mecanismos de transmisión y las situaciones de riesgo a las que se pueden exponer a sí mismos y a otros.
- Explicitar las situaciones y conductas de riesgo a los que están expuestos: abuso sexual, embarazo no planificado y el contagio de infecciones de transmisión sexual.
- Promover información de la existencia de ITS entre las que se encuentran: VIH, infección por virus de papiloma humano, herpes, clamidia, gonorrea y sífilis.
- Promover información para prevenir embarazo no deseado y uso de anticonceptivos.

Un aspecto central es abordar el autocuidado, lo que hace referencia al conjunto de acciones intencionadas que realiza o realizaría una persona para controlar los factores internos o externos que pueden comprometer su vida y desarrollo posterior. Promover conductas de autocuidado aumenta la posibilidad de la generación de estas en salud mental y física, de hacerse responsable de las propias decisiones

en cada etapa vital y de relacionarse con otros en un marco de respeto mutuo más cercano con sus emociones y corporalidad

El autocuidado busca promover que niños y adolescentes aprendan el valor y la importancia del cuidado personal, ya que esto les permitirá cultivar una relación sana con ellos mismos y con su entorno, y tengan un comportamiento responsable en el que puedan reconocer y respetar los límites personales y los de los demás. Tomar decisiones informadas, seguras, libres de coerción y actuar en concordancia con ello facilitará que adquieran y mejoren sus conductas de autocuidado.

Promover el autocuidado y que se desarrollen conductas tendientes a la autoprotección es un aspecto que debiese abordarse desde kínder a 4º básico (entre 5 a 10 años), generando espacios para abordar la información y promover la reflexión respecto del cuerpo como propio y valioso que debe cuidar y respetar. Lo anterior implica hablar de sus partes íntimas, mencionándoles que nadie puede tocarlas ni mirarlas, ya sea un adulto u otro niño, y que no debiesen existir secretos entre los padres/cuidadores y los niños. Profundizando lo anterior, los temas a tratar con el grupo etario de kínder a 4º básico debiesen incluir:

- Mi cuerpo es mío, es valioso y me pertenece.
- Hay partes íntimas y zonas privadas.
- Hay cariños adecuados e inadecuados (o agradables, desagradables e incómodos).
- Existen secretos buenos y malos.

Junto con lo anterior, se recomienda promover, en pro del autocuidado/autoprotección, estrategias de enfrentamiento tales como:

- Reconocer situaciones abusivas.
- Detener aproximaciones abusivas: decir NO a un acercamiento que cause incomodidad.
- Buscar ayuda y contar lo ocurrido.

Al educar, promoviendo estrategias de autocuidado, debiese ponerse énfasis en aspectos que faciliten a los niños poner en práctica dichas acciones, para lo cual se necesita:

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

- Promover una autoestima positiva y un sentido de competencia y seguridad.
- Desarrollar la capacidad para registrar y validar las propias claves corporales.
- Desarrollar la capacidad para identificar y expresar emociones.
- Desarrollar el sentido crítico y asertividad.

Luego de haber realizado una revisión exhaustiva en materia de afectividad, sexualidad y género, tanto en documentos nacionales como internacionales, se desprenden predominios temáticos y objetivos actitudinales y de aprendizaje, estos son:

#### **Predominios temáticos:**

Tabla 8. Predominios temáticos para implementar la formación en el amor y cuidado de sí, en afectividad, sexualidad y género.

<ul style="list-style-type: none"><li>- Género</li><li>- Género, afectividad y sexualidad</li><li>- Afectividad y sexualidad</li></ul>
--

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tabla 9. *Objetivos actitudinales y de aprendizaje para la implementación del amor y cuidado de sí, en afectividad, sexualidad y género.*

<b>Objetivos actitudinales para la gestión educativa</b>	<b>Objetivos de aprendizaje para la gestión educativa</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Fomentar el desarrollo de valores, reconocimiento de los derechos, cultura y sexualidad.</li><li>- Fomentar el entendimiento de las problemáticas asociadas al género.</li><li>- Fomentar el cuidado ante la violencia para la seguridad personal.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer las distinciones de los conceptos de sexo, sexualidad y género.</li><li>- Comprender el significado de la identidad de género y orientación sexual.</li><li>- Analizar las conceptualizaciones que permiten el autoconocimiento, el desarrollo emocional y afectivo, y los procesos identitarios.</li><li>- Reconocer la construcción, valoración e integración de la autoimagen y autoestima.</li><li>- Distinguir las distintas instancias personales que configuran un proyecto de vida.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el desarrollo de habilidades para la salud y el bienestar.</li> <li>- Fomentar el cuidado en las relaciones interpersonales.</li> <li>- Fomentar la valoración por el cuerpo humano y su desarrollo.</li> <li>- Fomentar la responsabilidad ante la sexualidad y conductas sexuales.</li> <li>- Fomentar el cuidado de la salud sexual y reproductiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer los diversos juicios y prejuicios que condicionan la valoración y aceptación de la diversidad.</li> <li>- Identificar los componentes de la privacidad del espacio del cuerpo.</li> <li>- Valorar la reflexividad como proceso responsable de respeto hacia uno mismo y otros.</li> <li>- Reconocer las implicancias asociadas a las experiencias sexuales no deseadas y/o riesgosas.</li> <li>- Reconocer las características de prevención del <i>grooming</i> y <i>bullying</i>.</li> <li>- Valorar la importancia del consentimiento personal.</li> <li>- Reconocer las relaciones familiares desde el rol y su impacto.</li> <li>- Reconocer las relaciones de amistad desde el rol y su impacto.</li> <li>- Identificar los componentes que configuran la formación de relaciones.</li> <li>- Distinguir diferentes formas de expresar amistad, amor y convivencia.</li> <li>- Distinguir entre relaciones románticas y/o sexuales.</li> <li>- Caracterizar las relaciones a largo plazo.</li> <li>- Valorar el diálogo y la negociación como mecanismos para la resolución de conflictos y la sana convivencia.</li> <li>- Reconocer características y problemas asociados a la pubertad y adolescencia.</li> <li>- Identificar los órganos sexuales y su proceso de maduración.</li> <li>- Conocer el proceso de reproducción humana.</li> <li>- Reconocer las diversas concepciones culturales de la corporalidad.</li> <li>- Analizar el cuerpo como espacio de expresión de las categorías sexuales y de género.</li> <li>- Conocer la anticoncepción, anticoncepción de emergencia, prevención del embarazo y embarazos no deseados.</li> <li>- Identificar la transmisión, tratamiento y prevención de infecciones de transmisión sexual, incluido el VIH.</li> </ul>
---	---

Fuente: Elaboración propia, 2019.

### III. Amor y Cuidado de Sí: afectividad, sexualidad y género

Del mismo modo que en las otras áreas tratadas, el objetivo de gestión formativa es garantizar el desarrollo de aprendizajes en el amor y cuidado de sí desde la afectividad, sexualidad y género.

## IV. Propuesta de gestión en formación transversal

### Modelo de implementación de la gestión educativa en formación transversal

Como se precisó en los apartados anteriores, atender a la gestión en formación transversal supone considerar tres nociones asociadas, a saber, una transversalidad antropológica, una formativa y otra temática. Esta última se compone de tres áreas (Formación Ciudadana, Ética y Moral, y Amor y Cuidado de Sí), desde las cuales se desprenden en cada una, dominios, objetivos actitudinales y de aprendizaje para su implementación en todos los actores de la comunidad educativa.

La apropiada gestión en formación trasversal supone que la decisión de los equipos directivos de los establecimientos educacionales atienda a tres criterios, o presupuestos de funcionamiento, y a la articulación de las tres áreas temáticas, como se muestra en la Figura 2. De esta manera, es posible diseñar su implementación de manera integral. Estos son:

- 1) Es deseable que se gestione e implemente la formación considerando en todas las actividades a las tres áreas de formación: Formación Ciudadana, Ética y Moral, y Amor y Cuidado de Sí.
- 2) No es posible desarrollar solo un área temática, es necesaria su composición con otra área como mínimo que propenda, así, la transversalidad.
- 3) Solo es posible atender a la transversalidad considerando un área que no puede estar excluida con relación a otra; esta es Ética y Moral, es decir, un área articuladora.

#### IV. Propuesta de gestión en formación transversal

Frente a los criterios explicitados, aparecen nuevas condiciones de diseño para su implementación y gestión de procesos formativos:

- 1) Solo es posible considerar una formación ciudadana con una gestión de la formación considerando un enfoque ético y moral.
- 2) Solo es posible una formación del amor y cuidado de sí en sus aspectos afectividad, sexualidad y género considerando una gestión con un enfoque ético y moral.
- 3) No es posible proponer desde la gestión de la formación solo un área temática.

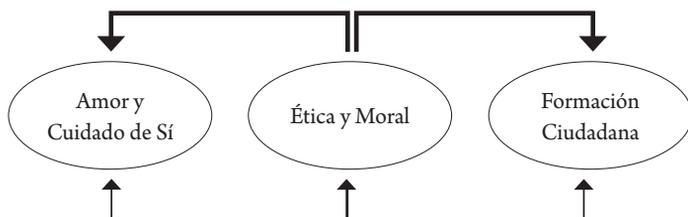


Figura 2. Esquema de funcionamiento de criterios para la gestión formativa en transversalidad

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Para propiciar la transversalidad, es necesario que los equipos directivos de los establecimientos educacionales entiendan este enfoque paradigmático como una propuesta de trabajo, de cómo es posible desarrollar estas tres áreas temáticas de manera integrada en todos los ámbitos asociados a las instituciones escolares. En tanto, existe una tabla de predominios temáticos y objetivos por la que es posible no tan solo que se despliegue su implementación en el currículum escolar, y por ende tenga impacto solo en los estudiantes, sino que también es posible diseñar su implementación en áreas que componen la estructura organizacional, por ejemplo, convivencia escolar, coordinaciones pedagógicas, centros de padres, centro de alumnos, entre otros, y así poder tener un impacto mayor en los actores escolares, coordinadores, inspectores, padres y apoderados.

Su forma de realización posee una estructura lógica que permite tomar decisiones por parte de los equipos directivos y así implementarla en las instituciones. Esta estructura contiene cinco elementos mínimos para su desarrollo y que de manera secuenciada permite guiar este proceso. Aquellos son:

- 1) Tabla de predomios temáticos y objetivos actitudinales y de aprendizajes.
- 2) Plantilla de trayectoria formativa en transversalidad.
- 3) Plantilla de programación de transversalidad.
- 4) Cápsulas de aprendizaje.
- 5) Plantilla evaluativa de la transversalidad.

En el primero, tanto los predomios temáticos, objetivos actitudinales y de aprendizaje nacen producto del tratamiento de los conocimientos actualizados en los apartados anteriores de cada área temática –Formación Ciudadana, Ética y Moral, y Amor y Cuidado de Sí. En estos se mostró la reflexión sobre el tema, contrastado con los avances en el conocimiento y las leyes que orientan al sistema escolar. Debido a este trabajo, fue posible identificar el objetivo de la gestión en formación transversal, consiste en: Promover el desarrollo de la formación transversal en colegios de espiritualidad católica. Desde ahí, también se desprendieron los objetivos específicos para cada una de las áreas temáticas, los cuales son:

Tabla 10. *Objetivos específicos de tres áreas temáticas que componen la transversalidad.*

Área temática	Formación Ciudadana	Ética y Moral	Amor y Cuidado de Sí
Objetivos específicos	Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.	Promover experiencias de diálogo en la construcción de la casa común.	Garantizar el desarrollo de aprendizajes en el amor y cuidado de sí desde la afectividad, sexualidad y género.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

#### IV. Propuesta de gestión en formación transversal

Desde cada una de las áreas temáticas, se desprendieron los predomios temáticos y objetivos, elementos que se deben considerar para decidir sobre una trayectoria formativa en la institución. Los predomios temáticos por cada área son:

Tabla 11. *Predominios temáticos en cada área de formación para la transversalidad.*

Área temática	Formación Ciudadana	Ética y Moral	Amor y cuidado de Sí en afectividad, sexualidad y género.
Predominios temáticos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ciudadanía, derechos y deberes</li><li>- Ejercicio democrático</li><li>- República democrática</li><li>- Derechos humanos</li><li>- Constitución Política de la República</li><li>- Derechos del niño</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Discernimiento personal y autonomía</li><li>- Diálogo como encuentro</li><li>- Construcción y proyecto de comunidad</li><li>- Experiencia del cuidado: sensibilidad y razón</li><li>- Reconocimiento en la experiencia de la diversidad</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Género</li><li>- Género, afectividad y sexualidad</li><li>- Afectividad y sexualidad</li></ul>

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Cada uno de los predomios temáticos están relacionados con objetivos que desarrollan actitudes y aprendizajes y pueden ser utilizados indistintamente con algunos de los actores o con toda la comunidad educativa. De estos, se puede decidir cómo se implementa dependiendo de si se construye un diseño para una institución escolar que recoja tan solo su contexto o un plan unificado con algunos elementos comunes entre instituciones que incorpore, además, algunos requerimientos propios de cada escuela. Los objetivos actitudinales y de aprendizaje por cada área temática son:

Tabla 12. *Objetivos actitudinales y de aprendizaje por cada área temática.*

Área de formación transversal	Objetivos actitudinales para la gestión educativa	Objetivos de aprendizaje para la gestión educativa
Ética y Moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la cordialidad como método dialógico.</li> <li>- Propiciar el cuidado desde el amor en las dimensiones biológicas, culturales y espirituales.</li> <li>- Recrear la experiencia de comunidad, como justicia, respeto y corresponsabilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar la comprensión generadora de identidad en las etapas de vida.</li> <li>- Reconocer los elementos que conforman la identidad en la comunidad.</li> <li>- Identificar los conceptos y experiencias asociadas al reconocimiento, justicia y alteridad.</li> </ul>
Formación Ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la tolerancia y el pluralismo.</li> <li>- Fomentar el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.</li> <li>- Fomentar la valoración de la diversidad social y cultural del país.</li> <li>- Fomentar la participación en temas de interés público.</li> <li>- Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.</li> <li>- Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República de Chile y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.</li> </ul>
Amor y Cuidado de Sí	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el desarrollo de valores, reconocimiento de los derechos, cultura y sexualidad.</li> <li>- Fomentar el entendimiento de las problemáticas asociadas al género.</li> <li>- Fomentar el cuidado ante la violencia para la seguridad personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las distinciones de los conceptos de sexo, sexualidad y género.</li> <li>- Comprender el significado de la identidad de género y orientación sexual.</li> <li>- Analizar las conceptualizaciones que permiten el autoconocimiento, el desarrollo emocional y afectivo, y los procesos identitarios.</li> </ul>

#### IV. Propuesta de gestión en formación transversal

<p>Amor y Cuidado de Sí</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el desarrollo de habilidades para la salud y el bienestar.</li> <li>- Fomentar el cuidado en las relaciones interpersonales.</li> <li>- Fomentar la valoración por el cuerpo humano y su desarrollo.</li> <li>- Fomentar la responsabilidad ante la sexualidad y conductas sexuales.</li> <li>- Fomentar el cuidado de la salud sexual y reproductiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la construcción, valoración e integración de la autoimagen y autoestima.</li> <li>- Distinguir las distintas instancias personales que configuran proyecto de vida.</li> <li>- Reconocer los diversos juicios y prejuicios que condicionan la valoración y aceptación de la diversidad.</li> <li>- Identificar los componentes de la privacidad del espacio del cuerpo.</li> <li>- Valorar la reflexividad como proceso responsable de respeto hacia uno mismo y otros.</li> <li>- Reconocer las implicancias asociadas a las experiencias sexuales no deseadas y/o riesgosas.</li> <li>- Reconocer las características de la prevención del <i>grooming</i> y <i>bullying</i>.</li> <li>- Valorar la importancia del consentimiento personal.</li> <li>- Reconocer las relaciones familiares desde el rol y su impacto.</li> <li>- Reconocer las relaciones de amistad desde el rol y su impacto.</li> <li>- Identificar los componentes que configuran la formación de relaciones.</li> <li>- Distinguir diferentes formas de expresar amistad, amor y convivencia.</li> <li>- Distinguir entre relaciones románticas y/o sexuales.</li> <li>- Caracterizar las relaciones a largo plazo.</li> <li>- Valorar el diálogo y la negociación como mecanismos para la resolución de conflictos y la sana convivencia.</li> <li>- Reconocer características y problemas asociados a la pubertad y adolescencia.</li> <li>- Identificar los órganos sexuales y su proceso de maduración.</li> </ul>
-----------------------------	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el proceso de reproducción humana.</li> <li>- Reconocer las diversas concepciones culturales de la corporalidad.</li> <li>- Analizar el cuerpo como espacio de expresión de las categorías sexuales y de género.</li> <li>- Conocer la anticoncepción, anticoncepción de emergencia, prevención del embarazo y embarazos no deseados.</li> <li>- Identificar la transmisión, tratamiento y prevención de infecciones de transmisión sexual, incluido el VIH.</li> </ul>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Para organizar la creación de una trayectoria formativa, es necesario primeramente conocer aquellos problemas propios de cada establecimiento educacional a nivel general que hayan sido detectados por cada curso o nivel. Para realizar esta acción, los equipos directivos debieran trabajar las siguientes preguntas a modo de diseñar, implementar y evaluar el modelo propuesto para generar un proceso formativo:

1. ¿Cuáles son los grandes problemas en este establecimiento educacional respecto a las áreas de formación transversal?
2. ¿En qué niveles se ven más acentuados aquellos problemas identificados?
3. ¿Qué predomios temáticos son fundamentales para resolver aquellos problemas?
4. ¿Qué objetivos actitudinales y de aprendizaje nos ayudan a resolver aquellos problemas?
5. ¿Desde qué niveles se deben fortalecer esos predomios temáticos y objetivos actitudinales y de aprendizaje que pudieran impactar de mejor forma en la resolución de los problemas?

#### IV. Propuesta de gestión en formación transversal

6. ¿Qué material de trabajo es pertinente implementar para resolver aquellos problemas?
7. ¿Cómo se evalúa el impacto de la implementación de la formación propuesta?

Para atender a cada pregunta, primero, es fundamental que el equipo directivo logre responderlas todas en el transcurso del proceso. Con relación a la primera, segunda y quinta pregunta, la Tabla 13 permite agrupar la información. Esta tabla debe ser llenada identificando, a lo menos, dos problemas generales en cada área temática, estableciendo además una jerarquía de importancia. Por ejemplo, en el área Formación Ciudadana, se muestra que uno de los problemas detectados es la falta de participación de los estudiantes y apoderados, y estos son localizados con más fuerza en ciertos niveles de estudio y/o cursos. Luego de esto, se proponen aquellos niveles o cursos donde debería comenzar su implementación para subsanarlos en el tiempo.

Tabla 13. *Identificación de problemas detectados y propuesta de implementación en formación transversal.*

Áreas de transversalidad	Problemas generales detectados	Niveles y/o cursos dónde se acentúa el problema	Niveles y/o cursos dónde comienza la implementación
-Formación Ciudadana	1. Falta de participación de los estudiantes y apoderados.	Estudiantes: 1°, 2°, 3° y 4° de enseñanza media. Apoderados: 7° y 8° básico.	Estudiantes: desde 8° básico en adelante. Apoderados: 7° y 8° básico.
-Ética y Moral			
-Amor y cuidado de sí, afectividad, sexualidad y género			

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Respecto a las preguntas tres y cuatro, estas pueden ser respondidas desde otra de las herramientas presentadas para la gestión de la formación transversal, a saber, la Plantilla de trayectoria formativa

en transversalidad. Esta permite recoger la decisión de los equipos directivos con respecto a cómo se formará la institución en formación transversal. Para ello, su estructura lógica integra el primer elemento para tomar la decisión y componer una trayectoria formativa en transversalidad, lo cual implica, en un segundo elemento, que se identifiquen tanto los niveles de formación de los estudiantes y se designen los predomios temáticos, los que, a su vez, conllevan los objetivos actitudinales y de aprendizaje. Su lógica procesal se evidencia en el siguiente esquema:

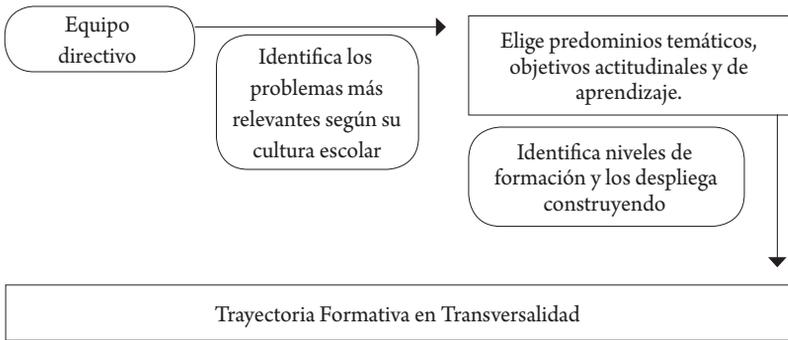


Figura 3. Esquema del proceso de diseño para la gestión de la formación transversal.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Las trayectorias formativas seleccionadas por los equipos directivos deben quedar plasmadas en una plantilla que identifica cómo se despliega la transversalidad en los distintos niveles de estudio. Se aprecia en la Tabla 14 cómo se integran las tres áreas temáticas, con sus predomios y sus objetivos, secuenciados por nivel de estudio para su incorporación en el currículum escolar.

#### IV. Propuesta de gestión en formación transversal

Tabla 14. Despliegue de la gestión en formación transversal como trayectoria formativa.

Desarrollo de la transversalidad/ Niveles	1° básico	2° básico	3° básico	4°B, 5°B, 6°B, 7°B, 8°B, 1°M, 2°M, 3°M, 4°M
Área temática	<b>Formación Ciudadana</b>			
Predominios temáticos	Derechos del niño			
Objetivos de aprendizaje	1) Fomentar la tolerancia y el pluralismo. 2) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.	1) Fomentar la tolerancia y el pluralismo. 2) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República de Chile y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.	1) Fomentar la tolerancia y el pluralismo. 2) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República de Chile y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.	
Área temática	Ética y Moral			
Predominios temáticos	2) Diálogo como encuentro.			
Objetivos de aprendizaje	1) Desarrollar la cordialidad como método dialógico. 1) Propiciar la comprensión generadora de identidad en las etapas de vida.	1) Desarrollar la cordialidad como método dialógico. 1) Propiciar la comprensión generadora de identidad en las etapas de vida.	1) Desarrollar la cordialidad como método dialógico. 1) Propiciar la comprensión generadora de identidad en las etapas de vida.	
Área temática	Amor y Cuidado de Sí			
Predominios temáticos	1) Género.			
Objetivos de aprendizaje	2) Fomentar el entendimiento de las problemáticas asociadas al género. 2) Comprender el significado de la identidad de género y orientación sexual.	2) Fomentar el entendimiento de las problemáticas asociadas al género. 2) Comprender el significado de la identidad de género y orientación sexual.	2) Fomentar el entendimiento de las problemáticas asociadas al género. 2) Comprender el significado de la identidad de género y orientación sexual.	

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Luego del segundo paso, el siguiente es la Tabla 15: Programación de transversalidad. Tras haber compuesto la trayectoria formativa, quedan designados por cada nivel (1°B, 2°B...) los predomios temáticos y sus objetivos. Con estos, es posible proyectar un programa de formación transversal por cada uno de estos que se despliega de manera anual. Por ejemplo, si se recoge solo el nivel de 1° básico que se describe en la tabla anterior, con esta información se vuelve necesario programar el año escolar en su totalidad.

Se muestra en la tabla una parte de la trayectoria formativa, expresado solo en el nivel de 1° básico, y se explicitan los componentes que se deben atender para su tratamiento y pueden ser desplegados durante todo el año escolar de diferentes modos. Una forma de programación puede ser que se comience solo con el área temática de Formación Ciudadana, luego se continua con el plano Ético y Moral y, por último, con el Amor y Cuidado de Sí.

A pesar de que este tipo de programa se presenta como una secuencia, donde pareciera que no se atiende a la transversalidad porque se trabajan de manera separada y parcelada los temas, su condición de integración está dada por medio de la construcción de un material didáctico que incorpora las tres áreas temáticas. A esto, se le denomina cápsulas de aprendizaje.

#### IV. Propuesta de gestión en formación transversal

Tabla 15. *Predominio temático y objetivos transversales para la creación de una programación de la transversalidad para su desarrollo en un nivel (1° básico)*

Desarrollo de la transversalidad/ Niveles	1° básico
Área temática	Formación Ciudadana
Predominios temáticos	Derechos del niño
Objetivos actitudinales	1) Fomentar la tolerancia y el pluralismo.
Objetivos de aprendizaje	2) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República de Chile y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
Área temática	Ética y Moral
Predominios temáticos	2) Diálogo como encuentro.
Objetivos actitudinales	1) Desarrollar la cordialidad como método dialógico.
Objetivos de aprendizaje	1) Propiciar la comprensión generadora de identidad en las etapas de vida.
Área temática	Amor y Cuidado de Sí
Predominios temáticos	1) Género.
Objetivos actitudinales	2) Fomentar el entendimiento de las problemáticas asociadas al género.
Objetivos de aprendizaje	2) Comprender el significado de la identidad de género y orientación sexual.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Luego de tener claridad sobre lo que se trabajará durante el año escolar en un nivel de estudio, la información se despliega temporalmente en una programación. Con esta, se logra ir transitando a una implementación de la transversalidad que responda a los contextos y las culturas escolares, lo cual permite, a su vez, ir respondiendo a la pregunta mencionada anteriormente que debieran tratar los equipos directivos. En este caso, correspondería a las seis y siete. Esto se logra con la creación de material de trabajo denominado cápsulas de aprendizaje y la propuesta de evaluación que se incluye más adelante en este apartado.

En la tabla N° 16 se muestra cómo se despliega una programación y se incluye el material didáctico de trabajo. Por ejemplo, en el mes de marzo se muestra que se desarrollarán dos sesiones que llevan por título de la actividad 1) Ciudadanos de derecho y 2) Problemas asociados al género. Estas actividades son denominadas cápsulas de aprendizaje; y se construyeron a partir de una lógica que integra las temáticas asociadas a la transversalidad y se elaboraron para ser aplicadas en cada clase, en un taller o en alguna actividad extraprogramática.

Tabla 16. *Plantilla programación de transversalidad.*

Transversalidad/ Mes	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Agos	Sept	Oct	Nov
<b>Cápsulas de aprendizaje</b>	1) Ciudadanos de derecho. 2) Problemas asociados al género.	1)El diálogo como encuentro ante las diferencias. 2) Reflexividad sobre la identidad.	1) 2)	1) 2)	1) 2)	1) 2) Actividad de evaluación de las cápsulas.	1) 2)	1) 2)	1) 2) Evaluación de las cápsulas.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

También es posible identificar en la tabla anterior algunos momentos evaluativos de la programación que se vinculan preferentemente con la implementación de actividades didácticas. En este caso, debido a la aplicación de cápsulas, dos por cada mes, en el mes de agosto y noviembre es posible realizar una evaluación del impacto que pudiera tener en los actores en quienes se aplica. Respecto al cuarto punto, “Cápsulas de aprendizaje”, se explicará en el siguiente apartado sobre la implementación de la formación transversal, que sería el penúltimo momento de un modelo para la gestión educativa explicitado en este punto.

El siguiente esquema resume los pasos que se debieran desarrollar luego de la selección de una trayectoria formativa en las instituciones escolares, la creación de un programa y la creación de cápsulas de aprendizaje. Esta propuesta gráfica permite identificar la secuencia de acciones que se deben trabajar para completar el modelo de gestión en formación transversal.

#### IV. Propuesta de gestión en formación transversal

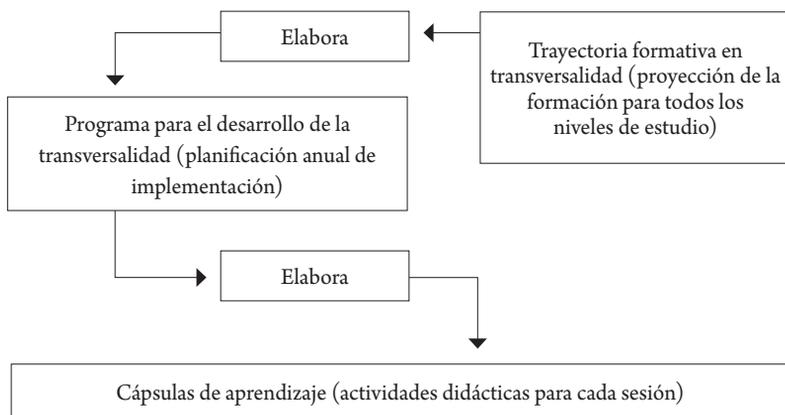


Figura 4. Esquema pasos para la gestión formativa en transversalidad.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Como se aprecia en la Figura 4, luego de elaborar la trayectoria formativa, el equipo directivo genera un programa anual para su implementación en cada nivel de estudio. Tal explicitación no solo sirve para la atención en los estudiantes de establecimientos educacionales sino que también para los padres y apoderados que acompañan a sus hijos en el mismo nivel. Por ejemplo, si ya se ha designado una cápsula de aprendizaje en temas de formación ciudadana desde el desarrollo del diálogo social, estas mismas pudieran ser trabajadas en formación de padres. Del mismo modo, si se ha explicitado un tema en una cápsula para un nivel sobre afectividad y sexualidad desde el cuidado de sí, la preparación del material de trabajo para su uso con profesores de asignaturas debiera atender el mismo tema.

El último elemento para completar este proceso de diseño de la gestión en formación transversal como modelo de gestión es el momento evaluativo, y se explicita en la Tabla 17 evaluativa de la transversalidad. Este instrumento se integra desde algunas preguntas claves que potencia su evaluación:

1. ¿Ha cambiado la institución luego de la implementación de la gestión en formación transversal?

2. ¿Se cumplen los objetivos de cada área temática en transversalidad de manera separada e integrada?
3. ¿Cuáles son los hitos evaluativos al interior del proceso?

La primera pregunta se compone de varios elementos integrados. Primero, el cambio, que significa que desde una primera instancia se pueda pasar a otra. Esta situación de cambio implica también temporalidad, es decir, un recorrido de la propuesta formativa en transversalidad que no necesariamente se ajusta a una lógica de la eficiencia y eficacia, pero sí a una forma de creación de un cohabitar común. Por ejemplo, en las tres áreas temáticas, por su naturaleza, se entiende que la formación conlleva un desarrollo longitudinal y que no es alcanzable en su totalidad tan solo en el desarrollo de un tiempo corto o mediano, sino a largo plazo, y que no descarta obviamente su planeación para el trabajo cotidiano. Esta dificultad se ve al evaluar el objetivo de acuerdo a su naturaleza en la siguiente área temática sobre Amor y Cuidado de Sí, que es garantizar el desarrollo de aprendizajes en el amor y cuidado de sí desde la afectividad, sexualidad y género.

Una propuesta de evaluación puede ser la siguiente:

- Una evaluación al inicio de su implementación y al finalizar cada ciclo de estudio. Esto permite recoger estos cambios desplegados en el tiempo y ajustar y proponer una optimización para futuras generaciones. Se propone para su evaluación la siguiente tabla:

*Tabla 17.* Plantilla de evaluación de la gestión en formación transversal impacto longitudinal.

Áreas en transversalidad/ Fase evaluativa	Comienzo del ciclo: Fase evaluativa inicial	Término del ciclo: Fase evaluativa final	Comentarios y ajustes
1. Área Formación Ciudadana	(Se incorpora el consolidado luego de la aplicación de un instrumento previo)	(Se incorpora el consolidado luego de aplicación de un instrumento posterior)	
2. Área Ética y Moral			
3. Área Amor y Cuidado de Sí			

Fuente: Elaboración propia, 2019.

#### IV. Propuesta de gestión en formación transversal

La segunda pregunta busca dimensionar si es que la transversalidad se logra mantener en el tiempo integrando las tres áreas temáticas y, a la vez, pudiendo hacer cada vez más consciente en las instituciones escolares la necesidad de desarrollarlas en acciones cotidianas. Esta pregunta contiene una parte que se relaciona con los tres criterios de funcionamiento y acoplamiento de las tres áreas temáticas y, al mismo tiempo, con otra: la necesidad de que los actores reconozcan las distintas áreas a las cuales se están refiriendo tanto en sus prácticas y discursos. En la Tabla 18, que permite realizar un consolidado de evaluación de mantención de la transversalidad, se aplica la evaluación a cada actor escolar al finalizar el semestre o el año. Para hacer más eficiente la obtención de estos datos, es posible componer la muestra por actores, por ejemplo: aplicar solo a equipos directivos, aplicar solo a profesores, aplicar a un grupo de padres y apoderados, etcétera.

Tabla 18. *Plantilla de consolidado de evaluación de mantención de la transversalidad.*

Acoplamiento de las tres áreas temáticas en transversalidad.	Disposición a la transversalidad			
	Cómo	Cuándo	Dónde	Para qué
Observación (VEO)				
Acciones	(Todos los datos del instrumento se compilan en estos casilleros)			
Discursos				

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Respecto a la pregunta sobre los hitos evaluativos al interior del proceso de gestión de la formación transversal es posible identificar varias instancias. Como se aprecia en la Tabla 17, un hito es evaluar por ciclos, connotando una fase de inicio y una de término; otro es como se expresa en la Tabla 18 la disposición de los actores escolares res-

pecto al acoplamiento de las áreas temáticas en transversalidad. Otra instancia es evaluar la calidad del material trabajado en cada clase o sesión, aquellas denominadas cápsulas de aprendizaje.

Ciertamente, la propuesta de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación puede ser modificada según las iniciativas de cada establecimiento educacional. Lo que se presentó en este apartado intenta dar respuesta a una necesidad formativa con temáticas que no son explícitas del todo en los establecimientos educacionales por la complejidad de cada una de estas. Además, unidas en transversalidad, es un trabajo que se atreve a abrir caminos en áreas que exceden hoy las preocupaciones de las instituciones escolares. Por esto mismo, por cierto, es una primera propuesta perfectible.



## V. Aplicación de la transversalidad en las instituciones escolares

LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE QUE se presentan tienen por finalidad ser una muestra gráfica de cómo se integra la transversalidad temática (Formación Ciudadana; Ética y Moral; Amor y Cuidado de Sí) en una propuesta de creación de material de trabajo para aplicar en distintas instancias de las instituciones escolares. En tanto, solo es una muestra; se le ha denominado cápsula a este tipo de ejemplo y se relaciona específicamente con una actividad didáctica.

Junto con estas cápsulas, de una manera más amplia, existen los programas de implementación en transversalidad que se componen de una proyección de predomios temáticos, objetivos actitudinales y de aprendizajes que se disponen en el tiempo para su realización. Estos programas permiten dar una secuencia lógica a los procesos formativos y pueden ser desplegados en el tiempo respondiendo las necesidades propias de los temas a tratar en las instituciones escolares, considerando preferentemente cada nivel de estudio. Es por eso que puede ser tratada de manera anual por cada nivel de estudio.

Por último, a nivel de decisión institucional, se encuentran las trayectorias formativas en transversalidad, secuencias formativas que traspasan todos los niveles de estudio y que van desde prekinder hasta cuarto año de enseñanza media. Por lo mismo, esta trayectoria es más amplia que los programas y que las cápsulas, pero los incluye.

La aplicación de la formación transversal que se presenta en este apartado es un ejemplo para que las instituciones escolares entiendan

cómo crear material didáctico de trabajo frente a la decisión previa de trayectorias formativas y de programas. Se presentarán dos ejemplos; en el primero, se describirá cómo se crea aquel material y está diseñado para la realización de una clase en el nivel 3° y/o 4° de enseñanza media, con un enfoque preferente en la temática ética y moral, y pensada para la modalidad científico-humanista, aunque puede ser utilizada en otras modalidades. El segundo describirá una cápsula ligada a un programa, relacionada con el área Amor y Cuidado de Sí, específicamente en afectividad, sexualidad y género.

### 5.1 Ejemplos de cápsulas

#### 5.1.1 Enfoque en el área Ética y Moral

El modo en el que se diseñó la cápsula de aprendizaje se estructura sobre la base de una lógica de construcción de material didáctico. Para esto, se consideraron los siguientes elementos:

1. Predominios temáticos y objetivos actitudinales y de aprendizajes: elementos que están explicitados en la síntesis del desarrollo de las tres áreas temáticas tratadas, a saber, Formación Ciudadana, Ética y Moral, y Amor y Cuidado de Sí.
2. Se consideró el lugar donde se aplica en el currículum escolar y el nivel de estudio. Se determinó que fuese en la asignatura de Orientación, en tercero o cuarto de enseñanza media, en una institución escolar de modalidad científico-humanista, pudiendo entenderse también como un taller.
3. Un criterio para la creación del material fue que tuviera distintos momentos de participación de los estudiantes en la clase, promoviendo principalmente actividades lúdicas y de reflexión.

De los elementos nombrados, se seleccionaron, primeramente, los predominios temáticos y se puso el énfasis en el área Ética y Moral. Por esto, el predominio fue “Discernimiento personal y autonomía” (Ética y Moral), pero atendiendo también a “Ciudadanía, derechos y

deberes” (Formación Ciudadana) y “Afectividad y sexualidad” (Amor y Cuidado de Sí). De cada uno, se eligieron los objetivos actitudinales y de aprendizajes que se explicitan a continuación:

Tabla 19. *Áreas temáticas y objetivos para la creación de una cápsula de aprendizaje (Ejemplo 1)*

Área temática	Objetivos actitudinales	Objetivos de aprendizaje
Ética y Moral	Recrear la experiencia de comunidad como justicia, respeto y corresponsabilidad.	Identificar los conceptos y experiencias asociadas al reconocimiento, justicia y alteridad.
Formación Ciudadana	Fomentar el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.	Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.
Amor y Cuidado de Sí	Fomentar el cuidado de las relaciones interpersonales.	Valorar la flexibilidad como proceso responsable de respeto hacia uno mismo y otros.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Luego de haber realizado la selección, se pensó un título que pudiera direccionar la actividad. Este fue “Comprendiendo mi disposición hacia el diálogo social”; desde ahí se estipuló su desarrollo para dos horas pedagógicas de trabajo. Posteriormente, se eligió una dinámica que pudiera introducir el tema, que fue “La dinámica del reloj” y que se explica a continuación:

Inicio: Dinámica del reloj (Fuente: autor desconocido)

La dinámica del reloj, en este caso, cumple la función de ejercitar la recreación de la experiencia de comunidad como justicia, respeto y corresponsabilidad.

- El docente invita a sus estudiantes a jugar. Se trata de administrar las horas de atención en otro. Cada alumno tendrá que evaluar (dis-

## V. Aplicación de la transversalidad en las instituciones escolares

cernir) cómo distribuir su tiempo para atender o escuchar a cuantos quiere.

- Luego de 30 minutos de realización del juego, el profesor llama a reflexionar en un círculo las siguientes preguntas: ¿A cuántos otros escuchaste?, ¿por qué unos más y otros menos?, ¿qué sientes escuchando a otro?, ¿crees que en la vida cotidiana escuchamos realmente a los demás?, ¿a quiénes?
- Establecer una conclusión respecto de escuchar a otro y la importancia de conversar para el cuidado de sí y de los demás como una experiencia de construir y convivir.

Luego de haber realizado la actividad anterior, se promueve que los estudiantes puedan desarrollar una ciudadanía crítica, conociendo de antemano que la forma cómo se disponen está mediada por la selectividad de escuchar. A partir del desarrollo de esta dinámica, se les pide a los estudiantes leer una noticia de contingencia social. En este caso, se eligió la que trata sobre un grupo anarquista que se adjudica bombas enviadas a una comisaría en Huechuraba y al exministro Rodrigo Hinzpeter.

### **Grupo anarquista se adjudica bombas enviadas a comisaría en Huechuraba y a exministro Rodrigo Hinzpeter**

En el **sitio web** donde los antiguos grupos anarquistas se adjudicaban sus acciones, llamado **Contrainfo**, apareció el primer escrito en el que se atribuyen el atentado del jueves pasado en la **54° comisaría de Santiago en Huechuraba** y el envío de una bomba al exministro del interior, **Rodrigo Hinzpeter**.

El grupo, además, marca una distancia del grupo ITS Ecoterrorista. “Reivindicamos el envío de dos paquetes bomba compuestos de pólvora negra y dinamita dirigidos a **Rodrigo Hinzpeter** y al Mayor de Carabineros **Manuel Guzmán** de la **54° comisaría de Huechuraba**”, parte diciendo el comunicado publicado durante la tarde de este lunes.

Además, agregan que se tomaron “todas las medidas de seguridad necesarias para que los artefactos estallaran únicamente en las manos de las personas objetivos de nuestra acción. Nuestros enemigos son claros, no nos interesa ni buscamos dañar o herir a cualquier persona. Aun cuando sabemos que todos somos parte del funcionamiento del dominio, reconocemos que existen grados de responsabilidad y los destinatarios de nuestros envíos explosivos cuentan con un papel determinante tanto en la gestión y acumulación del capital como en el control y la represión estatal”, dice el escrito.

El texto justifica el ataque y argumenta el por qué se escogió atacar a la comisaría de Huechuraba y también al ex secretario, que hoy se desempeña como gerente legal de **Quiñenco**, brazo de inversión del grupo **Luksic**.

Fuente: *La Tercera*, 2019.

La finalidad de la lectura es que los estudiantes puedan identificar su disposición con respecto al tiempo que se le da a escuchar activamente la noticia. Por esto, la siguiente dinámica guiada por el profesor se direcciona a una reflexión conjunta para valorar la reflexividad como un proceso responsable de respeto hacia uno mismo y hacia otro. Se proponen las siguientes preguntas para guiar la actividad:

Preguntas:

1. ¿Cómo evalúas el actuar del grupo anarquista?
2. Identifique las instancias de participación social donde sus ideas sean consideradas.
3. ¿Qué significa para ti ser un buen ciudadano?

## V. Aplicación de la transversalidad en las instituciones escolares

4. ¿Qué desafíos descubres tú cuando se habla de una participación real ciudadana?
5. ¿Cómo aporta el diálogo a la construcción de sociedad?
6. ¿Cómo valoras el diálogo como una forma de cuidado de sí y cuidado de los otros?

Por último, este taller termina con una actividad de síntesis y creación de un producto que recoge la experiencia. Se elige concluir con una carta al director de un periódico, que lleva por título: “La democracia es una forma de construir en el cuidado de todos”. Este trabajo se realiza de manera grupal.

Un ejemplo para la elaboración de una carta al director es la siguiente:

Sr. Director:

Soy un constante lector de sus artículos periodísticos dominicales sobre los temas relacionados a la tecnología y las criptomonedas, lo que agradezco semanalmente por sus grandes aportes.

En mi humilde opinión, considero que debería reconsiderar la realización de sus publicaciones más veces a la semana, así lectores como yo no tendríamos la ansiedad de esperar durante tantos días un nuevo artículo. Esto se debe a que, a través de ellos, podemos adentrarnos en un mundo más avanzado y que cada vez va adquiriendo mayor importancia en el menor tanto.

Sus conocimientos son de alto valor para la sociedad, pues permite innovar en las áreas laborales, económicas y sociales, siendo una ayuda para generar un ingreso extra de fácil acceso para muchos, solo que se necesita que esta información tenga una mayor publicidad y fuentes de información veraces para que este mundo virtual se siga expandiendo en toda la sociedad para que, en conjunto, se compartan los beneficios que traen.

Esperando que mi sugerencia sea tomada en consideración por usted para el provecho propio y colectivo, se despide,

José Espejo.

Fuente: <https://ejemplos.net/ejemplos-de-carta-al-director/>

### 5.1.2 Enfoque en el área Amor y Cuidado de Sí

El modo en el que se diseñó la cápsula de aprendizaje se estructura sobre la base de una lógica propuesta de construcción de material didáctico de visibilización del pensamiento, siguiendo las rutas de pensamiento propuestas por el Proyecto Zero de Harvard. Para esto se consideraron los siguientes elementos:

1. Predominios temáticos y objetivos actitudinales y de aprendizajes, elementos que están explicitados en la síntesis del desarrollo de dos áreas temáticas tratadas, a saber, Ética y Moral y Amor y Cuidado de Sí.
2. Se consideró el lugar en el que se aplica en el currículum escolar y el nivel de estudio. Se determinó que fuese en la asignatura de Orientación, en primero o segundo de enseñanza media de una institución escolar de modalidad científico-humanista o técnico-profesional, pudiendo entenderse también como un taller.
3. Un criterio para la creación del material fue considerar que en el proceso de aprendizaje, los estudiantes logren visibilizar desde dónde piensan lo que piensan, por qué, y puedan develar y reelaborar sus creencias, ideas, formas de estar en el mundo. Además, se consideró importante que la clase tuviera distintos momentos de participación de los estudiantes, promoviendo principalmente actividades lúdicas y de reflexión.

De los elementos nombrados, se seleccionaron primeramente los predominios temáticos y se puso el énfasis en el área Amor y Cuidado de Sí. Por esto, el predominio fue de “Discernimiento personal y autonomía”, pero atendiendo también a la “Ciudadanía, derechos y deberes” y como a la “Afectividad, sexualidad y género”. De cada uno de estos se eligieron los objetivos actitudinales y de aprendizaje, se explicitan los siguientes:

## V. Aplicación de la transversalidad en las instituciones escolares

Tabla 20. *Predominios temáticos y objetivos para la creación de una cápsula de aprendizaje (Ejemplo 2)*

Área temática	Objetivos actitudinales	Objetivos de aprendizaje
Discernimiento personal y autonomía.	Propiciar el cuidado desde el amor en la dimensión biológica, cultural y espiritual	Identificar los conceptos y experiencias asociadas al reconocimiento, justicia y alteridad.
Ciudadanía, derechos y deberes.		Valorar la flexibilidad como proceso responsable de respeto hacia uno mismo y otros.
Afectividad, sexualidad y género.	Fomentar el cuidado de las relaciones interpersonales.	Reforzar el desarrollo de las relaciones en base al respeto.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Contenidos mínimos obligatorios del Ministerio de Educación abordados en cada sesión:

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Enfoque de derecho	Enfoque de derecho en relación con afectividad, sexualidad y género.	Enfoque de derecho en relación con afectividad, sexualidad y género.	Distinguir los diferentes tipos de violencia.	Violencia de género.	Violencia de género.

Luego de haber realizado la selección, se pensó un título que pudiera direccionar las distintas actividades. Dichos nombres están asociados a las habilidades que se desean fomentar en las distintas etapas de la clase y asociadas también a lo propuesto por las rutas de pensamiento, es decir: ver-pensar-preguntarse.

## Cápsula Sesiones 1-2 (90 minutos)

## Sesión 1: Enfoque de derecho.

Objetivo Actitudinal	Ética y Moral	Amor y Cuidado de Sí
Propiciar el cuidado desde el amor en la dimensión biológica, cultural y espiritual.		Fomentar el cuidado de las relaciones interpersonales.
Objetivos de aprendizaje		
Identificar los conceptos y experiencias asociadas al reconocimiento, justicia y alteridad.	Valorar la flexibilidad como proceso responsable de respeto hacia uno mismo y otros.	Reforzar el desarrollo de las relaciones en base al respeto.

Tiempo Actividad: 2 horas pedagógicas (90 minutos).

Ciclo: Primero y/o segundo medio.

**Herramienta Didáctica: Ver-pensar-preguntarse (Proyecto Zero Harvard).**

Inicio:

Paso 1: Ver cortometraje<sup>4</sup> (25 minutos).

- El docente invita a los estudiantes a ver un cortometraje (10 minutos) y entrega las siguientes preguntas para mediar el impacto de mirar de cerca y cuidadosamente. El educador orienta hacia la observación intencionada (describir), mirar cuidadosamente para producir ideas más detalladas y con mayor profundidad para poder interpretar con asideros o con mayor evidencia, entendiendo la importancia de la observación para generar mejores interpretaciones (15 minutos para responder las preguntas).

1. ¿Qué ves?

<sup>4</sup> Vínculo con cortometrajes sobre el tema: <https://www.atencionselectiva.com/2015/12/14-cortos-para-trabajar-la-convivencia.html>

## V. Aplicación de la transversalidad en las instituciones escolares

### 2. ¿Cómo podrías describir lo que está sucediendo?

Paso 2: Pensar: (30 minutos).

- Luego que han transcurrido los 25 minutos, se pregunta a los estudiantes qué vieron y cómo lo describirían. Se anotan en la pizarra las ideas que los estudiantes consignaron en sus cuadernos (10 minutos).
- Se pide que conformen parejas y que reflexionen las siguientes preguntas (20 minutos).
  1. ¿Qué piensas que está sucediendo en el cortometraje?
  2. ¿En qué los hace pensar lo que se presenta en el cortometraje?
  3. ¿Cuál es su interpretación global del cortometraje?
  4. A partir de lo anterior, ¿qué de lo que observaste te hace interpretarlo de ese modo?

Paso 3: Preguntarse (30 minutos).

- Se solicita a los estudiantes que se agrupen en cuartetos y que compartan el trabajo anterior en torno a qué se preguntaron, qué vieron, cómo y desde dónde lo pensaron., discutir también si sus interpretaciones son correctas (20 minutos).
- Transcurrido el tiempo asignado, el docente inicia el plenario con las reflexiones de los distintos grupos, y consigna en la pizarra las reflexiones (10 minutos).
- Es necesario relevar en la retroalimentación y cierre (si se puede, durante toda la clase realizar pequeñas retroalimentaciones) la importancia de la aparición del otro, de la alteridad basada en el respeto en pro de la construcción de la morada común que solo se puede realizar en la profunda reflexión en el enfoque de derecho. Puede ser interesante realizar un contrato pedagógico y pegarlo en la sala de clases como parte del habitar con otros.

Sesión 2: Enfoque de derecho en relación con afectividad, sexualidad y género (90 minutos).

Tiempo Actividad: 2 horas pedagógicas.

Ciclo: Primero y/o segundo medio (90 minutos).

**Herramienta Didáctica: Interrogarse.**

Objetivo actitudinal	Ética y Moral	Amor y Cuidado de Sí
Propiciar el cuidado desde el amor en la dimensión biológica, cultural y espiritual.		Fomentar el cuidado de las relaciones interpersonales.
<b>Objetivos de Aprendizaje.</b>		
Identificar los conceptos y experiencias asociadas al reconocimiento, justicia y alteridad.	Valorar la flexibilidad como proceso responsable de respeto hacia uno mismo y otros.	Reforzar el desarrollo de las relaciones en base a respeto.

Inicio: Preconceptos

- Se inicia la clase con una pequeña retroalimentación de la clase anterior a partir de una lluvia de ideas. El docente consigna en la pizarra los elementos señalados (10 minutos).
- Luego, pega en la sala de clases, en distintos lugares (estrategia para descentrar la clase y la sala de clases) 5 cartulinas grandes, cada una con los siguientes títulos:
  - Enfoque de derecho
  - Afectividad
  - Sexualidad
  - Género
  - Enfoque de derecho en relación con la afectividad, sexualidad y género.
- Luego, se solicita a los estudiantes que anoten preguntas e interrogantes que surjan a partir de los títulos puestos en las cartulinas (15 minutos).

## V. Aplicación de la transversalidad en las instituciones escolares

- Transcurrido el tiempo, el docente pide que se reúnan en grupos y que aborden una pregunta de cada temática para responderla desde sus propias experiencias (20 minutos).
- Se realiza un plenario consignando las respuestas y reflexiones en la pizarra.
- Luego, el docente realiza una articulación de los contenidos reflexionados en la clase anterior (respeto) y los diversos contenidos respecto del enfoque de derecho y su relación con la afectividad, sexualidad y género, considerando las interrogantes y preguntas que emanaron desde los estudiantes (20 minutos).
- Finalmente, se solicita a los estudiantes que los grupos realicen una búsqueda en la web (o pueden realizar un dibujo o póster) de representaciones artísticas que sintetizen lo visto en la clase, o aquello que ellos consideraren relevante, y se pega en las paredes de la sala de clase para dejar testimonio de la reflexión y como recordatorio de la reflexión ética realizada.

# Epílogo

EL PRESENTE LIBRO RESPONDE A un trabajo de diálogo permanente y de profundizaciones y reflexiones que, al ser concretas, sobrepasan cualquier posibilidad de quedarse atada en los hechos. La misma experiencia de estar ante estos, supone y requiere del esfuerzo constante de pensar, discutir y proponer cuestiones que corresponden a la estrecha relación y finalidad de toda educación, que comprende y compromete su sentido en la realización plena de toda persona humana.

Desde el título del texto, nos encontramos con las diversas disciplinas que coexisten en todo proceso educativo. La ética, la moral, la psicología y la formación ciudadana son una forma que nos ayuda a comprender la complejidad de todo proceso formativo. Ninguna de ellas se entiende por separado o una por sobre la otra; todas ellas nutren la reflexión en el quehacer pedagógico, que reconoce en cada persona humana una vida en permanente realización y búsqueda de sentido. Por esta razón, el libro quiere proponer reflexiones y acciones que, de un modo u otro, sean semillas para estructurar las experiencias y vivencias de toda comunidad educativa en formación.

La discusión y reflexión interdisciplinaria propuesta permiten advertir y a su vez reafirmar, desde la ética, un diálogo permanente de aquel que busca construir para su vida y con la de otros el sentido de realización existencial; desde la psicología, reconocer que cada individualidad es una dignidad que respetar y acompañar en las relaciones humanas cordiales, afectuosas y proyectivas; y, por último, comprender que la formación ciudadana es la forma de reconocer las distintas

## Epílogo

formas de participación y construcción de la sociedad que soñamos en justicia y amor.

El ideal formativo propuesto en este trabajo comprende un compromiso irrenunciable respecto de que la formación de todo individuo es la formación de toda sociedad. De este modo, las temáticas propuestas reconocen, además, que el ideal formativo de toda educación se comprende en la formación espiritual de cada uno. En este sentido, el trabajo realizado y aquí presentado respira en el espíritu del legado del fundador Don Bosco: “educar al buen cristiano y al honesto ciudadano”.

# Referencias

## Introducción

- MINEDUC.(2008). Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC. (2015). Marco para la buena Dirección y el Liderazgo Pedagógico. Recuperado de [http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)

## Formación Ciudadana, Ética y Moral

- Aranguren, J. L. (2003). La ética y su etimología. *Arbor*, 591-606.
- Araos, J. (2003). La ética de Aristóteles y su relación con la ciencia y la técnica. *Diálogos educativos*, 6, 13-38.
- Argüelles, P., & Solorzano, P. (2009). Participación ciudadana en el diseño de la política educativa: una mirada a la construcción de ciudadanía en el diálogo ciudadano. *Foro Educativo N°15*, 105-124.
- Aristóteles (2001) *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial. Madrid. P.75.
- Arendt, H. (2001). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Argüelles, P. (2009). Participación ciudadana en el diseño de la política educativa: Una mirada a la construcción de ciudadanía en el diálogo ciudadano. *Foro Educativo*, 15, 105-124.
- Benedicto XVI (2017) Pronunciamientos de Benedicto XVI sobre la ideología de género. *Revista Humanitas*. PUC. <http://www.humanitas.cl/cuadernos/papa-benedicto-xvi-sobre-la-ideologia-de-genero-cuaderno-35>

## Referencias

- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Congregación Salesiana. (2014). *Cuadro de referencia pastoral juvenil salesiana*. Roma: S.D.B.
- Congregación Salesiana, Dicasterio para la Pastoral Juvenil. (2014). *La pastoral juvenil salesiana*. s/i: S.D.B.
- Cortina, A. (2010). *Justicia social*. Madrid: Trotta.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México D.F: Siglo XXI.
- Escobar, R. (2018). Escuela y democracia. Experiencias en formación ciudadana en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. *Saberes Educativos*, 2, 57-75.
- Foucault, M. (2000). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres. Revista de Filosofía*, 15, 257-280.
- Francisco, S. (2015). *Laudato Si*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Garcés, L., y Giraldo, C. (2013). Ética del cuidado de sí en Foucault. *Discusiones Filosóficas*, 22, 187-201.
- Habermas, J. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (2003). *Ética discursiva*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Jofré, G., Celis, G., y Rossel, A. (2016). *Proyecto curricular colegios salesianos Chile: orientaciones para su concreción*. Santiago de Chile: Congregación Salesiana de Chile.
- Jofré, G., Celis, G., y Rossel, A. (2017). *Diseño e implementación del proyecto educativo-pastoral salesiano*. Santiago de Chile.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Ley N° 20.911. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2 de abril de 2016.
- Maturana, H. D. (2015). *El árbol del vivir*. Santiago de Chile: MVP Editores.

- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Perpere, M. (2016). La llamada a la autenticidad en Ortega y Gasset. *Avatares filosóficos*, 3, 233-247.
- Polo, M. (2017). *Ética: Definiciones y teorías*. Lima: Fondo Editorial Universitario de Lima.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Sepúlveda, F. (1996). *Estética: educación de los sentidos y sentido de la educación*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Solórzano, P. (2019). Una experiencia de asesoría en la instalación de los planes de formación ciudadana (Ley 20.911) en establecimientos de dependencia municipal de la Región Metropolitana de Chile. *Foro Educativo* 32, 53-66.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

## Sexualidad

- Arruabarrena, M. y De Paul, J. (1999). *Maltrato a los niños en la familia, evaluación y tratamiento*. (4ª edición). Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia*. Buenos Aires: Paidós
- CLAM/IMS/UERJ-CEDEM, (2011). *Género y sexualidad: Competencias para la docencia*. Curso semi-presencial para la formación docente. Recuperado de <http://www.e-clam.org/downloads/Competencias%20para%20la%20docencia.pdf>
- Ministerio de Educación (2018). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Oportunidades-Curriculares-Educacion-sexualidad-afectividad-y-g%C3%A9nero.pdf>
- Unicef Ministerio de Educación Pública y Dirección de Vida Estudiantil. (2016). *Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual*. (1ª Edición) San

## Referencias

- José, Costa Rica. Recuperado de <https://www.unicef.org/PROTOCOLO-ACTUACION-VIOLENCIA.pdf>
- Unesco (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Unicef (1990). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <http://unicef.cl/web/convencion/>
- Varela, F. (1999). Conferencia “Aprender a aprender: la mente no está en el cerebro”. Club de Emprendedores, Santiago, Chile.

## Afectividad

- Bach, E., y Darder, P. (2004). *Des-édúcate. Una propuesta para vivir y convivir mejor*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación (2013). *Formación en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Formaci%C3%B3n-en-Sexualidad-Afectividad-y-G%C3%A9nero.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Educación en sexualidad, afectividad y género: Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-en-Sexualidad-Afectividad-y-G%C3%A9nero.Mineduc-2017.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*.
- Muñoz, V. y Ulate, C. (2012). *El derecho humano a la educación para la afectividad y la sexualidad y la sexualidad integral: Contribuciones para una reforma educativa necesaria*. Heredia: Doctorado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional, Costa Rica.
- Rodríguez, G., Juárez, C. y Ponce, M. (2012). El valor de la cognición y de la afectividad para el análisis psico-colectivo. *Psicoperspectivas*, 11(2), 206-219.

- Rodríguez, G., Juárez, C. y Ponce de León, M. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 193-201.
- Soler Gómez, V. (2016). *Desarrollo socioafectivo*. Madrid: Síntesis.
- Russell, J. y Barrett, L. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 805-819.
- Saracho, J. M. (2015). *La organización emocional*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Quintanilla, B. (2003). La educación de la afectividad. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 4, 254-266. Recuperado de <http://biblio.upmx.mx/textos/r0010418.pdf>
- Yepes Stork, R. (1996). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: EUNSA.

## Género

- Beauvoir, S. de. (2018). *El segundo sexo*. Santiago de Chile: Penguin Random House.
- Bogino, M. y Fernández, P. (2017). Relecturas de género: Concepto normativo y categoría crítica. *Revista de Estudios de Género*, 5(45), 158-185.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Fabbri, L. (2017). Sobre los avatares del concepto de género. *Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular*. Santiago de Chile: Proyección Editores, Tiempo Robado Editoras.
- Fassin, E. (2011). El imperio del género. La ambigua historia política de una herramienta conceptual. *Discurso, teoría y análisis*, 31, 11-36.
- Ministerio de Educación (2015). *Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_chile\\_0652.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0652.pdf)

## Referencias

- Ministerio de Educación (2017). *Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-en-Sexualidad-Afectividad-y-G%C3%A9nero.Mineduc-2017.pdf>
- Ministerio de Educación (2018). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Oportunidades-Curriculares-Educacion-sexualidad-afectividad-y-género.pdf>
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (2019). *Violencia contra las mujeres*. Recuperado de <https://www.minmujeryeg.gob.cl/sernameg/programas/violencia-contras-las-mujeres/>
- Unesco, (2017). *Igualdad de género*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/igualdad-de-genero/>
- Unesco. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa)
- Unicef. (2018). *Plan de Acción para la Igualdad entre los Géneros para 2018-2021*. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/igualdad-de-genero/plan-de-accion-para-la-igualdad-entre-los-generos-para-2018-2021>

## Material didáctico

- Ejemplos de carta al Director: Fuente: <https://ejemplos.net/ejemplos-de-carta-al-director/>
- Cortometraje en convivencia escolar: <https://www.atencionselectiva.com/2015/12/14-cortos-para-trabajar-la-convivencia.html>
- La Tercera. (2019). *Grupo anarquista se adjudica bombas enviadas a comisaría en Huechuraba y a exministro Hinzpeter*. Recuperado

de <https://www.latercera.com/nacional/noticia/grupo-anarquista-se-adjudica-bombas-enviadas-comisaria-hinzpeter/759172/>



## Autores

Ailyn Bravo Guzmán

(Profesora de Filosofía U. Católica Silva Henríquez, Magíster en Filosofía Mención Ética y Axiología U. de Chile) (Adscrita Escuela de Filosofía, U. Católica Silva Henríquez, [abravo@ucsh.cl](mailto:abravo@ucsh.cl))

Karina Cañas Castellón

(Psicóloga Universidad de Chile, Magíster en Intervención Jurídica y Forense, U. Diego Portales) (Adscrita Escuela de Psicología, U. Católica Silva Henríquez, [kcanasc@ucsh.cl](mailto:kcanasc@ucsh.cl))

Luz Rubilar Santander

(Profesora de Filosofía U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, Dra. en Filosofía, Mención Filosofía Moral U. de Chile) (Adscrita Escuela de Psicología, U. Católicas Silva Henríquez, [lrubilar@ucsh.cl](mailto:lrubilar@ucsh.cl))

Nelson Rodríguez Arratia

(Profesor de Filosofía U. Católica Silva Henríquez, Doctor en Filosofía Mención Estética y Teoría del Arte. U. de Chile) (Adscrito Escuela de Filosofía, U. Católica Silva Henríquez, [nrodriguez@ucsh.cl](mailto:nrodriguez@ucsh.cl))

Pablo Solórzano Marchant

(Profesor de Filosofía U. Católica Silva Henríquez, Dr. en ciencias de la Educación Mención en Interculturalidad U. de Santiago de Chile) (Adscrito Escuela de Filosofía, U. Católica Silva Henríquez, [psolorzanom@ucsh.cl](mailto:psolorzanom@ucsh.cl))

Paula Riquelme Portales

(Psicóloga Universidad Católica de Chile, Magíster en Psicología Clínica, U. de Chile) (Adscrita Escuela de Psicología, U. Católica Silva Henríquez, [Priquelme@ucsh.cl](mailto:Priquelme@ucsh.cl))

Tatiana Soto López

(Psicóloga Universidad de Chile, Magíster en Educación Mención política y gestión educacional, U. La República) (Adscrita Escuela de Psicología, U. Católica Silva Henríquez [tsotol@ucsh.cl](mailto:tsotol@ucsh.cl))





# GESTIÓN de la FORMACIÓN TRANSVERSAL

Formación ciudadana en la ética-moral,  
y su relación con el amor y el Cuidado de Sí

Gestión de la Formación Transversal. Formación ciudadana en la ética-moral y su relación con el Amor y Cuidado de Sí, se sitúa como respuesta académica a los grandes cambios producidos en el Sistema Educacional chileno durante la última década, en temas que van más allá de un trabajo académico. Esta propuesta de gestión en transversalidad involucra los distintos niveles de decisión en el ámbito de la gestión educativa y de la gestión curricular, desde una perspectiva generativa, a partir del análisis del marco normativo nacional en el ámbito de la educación escolar y de los desafíos propuestos para la generación de respuestas a los desafíos y requerimientos propuestos por el sistema social a los Proyectos Educativos Pastorales Salesianos (PEPS).