

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y
BACHILLERATO**



CEU
*Universidad
San Pablo*

**La educación afectiva de los adolescentes
desde el centro escolar**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Especialidad: Ciencias Experimentales

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación
Departamento de Psicología y Pedagogía**

María Muñoz de Benavides

**Curso Académico 2014/15
Convocatoria Ordinaria**

Vº Bº

Alumna:

Directora:

María Muñoz de Benavides

María Hernández-Sampelayo

“Educar es convertir a alguien en persona más libre e independiente, con más criterio. Ser individuo capaz de pilotear la propia vida de acuerdo a normas humanísticas y espirituales. Por eso toda educación positiva humaniza y libera al hombre llenándolo de amor”

Rojas, E. (2003). Artículo periódico ABC

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	7
1. EDUCACIÓN PARA LA MADUREZ AFECTIVA: CONSIDERACIONES GENERALES	9
1.1. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE MADURACIÓN.....	10
1.2. ADOLESCENCIA Y MADUREZ AFECTIVA.....	14
1.2.1. Conocimiento propio y autoestima.....	18
Moda y adolescencia: entre la imitación y la individualidad.....	21
1.2.2. Relaciones interpersonales: utilitarismo vs personalismo.....	23
1.2.3. Amor conyugal: el sentido de la sexualidad.....	30
1.2.4. La amistad: expresión de libertad.....	34
1.3. INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIAL EN EL EQUILIBRIO AFECTIVO.....	40
1.3.1. La familia: Primer contexto social.....	40
1.3.2. La escuela: educación afectivo-sexual desde el centro escolar. Programas pedagógicos.	42
1.3.3. Redes sociales, Internet, Televisión.....	47
2. OBJETIVOS	50
3. METODOLOGÍA	51
3.1. CUALITATIVA: Entrevistas a expertos en educación afectivo-sexual.....	51
3.1.1. Situación actual en España.....	51
3.1.2. Planteamiento de mejora.....	51
3.2. CUANTITATIVA: Encuestas a adolescentes.....	54
3.2.1. Alumnos de 2ºE.S.O., 4ºE.S.O y 1ºB.A.T.....	54
3.2.2. Centros escolares: públicos, concertados y privados.....	54
4. RESULTADOS	55
4.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A EXPERTOS.....	55
4.2. Resultados e interpretación de los cuestionarios a alumnos.....	57
4.2.1. Estudio según los cursos académicos.....	57
4.2.2. Estudio según el tipo de centro escolar.....	59
5. DISCUSIÓN Y PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	59
6. CONCLUSIONES	60
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

ANEXOS

1. Tablas y figuras obtenidas a partir de los datos del INE, publicados en la *web*, relativos al comportamiento sexual de adolescentes en España.
2. Esquema de la entrevista dirigida a expertos en educación afectivo-sexual
3. Entrevista al Dr. Jokin de Irala
4. Entrevista a la Dra. Micaela Menárguez
5. Entrevista a D. Benigno Blanco
6. Entrevista a Dña. Ana Rivera
7. Cuestionario dirigido a alumnos de 2º E.S.O. (colegio privado educación diferenciada)
8. Cuestionario dirigido a alumnos de 4º E.S.O. (colegio privado educación diferenciada)
9. Cuestionario dirigido a alumnos de 2º BAC (colegio privado educación diferenciada)
10. Cuestionario dirigido a alumnos de 2º E.S.O. (colegio público o concertado)
11. Cuestionario dirigido a alumnos de 4º E.S.O. (colegio público o concertado)
12. Cuestionario dirigido a alumnos de 2º BAC (colegio público o concertado)
13. Proyecto de innovación pedagógica: Recursos didácticos

RESUMEN

La madurez, entendida como el desarrollo armónico de la personalidad humana, está en íntima relación con la educación afectiva recibida desde las primeras etapas de la vida y, especialmente, durante la infancia y adolescencia. En el proceso de maduración personal, intervienen no solamente los padres y profesores sino, también, los amigos y el entorno digital a través del cual los jóvenes obtienen información y se relacionan habitualmente entre sí.

En este trabajo se ha estudiado, mediante entrevistas a expertos y cuestionarios realizados a adolescentes, el contexto social y las conductas habituales de los jóvenes españoles, así como el tipo de formación que están recibiendo, especialmente en las sesiones de educación afectivo-sexual, impartidas en los centros escolares. Hemos observado que, generalmente, éstas tienen una orientación utilitarista y, en consecuencia, inconveniente puesto que reducen el significado de la sexualidad humana a mera fisiología, desvinculada de un proyecto personal estable de amor y comunidad de vida que puedan llevar a la felicidad.

Proponemos, por tanto, la implementación en el centro escolar de talleres de educación de la afectividad desde la etapa Primaria a la Secundaria, de orientación personalista, que realce la belleza del amor conyugal y acreciente el valor de la espera.

Palabras clave: madurez¹, adolescencia², personalidad², afectividad², sexualidad², educación sexual², enseñanza primaria², enseñanza secundaria², redes sociales², Internet², personalismo³

¹ <http://definicion.de/madurez/> (RAE)

² Recogidas en el Thesaurus de la UNESCO, en [http://databases.unesco.org/thesp/wwwi32.exe/\[in=affiche.in\]/](http://databases.unesco.org/thesp/wwwi32.exe/[in=affiche.in]/)

³ <http://www.personalismo.org/filosofia-personalista/>

ABSTRACT

Maturity, understood as the harmonic development of human personality, is intimately related with the affectivity education received from the beginning stages of life and especially during infancy and adolescence. Not only are parents and teachers involved in the process of personal maturation, but also friends and the digital environment and/or surroundings which young people use as a source of information and a means of communication among themselves.

In this project, we have studied, through the interview of experts and surveys conducted on adolescents, the social context and concerns of Spanish youth, as well as the type of education they are receiving concentrating especially in sexuality and affectivity education sessions in schools. We have observed that generally speaking, these sessions have a utilitaristic orientation and therefore unsuitable focus since they reduce the value of human sexuality to a merely physiological issue completely separated from a stable personal project of love and a shared familiar life that may lead to happiness.

We therefore propose the implementation of affectivity seminars, starting in the Primary stage of education and continuing on to the Secondary years, in schools with a personal orientation that highlights the beauty of conjugal love and the value of waiting.

Keywords: maturity⁴, adolescents⁵, personality⁶, affectivity⁷, sexuality⁸, sexual abstinence⁹, Primary education¹⁰, Secondary education¹¹, social networks¹², Internet¹³, personalism¹⁴
(ERIC, Education Resources Information Center)

⁴ [http://eric.ed.gov/?qt=maturity&ti=Maturity+\(Individuals\)](http://eric.ed.gov/?qt=maturity&ti=Maturity+(Individuals))

⁵ <http://eric.ed.gov/?qt=adolescents&ti=Adolescents>

⁶ <http://eric.ed.gov/?qt=personality&ti=Personality+Development>

⁷ <http://www.thesaurus.com/browse/affectivity>

⁸ <http://eric.ed.gov/?qt=sexuality&ti=Sexuality>

⁹ <http://eric.ed.gov/?qt=maturity&ti=Sexual+Abstinence>

¹⁰ <http://eric.ed.gov/?qt=adolescents&ti=Primary+Education>

¹¹ <http://eric.ed.gov/?qt=adolescents&ti=Secondary+Education>

¹² <http://eric.ed.gov/?qt=social+networks>

¹³ <http://eric.ed.gov/?qt=internet&ti=Internet>

¹⁴ <http://dictionary.reference.com/browse/personalism>

RIASSUNTO

La maturità, intesa come lo sviluppo armonico della personalità umana, è strettamente legata all'educazione affettiva ricevuta fin dai primi anni della vita e, specialmente, nell'infanzia e l'adolescenza. Nel processo di sviluppo personale intervengono, come è ben noto, i propri genitori e anche i docenti ma, in modo particolare, hanno pure un ruolo significativo gli amici e il contesto virtuale attraverso il quale i giovani ottengono informazione e si comunicano tra di essi.

In questo lavoro di ricerca si ha studiato, tranne un metodo quali-cuantitativo basato su interviste ad esperti e, pure, questionari indirizzati ad adolescenti, il contesto sociale e i problemi legati all'educazione affettiva dei giovani spagnoli, così come l'impostazione delle lezioni sull'educazione affettivo-sessuale che ricevono nella scuola. Abbiamo osservato che, di solito, hanno un carattere utilitarista e, dunque, sconveniente giacchè riducono il significato della sessualità umana ad un'attività esclusivamente biologica, staccata da un proietto stabile d'amore e comunità di vita familiare che possa condurre alla felicità.

Insomma, proponiamo l'implementazione di lezioni sull'affettività nelle scuole fin dall'educazione elementare fino alla secondaria, di carattere personalistico, che porti a riscoprire la bellezza dell'amore coniugale y il valore dell'attesa.

Parole chiavi: maturità, adolescenza, personalità, affettività, sessualità, educazione sessuale, educazione elementare, educazione secondaria, retti sociali, Internet, personalismo.

INTRODUCCIÓN

La madurez, entendida como el desarrollo armónico de la personalidad humana, está en íntima relación con la educación afectiva recibida desde las primeras etapas de la vida y, especialmente, durante la infancia y adolescencia (Derville G, 2015).

Parece razonable, por tanto, que el despertar de la sexualidad de los jóvenes en la pubertad, no constituya el primer momento de toma de conciencia por parte de padres y educadores, de la necesidad de una formación profunda acerca de la afectividad y del sentido de la sexualidad humana. Estas cuestiones requieren de una previa educación en valores y virtudes desde la más tierna infancia, que es responsabilidad principal de los padres y, en cuya tarea, deberían poder contar con la colaboración del centro escolar.

Estudios recientes reflejan que los programas específicos de educación afectivo-sexual de adolescentes en los colegios de diversas Comunidades Autónomas españolas han seguido, de forma generalizada en los últimos años, un planteamiento reduccionista en cuanto a sus contenidos, con una orientación exclusivamente biológico-psicológica y, en consecuencia, inconveniente para los jóvenes, puesto que limita el significado de la sexualidad humana a meros actos fisiológicos, desvinculados de un proyecto personal estable de amor y comunidad de vida que puedan llevar al crecimiento mutuo y a la felicidad (Velázquez ME, 2014).

Junto al aumento de la utilización de preservativos, asistimos también al aumento de la transmisión de infecciones de transmisión sexual, al adelanto en la edad de inicio de relaciones sexuales, al aumento de embarazos en adolescentes además de las consecuencias psicológicas adversas, como sentimientos de decepción y arrepentimiento (Hernández-Sampelayo M y Sánchez MA, 2013). En este sentido, cobra especial importancia la educación sexual recibida en el último tramo de la educación obligatoria. Es importante, desde el punto de vista de la Salud Pública, desarrollar contenidos que permitan al alumno adquirir habilidades sociales que le ayuden a tomar decisiones más libres e informadas encaminadas a retrasar el inicio de las relaciones sexuales (Gómara I, Repáraz C, Osorio A y De Irala J, 2010) (cfr. Anexo 1: Tablas y Figuras, INE).

En el proceso de maduración personal, tienen una importancia fundamental los agentes educadores que, como es bien sabido, no se limitan a la figura fundamental e irrenunciable de los padres y de los profesores, de indiscutible influencia en el desarrollo personal sino, también, del contexto social formado especialmente por los amigos y, especialmente, del entorno digital en el que se desenvuelve la vida de los adolescentes, y mediante el cual se relacionan entre sí. Tal como sostiene Bolívar (2006), ni la escuela es el único contexto de educación, ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo.

Entendemos que la tarea de la escuela no debe limitarse a la transmisión de saberes – instruir- sino, además, a la propuesta de valores morales -educar-, por lo que la participación de la familia en dicho proyecto educativo se hace, entonces, imprescindible por la naturaleza misma de los valores morales. Estos no son sólo ideas y conceptos sobre la justicia, la tolerancia, la solidaridad, etc. Son, en su raíz, convicciones profundas, creencias prescriptivas que orientan y dirigen nuestra conducta.

Nos encontramos, por otra parte, en un período de transición a la adaptación de la sociedad a las tecnologías. Internet, móviles y videojuegos ocupan un espacio importante en el proceso de socialización, influyendo en comportamientos y actitudes; en consecuencia la pedagogía y psicología no pueden permanecer ajenas a esta transformación. Asimismo, están emergiendo un nuevo tipo de desadaptaciones conductuales producto de la generalización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Si bien estas herramientas fueron creadas como tecnologías para informar y comunicar, su propio diseño es susceptible de afectar a la voluntad de control, lo cual junto con otros factores personales y ambientales, facilita la conducta adictiva (Saldaña D, 2001). El uso de las TIC requiere de una mayor atención, sobre todo si causa problemas o interfiere en la vida diaria, especialmente durante la infancia y la adolescencia. Esta última es una etapa que merece una atención especial con respecto a sus relaciones con las TIC, sobre todo porque es un colectivo muy sensible al momento y al entorno social en el que vive y también porque estas tecnologías están especialmente presentes en su vida. Los adolescentes, fascinados por Internet, el móvil y los videojuegos, han encontrado en estas tecnologías un medio extraordinario de relación, comunicación, aprendizaje, satisfacción de la curiosidad, ocio y diversión (Castellana M, Sánchez-Carbonell X, Graner C y Beranuy M, 2007), de manera que las TIC se convierten en un elemento importante e imprescindible en sus vidas (Machargo J, Luján I, León ME, López P y Martín MA, 2003).

En el presente trabajo, centramos nuestra atención en la educación desde el centro escolar para la integración de la afectividad y la capacidad generativa en un proyecto de vida personal con el fin de formar personas que amen: que sepan expresar el amor de modo adecuado a su elección de vida. Entendemos, por tanto, que es de suma importancia la educación de las tendencias y de los sentimientos, ya que “es preciso integrar los deseos en la perspectiva del bien global de la persona. Eso supone limitar la satisfacción de las tendencias gracias a una educación de la afectividad, y no por la vía de una negación u opresión” (Derville G, 2015). En este sentido, como indica el profesor Rodríguez Luño (2004), “la ética enseña en primer lugar, no lo que hay que hacer u omitir, sino lo que es justo desear, qué género de vida es deseable para el hombre”.

Se han estudiado, mediante una metodología mixta cuali-cuantitativa -entrevistas a expertos en educación afectivo-sexual de jóvenes, y cuestionarios realizados a adolescentes-, los intereses, costumbres y el contexto vital de los jóvenes españoles, que tienen repercusión en la esfera afectiva, así como la influencia del tipo de formación que reciben, principalmente en las sesiones impartidas en los centros escolares, en su proceso de maduración afectivo-sexual.

Tras una breve referencia a varios programas de esta índole, que se están llevando a cabo en distintas Comunidades Autónomas españolas, se describirán otros proyectos y recursos pedagógicos que han resultado útiles para la educación en este ámbito que nos ocupa. Plantearemos, finalmente, como innovación docente, un material de próxima publicación, dirigido a jóvenes de entre 6 y 18 años, de particular interés, que presupone la integración conjunta de padres y profesores en la tarea educativa. Esta formación se impartiría en el colegio y, los padres, dispondrían de un material específico para reforzarla en casa.

En conclusión, propondremos la implementación en el centro escolar de talleres de educación de la afectividad desde el comienzo de la Etapa Primaria hasta el fin de la Secundaria, de orientación personalista, que promueva el ejercicio de la sexualidad humana en un proyecto de amor personal, que realce la belleza del amor conyugal y acreciente el valor de la espera.

1. EDUCACIÓN PARA LA MADUREZ AFECTIVA: CONSIDERACIONES GENERALES

Si bien el término personalidad suele designar un *constructo* sumamente complejo, podemos aproximarnos a la realidad misma y partir de un cierto marco conceptual de referencia. Así, se ha definido la personalidad como “el sistema abierto de rasgos

suficientemente estables que caracterizan el perfil operativo de cada persona; es decir, el conjunto de cualidades de su dinámica cognitiva y tendencial, así como los estados emocionales. Algunas definiciones de la personalidad destacan el hecho de que se trata de un conjunto de cualidades inherentes al ser humano concreto, heredadas y adquiridas, otras observan el modo de integrar y asimilar la información que se recibe, mientras que algunas ponen especial énfasis en la capacidad adaptativa del hombre a un determinado medio” (Martínez Priego C, 2010).

En último término, “la sociedad constituye el medio nutricio del que surge gradualmente la identidad personal. La familia tiene como función principal el ajuste suficiente del individuo en el ejercicio de su independencia en la sociedad. El hombre sobrevive en grupo, esto es inherente a la condición humana. La identidad del grupo familiar participa en la estructuración del contenido de la identidad personal. En la medida en que éste madura, alcanza una identidad que es a la par individual y social; resultando ambos aspectos no claramente separables.” (Pérez de Ayala E, 2001). Ackerman (1996) señala al respecto que la conformación de la personalidad requiere el apoyo de la identidad familiar, y que a su vez, la identidad familiar requiere el apoyo de una comunidad más amplia. En esta lógica, la identidad de cada persona estaría sujeta a factores exógenos al propio ámbito familiar que tienen un claro impacto en la formación de la personalidad. Tal es el caso de los medios de comunicación, los centros educativos o los círculos sociales, entre otros ambientes. Citamos particularmente, las TIC, presentes en todos los ámbitos de la realidad científica, cultural y social, y que constituyen un elemento esencial del funcionamiento de nuestra vida cotidiana.

La orientación sobre la conducta moral que hace a la persona plenamente humana, ha sido materia ampliamente tratada por los últimos Pontífices de la Iglesia Católica. Así, recogemos algunas afirmaciones al respecto del alcance de la conducta individual, en virtud de su condición social. Efectivamente, la ética de la vida personal y la ética social están estrechamente imbricadas (Benedicto XVI, 2009; Juan Pablo II, 1995), puesto que el desarrollo de la persona humana y el crecimiento de la sociedad están mutuamente condicionados. En su Encíclica *Humanae vitae*, Pablo VI subrayaba la necesidad de “crear un clima favorable para la educación de la castidad”. Este vocablo, hoy ciertamente ha caído en desuso, y es más frecuente referirse a la virtud de la pureza, que ordena y enriquece el amor. Juan Pablo II precisó que, con esas palabras, Pablo II quería decir que “el cuerpo humano debe vivir en toda la verdad de su masculinidad y feminidad, como corresponde a la dignidad de ese cuerpo y a su significado en la construcción de la comunión de las personas. Se puede

decir que esta es una de las dimensiones fundamentales de la cultura humana, entendida como *afirmación que ennoblece todo lo que es humano*” (Juan Pablo II, 1981).

1.1. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE MADURACIÓN

Como afirma Derville, la madurez personal está muy relacionada con la educación y con el entorno humano. “En primer lugar, es responsabilidad de los padres hacer crecer a sus hijos en un ambiente de cariño. El amor mutuo de los padres es esencial para el desarrollo de la familia. En efecto, es difícil crecer en un entorno en el que están ausentes el amor y sus manifestaciones. No se trata solamente de amar, sino de demostrarlo de un modo sencillo, discreto y perceptible: el amor necesita expresarse, declararse.

Esta manifestación del amor, del afecto, de la ternura, contribuye especialmente a “limitar los destrozos” cuando las personas tienen un carácter duro, hiper-responsable, y aún más, cuando se encierran en sí mismas, ocultando sus conflictos interiores. El peligro –advierte- es todavía mayor en el caso de personas muy sensibles y extremadamente reservadas: su aparente frialdad oculta una tempestad sin manifestaciones, y las expresiones de cólera más brutales desvelan quizá un signo de debilidad en el terreno de las relaciones, por cierta incapacidad de expresarse”. Nos ha parecido interesante la anterior consideración antropológica que esboza someramente las consecuencias que podrían tener, en el desarrollo afectivo de los hijos, la presencia o, por el contrario, carencia de afecto recibido en el entorno familiar. El autor concluye que es esencial la comunicación interpersonal habitual, que permite la exposición de los problemas, abriendo así la puerta a sus soluciones y a una formación adecuada, pero matiza que, “siendo esto así, la comunicación es una herramienta que hay que utilizar con sentido común: por ejemplo, respetando el pudor del alma que lleva a que no todas las verdades tengan que ser comentadas” (Derville G, 2015).

Consideramos, como citábamos anteriormente, la necesidad de la formación en valores desde edades tempranas, como pieza clave para el adecuado desarrollo afectivo-sexual del adolescente. Así, como afirma Gutiérrez (1995) “los valores pueden hacer referencia a estados finales de existencia, como metas valiosas por sí mismas y que pueden identificarse como

valores morales, y a modos específicos de conducta, como estados deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos”.

Por otro lado, y como complemento de la educación recibida en la propia familia, los maestros y profesores colaboran con la tarea formativa hasta la mayoría de edad y, más allá de la etapa escolar, si es el caso, también en la universidad. “El campo de la enseñanza -como enseña Maritain (1993)- es el campo de la verdad –la verdad especulativa y la verdad práctica-. La única influencia que domine en la escuela y en la universidad debe ser la de la verdad, la de las realidades inteligibles, cuyo poder iluminador obtiene por su sola virtud – no por la de la autoridad humana o del *magister dixit* – el asentimiento de un “espíritu abierto”, dispuesto a pronunciarse de una manera u otra “sobre la fe de la evidencia”. Y, prosigue el autor, para esclarecer el método y la razón de ser de la enseñanza: “Sin duda “el espíritu abierto” del niño se halla aún desarmado e incapaz de juzgar “sobre la fe de la evidencia”; por tanto, él deberá creer a su maestro. Pero desde un principio, el maestro tendrá que respetar en el niño la dignidad del espíritu, deberá apelar a la capacidad de comprensión del niño y concebir su propio esfuerzo como algo que ha de preparar a un espíritu humano a pensar por sí mismo. Quien aún no sabe, ha de creer al maestro, pero solamente con el fin de llegar al saber; y tal vez, en ese momento, rechace las opiniones del maestro; le cree a título provisorio, solamente, a causa de la verdad que, supone, le trasmite el maestro.”

La tarea del maestro, a juicio del autor, es acompañar hacia la verdad, enseñar al alumno –que aún no sabe- a pensar por sí mismo. De esta manera, llegará a tomar decisiones que orienten su vida hacia el bien que le conviene para ser feliz.

Las reflexiones de Maritain en torno al acompañamiento hacia la verdad nos han parecido de particular interés, por su estrecha relación con el tema que nos ocupa; a saber, la contribución del centro escolar en la educación de la afectividad y la sexualidad de los jóvenes adolescentes o, lo que es lo mismo, la mayor comprensión del beneficio que comporta a la persona vivir su condición sexuada de modo pleno y acorde con su proyecto vital. El pedagogo concluye, a este respecto: “Así, por medio de la inteligencia y de la verdad, la escuela y la universidad pueden influir en las facultades del deseo, de la voluntad y del amor en el niño y en el joven, y ayudarles a lograr el control de su dinamismo afectivo y tendencial¹⁵.”

¹⁵(Cont.): La educación moral desempeña un papel esencial en la educación de la escuela y de la universidad y es muy importante que ese papel se acentúe cada vez más. (...) El olvido de esta distinción entre voluntad y razón práctica explica los fracasos de la pedagogía escolar en sus intentos de “educar la voluntad”.

Sostiene, por tanto, que la formación del carácter y, en particular, de las virtudes morales y la libertad interior, radica no tanto en la educación directa de la voluntad sino, más bien, en *iluminar y fortificar la razón* para evitar la tendencia al voluntarismo¹⁶ que llevaría a la persona a orientar su acción, más por la fuerza de su voluntad, que por convicciones firmes acerca de la verdad que ilumina la propia razón.

Según Maritain, “la educación de la escuela y de la universidad tiene, en realidad, su mundo propio, que consiste esencialmente en la dignidad y las riquezas del conocimiento y de la inteligencia, facultad primera del ser humano. Y de este mundo propio, ese conocimiento que es la sabiduría, es el supremo fin.”

Alcántara (1992) y Lucini (1992, en Prat M y Soler S, 2003) muestran, siguiendo esta línea, una serie de características que definen las actitudes y, por ende, el obrar. Así, son: adquiridas, predisposiciones estables, perdurables, difíciles de cambiar, pero dinámicas, ya que pueden crecer o desaparecer. Son precursoras del comportamiento y producto de procesos cognitivos, y conllevan procesos afectivos. Hacen referencia a unos determinados valores, o se fundamentan en ellos.

Partiendo de estas premisas y tratando de aplicarlas al ámbito particular que nos ocupa en este trabajo -educación afectivo-sexual desde el centro escolar-, entendemos que la escuela debe asumir la función que le corresponde en la formación del alumno que, a juicio de Maritain, sería la de *iluminar y fortificar la razón* en relación con la verdad que se refiere a la propia persona, en su doble dimensión corpóreo-espiritual. El conocimiento de la verdad sobre la antropología humana lleva, por tanto, al reconocimiento de la dignidad del propio cuerpo y al respeto del otro –considerado como “otro yo”-, a valorar la riqueza de su mundo afectivo, a entender la unidad que enriquece y llena de sentido la sexualidad humana cuando

Respecto a la voluntad misma y a lo que se llama “educación de la voluntad” o formación del carácter (con mayor precisión, la adquisición de las virtudes morales y de la libertad interior), el cometido específico de la educación escolar se reduce a dos puntos principales.

En primer lugar, el maestro debe conocer sólidamente la psicología del niño y estar profundamente atento a ella; más que a formar la voluntad y los sentimientos del niño, a evitar deformarlos o herirlos por desaciertos pedagógicos a los que los adultos suelen parecer naturalmente inclinados (los descubrimientos de la psicología moderna pueden ser de gran utilidad en este terreno).

En segundo lugar, la escuela y la vida escolar deben atender, de una manera particularmente importante, lo que podríamos llamar la formación “premoral”, que no se refiere a la moralidad propiamente dicha, sino a la preparación del terreno para ella. Mantenernos, sin embargo, que el deber principal en la esfera educacional, tanto de la escuela como del Estado, no consiste en formar la voluntad y desarrollar directamente las virtudes morales, sino en iluminar y fortificar la razón; es así como la escuela ejerce una influencia indirecta sobre la voluntad, a la vez que da un saludable equipamiento de conocimiento a la razón y desarrolla sanamente las facultades de pensamiento.

¹⁶ <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=voluntarismo>

está integrada en un proyecto de vida y amor. Además, la educación para una sana sexualidad humana debería tener siempre en cuenta que la persona es un fin y nunca un medio.

En definitiva, cuando el hombre busca su auténtica realización en el acabamiento de su naturaleza y respeta su propia dignidad como persona y la de los demás, es cuando verdaderamente está en condiciones de encontrar la felicidad.

Como apuntábamos anteriormente, consideramos de suma importancia la educación de las tendencias y de los sentimientos, ya que “es preciso integrar los deseos en la perspectiva del bien global de la persona. Eso supone limitar la satisfacción de las tendencias gracias a una educación de la afectividad, y no por la vía de una negación u opresión” (Derville G, 2015).

La experiencia afectiva implica al mismo tiempo a la conciencia del hombre y a su comportamiento. Tiene su raíz, según argumenta el autor, en la tendencia hacia el amor a sí mismo, al amor a los demás y al amor a Dios. “Esta tendencia, inscrita en la realidad ontológica personal, se traduce en emociones y en sentimientos, y eventualmente, según las indicaciones de la voluntad, en actos. Cuando la afectividad está bien orientada, conforme con la verdad personal favorece el don de sí y su continuidad.” Como se ha demostrado acertadamente, “el amor no se identifica con el afecto que puede acompañarlo (enamoramamiento, gozo, fruición, alegría), sino con la donación”; así, “no solo amando al otro se alcanza la propia perfección, pues la donación al otro forma parte del fin personal, sino que con la aceptación del don por parte del otro se va más allá de la perfección personal individual, pues amante y amado participan de una perfección que los trasciende: el don mutuo” (Malo A, 2004).

1.2. ADOLESCENCIA Y MADUREZ AFECTIVA

Es frecuente que los adolescentes se planteen: ¿por qué reacciono de ese modo? ¿Por qué soy así? ¿Podré cambiar? Son preguntas que, en algún momento de la vida, podrían asaltarnos. A veces, nos las planteamos respecto a los demás: ¿por qué tiene ese modo de ser?

En la propia personalidad influye tanto lo que se hereda y se manifiesta desde el nacimiento, que suele llamarse temperamento, como aquellos aspectos que se han adquirido por la educación, las decisiones personales, el trato con los demás, y otros muchos factores, que incluso pueden ser inconscientes.

De este modo –según explica Sesé (2014)-, “existen distintos tipos de personalidades o caracteres –extrovertidos o tímidos, fogosos o reservados, despreocupados o aprensivos, etc.–, que se expresan en el modo de trabajar, de relacionarse con los demás, de considerar los acontecimientos diarios.

Estos elementos influyen en la vida moral, al facilitar el desarrollo de ciertas virtudes o, si falta el empeño por moldearlos, la aparición de defectos: por ejemplo, una personalidad emprendedora puede ayudar a cultivar la laboriosidad, con tal de que al mismo tiempo se viva una disciplina que evitará el defecto de la inconstancia y del activismo. (...) El modo de ser de cada uno es como una tierra fértil que se ha de cultivar: basta quitar con paciencia y alegría las piedras y malas hierbas”.

La palabra "madurez" significa primero estar en sazón, a punto, y por extensión hace referencia a la plenitud del ser. Implica también el cumplimiento de la propia tarea.

El mundo clásico greco-romano, por ejemplo, colocó en el centro del ideal de madurez humana especialmente la "sabiduría" y la "prudencia", entendidas con diversos matices. Los filósofos y teólogos cristianos de aquella época enriquecieron esta concepción, señalando la preeminencia de las virtudes teologales, de modo especial la caridad como vínculo de la perfección¹⁷, en palabras de san Pablo, y que da forma a todas las virtudes.

Actualmente, el estudio sobre la madurez humana se ha complementado con las distintas perspectivas que ofrecen las ciencias modernas. Así, algunos suelen distinguir tres campos fundamentales en la madurez: intelectual, emotiva y social.

Rasgos significativos de *madurez intelectual* pueden ser: un adecuado concepto de sí mismo -cercaña entre lo que uno piensa que es y lo que realmente es, en la que influye decisivamente la sinceridad con uno mismo-; una filosofía correcta de la vida; establecer personalmente metas y fines claros, pero con horizontes abiertos e ilimitados -en amplitud, profundidad e intensidad-; un conjunto armónico de valores; una clara certidumbre ético-moral; un sano realismo ante el mundo propio y ajeno; la capacidad de reflexión y análisis sereno de los problemas; la creatividad y la iniciativa; etc.

Entre los rasgos de *madurez emotiva*, sin ninguna pretensión de exhaustividad, cabría señalar: el saber reaccionar proporcionalmente ante los sucesos de la vida, sin dejarse abatir por el fracaso ni perder el realismo en el éxito; la capacidad de control flexible y constructivo de sí mismo; el saber amar, ser generosos y donarse a los demás; la seguridad y firmeza en las

¹⁷ cfr. Col 3,14

decisiones y compromisos; la serenidad y capacidad de superación ante los retos y las dificultades; el optimismo, la alegría, la simpatía y el buen humor.

Finalmente, como parte de la *madurez social* encontramos: el afecto sincero por los demás, el respeto a sus derechos y el deseo de descubrir y aliviar sus necesidades; la comprensión de la diversidad de opiniones, valores o rasgos culturales, sin prejuicios; la capacidad de crítica e independencia frente a la cultura dominante, el entorno y el ambiente, los grupos de presión o las modas; una naturalidad en el comportamiento que lleva a actuar sin convencionalismos; ser capaces de escuchar y comprender; la facilidad para colaborar con otros.

Cabría resumir estos rasgos diciendo que la persona madura es capaz de desarrollar un proyecto elevado, claro y armónico de su vida, y que posee las disposiciones positivas necesarias para realizarlo con facilidad.

Aunque es posible señalar que en cierto momento una persona ha llegado a una etapa de madurez en su vida, la tarea de trabajar sobre el modo de ser de cada uno se proyecta a lo largo de toda nuestra vida.

El autoconocimiento y la aceptación del propio carácter, como trataremos más adelante, darán paz para no desanimarse en este empeño. Esto no implica ceder al conformismo. Quiere decir, más bien, reconocer que el propio crecimiento requiere la lucha paciente de cada día, sabiendo reconocer los errores para tratar de rectificarlos.

En cualquier caso, la madurez viene como un proceso que requiere tiempo, que pasa por distintos momentos y etapas. Suele crecer de una manera gradual, aunque en la historia personal pueda haber sucesos que impulsan a dar grandes saltos: por ejemplo, la venida al mundo del primer hijo para algunos marca un hito, al caer en la cuenta de lo que implica esta nueva responsabilidad; o, después de atravesar serios apuros económicos, una persona puede aprender a reconsiderar cuáles son las cosas verdaderamente importantes en la vida; etc.

El esfuerzo de reequilibrio personal es una maduración. La madurez humana supone una verdadera libertad asumida. El ser humano “es capaz de conocerse, de poseerse y de darse libremente y entrar en comunión con otras personas.” (CIC, 1992).

La persona madura asume sus cualidades y defectos, sabe confiar en los demás y a su vez inspira confianza porque es ella misma, sin maquillaje: no transmite el malestar que desprende una identidad confusa. Existe una coherencia entre pensamientos, palabras y hechos que permite al otro saber quién está ante él: es la benevolencia mutua de dos personas

que miran en la misma dirección. Como afirma Cicerón, se aprovechan mejor las cosas de la vida cuando se pueden compartir con otro: “Subir al cielo y, solo, contemplar allí las estrellas dejaría una cierta amargura por no haber nadie a quién contárselo” (Cicerón).

Entendemos como afectividad aquel tipo de actividad vital en el que la realidad exterior “entra” en el sujeto y “le afecta” (Wojtyla K, 1996); cambia su interioridad y le dispone de una manera distinta respecto al mundo circundante. La vivencia afectiva se puede entender como respuesta a un requerimiento del mundo, pero tiene también una connotación activa de “pedir” y de “esperar” algo del mundo que se enraíza precisamente en lo que yo soy y “me sé”. Es un modo de estar, un modo de sentirse en la realidad (Zubiri X, 1963).

Una de las responsabilidades más serias de los adultos respecto a los niños que les están confiados –hijos, hermanos pequeños, alumnos, etc.- es el influjo que ejercen sobre su desarrollo afectivo (Quiroga FR, 2001). Los niños aprenden a distinguir unos sentimientos de otros, a valorar si son buenos o malos, si deben secundarlos o no, en primer lugar, viendo el modo en que se comportan los que nos rodean. También influyen las valoraciones de los mayores sobre la conducta de los pequeños: sus alabanzas o reproches, los gestos de agrado o de disgusto, los premios y los castigos. Conforme van creciendo, los niños y los adolescentes necesitan también explicaciones verbales que les hagan entender por qué no han de dejarse dominar por la ira, por qué es bueno compartir una pena con otro, o que es preciso superar la desgana que se siente para realizar una tarea que otros necesitan. Los que están dando los primeros pasos en la tarea de la vida, esperan de los adultos, sobre todo, un mensaje sobre si sus sentimientos son buenos o malos, es decir, cuál es su valor ético (Colles R, 1997).

El Cardenal Prefecto para la Doctrina de la Fe, Gerhard-Ludwig Müller (2014), en diálogo recogido en *La esperanza de la familia*, manifestaba su preocupación por la formación de los jóvenes con estas palabras: “Me atrevo a afirmar que la educación afectiva de la juventud de hoy es uno de los problemas más graves a los que nos enfrentamos en este momento. Los pastores constatamos con gran preocupación que muchos jóvenes (...) rechazan vivir y disfrutar su amor en total fidelidad, en el seno de un matrimonio indisoluble: de hecho, podríamos afirmar que les da pavor el compromiso. La sexualidad, en consecuencia, la entienden como un simple placer, no como una gran posibilidad de recibir y comunicar vida, en el seno de una comunidad de amor. Rechazan realizar una comunidad de vida y amor con la persona amada. En el fondo, creo yo, estos jóvenes no son sino un exponente actual de la grave dificultad que tiene nuestro mundo de comprender la verdadera dimensión comunal de la existencia humana. En un mundo rabiosamente individualista y

subjetivista, el matrimonio no se percibe como posibilidad que se ofrece al ser humano para lograr su plenitud participando en el amor. (...) La preparación remota al matrimonio, es decir, ya desde la infancia y la adolescencia, debiera ser una de las máximas prioridades pastorales educativas. Un niño que se descubre amado incondicionalmente en tanto que hijo, se reconocerá en la adolescencia como alguien que se siente impulsado a amar a la otra persona y, finalmente, en la edad adulta, después de reconocerse en la dimensión esponsal, como alguien que descubre que su amor es fecundo.”

1.2.1. Conocimiento propio y autoestima

La aceptación serena de la propia identidad condiciona nuestra forma de estar en el mundo y de actuar en él. Además, contribuye a la confianza personal que disminuye los miedos, precipitaciones y retraimientos, facilita la apertura a los demás y a las nuevas situaciones y fomenta el optimismo y la alegría. Así, el recto amor de sí mismo, permite también juzgar nuestros logros y fracasos (Cavanyes J, 2014).

La idea positiva o negativa que tenemos de nosotros depende del conocimiento propio y del cumplimiento de las metas que cada uno se propone. Estas parten, en buena medida, de los modelos de hombre o mujer que deseamos alcanzar y que se nos presentan de modos muy diversos, por ejemplo, a través de la educación recibida en el hogar, los comentarios de amigos o conocidos, las ideas predominantes en una determinada sociedad. Por eso, es importante definir cuáles son nuestros puntos de referencia, ya que si son altos y nobles, contribuirán a una adecuada autoestima. Y conviene identificar cuáles son los modelos que circulan en nuestra cultura porque, más o menos conscientemente, influyen en cómo nos valoramos.

Sucede, en ocasiones, que formulamos un juicio distorsionado sobre nosotros al haber admitido unos criterios de éxito que, de hecho, pueden ser poco realistas e incluso nocivos: la eficacia profesional a costa de cualquier precio, relaciones afectivas egocéntricas, estilos de vida marcados por el hedonismo. Nos podemos sobrevalorar después de algunos logros, que nos parecen reconocidos por los demás; también nos puede suceder lo contrario: infravalorarnos, al no haber alcanzado determinados objetivos o no sentirnos considerados en ciertos ambientes. Estas valoraciones equivocadas son, en gran medida, la consecuencia de mirar demasiado a quienes califican la trayectoria personal exclusivamente en función de lo que se logra, tiene o posee.

Para evitar los riesgos anteriores, prosigue Cavanyes, vale la pena preguntarse cuáles son nuestros puntos de referencia en la vida profesional, familiar y social.

Para llegar al autoconocimiento o, en palabras del autor, para “juzgarse con verdad, es imprescindible conocerse. Esta tarea es compleja y requiere un aprendizaje que, en cierto sentido, no termina nunca. Empieza por superar una perspectiva exclusivamente subjetiva - "según yo", "según mi opinión", "a mí me parece"...- para tener en consideración otros pareceres. Si ni siquiera sabemos con exactitud cómo es nuestra voz o apariencia física, y hemos de acudir a herramientas como una grabación o el espejo, ¡cuánto más será indispensable admitir que no somos los mejores jueces para valorar nuestra propia personalidad!”

Además de la reflexión personal, conocerse a sí mismo es fruto de lo que nos enseñan los demás sobre nosotros. Esto se consigue cuando sabemos abrirnos a quienes nos pueden ayudar, admitiendo sus opiniones y considerándolas en relación a un buen ideal de vida. En este ámbito también influyen la interacción con quienes nos rodean, las modas y costumbres de la sociedad. Un entorno que promueve la reflexión favorece el desarrollo de los recursos de introspección; mientras que un ambiente con estilo de vida superficial, limita ese desarrollo.

Con esta reflexión buscaremos comprender los comentarios y consejos que podemos recibir de los demás. En algún caso, nos sabremos distanciar de los juicios de otras personas cuando notamos que los realizan sobre fundamentos poco objetivos, o quizá de una manera poco reflexiva. Por otro lado, como todos somos en parte responsable de la autoestima de quienes nos rodean, hemos de esmerarnos para que en nuestras palabras se refleje la consideración por cada uno. Especialmente si tenemos una posición de autoridad o de guía -en la relación padre-hijo, profesor-alumno, etc.-, los consejos e indicaciones contribuirán a reafirmar en los demás la convicción del propio valer, incluso cuando es preciso corregir con claridad. Este es el punto de partida, el oxígeno para que la persona crezca respirando por sí misma, con esperanza.

Al considerar el propio modo de ser, estamos en condiciones de aceptarnos como somos: con talentos y virtudes, pero también con defectos que es preciso admitir humildemente. La verdadera autoestima implica reconocer que no todos somos iguales y aceptar que otras personas pueden ser más inteligentes, tocar mejor un instrumento musical, ser más atléticos... Todos tenemos buenas cualidades que podemos desarrollar y, más importante aún -para los creyentes-, todos somos hijos de Dios. En esto consiste la genuina

auto-aceptación, el sentido positivo del amor propio del cristiano que quiere servir a Dios y a los demás, desechando las comparaciones excesivas que podrían conducir a la tristeza.

“Es el realismo cristiano, madurez humana y sobrenatural que –en consideración de Cavanyes-, del mismo modo que no se deja llevar por la exaltación que puede provocar el triunfo o la alabanza, tampoco se arrastra por el pesimismo ante la derrota.”

Al mismo tiempo, admitir que las dificultades externas y las propias imperfecciones limitan nuestros logros es uno de los aspectos que da forma a la autoestima, fundamenta la madurez personal y abre las puertas del aprendizaje. Solo podemos aprender desde el reconocimiento de nuestras carencias y con la actitud de extraer experiencias positivas de lo sucedido.

La seguridad personal es más firme cuando se apoya en el saberse queridos, y no en la certeza de alcanzar el éxito, que tantas veces se nos escapa. Esta convicción permite tolerar el riesgo que acompaña cualquier decisión, superar la parálisis de la inseguridad y guardar una actitud de razonable apertura hacia lo nuevo. Partiendo de las limitaciones personales y de la capacidad de aprender del ser humano, rectificar supone una mejoría, un enriquecimiento personal que, a su vez, revierte en lo que rodea y en quienes rodean, contribuyendo simultáneamente a incrementar la confianza en uno mismo y en el entorno.

La autoestima crece, en definitiva, al amparo de la humildad, que genera el ambiente interior que permite conocernos como somos y nos impulsa a buscar sinceramente el apoyo de los demás, al mismo tiempo que les damos el nuestro.

Moda y adolescencia: entre la imitación y la individualidad

La adolescencia, como venimos considerando, es un periodo de transición en que el sujeto desarrolla su propia identidad. En este proceso, las elecciones de estilo juegan un papel muy importante; el adolescente es vulnerable a las modas, ya que desea integrarse en el grupo social. La adopción de modelos estilísticos sin considerar la significación de los mismos puede conllevar una pérdida del pudor o una caída en la superficialidad. Fomentar su pensamiento crítico y el desarrollo de unos valores propios puede contribuir a la formación de una identidad sólida, que le dará cierta independencia respecto de las modas.

Efectivamente, en un artículo recientemente publicado en la revista “Hacer familia” (Viteri B, 2014), se esbozan las notas características de la adolescencia, como periodo de cambios corporales y mentales que marcan la transformación del niño en adulto, poniéndolas en relación con el fenómeno de la moda. Destaca que, durante este periodo, el adolescente

desarrollará su propia identidad y configurará su sistema de valores. “Las elecciones estilísticas y la configuración de la apariencia externa juegan un papel muy importante en la formación de la identidad, por ello, se le debe prestar especial atención a la relación que el adolescente establece con las modas.”

Tal como indica Simmel (1945), en la moda se observan dos tendencias en lucha: la tendencia a la asimilación y la tendencia a la diferenciación. Por un lado, tenemos «el impulso a fundirnos con nuestro grupo social» y por otro lado, un «afán de destacar fuera de él nuestra individualidad». La imitación, que lleva al individuo a incorporar el modelo socialmente aceptado, «proporciona al individuo la seguridad de no hallarse solo en sus actos». María Elena Larraín (2007) afirma que los adolescentes, que se encuentran en un momento de inestabilidad y que aún no tienen una identidad definida, se comparan constantemente con el resto del grupo y desarrollan un fuerte deseo de pertenencia. Es decir, el adolescente tiene una gran dependencia social del grupo, y a menudo busca la asimilación muy por encima de la búsqueda de su propia individualidad.

“La identidad se define mediante decisiones que se enmarcan en un proyecto vital: la definición de la identidad es el proceso en que el individuo decide sus valores, creencias religiosas, su vocación, etc. Estas decisiones marcan compromisos vitales. Ahora bien, la relación con el propio cuerpo y la propia apariencia también son rasgos importantes de la identidad, y la formación de una identidad sólida también implica el desarrollo de un estilo propio. El adolescente se encuentra en el momento de tomar esas decisiones. Sin embargo, la transición se caracteriza por la falta de definición, y por tanto, por un sentimiento de inseguridad. El adolescente, que desea sentirse protegido, busca la asimilación con el grupo mediante la incorporación del estilo de vestuario propio de ese grupo. Lo que el adolescente puede no percibir es que la asimilación de un estilo externo también puede llevar consigo la asimilación de una ideología” (Larraín E, 2007).

Siguiendo a Negrin (2008), la cuestión del desarrollo de la propia apariencia se vuelve problemática cuando toma tanta importancia que llega a sustituir a otras formas de realización. De este modo, “los criterios estéticos podrían llegar a ocupar el lugar de los valores éticos, de tal forma que las decisiones ya no se tomarían en función de la bondad de la acción, sino en función de su buena imagen. El adolescente, que tiene un gran deseo de aceptación por el grupo, y que está en proceso de formar sus propios valores, es vulnerable a este peligro. Durante la infancia, los padres y los educadores son los modelos claros para el niño, y este tiende a mirarlos e imitarlos. Sin embargo, durante la adolescencia, estas figuras

pierden peso como modelo. El adolescente ya no aspira a ser como sus padres o educadores, sino que busca su propio modo de ser.

En un momento de desarraigo, el adolescente busca el apoyo en el grupo. La aceptación por parte del grupo, o la falta de ella, van a constituir un factor muy importante en la formación del propio concepto por parte del adolescente. Los medios audiovisuales también juegan un papel importante en la vida del adolescente y en sus decisiones de estilo. A menudo los adolescentes toman como referencia de estilo a personajes televisivos o artistas musicales. El adolescente, que admira al artista por su trabajo o su estilo de vida, puede imitar también su estilo musical en un pretendido movimiento de acercamiento a su ídolo. De hecho, en los últimos tiempos se observa cómo las comunidades de fans imitan el vestuario de Lady Gaga o Justin Bieber. Estos grupos hasta se dan un nombre a sí mismos para identificarse ('monsters' en el caso de los admiradores de Lady Gaga, 'beliebers' en el caso de los fans de Justin Bieber, o 'directioners' entre los seguidores de One Direction).

Si bien el encumbramiento de ciertas figuras del medio audiovisual y el deseo de imitarlas se ha dado siempre, en este momento podría ser especialmente preocupante. Figuras como Miley Cyrus caracterizan su estilo por la hipersexualización de su imagen y por la búsqueda del extremo. Su imagen extravagante viene acompañada de una conducta también irreverente. El hecho de que un personaje así se establezca como modelo para el adolescente puede ser problemático.”

Negrin (2008) afirma que si bien todos estamos familiarizados con la idea de que nuestro vestuario comunica algo sobre nosotros mismos, lo que no queda claro es cuál es el mensaje que estamos dando exactamente con él. Uno de los problemas que el adolescente tiene con la moda es que muy a menudo sólo imita un modelo dado sin plantearse qué es lo que está diciendo de sí mismo al adoptarlo. El adolescente adopta la moda dominante sin pararse a pensar en cómo le queda tal prenda concreta, en si le gusta o no, o en qué parte de su cuerpo está mostrando. Tal como indica Simmel (1945), «los actos de masas se caracterizan por su desvergüenza». El fenómeno de la moda puede venir acompañado por una pérdida del pudor: «Uno de los fenómenos sociopsicológicos más curiosos en que se revela mejor el carácter de la masa es las impudoridades que la moda a veces comete; si cada cual fuese individualmente solicitado a ellas, protestaría con indignación; pero presentadas como ley de la moda, son dócilmente seguidas.» En el citado artículo se recoge que, “tal como apunta Larraín (2007), la madurez proporciona al individuo cierta independencia respecto de las modas. Un adulto sano tiene una identidad sólida, se siente cómodo con su imagen y

desarrolla un estilo propio; no siente la necesidad de sumarse a ninguna moda para encajar. Si la adolescencia es el periodo en que se desarrolla la identidad, es importante que los adultos ayuden al adolescente a lograr una identidad sólida. Se debe ayudar al adolescente a convivir con la diferencia y a seguir sus propios valores.” Lipovetsky (1990) considera que lo propio de la moda es «imponer una norma en conjunto y, simultáneamente, dejar sitio a la manifestación de un gusto personal». Lo sano sería buscar un equilibrio entre cierta asimilación al grupo y el desarrollo de un gusto y estilo individuales. En el proceso de formación de una identidad sólida es importante animar al adolescente a juzgar las modas por sí mismo, a decidir si una prenda le gusta o no y si quiere llevarla o no. El adolescente debe aprender a ver la moda como una propuesta y no como una imposición: en suma, debe desarrollar su pensamiento crítico. Un adulto sano, con una identidad sólida, no tendrá miedo a ir en contra de la masa cuando se vean comprometidos sus valores; el adolescente, que se encuentra en una situación vulnerable, a menudo tiene miedo a desligarse del grupo. Sin embargo, si se desea que el adolescente desarrolle una identidad sólida, es bueno animarle a perder ese miedo, a expresar sus propios gustos y sus propias ideas.

Derville (2015), por su parte, exhorta a “crear una moda digna del hombre y de la mujer, sin despreciar su dignidad por la presión de una publicidad persistente. Existe el peligro de dejarse dominar a través de la seducción, por medio de la vanidad y haciendo del otro un objeto. (...) En lugar de seducir, en el sentido de “*seducere*”, que quiere decir apartar, corromper (...), sería necesario más bien educar, “*educere*”, hacer salir: resaltar la nobleza que la persona lleva en sí. A menudo, los artículos de prensa (...), se limitan a presentar una imagen lúdica de la persona, basada en una concepción antropológica reductora. Las fotografías y los diseños recurren a símbolos equívocos, formas aumentadas, maquillajes, rostros artificiales, gesto sensuales que transforman el cuerpo en objeto y a la mujer o al varón en juguete.” También, Francisco (2013) indicaba a los jóvenes, que no vale la pena que uno “se deje arrastrar por la moda y las conveniencias del momento”.

En este sentido, la responsabilidad de los diseñadores y creativos es grande. Su creación eleva a la persona humana o, al contrario, la puede herir.

1.2.2. Relaciones interpersonales: personalismo vs utilitarismo

Todo hombre es por naturaleza un ser sexuado, es decir, desde el nacimiento pertenece a uno de los dos sexos. La pertenencia a uno de los dos sexos determina una cierta orientación de todo su ser, que se manifiesta en un concreto desarrollo interior de él. Esta orientación no

sólo afecta a la interioridad, sino que también emerge hacia el exterior. Así, toma normalmente -no hablamos aquí de estados enfermizos ni de desviaciones- la forma de una cierta tendencia natural, de una inclinación dirigida hacia el sexo contrario.

Con respecto a la actitud que la persona presenta frente a la del otro sexo se podría, a grandes rasgos, distinguir una relación de pareja de orientación *personalista* o, contrariamente, *utilitarista*.

Para definir la corriente personalista podríamos atender a dos sentidos: el aspecto institucional y el que remite a los contenidos (Burgos JM, 2006 y 2003; Díaz C, 2002; Mounier E, 1997). Según el primero, fue inaugurada por Emmanuel Mounier, y dio lugar a lo que comúnmente se conoce como *personalismo*. A esta corriente estrictamente *mounieriana*, se añadieron posteriormente otros filósofos en áreas territoriales diversas: la filosofía del diálogo, la escuela polaca asociada a Wojtyla, los personalistas italianos, los fenomenólogos realistas como Von Hildebrand y Scheler, etc.

El otro sentido se refiere a los postulados del personalismo, que podríamos sintetizar someramente en cuatro puntos: la estructura, la perspectiva, los contenidos y el método. Estructuralmente, una filosofía es personalista cuando toma el concepto de persona como elemento central de su antropología. No se trata –y es el punto clave- de que se hable de la persona, de que se valore a la persona o que se la ensalce. Se trata de que el concepto antropológico central en torno al cual se construye la antropología sea el de “persona”. Se da una perspectiva personalista cuando la filosofía correspondiente es consciente de la radical originalidad de la persona respecto de las cosas y asume las consecuencias: la necesidad de elaborar conceptos específicos para el ser personal, eliminando los problemas de “cosificación” que se originan cuando se toman conceptos pensados para las cosas y se aplican a las personas.

Hay una temática personalista específica que se corresponde, a juicio del autor, con las aportaciones de esta filosofía a la reflexión contemporánea (Burgos JM, 2003): el carácter autónomo, originario y estructural de la afectividad; las relaciones interpersonales; la centralidad de la libertad y el amor explícitamente superadora de posiciones intelectualistas; la corporeidad; el hombre como varón y mujer; el carácter narrativo de la persona; la relevancia de la subjetividad; la dimensión comunitaria de la persona; el carácter irreductible del sujeto personal, etc. Son temas no necesariamente exclusivos del personalismo; la originalidad estriba en el conjunto. Cuando se tratan todos ellos, y con la perspectiva y

estructura que hemos señalado, estamos ante una filosofía personalista. Por último, cabe hablar de un método personalista que se identifica con el método fenomenológico, pero procura evitar el trascendentalismo de una epoché reductiva y posee una intención ontológica o trans-fenomenológica, en terminología de Wojtyła (Guerra R, 2002). El método se utiliza para explorar la apariencia de la persona, el advenimiento de la persona pero con la intención de llegar a la radicalidad última, no con el de planear por la brillante superficie de los fenómenos.

La exposición es ciertamente sucinta pero estimamos que suficiente para nuestro propósito, ya que enmarca la filosofía personalista y permite la confrontación con otro tipo de filosofías.

La norma personalista, por tanto, supone la constatación de que una persona es un bien que no puede ser tratado como un objeto de placer. La fórmula exacta del mandamiento del amor es: "Ama a las personas". Y, la fórmula de la norma personalista es: "La persona es un bien respecto del cual sólo el amor constituye la actitud apropiada y válida".

La relación que propone la norma personalista está de acuerdo con el valor de la persona, con el valor que representa. Al no engañarse respecto del valor del hombre, quien no puede ser considerado un objeto, esta norma es honesta. La honestidad, en cuanto base de la norma personalista, rebasa la utilidad, pero no la rechaza sino que la subordina. Así, todo aquello que es honestamente útil en las relaciones con la persona está comprendido en el mandamiento del amor. Esta norma no sólo es honesta, sino también justa. Esto ya que la justicia consiste en dar a cada uno lo suyo, y es equitativamente debido a la persona ser tratada como objeto de amor, no como objeto de placer. Se puede decir que la justicia exige que la persona sea amada. Se debe precisar que la norma personalista tiene una especial aplicación en el plano de la ética sexual. En efecto, los elementos sexuales y afectivos del amor hacen que éste se incline naturalmente hacia el placer. Resulta fácil pasar del hecho de sentir placer a la búsqueda del placer por sí mismo, es decir, a reconocer el placer como valor superior y base de la norma moral. En esto reside la esencia de las deformaciones del amor entre el hombre y la mujer. Es muy fácil, pues, pasar de la primacía de la norma personalista a la norma utilitarista. Y sólo aquella permite vivir las relaciones de pareja teniendo como base el amor (Torres D, 2014).

Con palabras de Rojas (2003): “Dominar y ser señor de la propia sexualidad, gobernándola con amor, para entregarla a otra persona, a través de una donación comprometida”.

Karol Wojtyla ha reflexionado sobre esa autenticidad del amor como elección personal, y por lo tanto, sobre la fidelidad: “Mientras que el amor puramente afectivo se caracteriza por una idealización de su objeto (...), el amor concentrado sobre el valor de la persona hace que la amemos tal como es verdaderamente: no amamos una idea que nos hacemos de la persona, sino que queremos al ser real. Lo amamos con sus virtudes y sus defectos y, hasta un cierto punto, independientemente de sus virtudes y a pesar de sus defectos. La medida de semejante amor aparece más claramente en el momento en que su objeto comete una falta, cuando sus flaquezas, incluso sus pecados, son innegables. El hombre que ama verdaderamente no solo no le niega entonces su amor, sino que, al contrario, ama todavía más, sin dejar de tener conciencia de sus defectos y de sus faltas, y sin tampoco aprobarlas. Porque la persona misma no pierde nunca su valor esencial de persona.” (Wojtyla K, 1978).

Utilitarismo proviene del verbo latino *uti* (utilizar, usar, aprovecharse de) y del adjetivo *utilis* (útil). Conforme a su etimología, el utilitarismo pone el acento en la utilidad de la acción: es útil lo que da placer y excluye el dolor. Para el utilitarismo, la felicidad consiste en una vida agradable, placentera, sin dolor. Para un utilitarista, el ser humano es un sujeto dotado de pensamiento y sensibilidad. La sensibilidad le hace desear el placer y rehusar la pena. La facultad de pensar —la inteligencia— se ordena a poder dirigir su acción de manera que le asegure el máximo posible de placer y el mínimo de dolor o pena. Así, para el utilitarista toda persona es un potencial objeto de placer; y él mismo lo es también para el resto. Ahora bien, se debe precisar que el placer, por su esencia misma, no es un bien que se pueda compartir, sino un mero bien actual y no concerniente más que a un sujeto dado. Mientras la búsqueda del placer esté considerada como la única base de la norma moral, no cabe tratar de ir más allá de los límites de lo que es bueno sólo para mí. El placer nunca puede ser un bien compartido, pues el placer que siente uno no es el mismo que experimenta el otro: cada uno experimenta su propio placer. No es posible completar esta actitud con un altruismo aparente en el que, no sólo me preocupo por mi propio placer, sino a la vez trato de proporcionar el máximo placer a la otra persona. Aun en ese caso, busco el placer del otro por el placer que me genera el saber que lo está experimentando. El dar a otro placer me genera placer: en última instancia, busco mi bien. Cuando dar placer a otro deja de proporcionarme placer, dejo de sentirme ligado a ese otro. Así, el utilitarismo conduce

indefectiblemente al egoísmo. Se puede tratar de hacer funcionar el principio del "máximo placer para cada una de las dos personas", pero la aplicación de este principio nunca dejará salir a ambas del egoísmo. Esto porque lo que las mantiene unidas es la instrumentalización del otro para conseguir, en última instancia, el propio placer. Así, cada una de las dos personas busca el modo de preservar su propio egoísmo y, al mismo tiempo, acepta servir al egoísmo de la otra, pues se le ofrece a modo de objeto que le proporciona placer. En el instante mismo en que el provecho común y la utilidad común terminan, no queda nada de esta armonía. Nótese cómo se cae en la triste realidad de verse a uno convertido en un objeto para la otra persona. Se trata, pues, de la antítesis del mandamiento del amor: "Es necesario que me considere a mí mismo como instrumento y medio, puesto que así considero yo al otro."

Sólo es posible salir de este egoísmo cuando ambas personas se subordinan voluntariamente a un fin comúnmente elegido, el cual las trasciende. Así, si en un matrimonio hay amor, ninguno de los cónyuges busca en última instancia su realización personal, sino la construcción del proyecto de familia que ambos, libremente, han asumido (Torres D, 2014).

Con una mirada más profunda, el historiador Orlandis (1982) hace una valoración de la situación moral en las últimas décadas, como consecuencia de la influencia en nuestra sociedad de la cultura utilitarista: "El corazón humano sigue sintiendo hoy (...) el egoísmo en todas sus formas, las intenciones torcidas, los móviles rastroseros que inspiran en tantas ocasiones la conducta de los hombres, pero parece que en estos momentos la vida del mundo registra un hecho que hay que estimar como nuevo por su difusión y gravedad: la degradación del amor humano y la oleada de impureza y sensualidad que se ha abatido sobre la faz de la tierra. Esta es una forma de rebajamiento del hombre que afecta a la intimidad radical de su ser, a lo más nuclear de su personalidad."

En las relaciones con los demás, así como en los diversos ámbitos de la vida humana en los que interviene la libertad personal, se pone en juego un cierto sentido ético, unas normas, que orientan a la persona desde su interior y le indican el mejor modo de actuar, así como aquel que le desviaría de la verdad, en el contexto de su proyecto de vida.

Un declamador literario, un intérprete musical, un actor de teatro... –como argumentaría el profesor López Quintás–, se sienten tanto más libres cuanto más fieles son a los textos y a las partituras. Cuando actuamos creativamente, es decir, cuando asumimos de forma activa las posibilidades que nos da una obra literaria, musical, coreográfica, teatral...- convertimos el

dilema libertad-norma en un contraste enriquecedor. La relación sumisa de la libertad con la norma se transforma en una relación de liberación y enriquecimiento: la norma, asumida como una fuente fecunda de posibilidades, me libera del apego a mi capricho, al afán de hacer lo que me apetezca; amengua, con ello, mi libertad de maniobra pero incrementa mi libertad interior o libertad creativa, libertad para crecer como persona asumiendo normas enriquecedoras.

Como vemos, las exigencias que plantean las realidades que tratamos se hacen mayores en cuanto las elevamos de rango. Pero, en la misma medida, enriquecen nuestra vida. Y la enriquecen porque podemos encontrarnos con ellas. Un objeto lo puedo tocar, agarrar, manejar, comprar o vender; lo que no puedo es encontrarme con él. Y del encuentro depende la riqueza de mi vida, según nos enseñan la Biología y la Antropología actuales más cualificadas (Cabada M, 1994 y Rof J, 1973). El encuentro puede darse entre una persona y un poema, una canción, el lenguaje, una obra literaria, un paisaje... Estas formas de encuentro encierran un gran valor. Pero el valor supremo lo ostenta el encuentro cuando es realizado por dos seres personales, pues las experiencias reversibles adquieren un grado especial de excelencia cuando se realizan entre realidades que gozan de un poder de iniciativa privilegiado en el universo.

El cuerpo es la expresión viva de la persona. Por tratarse de un ser corpóreo, la persona puede ser agarrada, medida, pesada, movida de un lugar a otro, incluso zarandeada. Pero el cuerpo no es un objeto, aunque lo parezca a primera vista; supera inmensamente la condición de objeto, porque es el medio expresivo de toda la persona. Merece el mismo respeto que la persona. Por ejemplo, como ilustraría López Quintás, “te doy la mano para saludarte, y en ese gesto vibra toda mi persona. No son dos manos las que se saludan; son dos personas que se van al encuentro. No hay objeto en el mundo, ni el máspreciado, que sea el lugar de vibración de un ser personal, con sus recuerdos, sus afectos, sus proyectos de vida. De forma semejante, si te digo una broma y te sonríes, es toda tu persona la que me expresa su complacencia. Para sonreír, hay que mover ciertos músculos de la cara de una determinada forma. Pero la sonrisa no se reduce a esa suma de movimientos faciales; brota de dentro afuera; es gestada en la interioridad de la persona. De la actitud veraz o falaz de ésta depende que el cuerpo ejerza, respectivamente, un papel mediador entre las personas o mediatizador. La persona sincera se nos hace presente en el vehículo expresivo de su cuerpo. La persona mendaz convierte su cuerpo en un elemento opaco que se interpone entre ella y los demás.”

La consideración del cuerpo de cada ser humano como una fuente de posibilidades creativas de toda la persona opera una verdadera transfiguración en nuestra mente y en nuestra actitud. Por el contrario, si al tratar a una persona sólo tomo en consideración su cuerpo y la reduzco a medio para mis fines, la envilezco, le hago injusticia, soy violento con ella, pues la rebajo de rango. Con ello, se depaupera nuestra vida personal, nuestra capacidad de enriquecernos, en diversos aspectos, al relacionarnos. La recta consideración del cuerpo es una clave para entender adecuadamente los diversos aspectos de nuestra vida personal.

De modo análogo a la dificultad de comprensión del sentido de la corporalidad humana, nos encontramos ante un problema de lenguaje al tratar sobre el amor humano. “El término “amor” -como iniciaba su primera Encíclica Benedicto XVI-, se ha convertido hoy en una de las palabras más utilizadas y también de las que más se abusa, a la cual damos acepciones totalmente diferentes.” Y, proseguía: “En primer lugar, recordemos el vasto campo semántico de la palabra “amor”: se habla de amor a la patria, de amor por la profesión o el trabajo, de amor entre amigos, entre padres e hijos, entre hermanos y familiares, del amor al prójimo y del amor a Dios. Sin embargo, en toda esta multiplicidad de significados destaca, como arquetipo por excelencia, el amor entre el hombre y la mujer, en el cual intervienen inseparablemente el cuerpo y el alma, y en el que se le abre al ser humano una promesa de felicidad que parece irresistible, en comparación del cual palidecen, a primera vista, todos los demás tipos de amor. Se plantea, entonces, la pregunta: todas estas formas de amor ¿se unifican al final, de algún modo, a pesar de la diversidad de sus manifestaciones, siendo en último término uno solo, o se trata más bien de una misma palabra que utilizamos para indicar realidades totalmente diferentes?”

Anteriormente, nos referíamos a la verdad, que debe iluminar y orientar el actuar humano. Pues bien, en la Encíclica *Caritas in veritate*, el Pontífice se refería a la relación de la verdad con el amor en estos términos: “Por esta estrecha relación con la verdad, se puede reconocer a la caridad como expresión auténtica de humanidad y como elemento de importancia fundamental en las relaciones humanas, también las de carácter público. Sólo en la verdad resplandece la caridad y puede ser vivida auténticamente. La verdad es luz que da sentido y valor a la caridad. (...) Sin verdad, la caridad cae en mero sentimentalismo. El amor se convierte en un envoltorio vacío que se rellena arbitrariamente. Éste es el riesgo fatal del amor en una cultura sin verdad. Es presa fácil de las emociones y las opiniones contingentes de los sujetos, una palabra de la que se abusa y que se distorsiona, terminando por significar lo contrario. La verdad libera a la caridad de la estrechez de una emotividad que la priva de

contenidos relacionales y sociales, así como de un fideísmo que mutila su horizonte humano y universal (Benedicto XVI, 2008).

1.2.3. Amor conyugal: el sentido de la sexualidad

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud sexual como: “La integración de los elementos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual por medios que sean positivamente enriquecedores y que potencien la personalidad, la comunicación y el amor.”

Por otra parte, la palabra “sexualidad” viene del latín *secare* que significa separar. Se fundamenta en que varón y mujer son diferentes pero también iguales porque poseen la misma dignidad como personas. Desde las diferencias, se complementan gracias al amor para fundar una familia (De Irala J, 2014).

Los conceptos de libertad, voluntad y aprendizaje o educación adquieren una especial relevancia, a juicio del autor, cuando un varón y una mujer proyectan constituir una auténtica unión entre personas. “En este contexto y cuando existe el compromiso para un desarrollo familiar común, la sexualidad humana se desarrolla con más plenitud. Cuando hablamos de relación conyugal o sexual, encuentro conyugal o sexual o abrazo conyugal o sexual, estamos, de hecho, haciendo énfasis en el aspecto de la relación interpersonal propia de la sexualidad humana.”

El amor conyugal, como afirma el catedrático emérito de Filosofía de la Complutense, López Quintás, es sumamente fecundo cuando vincula la mera apetencia con la entrega personal. “Se empobrece y corrompe si lo reducimos a una mera fuente de gratificaciones sensibles y psicológicas, amenguando así al máximo su capacidad creativa. Por este motivo, adquiere largo alcance el sentido del pudor puesto que, visto el cuerpo humano en la sola dimensión material, tenemos la impresión de que todas sus formas son iguales y merecen el mismo trato. El pudor, en este caso, parece carecer de sentido y es interpretado como signo de una actitud timorata o retrógrada. Si se contempla el cuerpo, en cambio, como expresión viva de las relaciones personales, cada una de sus partes adquiere un sentido peculiar. Crear un campo de juego amoroso con una persona significa crear un espacio de intimidad. Todo acto de verdadero amor crea intimidad y exige intimidad. Lo que en él acontece lo saben y comprenden de veras sólo quienes lo realizan. Los que lo contemplan desde fuera tienden a objetivarlo, a reducirlo a pasto erótico, bajarlo de nivel, envilecerlo. Exponerlo a ese tipo de miradas externas carece de sentido, es literalmente insensato. Mantenerlo en la atmósfera de

intimidad que él mismo crea es la tarea del pudor. La vista es, después del tacto, el sentido más posesivo; viene a ser como tocar a distancia. En buena medida, dejarse ver es dejarse poseer. Esta actitud servil lesiona gravemente nuestra dignidad. Bien entendido, el pudor no refleja una actitud ñoña, propia de personas insensibles al encanto de la comunicación.” (López Quintás A, 2015). Es la única forma realista de hacer justicia a la condición corpóreo-espiritual de la persona, a su capacidad enigmática de moverse, a la par, en estos dos niveles. Esa fidelidad al rango propio del cuerpo constituye al pudor en garante y salvaguardia de la dignidad humana.

El cuerpo no es algo disponible. Sólo podemos disponer de las realidades que son objetos. Nuestro cuerpo ofrece la posibilidad de manejarlo a modo de objeto pero, al ser conscientes de su carácter más profundo, tendemos a respetar su enigmática vinculación al espíritu y a los valores, y a colaborar con él en la gran empresa de desarrollarnos plenamente como personas. Esa misma actitud creativa hemos de adoptarla con el cuerpo de las demás personas. Si lo tomo como un medio para mis fines egoístas -por ejemplo, eróticos-, oigo una voz interior que,—mediante el lenguaje de la desazón, con palabras del miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, López Quintás, me amonestaría de esta forma: “No abuses de mí, que no estoy llamado a ser instrumento de tus caprichos, sino expresión viva de tu intimidad personal con los demás. Si no la tienes, no pongas en juego las fuentes de la vida.”

En línea con este enfoque del profesor emérito, quien también lo fue, Joseph Ratzinger, en su ya citada carta encíclica, sobre el amor, exponía que el hombre es realmente él mismo cuando cuerpo y alma forman una unidad íntima; “el desafío del *eros* puede considerarse superado cuando se logra esta unificación. Si el hombre pretendiera ser sólo espíritu y quisiera rechazar la carne como si fuera una herencia meramente animal, espíritu y cuerpo perderían su dignidad. Si, por el contrario, repudia el espíritu y por tanto considera la materia, el cuerpo, como una realidad exclusiva, malogra igualmente su grandeza”. Y añade: “ni la carne ni el espíritu aman: es el hombre, la persona, la que ama como criatura unitaria, de la cual forman parte el cuerpo y el alma. Sólo cuando ambos se funden verdaderamente en una unidad, el hombre es plenamente él mismo. Únicamente de este modo el amor —el *eros*— puede madurar hasta su verdadera grandeza.”

En el mismo documento magisterial plantea, más adelante, el sentido del vocablo “*agapé*”, en relación con el amor conyugal como la oposición al amor indeterminado y aún en búsqueda. Así, entiende que expresa la “experiencia del amor que ahora ha llegado a ser

verdaderamente descubrimiento del otro, superando el carácter egoísta que predominaba claramente en la fase anterior, “eros”. “Ahora el amor es ocuparse del otro y preocuparse por el otro. Ya no se busca a sí mismo, sumirse en la embriaguez de la felicidad, sino que ansía más bien el bien del amado: se convierte en renuncia, está dispuesto al sacrificio, más aún, lo busca. El desarrollo del amor hacia sus más altas cotas y su más íntima pureza conlleva el que ahora aspire a lo definitivo, y esto en un doble sentido: en cuanto implica exclusividad —sólo esta persona—, y en el sentido del “para siempre”. El amor engloba la existencia entera y en todas sus dimensiones, incluido también el tiempo. No podría ser de otra manera, puesto que su promesa apunta a lo definitivo: el amor tiende a la eternidad. Ciertamente, el amor es “éxtasis”, pero no en el sentido de arrebató momentáneo, sino como camino permanente, como un salir del yo cerrado en sí mismo hacia su liberación en la entrega de sí y, precisamente de este modo, hacia el reencuentro consigo mismo, más aún, hacia el descubrimiento de Dios (...). Más adelante, condensa el sentido del amor como combinación del “eros” y “agapé”, como amor ascendente y descendente: “el momento del *agapé* se inserta en el *eros* inicial; de otro modo, se desvirtúa y pierde también su propia naturaleza. Por otro lado, el hombre tampoco puede vivir exclusivamente del amor oblativo, descendente. No puede dar únicamente y siempre, también debe recibir. Quien quiere dar amor, debe a su vez recibirlo como don.” En su segunda Encíclica, *Caritas in veritate*, Benedicto XVI se reafirmaría en su afirmación: “La caridad es amor recibido y ofrecido”.

El modo de concebir la antropología lleva a adoptar determinadas actitudes o planteamientos ante la vida. En este trabajo nos centramos, en particular, en las consecuencias que derivarían en materia de educación afectivo-sexual: las relaciones sexuales entre adolescentes, el uso de anticonceptivos, la apertura a la vida y a un proyecto familiar, etc. Simplificando cuanto exigen las dimensiones y el tono de este escrito, cabría afirmar —en opinión de Melendo (2007)—, que “la difusión de anticonceptivos es una expresión bastante coherente de la actitud de exaltación incondicionada del yo que caracteriza en buena medida a la civilización actual. Además, con independencia de las intenciones de quienes los utilizan —sobre las que en ningún caso está permitido juzgar—, la mentalidad y las prácticas contraceptivas fomentan y reafirman la misma postura egoísta o egocentrada que las origina.

Se trata, normalmente, de un egoísmo a dos, según escribiera ya en el siglo XIX Kierkegaard, y que, por eso —y porque la mayoría de las veces se vive de forma inconsciente e involuntaria—, resulta más difícil de descubrir y reconocer.

Con palabras quizás excesivamente duras, Paul Chauchard se arriesga a calificar la unión contraceptiva como un acto de masturbación para el que se utiliza a la mujer (o al varón, como es obvio). Aunque fuertes y un tanto parciales si tenemos en cuenta la complejidad de cualquier nexo interpersonal, estos términos pueden encerrar un fondo de verdad, ya que, en un buen número de casos, quienes establecen una relación de tal tipo no tienen eficazmente en cuenta al otro: ni la dignidad, los sentimientos y el destino del cónyuge ni, como es evidente, la suerte del posible hijo. En bastantes ocasiones, aunque no siempre, tienden tan solo a satisfacer su deseo físico o sentimental y se comportan de una forma infantil y poco o nada responsable.

Desde este punto de vista, el uso de contraceptivos inclina a encerrar la sexualidad en su dimensión exclusivamente subjetiva y puede dar lugar a un acentuado egocentrismo en cada uno de los esposos. Marido y mujer viven separadamente el problema contraceptivo —a veces sin conocimiento del cónyuge—, y, en lo que atañe a su vida más íntima, entre ellos no se instaura ningún tipo de comunicación.

En ocasiones, el único punto de encuentro de esa pareja acaba siendo, tristemente, el placer. Con lo que, en fin de cuentas, no solo tiende a desaparecer el más genuino y rico sentido de la sexualidad —reducida tantas veces a una genitalidad patológicamente sobrevalorada—, sino que puede perecer también el amor.

Algo totalmente ajeno al ejercicio justificado de la Planificación Familiar Natural, que se encuentra en las antípodas de cualquier tipo de reservas de corte individualista. En efecto, de manera casi obligatoria, por su misma naturaleza intrínseca, los métodos naturales llevan a adoptar la perspectiva del otro. Cosa que, como ha ido quedando claro en todo nuestro escrito, es la clave del verdadero amor y de la existencia y el éxito del matrimonio”.

Nos ha parecido conveniente recoger la exposición del filósofo sin interrupciones que, por otra parte, no parecen necesarias para recorrer, al hilo de su planteamiento, el sentido de la comunión-comunicación conyugal en contraste con la mentalidad contraceptiva, tan extendida desde hace años que, además de banalizar la unión conyugal, termina por poner en riesgo el propio amor.

En resumen, con palabras del experto Dr. De Irala (2014), “la relación sexual entre un varón y una mujer es la expresión más real, profunda y hermosa que se puede dar entre dos personas que se aman con un amor que compromete su vida entera en un proyecto común y único.”

1.2.4. La amistad: expresión de libertad

En el último siglo y medio, según afirmaba la profesora González en el Diario de Navarra, los filósofos apenas han hablado sobre la amistad; es decir, “la amistad se ha desvanecido como tema a la vez que la Filosofía se ha desvanecido como saber con relevancia pública” (González AM, 2015).

Si la libertad existe, entonces el hombre es capaz de conducirse sin que su conducta sea un mero efecto o resultado de condiciones previas tales como su carácter, su cultura, su ideología, el instinto de conservación o el deseo de placer o de poder. Todas estas variables tienen importancia, pero si se cree que el hombre no puede actuar de otro modo que siguiendo los fines que se prefijan desde tales instancias, entonces no existe la libertad, ni tampoco la amistad, ni la Filosofía, salvo como autoconciencia de la inexistencia de la verdad.

“Si el hombre, como sostenía Freud, fuera un complejo pulsional de deseo de placer y su felicidad consistiera en conseguir una economía libidinal favorable, la ecuación entre placeres y displaceres debería ser aceptablemente favorable. Y, por tanto, un amigo no sería más que un valor a introducir en esa ecuación para contribuir a que el balance final sea favorable a los placeres y contrario a los displaceres. En ese caso, la amistad no tendría ninguna otra entidad que la de un medio más para incrementar la satisfacción placentera de la existencia. Y otro tanto ocurriría si en vez del placer se tratara de la conservación, el poder o la voluntad de vivir.” El profesor Marín (2014), en una conferencia que trataba precisamente sobre amistad, concluía que, “si el hombre es libre, entonces es capaz de un bien no predeterminado y de una palabra no condicionada -o mejor, capaz de atravesar esas condiciones- y, entonces, el apetito de bien y de verdad será la ocasión segura de la amistad genuina”.

A juicio del profesor, existe una continuidad entre las relaciones familiares y la amistad. Para entender qué es la amistad, nos sirve bien el considerarla y enfrentarla a la familiaridad. Lo familiar, por un lado, es el ámbito primigenio, original -en el sentido de que sirve de origen-, el entorno nativo y, por tanto, lo familiar aparece en la historia de las ideas y de la literatura europea como aquello que, llegado un cierto momento de la vida, hay que abandonar. Desde nuestra perspectiva, lo familiar se podría caracterizar como aquello de lo que hay que salir o, mejor, aquello de lo que el sujeto sale, y esa salida es un acontecimiento constituyente en su configuración como sujeto libre. Esa salida es el estreno de la libertad, el

estreno de sí mismo, la asunción del protagonismo de la propia existencia. Lo familiar es lo que se abandona cuando uno se aventura en la existencia, y compone el ámbito del que uno sale; la condición de sujeto que guía sus propios pasos y, por tanto, afronta lo desconocido, lo incierto, el desamparo y una soledad que ya lo familiar no puede solventar (Marín H, 2014).

Por eso, la libertad tiene que ver con la aventura, y la experiencia de la libertad tiene que ver con lo arriesgado y con lo incierto, en cierto modo con lo desamparado y con una soledad que lo familiar ya no puede curar o colmar. La salida es lo que pone de manifiesto que el origen, lo primordial, el lugar de lo nativo es tan constitutivo para la naturaleza del ser humano como insuficiente. La salida es la experiencia de la insuficiencia de lo nativo, de lo primordial, de lo original; es el abandono del padre y la madre: la salida de casa.

Ésa es la modalidad de la existencia o, si se quiere, la experiencia en la que inhiere la amistad. El salir se puede decir también como exposición, porque “expuesto” significa “puesto fuera”. Y ese estar fuera es constitutivo de la libertad al tiempo que el lugar donde es posible la clase de injerto metafísico que es un amigo. Como sostiene Cassidy (1999), la adolescencia será una etapa de transición de las dependencias de las relaciones parentales a las de los iguales.

Diversos autores han estudiado que, desde el comienzo de la adolescencia hasta la adultez temprana, se produce un aumento significativo en el apego a los iguales, lo que contradice las propuestas de algunos autores de orientación psicoanalítica, que defendieron la idea de que el distanciamiento emocional con respecto a los padres que acontece a inicios de la adolescencia llevaría a una intensa fusión emocional compensatoria con el grupo de iguales, que iría disminuyendo en los años posteriores. Por el contrario, sus resultados parecen indicar que durante la segunda década de la vida se produce una adquisición de competencias sociales que facilitan la vinculación con el grupo y la consolidación de las relaciones de amistad (Delgado I, Oliva A y Sánchez-Queija I, 2011).

Las relaciones con los iguales, y en especial, las relaciones de amistad, adquieren una gran significación en la adolescencia. Definidas como asociaciones voluntarias, basadas en la igualdad y reciprocidad, y mediatizadas por algún vínculo socio-emocional, estas relaciones son una de las experiencias más importantes y satisfactorias que tienen lugar en la vida del individuo, y una demanda básica en el desarrollo adolescente.

Los planteamientos más extendidos actualmente, asumen que las relaciones familiares durante la adolescencia no tienen por qué deteriorarse ni ser conflictivas; y señalan, además,

que esto no es normativo ni deseable. Así, se ha comprobado que los adolescentes que se sienten más próximos a sus padres son los que mantienen más confianza en sí mismos, muestran más competencia conductual, más independencia responsable y muestran menos problemas psicológicos y sociales, como depresión, uso de drogas y conductas desviadas (Martínez JL y Fuertes A, 2014).

Retomamos la relación que veníamos estableciendo entre el ámbito familiar y el comienzo de las amistades en la adolescencia. La casa y la familia son el sitio al que se puede volver y reposar en el principio. La amistad es posible en la singularidad expuesta, que acontece en el salir de lo familiar, y ésta es la ocasión de la amistad. Y por tanto, la amistad acontece en –y desde- el protagonismo del sujeto, de su propia condición de libre, de estar a la intemperie en el clima de la vida. Eso es lo que parece que quiere decir Aristóteles al afirmar que la amistad requiere elección¹⁸, mientras que el cariño se puede tomar incluso a seres inanimados. La amistad sucede allí donde los sujetos protagonizan la libertad sin esperar el amparo completo de lo familiar.

El amigo ocurre en la salida. Por eso, el monumento literario en castellano más penetrante y conmovedor acerca de la amistad es *El Quijote*, en el que destaca la figura de Sancho, que es quien le acompaña en la salida, en el salir a buscar aventuras y nombre. Caballero y escudero, “*dos que cabalgan juntos*”, representan la figura de la amistad que ya era una fórmula proverbial en tiempos de Aristóteles y que éste menciona en su estudio sobre la amistad en la *Ética a Nicómaco*. En casa queda la sobrina y la gobernanta, su familia, pero Sancho es quien le acompaña en sus salidas, tanto en la primera como en la segunda. En nuestra opinión, el *Quijote* es, entre otras muchas cosas, un tratado literario acerca de la amistad, conmovedor, probablemente, como no hay otro en la historia de la literatura.

La amistad es una salida sin vuelta, sostenida y por tanto, tiene una dirección que no es circular. La direccionalidad de la amistad es capital, porque trae a consideración otra dimensión de la amistad que es la coetaneidad: se hacen compañía los que están experimentando lo mismo. Pero las edades de la vida van en una dirección, y la vida –como sabemos- es comparable a unos ríos que van a parar a la mar, que no es otra cosa que la muerte, y ésta es la direccionalidad de la amistad.

Los amigos atraviesan juntos las edades de la vida, sus episodios y avatares. Y por eso los amigos, aparte de muchas cosas en común, tienen muchas historias que contar sobre lo que

¹⁸ “La amistad recíproca implica elección”, Aristóteles, *Eth. Nic.*, VIII, 5, 1157b

hicieron o sufrieron; y entre ellos se teje una identidad narrativa común. La historia que cuenta quien soy se deshilacha si se prescinde del otro, que la coprotagoniza.

Para ser protagonistas de los acontecimientos del mundo e intervenir en la vida de los otros, es indispensable comenzar por ser protagonistas de nuestra propia vida. Este protagonismo implica –según García-Morato (2015)- reconocer que, si bien las circunstancias familiares o sociales influyen en nuestro carácter, no lo determinan de un modo absoluto. Lo mismo cabe decir de los instintos más elementales que provienen de la constitución corporal, y también de la herencia genética: marcan algunas tendencias, pero que se pueden moldear y orientar con el ejercicio de una voluntad que sigue a la razón bien formada.

Nuestra personalidad se forja en la medida en que libremente tomamos decisiones, ya que las acciones humanas no se dirigen únicamente a cambiar nuestro entorno, sino que también influyen en nuestro modo de ser. Aunque a veces suceda de una manera no muy consciente, la repetición de actos hace que adquiramos ciertas costumbres o adoptemos una postura ante la realidad. Por eso, cuando explicamos el porqué de nuestras reacciones espontáneas, más que decir "es que soy así", muchas veces tendríamos que admitir: "me he hecho así".

Tenemos condicionamientos que muchas veces son difíciles de controlar, como la calidad de las relaciones familiares, el entorno social en el que se crece, una enfermedad que nos limita en cualquier sentido, etc. Frecuentemente, no es posible ignorarlos o remediarlos, pero sí cabe cambiar la actitud con la que se afrontan.

Para ser artífices de la propia vida se precisa descubrir los talentos personales - virtudes, capacidades, competencias-, agradecerlos y sacarles el partido posible; y esto es tarea de nuestra libertad porque, cada persona, lo quiera o no, es autor de su existencia. En palabras de san Juan Pablo II, dirigida a los artistas, «a cada hombre se le confía la tarea de ser artífice de la propia vida; en cierto modo, debe hacer de ella una obra de arte, una obra maestra» (Juan Pablo II, 1999).

Somos dueños de nuestros actos; somos nosotros, si queremos, los que llevamos las riendas de nuestras vidas en medio de las tormentas y dificultades. En un artículo publicado en ABC, san Josemaría (1969) escribía: “Dios, al crearnos, ha corrido el riesgo y la aventura de nuestra libertad. Ha querido una historia que sea una historia verdadera, hecha de auténticas decisiones, y no una ficción ni un juego”.

En esta aventura no estamos solos: contamos con la colaboración de los demás: familiares, amigos, incluso personas que coinciden casualmente con nosotros en algún momento de la existencia. El protagonismo en la propia vida no implica negar que para muchos aspectos somos dependientes, y si consideramos que esta dependencia es recíproca, entonces también cabría decir que somos interdependientes. La libertad, por lo tanto, no se basta a sí misma: quedaría vacía si no la empleamos para comprometernos en cosas grandes, magnánimas. Como veremos, la libertad es para la entrega o, dicho de otro modo, solo cabe una libertad entregada.

El modo de afrontar nuestros sentimientos actuales tiene que ver con la forma en que los hemos gestionado en el pasado e influirá en cómo lo haremos en el futuro. Para hacerlo con acierto, para rectificar cuando nos hemos equivocado, es preciso estar abiertos a la ayuda cordial y desinteresada de quien pueda proporcionarla. A la vez, una de las contribuciones más importantes que cada uno puede prestar a la vida de otros, es la de facilitarle la positiva gestión de las incidencias de su vida afectiva.

La vida humana, por ser esencialmente libre, es riesgo, aventura. No sólo es posible no alcanzar objetivos parciales, sino que es incluso posible un fracaso existencial total.

La vida está hecha para compartirse. Lo constatamos, de hecho, cada día: tantas veces ni siquiera somos capaces de cubrir las necesidades más básicas y perentorias de manera individual. Nadie puede ser completamente autónomo. En un nivel más profundo, cada persona nota esa necesidad de abrirse a alguien más, de compartir la existencia, de dar y recibir amor. Y solo quien tiene una personalidad con convicciones es capaz de comprometerse de una manera total.

Volviendo a las notas características de la amistad, podemos afirmar que, además, proporciona un crecimiento mutuo, un enriquecimiento mutuo, por multiplicación de lo que, en sí mismo, es singular de cada uno de ellos. El crecimiento que la amistad supone no es un aumento cuantitativo, sino que es un crecimiento cualitativo. Y por eso, sin la presencia de crecimiento no hay amistad; hay compañía, pero no con la forma de la amistad. Y esto, los clásicos como Cicerón o Aristóteles, lo describen con toda claridad cuando dicen que *“amigos son los que quieren el bien el uno para el otro”*. Todo lo demás no son más que formas secundarias, insuficientes de la amistad. Es decir, aquellos que se quieren por la utilidad que se dan, tampoco son amigos, sino que son una sociedad de servicios útiles. Sabemos que no son amigos porque, en cuanto dejen de ser útiles o placenteros el uno para el

otro, se rompe la sociedad, y si esto ocurre, esa sociedad no tenía el carácter de la direccionalidad mutua en las edades de la vida; tenía el carácter de la instrumentalización.

En la adolescencia, sin embargo, es posible encontrar relaciones de amistad asociadas a sentimientos de competencia que se perciben en la relación con sus iguales. Diversos estudios demuestran la importante relación que existe entre la experiencia de proximidad e intimidad con sus amistades y la percepción de competencia en la relación con los iguales, si bien se observan algunas diferencias en función del sexo y edad de los sujetos (Fuertes A, Martínez JL y Hernández A, 2001).

Por último, el profesor Marín apuntaba, como particularidad de la amistad, el hecho de que el amigo es *con quien* se quiere; y, se quiere lo que está en el horizonte, o lo que se lleva entre manos. He aquí el segundo sentido en el que la amistad está cruzada por una direccionalidad propia: se quiere al amigo, por ser él, pero “la amistad se define al respecto de aquello que se quiere juntos: placeres, utilidades, el bien mutuo -el mutuo incremento y realización-, la propia dirección del sujeto hacia la plenitud cumplida de su perfección posible”.

La persona no es sólo responsable del éxito de su propia vida, sino que está implicada en el cumplimiento de otras. Todos estamos en deuda con aquellas personas que nos han hecho posible conducir una vida buena; y somos solidarios del cumplimiento de la vida de quienes forman parte de nuestro mundo personal (Quiroga FR, 2001).

Nos parece interesante reparar brevemente en las nuevas formas de relación entre adolescentes, de naturaleza más virtual que real. En este punto, las opiniones son incluso divergentes. Algunos autores sostienen que el uso de redes sociales responden en estas edades a las preguntas clave que se formulan: quién soy, cómo me veo a mí mismo y cómo me ven los demás. Y, así, las pruebas y ensayos ante el “otro” virtual, les ayuda a pensar mejor su inserción, pertenencia y sociabilidad en el mundo real (Morduchowicz R, 2012). Sin embargo, otros investigadores sopesan los beneficios pero, también, posibles riesgos en el modo de empleo de las redes sociales en la adolescencia, tanto en el ámbito de relaciones interpersonales como en el educativo (Castañeda L y Gutiérrez I, 2010; Bernal C y Angulo F, 2013).

1.3. INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIAL EN EL EQUILIBRIO AFECTIVO

1.3.1. La familia: Primer contexto social

La familia como átomo social, célula básica de la sociedad, sufre y ha sufrido cambios paralelos a los cambios de la sociedad (Pérez de Ayala E, 2001). Según el propio autor, “la personalidad y la sociedad no pueden considerarse separadamente. La adaptación humana está moldeada tanto por la organización de las fuerzas internas de la personalidad como de las fuerzas externas de la sociedad. Así como el biólogo reconoce que la unidad más amplia para el estudio de un proceso vital no es el organismo solo sino que se tiene que tener en cuenta la colonia; así, en forma análoga, la personalidad debe ser analizada dentro del contexto de los procesos de la vida grupal y de la participación del individuo en el grupo. Exactamente aquí – a juicio del autor- es donde se ubica la importancia de la organización social de la unidad familiar como intermedio entre el individuo y la sociedad.”

Por un lado, “uno mismo” y por otro, la socialización, “el ser con”. Ser solamente “uno mismo” puede significar “aislarse” y ser exclusivamente “ser con” es únicamente “fusión”. La familia asegura en este sentido el equilibrio, dando al hombre una continuidad, cambiando, permitiendo la socialización del individuo, es decir, su pertenencia e integración o fusión de apertura y, por otro lado, asegura su individuación de lo que vive personalmente.

En la familia se formula una continuidad entre la identidad y la estabilidad en el individuo autónomo y la identidad y estabilidad en la pareja y el grupo familiar. Ambos se encuentran influidos por las pautas en la evolución de las relaciones, por los roles familiares y la estabilidad de estas relaciones. Las relaciones mismas se ven sujetas a la habilidad de conservar la identidad a lo largo del tiempo, a la capacidad de controlar conflictos, a la adaptación y el cambio, al aprendizaje y logro de un mayor desarrollo.

Ciertos individuos son solo capaces de integrar su personalidad cuando cuenta con un apoyo importante del ambiente que les favorece, que podrían derivar en un automatismo a la fuerza del ambiente. En estos casos, la identidad del individuo se refuerza o debilita con su participación del grupo ambiente.

Los adolescentes son especialmente sensibles al cambio que se produce en ellos como consecuencia de la salida del entorno familiar –que comentábamos anteriormente con aportaciones del profesor Marín-, en busca de la aventura de la libertad, vivida a partir de entonces, en gran medida, en compañía de sus iguales.

El amor es la clave de la tarea educativa que se lleva a cabo fundamentalmente en la más tierna edad. La presencia de la madre y del padre es esencial. “Sin caer en un determinismo barato -como sostendría el Dr. Derville (2015)-, podemos afirmar que muchas situaciones personales se explican por ciertas ausencias infantiles. El niño pequeño ya percibe el amor, quiere poder amar y sentirse amado. Más tarde, alrededor de los siete años, su conciencia moral toma forma. Inconscientemente, el niño imita a sus padres, y aprende del pudor de los padres.”

En su *Ética a Nicómaco*, Aristóteles insiste repetidamente en la necesidad de atender a la formación afectiva desde la infancia. Considera que será muy difícil que quien no ha sido enseñado a controlar su afectividad desde niño, llegue a ser dueño de sus impulsos sólo con el paso de los años.

El Cardenal Ludwig (2014) afirma que “los jóvenes tienen derecho a experimentar desde el primer momento de su existencia aquello que solo la familia puede ofrecer: me refiero a la confianza y al equilibrio que nacen del hecho de ser aceptados y acogidos incondicionalmente por los propios padres. No existe un modo mejor de fundamentar en los jóvenes la verdadera esperanza.”

Es tarea de los padres animar a los hijos en sus esfuerzos y felicitarles cuando lo han hecho bien, pues el gusto por el trabajo cumplido se grabará bien en su memoria. Es necesario, también, ser lúcido al tratar sobre los defectos de los hijos, corregirles cuando es oportuno y saber también que cambian con el paso del tiempo.

Concepciones de la educación excesivamente intelectualistas, junto con una pérdida del sentido de las virtudes humanas, llevaron en los dos últimos siglos a un descuido de la educación afectiva. El desarrollo de los estudios neuropsicológicos ha contribuido a una toma de conciencia de la importancia de la esfera emocional. La gran acogida que están teniendo obras como *La inteligencia emocional* de David Goleman, muestra que la sensibilidad cultural ha cambiado. El redescubrimiento de la ética de las virtudes que se ha operado en la segunda mitad del siglo XX ha supuesto, a su vez, una apertura de horizontes para la educación afectiva, evitando que se reduzca su ámbito a un nivel biopsíquico, y que se integren las aportaciones de las ciencias psicológicas en un contexto más amplio y rico (MacIntyre, 1987).

La educación de la afectividad necesita especialmente de la confianza, del ejemplo y de esa sensatez que consiste en simplificar y desdramatizar las situaciones. Las hijas se confían generalmente con su madre, pero a veces se abren a su padre, ante las grandes decisiones

personales. El papel del padre es irremplazable como autoridad protectora y referencia segura y desinteresada, particularmente en el terreno de la afectividad; a partir de él, la hija forma su concepto de varón (Meeker M, 2009).

Buena parte de la educación está asumida con naturalidad por los hermanos y hermanas: en este sentido, en lo que concierne al temperamento y a la manera de ser, el medio familiar es, para un niño, el más propicio para el descubrimiento del otro sexo. De este modo, una familia numerosa es el mejor regalo que se puede hacer a los hijos.

Encuestas recientes han confirmado que la gente joven no reconoce a los educadores autoridad alguna sobre lo que es el amor, sino solamente a los padres; por eso, conviene que los padres tengan algunas ideas claras. En este sentido, un aspecto de la formación de los hijos es el aprendizaje positivo del misterio de la vida y de su propagación. De hecho, el misterio de la vida puede ser bien comprendido cuando los padres toman la iniciativa, porque solo ellos tienen una especie de autoridad natural en la materia.

En un discurso con los jóvenes en París, Juan Pablo II (1980) les dijo: “Vosotros valéis también lo que vale vuestro corazón. Toda la historia de la humanidad es la historia de la necesidad de amar y de ser amado. Amar es, por tanto, esencialmente, entregarse a los demás. Lejos de ser una inclinación instintiva, el amor es una decisión consciente de la voluntad de ir hacia los otros. Para poder amar en verdad, conviene desprenderse de todas las cosas y, sobre todo, de uno mismo, dar gratuitamente, amar hasta el fin. Esta desposesión de sí mismo –una obra de largo alcance- es agotadora y exaltante. Es fuente de equilibrio. Es el secreto de la felicidad.”

1.3.2. La escuela: educación afectivo-sexual desde el centro escolar. Programas pedagógicos

Según notificaba el equipo de redacción del semanario de información, Alfa y Omega, el pasado mes de febrero, expertos interdisciplinarios del Instituto Cultura y Sociedad (ICS) de la Universidad de Navarra han elaborado el documento informativo “La política de la «Educación Integral de la Sexualidad»”, en el que recomiendan los programas «centrados en la abstinencia» (Alfa y Omega, 2015).

Aseguran los autores que el mensaje de sexo seguro puede fomentar una falsa sensación de seguridad en la juventud y conllevar, paradójicamente, un aumento de los comportamientos de riesgo, como el comienzo el sexo a edades más tempranas y tener más parejas sexuales (fenómeno conocido como «compensación del riesgo»). Esta es una de las

conclusiones que se desprende del citado documento informativo, elaborado por expertos interdisciplinarios del proyecto Educación de la afectividad y de la sexualidad humana (EASH) del ICS de la Universidad de Navarra (De Irala J et al, 2015).

De acuerdo con los autores, el peligro de ese mensaje es que «transmite la idea equivocada entre los jóvenes de que el sexo está totalmente libre de riesgo siempre que usen condones». Según explican, estos mensajes fundamentalmente están promovidos por un conjunto de organizaciones influyentes e internacionales, autoridades mundiales y asociaciones de gran alcance que crean y financian directrices de política en todo el mundo para llevar a cabo sus prioridades estratégicas.

«A veces llamadas mejores prácticas, estas intervenciones prioritarias se presentan como si fueran neutras y objetivas, pero su historial es a menudo cuestionable». Así, los especialistas del ICS insisten en que «los datos basados en estudios y las cuestiones más ideológicas deben ser distinguidos y analizados separadamente porque cada aspecto justifica una estrategia o enfoque diferente en el debate».

En ese sentido, los responsables del documento afirman que «algunos aspectos de sus documentos son claramente discutibles» y que «los padres tienen derecho a solicitar la asistencia democrática y legal para proteger a sus hijos de los posibles perjuicios de algunos mensajes». «Se debería capacitar a los padres para educar a sus hijos según sus propios valores».

A diferencia de los llamados programas de educación sexual «integrales» que promueven estas instituciones, los expertos de EASH ponen en valor los programas «centrados en la abstinencia»: «Están basados en estudios científicos, son efectivos, menos condescendientes con los jóvenes y confían en su capacidad de tomar decisiones libres y óptimas». Además, recalcan que «son la opción preferida de millones de padres, educadores, investigadores y jóvenes de todo el mundo y pueden definirse apropiadamente como verdaderos programas de educación sexual holísticos».

Recuerdan que esto viene avalado por el consenso de la prestigiosa revista científica *The Lancet*: «Prioriza los mensajes que piden un aplazamiento del inicio sexual en la juventud o el retorno a la abstinencia para aquellos que tienen relaciones sexuales ocasionales. Cuando se elige tener relaciones sexuales, el consenso prioriza el mensaje de la monogamia mutua».

Otra de las conclusiones que se desprenden del documento es que «los programas de educación sexual con financiación pública deberían adaptarse a los valores de los padres que

deberían poder elegirlos libremente o rechazarlos para sus hijos. Esta es la forma en que los recursos que pagamos todos deberían ser asignados en una sociedad democrática» (De Irala J, Osorio A, Beltramo C, Carlos S, López del Burgo C, 2015).

Un miembro del citado equipo multidisciplinar, Doctor en Medicina, en una de sus recientes publicaciones (De Irala, 2014), indica en el prólogo del libro el reto que supone para padres y educadores hablar de castidad, porque se tienen que enfrentar a un ambiente contrario al simple hecho de pronunciar esa palabra, por parte de quienes consideran que hablar de castidad es plantear algo negativo basado en prohibiciones. Manifiesta que “muchos educadores estamos convencidos de que la castidad forma parte de la formación integral de todo ser humano y que, todo lo contrario, nos libera, nos ayuda a vivir con más plenitud y de manera más humana nuestra vida como seres sexuados. En definitiva, es una propuesta que te ayuda a vivir en la práctica algo que tanto anhelas en el fondo, tu vocación para el amor.”

Aconseja a los educadores hacer hincapié en describir las ventajas y la felicidad de quienes, “desde un concepto de sexualidad respetuoso con la naturaleza de la persona, son capaces de amar mejor.” Con palabras dirigidas al lector, declara: “Me hace ilusión pensar que te pueda acompañar en la construcción de un proyecto de amor en tu vida y de que comprendas el valor que tiene la espera, es decir, reservar la entrega de tu sexualidad hasta que puedas asumir el compromiso de un proyecto familiar estable con otra persona.”

La sexualidad humana –prosigue más adelante De Irala-, tiene varias dimensiones: biológica, afectiva, placentera, cognitiva, religiosa, espiritual y socio-cultural; “todas deberían satisfacerse y desarrollarse de manera armoniosa. A la hora de basar nuestras conductas y decisiones en una concepción determinada del ser humano –antropología-, deberíamos tener en cuenta que la antropología llamada “naturalista” u “observadora”, que pretende ser “neutral” y evita cualquier interpretación moral o social de los hechos, afirma que ninguna educación debe frenar los instintos y que la normalidad es “lo frecuente”. Esto nos conduciría más bien a una sexualidad con características animales. Por el contrario, una antropología de la persona afirma que la primacía de la persona como objeto de encuentro y amor. De esta manera, no puede existir el don de uno mismo si no somos dueños de nosotros mismos; y esto no es posible sin libertad, voluntad, autodominio y educación; es, por esta razón, la antropología que mejor te puede conducir a una sexualidad plenamente humana.”

Esta razón es, a nuestro entender, la que justifica la responsabilidad que concierne especialmente a los padres y, más aún en el contexto que nos ocupa, también a los educadores

de promover una educación de la afectividad y sexualidad que vaya encaminada al desarrollo plenamente humano de la persona. Como defendíamos en capítulos anteriores, corresponde a los agentes educadores formar a los adolescentes en una antropología personalista que ponga en el centro a la persona, ser sexuado; con una sexualidad cuyo ejercicio no es indiferente sino que implica a toda la persona y no solamente a sus órganos genitales.

Estudios recientes reflejan que los programas de educación afectivo-sexual de adolescentes que se llevan a cabo en los centros escolares de diversas Comunidades Autónomas españolas impartidos por profesionales especializados, escogidos por el colegio o propuestos por la Consejería de Educación correspondiente son, en su mayoría, de corte utilitarista puesto que reducen la dimensión afectivo-sexual de la persona a mera genitalidad, desvinculada de una visión verdaderamente «integral» de la persona y de un proyecto de amor estable y familiar.

Algunos de estos programas, estudiados en el citado Trabajo Fin de Máster (Velázquez, 2014), sobre orientación de los talleres de educación afectivo-sexual fueron:

- Programa de Educación Afectivo-Sexual del IES Calatalifa: elaborado en el centro escolar.
- Programa de Educación Afectivo-Sexual “Ni ogros ni princesas”: promovido por la Consejería de Educación y Ciencia, la Consejería de Salud y Servicios Sanitarios y el Instituto Asturiano de la Mujer. Se completa con un Guía Didáctica. “Es una propuesta para el profesorado desde el profesorado”, que sirve de apoyo para sus intervenciones en el aula.
- Programa de Educación Afectivo-Sexual “Sexpresan”: Se trata de un programa multimedia elaborado por el Colectivo Harimaguada en 2007. Dicho colectivo, formado por pedagogos, profesores, personal sanitario, psicólogos etc., se constituyó en 1984 en Canarias, con el propósito de impulsar el conocimiento y estudio de la educación afectivo sexual. El Programa cuenta con 23 actividades interactivas que permiten aprender de una forma divertida, contenidos para ampliar información, un Sex Diccionario, una Guía Didáctica dirigida fundamentalmente al profesorado, enlaces de interés, que permiten la conexión con otras webs de sexualidad y una Guía para facilitar la utilización del programa.
- Programa de Educación Afectivo-Sexual “Sexu muxu”: La educación afectiva sexual en el País Vasco se ha ido concretando y completando a través de diversos programas:

“Uhin Bare” (2000), “Uhin Bare Berri” (2005) y “Sexu muxu” (2013). Este último, elaborado por la Universidad del País Vasco a solicitud del Departamento de Sanidad y Consumo del Gobierno Vasco, resulta novedoso en cuanto que se trata de una propuesta de introducción de la educación sexual en el sistema educativo mediante su incorporación al proyecto curricular.

- Programa de Educación afectivo sexual: “Educación sexual, género y constructivismo”
Se trata de un programa elaborado por la Conserjería de Educación y Ciencia y el Instituto de la Mujer. Aborda la educación afectivo sexual desde la perspectiva de la ideología de género que contempla, textualmente: “tener presente como objetivo el análisis de las relaciones de poder entre los géneros, la distribución racional de las funciones domésticas o combatir los prejuicios sexistas, la inclusión de la cultura femenina o la perspectiva femenina, tantas veces excluida, la afectividad identificada casi exclusivamente como una característica femenina, o la erradicación de la violencia masculina“. Se estructura en cuatro volúmenes a los que se une una sección que presenta materiales didácticos para el profesorado. Este programa se lleva a cabo en un proyecto curricular de educación sexual en un instituto andaluz.
- Programa marco de “Salud Sexual y Reproductiva” de la Comunidad de Madrid. Se trata de una Guía de ayuda y asesoramiento en las intervenciones educativas relativas a la salud sexual y reproductiva. No obstante, aunque tiene un carácter fundamentalmente preventivo, se aborda la sexualidad desde un sentido más amplio que comprende conocimientos, actitudes, aptitudes, competencias y habilidades. Se estructura en cuatro bloques donde se recogen el marco conceptual de salud sexual, la intervención en centros educativos, asesoría sexual y planificación familiar.

En el trabajo que estamos considerando se recoge la siguiente tabla comparativa de los programas educativos anteriormente descritos:

Programa / Contenidos	Genero	Cuerpo	Reproducción	Autoestima	Salud sexual	Higiene	Orientación sexual	Anticoncepción	Violencia de género
IES Calatalifa	2º/3º	1º	1º	2º/4º	3º/4º	1º	3º	4º	
Sexu Muxu	1º/2º/3º/4º	1º/2º	1º/2º/3º	1º/2º/3º/4º	1º/2º/3º/4º	1º/3º	1º/2º/3º/4º	3º/4º	1º/2º/3º/4º
Ni ogros ni princesas	1º	1º	2º	1º/2º/3º/4º	4º	1º	1º/3º	4º	3º/4º
Sexpresan	1º	2º	2º	1º/2º/3º/4º	2º		1º	3º	4º

Tabla. Representación de diversos parámetros relacionados con programas de educación afectivo-sexual de adolescentes respecto a cada uno de los programas estudiados en diversas CCAA.

Como adelantábamos en los párrafos precedentes, por las razones aducidas a lo largo de este Trabajo, consideramos estos programas gravemente lesivos de la formación integral de los adolescentes, por cuanto procuran una educación afectivo-sexual centrada en la genitalidad y placer sexual de forma independiente y desvinculada de una relación plenamente humana.

Con argumentos del Dr. De Irala (2014), “aunque muchos se esfuercen en afirmar lo contrario, las relaciones sexuales no son anodinas o indiferentes. Somos seres sexuados y la sexualidad implica a toda nuestra persona y no solamente a nuestros órganos genitales. En cada relación sexual dejamos parte de nosotros en la otra persona, aunque no siempre seamos conscientes de ello. Se puede afirmar que la sexualidad humana “siempre tiene consecuencias”, que, obviamente, pueden ser buenas o malas. Sin embargo, muchos medios de comunicación transmiten sin cesar la falsa idea a los jóvenes de que la sexualidad está libre de consecuencias con tal de usar preservativos.”

Como más adelante expone el autor, “muchos confunden el amor con el deseo”, pero el deseo no es necesariamente sinónimo de amor, aunque el deseo sí sea necesario para el amor. Podemos sentir deseos de diversa índole pero lo que nos enriquece, como seres humanos, es lograr armonizarlos para que nos conviertan en personas con una mayor preparación y crecimiento personal.

En el Capítulo V de este Trabajo se presentarán programas de educación afectivo-sexual y recursos pedagógicos, de orientación personalista, que proponemos como alternativas a los anteriormente descritos que, lamentablemente, lesionan la dignidad del varón y de la mujer en su ámbito más íntimo.

1.3.3. Redes sociales, Internet, Televisión

Como apuntábamos en la introducción del presente trabajo, nos encontramos en un período de transición a la adaptación de la sociedad a las tecnologías. Internet, móviles y videojuegos ocupan un espacio importante en el proceso de socialización, influyendo en comportamientos y actitudes; en consecuencia la pedagogía y psicología no pueden permanecer ajenas a esta transformación. Así mismo, están emergiendo un nuevo tipo de desadaptaciones conductuales producto de la generalización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Si bien estas herramientas fueron creadas como tecnologías para informar y comunicar, su propio diseño es susceptible de afectar a la voluntad de control, lo cual junto con otros factores personales y ambientales, facilita la conducta adictiva (Saldaña D, 2001). El uso de las

TIC requiere de una mayor atención, sobre todo si causa problemas o interfiere en la vida diaria, especialmente durante la infancia y la adolescencia. Esta última es una etapa que merece una atención especial con respecto a sus relaciones con las TIC, sobre todo porque es un colectivo muy sensible al momento y al entorno social en el que vive y también porque estas tecnologías están especialmente presentes en su vida. Los adolescentes, fascinados por Internet, el móvil y los videojuegos, han encontrado en estas tecnologías un medio extraordinario de relación, comunicación, aprendizaje, satisfacción de la curiosidad, ocio y diversión (Castellana M, Sánchez-Carbonell X, Graner C y Beranuy M (2007), de manera que las TIC se convierten en un elemento importante e imprescindible en sus vidas (Machargo J, Luján I, León ME, López P y Martín MA, 2003).

Hemos considerado, también, cómo la identidad de cada persona está, de hecho, sujeta a factores exógenos al propio ámbito familiar que tienen un claro impacto en la formación de la personalidad, como es el caso de los medios de comunicación, los centros educativos o los círculos sociales, entre otros ambientes. En particular, las TIC, están presentes en todos los ámbitos de la realidad científica, cultural y social, y constituyen un elemento esencial del funcionamiento de nuestra vida cotidiana.

Las tecnologías, de por sí, no son ni buenas ni malas -en este sentido se designa la indefinición de la técnica-; todo depende del uso que se haga de ellas. La acción humana libre hace del uso de aquella tecnología algo que mejora la propia vida y que, por tanto, nos ayuda a crecer en madurez y a ir forjando nuestra personalidad; o bien, nos alejan de nuestro bien, de nuestro fin, nos dispersan y nos hacen perder fuerza en un ámbito decisivo: la interioridad, nuestro yo más íntimo, la libertad interior.

“La autorrealización de cada persona está en proporción directa con su capacidad de interiorización” (Pallarés JL, 1998). Y, la autorrealización, está en estrecha relación con una vida lograda, con una vida feliz; por tanto, podríamos decir que la felicidad tiene mucho que ver con la riqueza interior.

En el contexto actual, que reclama tan frecuentemente y en diversos ámbitos la inmediatez, la eficacia, la velocidad, se hace aún más necesario cultivar una actitud reflexiva:

“La velocidad con que se suceden las informaciones superan nuestra capacidad de reflexión y de juicio, y no permite una expresión mesurada y correcta de uno mismo” (Francisco, 2014).

Sin embargo, a pesar de los riesgos que pueda llevar consigo para los más jóvenes un uso adictivo o poco selectivo de las herramientas digitales, Internet presenta también posibilidades de interés pedagógico. Tal es el caso, por citar un ejemplo, de la creación de un blog creado como herramienta de interés cognitivo, para la autoevaluación de estudiantes (Martínez C, Nocito G y Ciesielkiewicz M, 2015).

En cualquier caso, el reto actual se encuentra en lograr el equilibrio en la adecuación de la enseñanza escolar con las innovaciones tecnológicas que ofrecen las TIC, como herramientas de trabajo y desarrollo cognitivo en los estudiantes. Nos parece significativa la anécdota relatada por Umberto Eco (Valdés J, 2007), respecto del rol del profesor, a propósito de la pregunta de un estudiante a su maestro: “Disculpe, pero en la época de Internet, usted, ¿para qué sirve?” Sostiene Eco: “Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos, sino que se restablezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera. Es cierto que lo que ocurre en Irak lo dice la televisión, pero por qué algo ocurre siempre ahí, desde la época de la civilización mesopotámica, y no en Groenlandia, es algo que sólo lo puede decir la escuela”. Porque en Internet, agrega Eco, se puede encontrar todo, o casi todo, excepto: “...cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda la información”.

Efectivamente, como apunta Valdés, “no es la primera vez que se discute este problema. Podríamos quedarnos en la antigua pregunta de si el profesor o profesora debiera dedicarse sólo a informar o a formar. En el contexto del espacio Internet, donde existe una sideral cantidad de información disponible a todos, está claro que no es tarea de un profesor transmitir esa información a sus estudiantes, sino enseñarles a explorar, a atribuir significado y sentido de relevancia a los contenidos seleccionados, con algún criterio, en torno a alguna pregunta propia de la evolución de sus estudios. Al realizar el ejercicio de búsqueda casi siempre revisamos lo que Google u otro motor nos ofrece como hipervínculos seleccionados. Y desde ahí, como pasos esenciales, primero indagamos y luego elegimos lo que nos hace sentido, desde múltiples dimensiones. Sin duda, que ese ejercicio no siempre lo realizan nuestros estudiantes. Se van a lo conocido, a páginas resaltadas sólo por su popularidad (no relevantes por el contexto particular de la búsqueda), para concluir sus trabajos con rápidos “copiar y pegar” que aseguran una presentación a su profesor.”

Hubert L. Dreyfus, profesor de filosofía en la *Graduate School* de la Universidad de California en Berkeley, en una publicación titulada “Acerca de Internet”, reflexiona en relación al problema de la búsqueda de los usuarios de Internet: “Los hipervínculos no han

sido introducidos porque sean más útiles para buscar información que los sistemas antiguos de ordenamiento jerárquico. Más bien han sido un dispositivo ordinario de aprovechamiento de la velocidad de los ordenadores para relacionar grandes cantidades de información sin requerir comprenderla o someterla a algún tipo de estructura, cuando todo puede vincularse indiscriminadamente y sin obedecer a algún propósito o significado concreto, el tamaño de la Red y la arbitrariedad entre sus enlaces hacen extremadamente difícil para un usuario encontrar exactamente el tipo de información que busca”

Más adelante, Dreyfus ilustra las transformaciones en un cuadro revelador, comparando lo que es -fue- la antigua cultura de las bibliotecas con los nuevos métodos de la cultura del hipervínculo, comparando viejos y nuevos sistemas de búsqueda (Valdés, 2007).

Y, continúa con la afirmación de que se ha instalado un nuevo tipo de sujeto: “El usuario de una biblioteca virtual no será más un sujeto moderno con identidad fija y deseos de encontrar un modelo de mundo más completo confiable, sino más bien, un ser postmoderno y multiforme abierto a explorar nuevos horizontes. En cualquier caso, este no está interesado en congregarse sobre aquello que le resulte significativo, sino en conectarse con tanta información en red como le sea posible. Los nuevos navegantes de Internet celebran esta proliferación de información como una contribución a la forma de vida que coloca la sorpresa o fascinación por encima del significado y la utilidad”. El autor concluye su argumentación con un desafío que atañe a los educadores:

“(…) hemos sugerido que, desde la perspectiva humana, el mundo no es una masa volátil compuesta de billones de datos sin sentido global, sino más bien un campo de significados organizados por personas con cuerpo, deseos, intereses y propósitos. Quisiéramos al menos poner evidencia que, en vista de que el mundo está organizado por agentes con cuerpo y no por ordenadores, es importante replantear nuestra manera de producir sentido a la hora de encontrar la información que queremos”. En esta era de Internet, por tanto, un profesor debe ayudar a sus estudiantes a encontrar sentido, para ayudarles a orientar sus búsquedas. También, para producir un diálogo acerca de nuestra época, los acontecimientos y las personas, que les lleve a sentirse comprometidos con el desarrollo de nuestra sociedad.

2. OBJETIVOS

Una vez revisada la literatura acerca del contexto actual, relacionada con la educación afectivo-sexual de los adolescentes y los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), sobre los hábitos sexuales -en lo que se refiere al inicio de las relaciones

sexuales, uso de anticonceptivos y profilácticos, cifras de embarazos no deseados y de abortos provocados-, nos planteamos acudir a la opinión autorizada de expertos en la materia y realizar cuestionarios a adolescentes, para tratar de discernir el modo de contrarrestar la situación actual que, por razones obvias, resulta preocupante.

Nos parece que una educación de la afectividad centrada en la dignidad de la persona en su condición sexuada, mediante programas y recursos didácticos apropiados, desde la infancia hasta el final de la etapa escolar, podrían promover actitudes favorables al desarrollo de la madurez afectiva y al redescubrimiento del valor de la sexualidad integrada en un proyecto familiar de amor estable.

3. METODOLOGÍA

Este Trabajo se ha llevado a cabo mediante una metodología de hibridación cuali-cuantitativa que, por tratarse de métodos complementarios, pueden aportar una información más completa sobre el problema planteado.

Los datos que se obtengan facilitarán la toma de decisiones en cuanto al programa educativo de la afectividad y sexualidad de los adolescentes, que resulte idóneo para su enseñanza en el centro escolar, y que contribuya al desarrollo de la madurez personal.

3.1. CUALITATIVA: ENTREVISTAS A EXPERTOS EN EDUCACIÓN AFECTIVA

Se elaboró una entrevista dirigida a expertos en educación afectiva, estructurada en dos bloques de preguntas (cfr. Anexo 2: Guión entrevista a expertos en educación afectivo-sexual):

- 3.1.1. **Situación actual en España:** contexto social de los jóvenes; inquietudes, curiosidades; uso de las TIC; talleres de educación afectivo-sexual promovidos desde las Consejerías de Educación de las CCAA; ideología de género, etc.
- 3.1.2. **Planteamiento de mejora:** con objeto de vislumbrar posibles alternativas o cubrir *lagunas* de formación en los jóvenes adolescentes españoles, se ha cuestionado a los expertos acerca de los nuevos retos en educación afectiva: desde qué edad conviene formar la afectividad; quién/es deberían ser los principales agentes educadores; implicación de los padres en el centro escolar; medidas para retrasar las relaciones sexuales, etc.

Se ha llevado a cabo la mencionada entrevista a expertos en educación afectivo-sexual, de diversa formación académica y trayectoria profesional, que nos han parecido relevantes

por su conocimiento en la materia y representativos de los principales perfiles que atañen a la cuestión –Medicina, Farmacia, Derecho y Pedagogía- (cfr. Anexo):

- **Jokin de Irala:**

El profesor Jokin de Irala es Licenciado en Medicina y Cirugía por la Universidad de Navarra. Realizó un Master en Salud Pública en Escocia en 1987; obtuvo el grado de Doctor en Medicina en 1990 y, en el año 2000, un segundo doctorado en Salud Pública en Estados Unidos. Desde 2011, es Catedrático de Medicina Preventiva y Salud Pública.

Ha sido Vicedecano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Navarra. Es actualmente profesor de Metodología de la Investigación, Sexualidad Humana, y dos asignaturas del Master Universitario en Matrimonio y Familia.

El Dr. de Irala es evaluador de proyectos y participa activamente en grupos de investigación financiados por entidades públicas y privadas. Entre sus contribuciones científicas se incluyen numerosas ponencias y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales, la publicación de 12 libros, 58 capítulos de libros y 126 artículos en revistas científicas nacionales e internacionales. Es Coordinador, Investigador Principal, del proyecto multidisciplinar “Educación de la Afectividad y Sexualidad Humana” del Instituto de Cultura y Sociedad de la Universidad de Navarra. Ha impartido conferencias a unos 76.000 jóvenes y adultos de distintos países. Es autor de los siguientes libros de divulgación: *Comprendiendo la homosexualidad* (EUNSA); *El valor de la espera* (DeBolsillo, Palabra), destinados a jóvenes, y *Nuestros Hijos Quieren Querer. Pautas para una educación afectivo-sexual* (Universitas) y *Nuestros Hijos Quieren Saber: 60 preguntas sobre sexualidad* (EUNSA) para padres, educadores y estudiantes de magisterio, pedagogía y psicología. Está casado y tiene 5 hijos.

- **Micaela Menárguez Carreño:**

La profesora Micaela Menárguez es Licenciada en Farmacia. Obtuvo el grado de Doctora en Farmacia, con Tesis relacionada con la Fertilidad y la Planificación Familiar Natural.

Actualmente, es Profesora Colaboradora Doctora de la Universidad San Pablo CEU (USP-CEU), de Madrid, donde imparte la asignatura de “Fecundidad y Planificación Familiar” en el Grado de Psicología y “Sexualidad y reproducción humana”. Asimismo, es Profesora de Bioética de la Universidad Católica de Murcia (UCAM) donde se ocupa de la Dirección del Máster en Bioética y forma parte de un grupo de investigación.

La Dra. Menárguez, ha impartido numerosas conferencias a alumnos, padres y profesores, así como seminarios sobre 'Sexualidad y reproducción humana': conocer el amor humano, las diferencias con el enamoramiento, escoger la pareja apropiada, así como la sexualidad verdaderamente humana, o las causas de las crisis matrimoniales. También, Cursos enmarcados en la Universidad de Verano UCAM.

Es experta en el Programa Teen STAR de educación afectivo-sexual de jóvenes y autora de numerosas publicaciones en revistas científicas y ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales. Casada y madre de familia.

- **Benigno Blanco Rodríguez:**

Licenciado en Derecho por la Universidad de Oviedo, pertenece al Ilustre Colegio de Abogados de Madrid Y actualmente es socio del Despacho de Abogados IURIS, C.T., con sede en Madrid.

A su amplia experiencia profesional en la asesoría de empresas y la gestión pública, entre otros cargos colabora en el Gobierno de España como Secretario de Estado de Aguas y Costas del Ministerio de Medio Ambiente (1996-2000) y como Secretario de Estado de Infraestructuras del Ministerio de Fomento (2000-2004) añade un perfil de responsabilidad social que se traduce en que ha sido Vicepresidente de la Asociación Asturiana en Defensa de la Vida, Presidente de la Federación Española de Familias Numerosas, Miembro del Comité Federal de la Federación Española de Asociaciones en defensa de la vida y de la Pontificia Academia Pro Vita.

Actualmente es Presidente del Foro de la Familia, Vicepresidente de la Fundación Red Madre y miembro del Patronato y del Comité Ejecutivo de la Fundación +Familia, gestora del certificado de Empresa Familiarmente Responsable.

En 2011 fue galardonado con el Premio San Benedetto que se otorga en Italia a personas e instituciones que destacan por su contribución a la construcción de una Europa comprometida con la tradición cristiana y humanista, premio que en la edición de 2005 fue otorgado al entonces Cardenal Ratzinger y en sucesivas ediciones a gobernantes de distintos países europeos y a juristas de reconocido prestigio en los países de la Unión Europea.

Ha publicado miles de artículos, ponencias y colaboraciones en periódicos y revistas sobre temas jurídicos y sociales y es autor de dos libros: “En defensa de la familia”, Ed. Espasa, Madrid 2010; y –junto con Juan Meseguer- “Familia: los debates que no tuvimos”, Ed. Encuentro, Madrid 2011.

Imparte habitualmente conferencias en congresos y seminarios por todo el mundo. Está casado y tiene tres hijos.

- **Ana Rivera Bajo:**

Licenciada en Filología Hispánica y Francesa. Es, actualmente, Profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato del Colegio Senara de Madrid.

Orientadora familiar por la Universidad de Navarra y por el Instituto Europeo de Ciencias de la Familia. Asesora de Centros Educativos.

Es experta en el Programa Teen STAR de educación afectivo-sexual de adolescentes, además de monitora del método “Aprendamos a amar”. Con más de 25 años de experiencia con adolescentes, ha impartido sesiones sobre afectividad a alumnos, padres y profesores.

3.2. CUANTITATIVA: ENCUESTAS A ADOLESCENTES

3.2.1. Alumnos de 2º E.S.O., 4º E.S.O y 2º BAC:

Hemos considerado oportuno llevar a cabo un estudio de campo mediante la realización de encuestas anónimas a jóvenes adolescentes, relacionadas directa o indirectamente con la materia que nos ocupa. Para tal fin, se diseñaron tres tipos de cuestionarios, dirigidos a alumnas/os de 2º E.S.O., 4º E.S.O. y 2º BAC, respectivamente.

3.2.2. Centros escolares: públicos, concertados y privados:

Inicialmente, nos propusimos obtener resultados de chicas y chicos de colegios públicos, concertados y privados, para poder establecer un estudio comparativo de diversos parámetros, en función del nivel socio-económico de los padres, la educación diferenciada o no, etc. Sin embargo, por razones organizativas y de falta de disponibilidad de tiempo para realizar ese proyecto, nos hemos limitado en este trabajo a presentar los resultados de un solo colegio femenino, privado, de educación diferenciada, de Madrid.

Los Anexos 3-8 muestran los cuestionarios elaborados para cada uno de los segmentos citados:

Anexo 3: Cuestionario para 2º E.S.O.; colegio femenino privado

Anexo 4: Cuestionario para 4º E.S.O.; colegio femenino privado

Anexo 5: Cuestionario para 2º BAC; colegio femenino privado

Anexo 6: Cuestionario para 2º E.S.O.; colegio público o concertado

Anexo 7: Cuestionario para 4º E.S.O.; colegio público o concertado

Anexo 8: Cuestionario para 2º BAC; colegio público o concertado.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A EXPERTOS

El perfil interdisciplinar de los entrevistados refuerza el valor de su conformidad en los aspectos esenciales que se trataron durante la entrevista. Por otra parte, esa misma heterogeneidad en sus perfiles profesionales consideramos que ha enriquecido notablemente este estudio, en cuanto que cada uno aportó elementos propios, un punto de vista particular, característico de su formación; aspectos que han querido poner de relieve por una mayor sensibilidad o, bien entendida, *deformación* profesional.

4.1.1. Puntos convergentes:

Todos los expertos coinciden, como afirmábamos anteriormente, en los aspectos esenciales relacionados con la educación afectivo-sexual de los jóvenes españoles:

- El sentido positivo de la experiencia del amor humano, como una aventura, un riesgo que se corre libremente; algo sobre lo que vale la pena apostar y esperar, hasta llegar a la madurez suficiente que permita asumir las consecuencias de la entrega conyugal.
- La información afectivo-sexual que se percibe actualmente en el contexto social –series de televisión, música, Internet, moda, costumbres, etc- tiene una abundante carga erótica y sensual, con una antropología utilitarista subyacente, que objetiviza a la persona y banaliza el sentido de la sexualidad humana. A los jóvenes, les afecta particularmente el acceso a Internet, por el contenido pornográfico que pueden encontrar y por el riesgo adictivo que comporta el uso de las TIC.
- La consecuencia de este clima no favorable a una antropología personalista es, como indicábamos, la banalización de la sexualidad: inicio precoz de relaciones sexuales entre jóvenes, embarazos no deseados, uso de métodos anticonceptivos y profilácticos, elevadas cifras de abortos provocados, consecuencias negativas como decepción o arrepentimiento, etc.
- Como planteamiento de mejora, todos coinciden en la necesidad de impartir una educación de la afectividad desde los primeros años de la vida, mediante la formación del carácter y, de modo gradual y adecuado a cada edad, educar progresivamente en el sentido de la sexualidad humana, como posibilidad de crecimiento y maduración del amor, en un proyecto vital y estable que logre una vida plena: en el matrimonio o en el celibato.

- La educación afectivo-sexual es, principalmente, responsabilidad de los padres; y, en esta tarea, deben poder contar con el apoyo del centro escolar para poder formar a sus hijos en el ideario que prefieran.
- Los expertos consideran que la formación del adolescente en sentido personalista –tal como se ha tratado a lo largo de este trabajo–, garantizaría la mejora de la situación actual con respecto a la problemática anteriormente citada. Entienden que esta educación aporta convicciones y refuerza la voluntad en la adquisición de virtudes, que capacitan a la persona para orientarse libremente hacia la verdad de un amor comprometido.

4.1.2. Aspectos particulares

Podemos poner de relieve alguna nota característica propia de cada uno de los entrevistados:

- **Jokin de Irala:** el doctor de Irala, como médico y docente del departamento de Salud Pública, ha manifestado en varias ocasiones el engaño que se transmite a la sociedad al respecto de la seguridad en el uso de profilácticos (anticonceptivos), que no evitan completamente el riesgo de transmisión de infecciones de transmisión sexual (ITS) ni posibles embarazos. Además, por su experiencia en la formación de jóvenes y miembro del equipo multidisciplinar “Educación de la Afectividad y Sexualidad Humana” del ICS de la Universidad de Navarra, insistió en la necesidad de la educación del carácter desde la primera infancia y mostró, como primicia, un material docente elaborado para la etapa de Educación Primaria, que estará próximamente a la venta para el curso académico 2015/16 (cfr. Anexo 13: Recursos pedagógicos y lecturas recomendadas).
- **Micaela Menárguez:** por su amplia experiencia en talleres de afectividad para adolescentes, manifestó especial preocupación por el adelanto de las relaciones sexuales debido al incentivo que supone para los jóvenes un contexto social que promueve este comportamiento, especialmente a través de Internet –herramienta principal consultada, en opinión de la doctora Menárguez, para satisfacer su curiosidad y dudas en materia-. Asimismo, destacamos su apuesta por los talleres de educación afectivo-sexual, de forma continuada, como Teen STAR, del cual es experta y promotora (cfr. Anexo 13: Programa Teen STAR).
- **Benigno Blanco:** su formación jurídica contribuyó, durante la entrevista, a esclarecer el sentido de la objeción de conciencia con respecto a las leyes de educación de algunas CCAA, contrarias al ideario de algunos padres, y a defender en todo momento la

libertad de elección y responsabilidad de los padres en la formación afectivo-sexual que reciben sus hijos en el centro escolar. En otro sentido, puso el acento en el exceso de información a la vez que falta de criterio que tienen los jóvenes, por lo que se hace necesaria una amplia formación de la afectividad desde muy temprana edad -3 ó 4 años-. También destacó que, junto a la banalización del sexo, el contexto mediático y la moda atentan contra el sentido del pudor, con repercusiones especialmente dañinas para la mujer.

- **Ana Rivera:** desde su experiencia inmediata como docente de un centro escolar en la etapa de Secundaria y Bachillerato, la profesora Rivera nos aportó de forma especialmente viva, con numerosas y recientes anécdotas, su preocupación por la formación de chicas que, por diversos motivos –falta de personalidad, consumo de alcohol, falta de dominio de sí, etc.-, pueden equivocarse adelantando las relaciones sexuales a una edad en que carecen de la madurez suficiente para afrontar un proyecto de vida familiar. Insistió en el deber de los padres de implicarse en la educación de sus hijos, y en la importancia de la figura del tutor/a del centro escolar para llegar, de forma personalizada, a la formación directa del alumno/a.

4.2. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENCUESTAS A ALUMNOS

4.2.1. Estudio según los cursos académicos

Los cuestionarios realizados a las alumnas han dado lugar a resultados interesantes: algunos, por esperados, que confirman las observaciones que tantos autores han publicado acerca de las notas características de la edad adolescente o de ciertos patrones de conducta habituales en esa etapa de la vida; y, otros, que revisten particular interés, al poner de manifiesto ciertas correlaciones que a continuación expondremos.

Aunque las preguntas están organizadas en bloques temáticos (cfr. Anexo 3-8) - hábitos en el hogar, uso de las tecnologías, ocio y tiempo libre, personalidad y autoestima, moda y afectividad-, y, puesto que nuestro interés radica en la valoración de la educación afectiva de las adolescentes, vinculada íntimamente con la adquisición de virtudes, nos parece del mayor interés entresacar las cuestiones que más información aportan en este sentido.

Como ya se ha argumentado anteriormente en este trabajo, las virtudes de la *fortaleza* y la *templanza* son fundamentales para lograr el autogobierno o autodomínio necesarios para el desarrollo de la madurez afectiva.

- Por tanto, aquellas cuestiones que reflejan una cierta **exigencia** personal, bien impuesta por parte de los padres o por iniciativa personal, en cuanto a la frecuencia de uso de Internet, el hecho de respetar un horario –para levantarse, de regreso a casa tras las salidas nocturnas...-, dedicar un tiempo fijo al estudio, etc., ayudan a desarrollar tanto la fortaleza como la templanza.
- Por otra parte, hay preguntas que nos orientan en cuanto a la valoración de la **autoestima**, como el modo de vestir, la percepción del éxito o no con los chicos, hacerse *selfies* para publicarlos en las redes sociales, etc.
- Con respecto a la **afectividad**, son indicativas las respuestas dadas a preguntas acerca de sentirse la protagonista de películas con escenas románticas, el hecho de sentirse querida o no por sus padres, hacerse *selfies* cuando está sola, etc.
- Tanto una adecuada autoestima como una afectividad serena, en el contexto de la edad que estamos considerando, refuerzan la **seguridad** personal. En estas circunstancias, la personalidad se hace más estable y madura y, por tanto, difícilmente voluble o influenciado frente a reclamos que falsean el amor. La forja de un carácter maduro relativo a cada edad, facilita el autogobierno que es preciso para poder establecer una relación adecuada al proyecto de amor personal.

Como hemos expuesto a lo largo de este trabajo, el amor supone entrega y exige empeño para mantenerse firme, fiel, a ese compromiso a lo largo del tiempo.

Citamos algunas relaciones interesantes observadas, en una primera aproximación *cualitativa* a los resultados de las encuestas. En estudios posteriores, llevaremos a cabo el análisis *cuantitativo* de los resultados. Así, en términos generales, apreciamos que:

- La mayor exigencia por parte de los padres, manifestada en los hábitos en casa (orden material, tener un encargo de colaboración en tareas domésticas, horarios para acostarse y levantarse, para estudiar, etc.), permiso para un uso limitado del móvil (con acceso a Internet), no va en detrimento de la confianza de las alumnas con respecto a sus padres. Al contrario, varias de ellas manifiestan que se sienten queridas en casa y que, si se presentan dudas acerca de la sexualidad, preguntarían a su madre.
- Hemos observado, también, que la mayor frecuencia de acceso a Internet, con uso de redes sociales, visionado de series de televisión o videos de *Youtube*, asociado con falta de exigencia en el horario de estudio o de levantarse de la cama el fin de semana y salidas nocturnas favorecen la mayor disipación afectiva: deseos de protagonizar una

escena romántica, haber tenido algún tipo de relación sexual con chicos –que las adolescentes de entre 12 y 15 años denominan *rollo* o *pasarse con los chicos*; besos-.

- El uso frecuente de *smartphone*, *tablet* y acceso libre a Internet parece que produce cierta adicción –ya comentada a lo largo del trabajo- y va acompañado de un menor empeño por estudiar un tiempo fijo cada día. Por otra parte, parece razonable que la disipación lleve a la falta de autocontrol que no facilita estudiar o atender.

4.2.2. Estudio según el tipo de centro escolar

Como adelantábamos anteriormente, no ha sido posible establecer una comparación de resultados entre alumnos de distintos centros escolares, ya que, de momento, hemos obtenido resultados de alumnas de un solo colegio. En estudios posteriores, se llevarán a cabo estas encuestas para encontrar relaciones significativas entre las variables del estudio.

5. PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Una vez estudiada la orientación de los programas de educación afectivo-sexual de adolescentes, que se imparten de forma generalizada en la mayoría de los centros escolares de diversas CCAA españolas, y considerando el enfoque utilitarista de los mismos, que incita a la actividad sexual precoz en menores, con las consabidas consecuencias para la propia persona y la Salud Pública (Comas et al, 2003), nos parece conveniente la difusión y promoción de recursos didácticos alternativos, de orientación personalista, que pongan de manifiesto el verdadero significado de la afectividad y la sexualidad humanas.

La opinión autorizada de expertos en la materia, entrevistados en este Trabajo Fin de Máster, coincide en el carácter reduccionista de la antropología que subyace en los citados programas, así como en la necesidad de transmitir estos contenidos, de modo adecuado al desarrollo natural de los niños y adolescentes, de manera integrada entre la familia y la escuela.

Nos consta que, en diversos centros escolares españoles y de otros países, se han implementado planes de educación afectivo-sexual, apoyándose en programas y herramientas didácticas, adaptadas a cada etapa escolar, que han dado buenos resultados en la formación de los jóvenes. Diversas publicaciones avalan cambios significativos en la reducción del número de embarazos en adolescentes, del número de abortos y del contagio de enfermedades de transmisión sexual.

Recogemos en el Anexo 13, algunos de los mencionados programas, que podrían ser útiles en la formación de jóvenes desde el centro escolar. Asimismo, citamos y describimos someramente algunas publicaciones de interés para el aula y para la formación de los propios padres y docentes.

Hacemos, finalmente, referencia en el apartado de Bibliografía del citado Anexo, a algunos otros libros que, siendo aconsejables para los educadores, han contribuido en buena parte a la realización de este trabajo.

6. CONCLUSIONES

1. En el proceso de maduración personal y autoestima de los adolescentes, tienen una importancia fundamental los agentes educadores -padres y profesores- pero, también, tienen una influencia significativa el contexto social -sus amigos- y el entorno digital, mediante el cual acceden a la Red y se relacionan habitualmente entre sí.
2. La influencia de las redes sociales y la facilidad de acceso Internet, ofrecen a estas edades un estímulo continuo que puede provocar adicción y promover la forja de un carácter impaciente que se puede manifestar como:
 - Falta de templanza en el terreno afectivo;
 - Dificultad cognitiva para la atención y la reflexión, aptitudes necesarias para el aprendizaje y la acción prudente;
 - Posible desorden afectivo en los adolescentes por una excesiva preocupación por la imagen personal, su repercusión social, la autocomplacencia y, a veces, la introspección como consecuencia de la búsqueda de entretenimiento de forma aislada, y no abierta a los demás.
3. La necesidad de una formación personalista acerca del valor de la afectividad y del sentido de la sexualidad humana como proyecto de vida en común, requiere la educación en valores desde la infancia, en cuya tarea los padres deberían poder contar con la colaboración del centro escolar.
4. Las sesiones de educación afectivo-sexual de la mayoría de los centros escolares de las Comunidades Autónomas españolas, tienen una orientación marcadamente utilitarista y, en consecuencia, inconveniente, ya que reducen el significado de la

sexualidad humana a la actividad fisiológica, desvinculada de un proyecto familiar estable de amor y vida en común.

5. Nos parece, por tanto, imprescindible la implementación de talleres de educación afectivo-sexual de adolescentes en el centro escolar que considere de forma unitaria a la persona, realce la belleza del amor conyugal y el valor de la espera, y muestre la grandeza de la integración de la sexualidad humana en un proyecto de amor personal que pueda llevar a la felicidad.
6. Proponemos diversos programas y recursos pedagógicos, como herramientas útiles así como material recientemente publicado, como innovación educativa, de orientación personalista en el ámbito de la educación afectivo-sexual de adolescentes desde el centro escolar, que cuenta con la implicación de los padres para lograr el éxito del proyecto educativo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara, J.A. (1992). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC.

Alfa y Omega (2015). Artículo de 12 de febrero de 2015. Recuperado el 24 de abril de 2015, de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/alfayomega.es-El%20mensaje%20de%20sexo%20seguro%20puede%20crear%20una%20falsa%20sensaci%C3%B3n%20de%20seguridad%20en%20la%20juventud%20y%20conllevar%20un%20.pdf>

Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, libro II, c.3, 1104 b; libro X, c.1, 1172 a.

Asociación de Editores del Catecismo (1992) *Catecismo de la Iglesia Católica* (2º ed.). Madrid: Coeditores Litúrgicos Et ALII-Librería Editrice Vaticana, n. 357

Benedicto XVI (2009). Carta Encíclica *Caritas in veritate*, de 29 de junio, 15. Recuperada el 6 de mayo de 2015, de http://www.uspceu.com/_docs/vida-campus/aula-voluntariado/caritasveritate.pdf

Benedicto XVI (2005). Carta Encíclica *Deus caritas est*, de 25 de diciembre. Recuperada el 6 de mayo de 2015, de http://www.vicariadepastoral.org.mx/3_magisterio_pontificio/deus_caritas_est/deus_caritas_est.pdf

Bernal, C. y Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40 v. XX. *Revista Científica de Educomunicación*, 25-30

Berrueta, E. y Beltramo, C. (2011) *Persona Humana y Sexualidad*. Ed. San Luis Potosí, Capacitación e Innovación Educativa

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.

Burgos, J.M. (2003) *El personalismo* (2ª ed.). Madrid: Palabra, 180 y ss.

Burgos, J.M., Cañas, J.L. y Ferrer, U. (2006). *Hacia una definición de la filosofía personalista*. Madrid: Palabra

Cabada, M. (1994). *La vigencia del amor*. Madrid: San Pablo

Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. En: Cassidy, J. y Shaver, P.R., *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications*. Nueva York: The Guildford Press, 3-20

- Castañeda, L., Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos *on line* para conectar personas. En: *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos en los nuevos entornos*. Sevilla: MAD Eduforma
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C. y Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28 (3), 196-204
- Cavanyes, J. (2015). El recto amor de sí mismo. *Formación de la personalidad*, Artículo de 10 de febrero de 2015. Recuperado el 7 de mayo de 2015, de <http://odnmedia.s3.amazonaws.com/docs/Autoestima.pdf>
- Cicerón. *De amicitia*, XXIII, 88.
- Colles, R. (1997). *La inteligencia moral del niño y del adolescente*. Barcelona: Kairós, 99, 132, 152.
- Comas, D., Aguinaga, J., Orizo, F, Espinosa, A. y Ochaita, E. (2003). Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos. Madrid: INJUVE
- De Irala, J., Osorio, A., Beltramo, C., Carlos, S., López del Burgo, C. (2015). *La política de la "Educación Integral de la Sexualidad"*, Documento Informativo de 11 de febrero de 2015. Recuperado el 24 de abril de 2015, de <http://www.unav.edu/documents/2832169/ae990973-5756-4a65-baed-87d7557c932b>
- De Irala, J. (2014). *El valor de la espera* (6ª ed.) Madrid: Palabra, 7
- Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de psicología*, (27) 1, 155-163
- Derville, G. (2015). La afectividad. En: *Amor y desamor. La pureza liberadora*. Madrid: Rialp, 98 y 142
- Díaz, C. (2002). *Qué es el personalismo comunitario*. Salamanca: Mounier
- Escrivá, J. (1969). *Las riquezas de la fe*. Artículo publicado en ABC, 2-XI-1969
- Dreyfus, H.L. (2015) *Acerca de Internet*. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad: Ed. UOC
- Francisco (2014). *Mensaje para la Jornada mundial de las comunicaciones sociales*, de 24 de enero de 2014, Roma

- Francisco (2013). *Discurso Jornada Mundial de la Juventud*, 27 de julio de 2013, Río de Janeiro.
- Fuertes, A, Martínez, J.L. y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia, *Rev. de Psicol.Gral. y Aplic.* (54), 3, 531-546
- García-Morato, J.R. (2015). Protagonistas de nuestra vida. *Formación de la personalidad*, Artículo de 5 de enero. Recuperado el 7 de mayo de 2015, de <http://opusdei.es/es-es/document/protagonistas-de-nuestra-vida/>
- Gómara, I., Repáraz, C., Osorio, A. y De Irala, J. (2010). La educación sexual en los textos escolares españoles: evaluación de un texto alternativo. Sex Education in Spanish Textbooks: Evaluation of an Alternative Textbook. *Estudios sobre educación*, (18), 139-164
- González, AM. (2014). Convicciones y argumentos en la vida pública. Artículo en: *Diario de Navarra*, 9 de enero de 2014
- Guerra, R. (2002). *Volver a la persona. El método filosófico de Karol Wojtyla*. Madrid: Caparrós
- Gutiérrez, M. (1995). Valores sociales y deporte. En: *La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Hernández-Sampelayo, M. y Sánchez, M.A. (2013) *Tu second life. Los jóvenes y el ocio*. Madrid: Bubok Publishing, S.L., 64
- Juan Pablo II. (1999). *Carta a los artistas*, de 4 de abril de 1999, n. 2.
- Juan Pablo II. (1995). Carta Encíclica *Evangelium vitae*, de 25 de marzo de 1995, n. 93
- Juan Pablo II. (1981). *Hombre y mujer los creó*. Madrid: Ed. Cristiandad, 352
- Larraín, M.E. (2007) Adolescence: Identity, Fashion and Narcissism, en *Fashion and Identity: A Multidisciplinary Approach*, *Social Trends Institute*, 135-154
- Lipovetsky, G. (1990) *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Ed. Anagrama, 47
- López Quintás, A. (2015). *La dignidad del cuerpo humano*. Fuente: Catholic.net. Recuperado de <http://es.catholic.net/op/articulos/29705/cat/871/la-dignidad-del-cuerpo-humano.html>
- Machargo, J., Luján, I., León, M.E., López, P. y Martín, M.A. (2003). Videojuegos por los adolescentes. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 159-172
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica

- Malo Pé, A. (2004). *Antropología de la afectividad*. Pamplona: EUNSA, 232
- Marín, H. (2014). *La amistad: hábito y pasión*. Conferencia de apertura de la Fase local del Congreso UNIV 2015. Valencia
- Maritain, J. (1993). *Los fines de la educación*, Conferencia en la Universidad de Yale (1943). En: *La educación en la Encrucijada*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 17
- Martínez Priego, C., Nocito Muñoz, G. y Ciesielkiewicz, M. (2015) Blogs as a Tool for the Development of Self-Regulated Learning Skills: A Project. *American Journal of Educational Research* (3) 1, 38-42. Disponible *on line*, en <http://pubs.sciepub.com/education/3/1/8>
- Martínez Priego, C., Anaya Hamue, M. E. y Salgado, D. (2014). Desarrollo de la personalidad y virtudes sociales: relaciones en el contexto educativo familiar. *Educ. Educ.* (17) 3, 447-467. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.3
- Martínez, J.L. y Fuertes, A. (2014). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología social, International Journal of Social Psychology* (14) 2-3, 235-250
- Meeker, M. (2009). *Strong Fathers, Strong Daughters: 10 Secrets Any Father Should Know*: Regnery Publishing
- Melendo, T. (2007). *La belleza de la sexualidad*. Pamplona: EUNSA, S.L. Recuperado de http://www.esposiblelaesperanza.com/index.php?option=com_content&view=article&catid=198:educar-la-sexualidad-libros&id=1708:la-belleza-de-la-sexualidad-tomas-melendo&Itemid=381
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales*, Edit. Fondo de Cultura Económica
- Mounier, E. (1997). *El personalismo*. Madrid: PPC
- Müller, G.L. (2014). *La esperanza de la familia*. Madrid: BAC, 5-7
- Negrin, Ll. (2008). *Appearance and identity: Fashioning the Body in Postmodernity*. New York: Palgrave Macmillan
- Orlandis, J. (1982). *Las bienaventuranzas*. Pamplona: EUNSA
- Pallarés, J.L. (1998). *Hacia una cultura de la interioridad*, Escuela abierta
- Pérez de Ayala, E. (2001). Psicología de la familia. En: *Terapia familiar sistémica*, Ortega Bevia, F.J. (2ª ed.) Sevilla: Universidad de Sevilla, Secret. de Publicaciones, 62.
- María Muñoz de Benavides

Recuperado de <https://books.google.es/books?id=4xHGfa5irngC&pg=PA62&lpg=PA62&dq=la+sociedad+y+la+familia+constituyen+el+medio+nutricio#v=onepage&q=la%20sociedad%20y%20la%20familia%20constituyen%20el%20medio%20nutricio&f=false>

Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: INDE.

Quiroga, F.R. (2001). La dimensión afectiva de la vida. *Cuadernos de Anuario Filosófico*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 87

Roche, R. (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Rodríguez Luño, A. (2004) *L'etica come educazione del desiderio*. Recuperado de [www.eticaepolitica.net/eticafundamentale/arl_desiderio\[it\].htm](http://www.eticaepolitica.net/eticafundamentale/arl_desiderio[it].htm).

Rof, J. (1973). *El hombre como encuentro*. Madrid: Alfaguara; y (1977) *Violencia y ternura*. Madrid: Prensa Española.

Rojas, E. (2003). (s.f.) Artículo en periódico *ABC*

Saldaña, D. (2001). Nuevas tecnologías: nuevos instrumentos y nuevos espacios para la psicología. *Apuntes de Psicología*, 19 (1), 5-10

Sesé, J. (2014). Una personalidad que se identifique con Cristo. *Formación de la personalidad*, Artículo de 28 de octubre de 2014. Recuperado de <http://opusdei.es/es/document/una-personalidad-que-se-identifique-con-cristo/>

Simmel, G. (1945). Filosofía de la moda, en: *Filosofía de la coquetería y otros ensayos*. *Revista de Occidente*, 63 y 111.

Torres Cox, D (2015) *Amor y responsabilidad: una síntesis. Síntesis de la obra de Karol Wojtyla*. Buenos Aires: Phantasmata. Recuperado el 6 de mayo de 2015, de http://www.academia.edu/9798026/Amor_y_Responsabilidad._Una_s%C3%ADntesis

Valdés, J. (2007) En la era Internet, ¿de qué sirve el profesor? Artículo de 22 de mayo de 2007. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de https://www.academia.edu/12247651/En_la_era_Internet_de_qu%C3%A9_sirve_el_profesor?auto=download&campaign=weekly_digest

Velázquez, M.E. (2014) *La educación afectiva en el centro escolar*. Trabajo Fin de Máster. Universidad CEU San Pablo. Madrid

Viteri, B. (2014). Moda y adolescencia: entre la imitación y la individualidad. *Hacer familia*. Recuperado el 9 de mayo de 2015, de <http://www.unav.edu/documents/10174/6ca2072b-3986-4ac9-8316-e16719a16b53>

Wojtyla K, (1978) *Amor y responsabilidad*. Madrid: Razón y fe, S.A., 147

Zubiri X, (1963). El hombre realidad personal. *Revista de Occidente* (1), 2ª etapa. Madrid

OTRA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aparisi, A. (2007). *Varón y mujer, complementarios*. Madrid: Palabra

Basallo, A. y Díez, T. (2015) *Manzana para dos*. Madrid: Palabra

Basallo, A. y Díez, T. (2013). *Pijama para dos*. Madrid: Planeta

Calatrava, M., López-del Burgo, C., De Irala, J. (2012). Factores de riesgo relacionados con la salud sexual en los jóvenes europeos. *Medicina Clínica*, 138 (12), 534-540

Chesterton, G.K. (1994) *El amor o la fuerza del sino*. Madrid: Rialp

De Hipona, A. (2011). *Confesiones*. Madrid: Alianza; y Ayllón, J.R. (2013). *Confesiones*, versión reducida. Madrid: Palabra

De Irala, J., Osorio. A., Ruiz-Canela. M., Carlos, S., López-del Burgo, C. (2014). Informing Youth about the Age of Sexual Initiation using Means or Percentages. *Health Communication*, 29(6), 629-633

De Irala, J., Osorio. A., Ruiz-Canela. M., Carlos, S., López-del Burgo, C. (2011). Mean Age of First Sex: Do They Know What We Mean? *Arch Sex Behav*, 40, 853–855

Granados, J. y Anderson, C. (2012). *Llamados al amor*. Burgos: Montecarmelo

Hadjadj, F. (2010). *La profundidad de los sexos*. Granada: Nuevo Inicio

Lewis, C.S. (2000). *Los cuatro amores*. Madrid: Rialp

Lewis, C.S. (2003). *Cartas del diablo a su sobrino*. Madrid: Rialp

Manglano, J.P. (2010). *El libro del matrimonio*. Madrid: Planeta

Marías, J. (2005). *La felicidad humana*. Madrid: Alianza

Noriega, J. (2006). *Educación de la sexualidad como educación al amor*. Conferencia, de 27 de abril de 2006. Madrid. Recuperado el 12 de mayo de 2015: http://www.jp2madrid.org/jp2madrid/documentos/conferencias/AULA-MAGNA_09022.pdf

Osorio, A., López-del Burgo, C., Carlos, S., Ruiz-Canela, M., Delgado, M. and De Irala, J. (2012). First sexual intercourse and subsequent regret in three developing countries. *Journal of Adolescent Health*, 50, 271-278.

Pérez Soba , J.J. (2004). El "pansexualismo" de la cultura actual. Artículo en Diálogos, *Almudi*. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de <http://www.almudi.org/articulos/7435-El-pansexualismo-de-la-cultura-actual-Juan-Jose-Perez-Soba-Almudi-2004>

Piñas, A. (2013). *Los procesos de cambio de la persona*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier

Santamaría, M.G. (2010). *Saber amar con el cuerpo*. Madrid: Palabra

Consentimiento sexual, aborto y matrimonio. España: Las menores ante las decisiones en materia sexual. (2015). Artículo publicado en *Aceprensa*, el 23 de febrero de 2015

¿Cuándo se alcanza la madurez sexual? (s.f.) Artículo publicado en *ABC*. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de <http://www.abc.es/especiales/aula-de-sexualidad/cuando-se-alcanza-la-madurez-sexual/>