



Educación sexual personalista

José Víctor Orón Semper
Universidad de Navarra, Pamplona

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre el marco conceptual adecuado para abordar la educación sexual. No ofrece un desglose de cuáles han de ser los objetivos que se deben considerar en tal educación ni un análisis de los programas que la han emprendido. Pensamos que la diversidad de enfoques históricos de educación sexual ofrecen dos grandes perspectivas: una, la de aquellas que apuestan por la abstinencia, con todas sus variantes, o bien las llamadas holísticas (*comprehensive*); ambas, sin embargo, pueden ser consideradas opciones “técnicas”; hay otra perspectiva, que podría llamarse “personalista”, otra forma de entender la educación emocional y sexual: aquí se intenta exponer y justificar esta última.

Palabras clave: educación emocional, educación sexual, enfoques “holístico”, técnico y personalista, Cyril Bibby, Erik Erikson, Carl Rogers.

Abstract

*This article proposes a reflection on the adequate conceptual framework to address sexual education. It does not offer a breakdown of which objectives should be considered in such an education or an analysis of the programs that have undertaken it. We think that the diversity of historical approaches to sex education offer two great perspectives: one, that of those who opt for abstinence, with all its variants, or the holistic calls (*comprehensive*), both can be considered “technical” options; the other perspective, which could be called “personalist”, is another way of understanding emotional and sexual education: here we try to expose and justify the latter.*

Keywords: *sex education, “holistic”, technical and personalist approaches, Cyril Bibby, Erik Erikson, Carl Rogers.*

Recepción: 28/02/2018

Aceptación: 16/03/2018

Introducción

La investigación sobre la educación sexual aparece a principios del 1900 y muy pronto se centró en la resolución de problemas. Había que evitar enfermedades y embarazos no deseados. Hoy se sabe más, pues la misma actividad sexual, aún segura de enfermedades y embarazos no deseados presenta problemas cuando aparece prematuramente. La actividad sexual es considerada una actividad de riesgo¹. Los jóvenes que se inician prematuramente en la actividad sexual presentan consecuencias psicológicas adversas y arrepentimiento² y también mayor incidencia de depresión, intentos de suicidio, consumo de drogas³. Cuando empezó el estudio de la educación sexual se hacía con una mirada más amplia que la de resolución de problemas. Ya en 1922 se usaba la palabra holístico (traducción usual del término *comprehensive*) y ciertamente apuntaba a ello pues se indicaba que la educación sexual debía hacerse en asociación con la biología, el cristianismo, la sociología y la psicología⁴ y ligado estrechamente a la función de

- 1 Ver MADKOUR, A. S., FARHAT, T., HALPERN, C. T., GODEAU, E. & GABHAINN, S. N., "Early Adolescent Sexual Initiation as a Problem Behavior: A Comparative Study of Five Nations", en: *Journal of Adolescent Health*, 47/4 (2010), pp. 389-398, <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.02.008>; PERPER, K., PETERSON, K. & MANLOVE, J. "Diploma Attainment Among Teen Mothers", en: *Child Trends* (2010), <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2010>
- 2 Ver ESHBAUGH, E. & GUTE, G., "Hookups and sexual regret among college women", en: *J. Soc Psychol*, 148/1 (2008), pp. 77-89, <http://doi.org/doi:10.3200/SOCP.148.1.77-90>
- 3 Ver HALLFORS, D. D., WALLER, M. W., FORD, C. A., HALPERN, C. T., BRODISH, P. H. & IRITANI, B., "Adolescent depression and suicide risk: association with sex and drug behavior", en: *American Journal of Preventive Medicine*, 27/3 (2016), pp. 224-231, <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.06.001>; HEIDMETS, L., SAMM, A., SISASK, M., KÖLVES, K., AASVEE, K. & VÄRNIK, A., "Sexual Behavior, Depressive Feelings, and Suicidality Among Estonian School Children Aged 13 to 15 Years", en: *Crisis*, 31/3 (2010), pp. 128-136, <http://doi.org/10.1027/0227-5910/a000011>; KALTIALA-HEINO, R., KOSUNEN, E. & RIMPELÄ, M., "Pubertal timing, sexual behaviour and self-reported depression in middle adolescence", en: *Journal of Adolescence*, 26/5 (2003), pp. 531-545, [http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00053-8](http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00053-8); OSORIO, A., LÓPEZ-DEL BURGO, C., CARLOS, S., RUIZ-CANELA, M., DELGADO, M. & DE IRALA, J., "First Sexual Intercourse and Subsequent Regret in Three Developing Countries", en: *Journal of Adolescent Health*, 50/3 (2016), pp. 271-278, <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.07.012>
- 4 SWEDIHS-GOVERNMENT-COMMITTEE, "Venerable disease and sex education in sweden", en: *The British medical journal*, 1/3204 (1922), pp. 842-844.

los padres como educadores⁵. Los investigadores, aun conociendo la situación de emergencia, no se focalizaron en ella y se cuestionaban cuáles eran los objetivos adecuados de la educación sexual. Por ejemplo, Cyril Bibby, uno de los primeros sexólogos y ateo, conocía perfectamente el desastre de las enfermedades venéreas pero en cambio afirmaba que *“Pero la educación sexual no es mera propaganda antivenérea; es una preparación para vivir una vida feliz, equilibrada y fructífera.”* La educación sexual estaba ligada indisolublemente a la educación del carácter, por lo cual el aislamiento de la sexualidad del resto de la vida era un gran error *“La educación sexual, como la educación para la salud y el entrenamiento del carácter en general, debe impregnar toda la vida”*. Se hablaba de una educación moral que no estuviera basada en el miedo. Se rechazaba tanto educar en el miedo a la enfermedad como en el miedo a la condenación. También afirma que la mera educación sexual no erradicará las enfermedades sexuales porque hace falta que se den convergencias políticas, económicas y una nueva visión social y espiritual. Se afirma *“Sin embargo, la educación sexual es más que mera impartición de información”* y se pone el acento en el bien y la verdad que el niño puede ver y sentir. Insiste en descubrir lo peculiar humano, pues enseñar la biología meramente sería animalizar la educación sexual, ya que no habría diferencias entre la sexualidad del hombre y la del animal. Si se quiere estudiar la sexualidad en su singularidad humana, hace falta descender a la particularidad de cada persona: asociar una edad a un estado de desarrollo: es el “mito de la media”, y el hombre “medio” no existe⁶. Otros trabajos de este autor van por la misma línea: la educación sexual incluye desde los hechos (funcionamiento de los órganos sexuales y psicología de la sexualidad), la forma social de entender la sexualidad y una visión que descubra la inmensa potencialidad de la sexualidad; uso de un vocabulario de calidad, implicación paterna, normalidad de la relación social ya que la calidad del encuentro social habitual marcará la calidad del encuentro sexual, evitar la visión patológica de la sexualidad, educación conjunta y separada por sexos según casos, sin negar la presencia de un especialista médico o psi-

5 COOK, W. A., “The problem of sex education”, en: *Journal of Educational Psychology*, 4/5 (1913), pp. 253-260, <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/h0072229>

6 BIBBY, C., “Sex education aims, possibilities and plans” en: *Eugen Rev.*, 37/4 (1946), pp. 157-70.

cólogo interesa que sea el profesor habitual el que intervenga⁷. Otros autores mantienen el mismo tono en la investigación. Por ejemplo, Winnicott, conocido psicoanalista, rehúye una visión de la educación sexual, que podríamos considerar de carácter técnico y consiste en la instrucción de un especialista. La educación sexual no puede ser entendida al margen del crecimiento global personal y de la familia; hay que educar en la responsabilidad, teniendo presente las propias convicciones, la historia personal y la calidad de las relaciones humanas. También requiere de un cuidado para no generalizar afirmando que un comportamiento sexual es adecuado, cuando, según la situación personal, puede no serlo⁸.

Los planteamientos iniciales de los años 20 fueron evolucionando y la discusión se centró en cuestiones morales en los años 50. A modo de un movimiento pendular se pasó a la mentalidad liberal surgida en los 60-70. El siguiente movimiento se enfocó en cuestiones biológicas y tras los 80's en las enfermedades y embarazos no deseados que experimentaron un gran auge. En razón de la diversidad de aproximaciones en la segunda mitad del siglo XX, se hace difícil encontrar un claro consenso sobre lo que debe ser la educación sexual⁹. Por los años 90s aparece una educación centrada en la abstinencia, por ejemplo en Estado Unidos¹⁰ y en China¹¹. Ya en las puertas del s. XXI la educación sexual se hace en perspectiva de ideología de género, que tuvo su entrada oficial en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la mujer celebrada en 1995 en Pekín. Actualmente la investigación está centrada en la eficacia para prevenir situaciones no saludables (enfermedades y embarazos no deseados). Así vemos que la aproximación de Bibby C., que intentaba ser holística, se fue especializando y problematizando. Esta visión inicial

7 BIBBY, C., "Sex Education in the School", en: *Health Education Journal*, 1/2 (1943), p. 63; BIBBY, C., "What Does 'Sex Education' Mean?", en: *Journal of Moral Education*, 1/2(1972), pp. 153-154.

8 WINNICOTT, D. W., "Sex education in schools", en: *The Medical Press*, 222/14 (1949), pp. 232-325.

9 IYER, P. & AGGLETON, P., "Seventy years of sex education in Health Education Journal: a critical review", en: *Health Education Journal*, 74/1 (2015), pp. 3-15, <http://doi.org/doi: 10.1177/0017896914523942>

10 HALL, K.S., SALLES, J.M., KOMRO, K.A. & SANTELLI, J., "The State of Sex Education in the United States", en: *Journal of Adolescent Health*, 58 (2016), pp. 595-597.

11 ARESU, A., "Sex education in modern and contemporary China: Interrupted debates across the last century", en: *International Journal of Educational Development*, 29 (2009), pp. 532-541.

holística necesitaba de un tiempo y un recorrido para que fuera encontrando las formas adecuadas, pero, según nuestra opinión, no dispuso del tiempo necesario para ello. Pronto surgió una visión de conflicto. Este conflicto ocurre en la medida que la sexualidad queda desvinculada de lo humano y se cosifica como una función independiente, dando realce a los problemas asociados a una inadecuada actividad sexual. Ante esto se plantean dos propuestas: solo abstinencia ligada a la confesión religiosa, o una visión liberal centrada en el uso del condón para evitar enfermedad y embarazo. Pero en uno y otro caso la sexualidad era mirada con una perspectiva técnica. O se plantea una sexualidad controlada para que la persona pueda vivir bien (visión de abstinencia solo), o la sexualidad es un lugar de esparcimiento más sin relación con la persona y se trata también de controlarlo para que el juego sea seguro (visión liberal). La distancia entre la sexualidad y la persona permite que ésta controle su sexualidad como si se tratara de un objeto o una función solamente. Se ha tecnificado la sexualidad, pues la sexualidad no tiene que ver directamente con la persona salvo por su posible influjo negativo como fuente de problemas. Si la sexualidad es vista como objeto, sólo queda estudiar su correcta función¹².

Tras esta división confrontada entre la abstinencia como control y limitación de la sexualidad y la postura liberal muy centrada en el uso del preservativo para evitar embarazos no deseados junto la higiene sexual, aparecerán una serie de propuestas educativas sexuales muy variadas que ocupan lugares intermedios o profundizan algún aspec-

12 Referirse a la sexualidad como función es una forma ambigua de hablar porque no todo el mundo entiende el término función igual. Es un término con mucha historia pero por simplificar en el presente artículo resaltamos simplemente dos perspectivas. En ocasiones, con en el párrafo al que pertenece esta nota, la función se entiende como la acción sectorizada de una realidad de corte mecanicista. En tal caso, la persona sería una realidad más o menos al margen de su realidad sexual y lo que la persona es y significa, aún afectada por su naturaleza sexual, permanece al margen de la misma y puede activarla o no a gusto desarrollando una función sexual al margen de otras actividades. En cambio, otra forma de entender el término es que la persona no se entiende al margen de su/s función/ones, sino que lo que la persona es se reconoce por su forma de vivir lo cual implica la forma de desarrollar sus funciones. En tal caso, las funciones hablan de la persona y no es una mera acción técnica. Toda la persona se hace presente en todas sus acciones y para ello desarrolla todo tipo de funciones. Esta segunda forma de entender la función será la propia de la propuesta de la sexualidad personalista.

to. Por ejemplo, una propuesta asumirá que la abstinencia se debe mostrar condescendiente y con ello se llegara a la formula A, B, C (Abstinence, Be faithful, Condom) que propone el siguiente orden: primero abstinencia, luego fidelidad a la pareja y finalmente el preservativo¹³. Otras, variantes propias de la visión liberal, optarán por el sexo seguro y la reducción del riesgo. Aparecen también opciones que ya no son de *solo* abstinencia sino, *centradas* en la abstinencia, las cuales junto a la promoción de la abstinencia se añade el dotar de herramientas sociales y ayudar al joven a saber mantener sus propósitos. Actualmente la visión liberal aunque es frecuente encontrarla en propuestas gubernamentales, parece que va dejando lugar a la visión “holística” (*comprehensive*). Puede decirse con tranquilidad que esta es la visión dominante hoy en día. La federación internacional de planificación familiar (International Planned Parenthood Federation - IPPF) quiere hacer una presentación de la educación sexual “holística” (*comprehensive*)¹⁴. Entiende que:

Para ser verdaderamente “integral” (*comprehensive*) y relevante para las vidas de los jóvenes, una buena educación debe ir más allá del “embarazo y las infecciones” para alentar también a los jóvenes a pensar críticamente sobre el género, las relaciones, la comunicación y sus propios derechos y deseos sexuales. En IPPF, no creemos que la educación sexual solo deba hablar sobre los riesgos del sexo, sino que también debe empoderar a los jóvenes para que participen en relaciones felices y sanas, y para que tengan experiencias sexuales satisfactorias y consensuadas¹⁵.

Diversas academias usan el término *comprehensive* aunque lo hacen superficialmente y centrándose en la contracepción. Por ejemplo, en (American-Academy-of-Pediatrics, 2014) aparece una solo vez y con una visión muy técnica “Por lo tanto, los pediatras no deben confiar solo en el asesoramiento sobre la abstinencia, sino que además deben brindar acceso a información integral (*comprehensive*) de salud sexual a todos los adolescentes” (American-Academy-of-Pe-

13 HALPERIN, D., STEINER, M., CASSELL, M., GREEN, E., HEARST, N. & KIRBY, D., “The time has come for common ground on preventing sexual transmission of HIV”, en: *Lancet*, 364 (2004), pp. 1913-1915.

14 <http://www.ippf.org/> en la pestaña de recursos (*resources*)

15 INTERNATIONAL-PLANNED-PARENTHOOD-FEDERATION, *Putting sexuality back into comprehensive sexuality*, 2016.

diatrics, 2014, p. e1245). Limitándose a dar información de métodos anticonceptivos. Se centran en la visión de problema: “el 80% de estos embarazos (son) no planificados, lo que indica una necesidad insatisfecha de anticoncepción efectiva en esta población” (American-Academy-of-Pediatrics, 2014, p. e1244); olvidan enunciar cuáles han sido las circunstancias que han llevado a esa situación, ya que simplemente quieren evitar lo que consideran como problema: la concepción y la enfermedad. Bajo esta tónica, en distintos momentos, se propone la abstinencia o las medidas contraceptivas.

En el documento se habla reiteradamente de información. Cuando los pedagogos saben que no es cuestión de información, sino de formación. En el asesoramiento (*counseling*) se asume que el joven pueda llegar a conseguir sus objetivos personales a la par que adquiriera un comportamiento sexual determinado, y en su contexto el documento se avoca a desarrollar los diversos métodos anticonceptivos enumerando sus diversas técnicas. Otras recomendaciones de asesoramiento van en la misma dirección¹⁶. Pero en ningún momento se habla de crecer en el conocimiento personal, en el análisis de la calidad de sus relaciones interpersonales, ni en la cuestión de la identidad personal que es el reto propio de la adolescencia.

La postura “holística” (*comprehensive*) también es sustentada por la iniciativa “Future of sex Initiative”¹⁷. Tal postura quiere potenciar valores y derechos como los de la ideología de género y presenta la educación sexual atendiendo a todos los recursos pedagógicos del acto educativo. Exactamente igual lo encontramos en los documentos de Naciones Unidas¹⁸.

16 Committee-on-Adolescent-Health-Care, 2017.

17 FUTURE OF SEX EDUCATION INITIATIVE, “National Sexuality Education Standards: Core Content and Skills, K-12”, en: *Journal of School Health* (2012). El “Future of Sex Education (FoSE)” es una iniciativa de asociación entre Advocates for Youth, Answer and the Sexuality Information and Education Council de los Estados Unidos de Norteamérica. Además cuenta con el apoyo de: The American Association of Health Education, The American School Health Association, The National Education Association – Health Information Network y de The Society of State Leaders of Health and Physical Education. El documento está disponible en <http://www.futureofsexeducation.org/documents/josh-fose-standards-web.pdf>

18 FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento*, 2015. Este documento es el resultado de un amplio trabajo corporativo: “esta publicación es el resultado de un encuentro de expertos convo-

El enfoque holístico (*comprehensive*) de inicios del 1900 dista mucho del holístico (*comprehensive*) del siglo XXI. Pues si bien en el inicio del s. XX se conocían las enfermedades, como hemos visto, se hacía el énfasis en la educación de la persona en general, y al mismo tiempo se debía considerar a la sexualidad junto con la moral, la familia, la sociedad, el desarrollo personal, las creencias, la responsabilidad, etcétera, sin hacer una propuesta concreta de comportamiento sexual. Mientras que en las propuestas del s. XXI parece que se hace más bien una apuesta por la actividad sexual justificada desde unas posturas ideológicas concretas y no centradas tanto en el desarrollo de la persona, salvo por la referencia al empoderamiento. Esto no quiere decir que se centren en cuestiones meramente comportamentales y biológicas puesto que la postura holística (*comprehensive*) dice acudir a valores, los propios de la ideología de género, cómo sus criterios de actuación.

Podemos advertir un problema con el uso del término *comprehensive*, que quiere ser holístico pero no está garantizado que lo sea. El artículo¹⁹ reclama un buen uso del término holístico, y aunque se habla de educación sexual *comprehensive* en verdad no es tal, sino que simplemente se lanza a los jóvenes a experimentar su sexualidad. En verdad el término *comprehensive* es usado casi a modo de eslogan, porque únicamente se enfoca en evitar las enfermedades de transmisión sexual y en potenciar el placer. Resalta que no hay ningún acuerdo sobre el significado de la educación sexual, ni un derecho internacional que obligue al estado a implementar programas de educación sexual.

Ya hemos visto que la propuesta *comprehensive* apela a los valores. También la opción basada en la abstinencia tiene en gran estima los valores. Valores que si son asumidos por la persona, se supone, que tendrá un mejor desarrollo como ser humano.

Una vez tecnificada la sexualidad ya solo queda establecer cuál de los dos caminos es más eficaz para evitar enfermedades y embarazos no deseados. Esto abre la discusión, que parece no ser del todo concluyen-

cado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF) en octubre de 2014”.

19 CURVINO, M. & FISCHER, M. G., “Claiming Comprehensive Sex Education is a Right Does Not Make it So”, en: *The New Bioethics*, 20/1 (2014), pp. 72-98

te, sobre la eficacia de los mismos. Obviamente ni unos ni otros discuten que un objetivo de la educación sexual es no enfermar y evitar embarazos no deseados. Sobre la eficacia de la intervención encontramos artículos que mantienen la utilidad de enfocarse en la abstinencia²⁰, mientras que otros sostienen que la educación “*comprehensive*” por sí misma es eficaz y la propuesta de abstinencia, sola, no lo es²¹. Aunque los diversos meta-análisis se muestran reticentes a conclusiones claras²² y algunos se muestran a favor de la holística²³. Los meta-análisis muestran que no hay suficiente desarrollo en la investigación actual como para concluir con certeza la preferencia de una sobre la otra.

Tras este breve recorrido histórico, este artículo pretende abrir una reflexión sobre la forma más conveniente de abordar la educación sexual y por tanto reflexionaremos sobre el marco conceptual adecuado de la educación sexual. No se ofrecerá por tanto un desglose de cuales han de ser todos los objetivos que se deben considerar en dicha educación, sino sólo ofrecer cual tendría que ser el marco conceptual de la misma. Tampoco estudiaremos a detalle la lista de distintos tipos de programas²⁴ que se han ido diversificando. Nosotros haremos

-
- 20 CABEZÓN, C., VIGIL, P., ROJAS, I., LEIVA, M. E., RIQUELME, R., ARANDA, W. & GARCÍA, C., “Adolescent pregnancy prevention: An abstinencecentered randomized controlled intervention in a Chilean public high school”, en: *J. Adolesc Health*, 36/1 (2005), pp. 64-69.
- 21 KOHLER, P. K., MANHART, L. & LAFFERTY, W. E., “Abstinence-only and Comprehensive Sex Education and the Initiation of Sexual Activity and Teen Pregnancy”, en: *Journal of Adolescent Health*, 42/4 (2008), pp. 344-351.
- 22 SILVA, M., “The effectiveness of school-based sex education programs in the promotion of abstinent behavior: a meta-analysis”, en: *Health Education Research*, 17/4 (2002), pp. 471-481, <http://doi.org/10.1093/her/17.4.471>; WEED, S. E., “Sex Education Programs for Schools Still in Question”, en: *American Journal of Preventive Medicine*, 42/3 (2016), pp. 313-315, <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.11.004>
- 23 FONNER, V. A., ARMSTRONG, K. S., KENNEDY, C. E., O'REILLY, K. R. & SWEAT, M. D., “School Based Sex Education and HIV Prevention in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis”, en: *PLoS ONE*, 9/3 (2014), e89692. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0089692>
- 24 Por ejemplo, en un estudio reciente (MANLOVE, J., FISH, H. & MOORE, K. A., “Programs to improve adolescent sexual and reproductive health in the US: a review of the evidence”, en: *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 6 (2015) pp. 47-79, <http://doi.org/10.2147/AHMT.S48054>) que quiere evaluar la eficacia de programas concreto los agrupa en cinco categorías: *programas basados en la abstinencia* (promueven la abstinencia por encima de todos los otros enfoques); *programas "comprehensive"* (se centran en mejorar los resul-

grandes clasificaciones conceptuales con la intención de facilitar el presente estudio, ya que solo estamos interesados por conocer cuál es el marco conceptual adecuado para tratar el tema de la educación sexual. Pensamos que tanto las opciones históricas que apuestan por la abstinencia, con todas sus variantes, y las llamadas holísticas (*comprehensive*) pueden ser consideradas opciones “técnicas”, frente a las cuales habría otra forma de entender la educación emocional que podría llamarse “personalista”. Pensamos que la visión personalista que proponemos recoge el testigo de Cyril Bibby, y queremos darle una proyección que parece que la historia no lo ha permitido. Veamos primero cuáles pueden ser las bases de la propuesta personalista y luego estudiaremos sus diferencias al compararla con las visiones técnicas.

Bases de la visión personalista de la educación sexual

Por claridad expositiva hablamos de visiones técnica y personalista. Al hacerlo así resaltamos lo que tienen de distinto en orden a clarificar conceptos, pero en la vida ordinaria pueden darse muchas situaciones intermedias. Es decir, la clasificación realizada es a modo de los tipos de ideales de Max Weber²⁵ (1949) de tal forma que es difícil encontrarlos en la realidad pero sirven para entender la problemática que estamos desarrollando en el presente escrito. Así como la persona egoísta y la persona generosa son dos tipos ideales que no se encuentran al 100%, tales modelos pueden ser útiles para comprender la realidad.

Tanto las visiones técnicas como la personalista consideran diversos niveles: comportamentales, sociales, individuales, afectivos, cogni-

tados de la salud reproductiva (por ejemplo, prevenir el embarazo, aumentar el conocimiento sobre enfermedades) y en general promover la abstinencia y el uso de anticonceptivos / preservativos); *programas basados en clínicas* (diseñados en una clínica o fueron implementados por personal clínico o médicos); *programas de desarrollo de la juventud* (se enfocaron en el logro escolar o en los resultados de salud, muchos en combinación con los resultados de salud reproductiva, o fueron diseñados para aumentar los comportamientos pro sociales); *programas de padres-hijos* (cuyo objetivo es mejorar las relaciones entre padres y jóvenes, con especial énfasis en la comunicación sobre el comportamiento sexual y las relaciones románticas).

25 WEBER, M., *The Methodology of the Social Sciences*, New York: The Free Press, 1949.

tivos, valores, etcétera, pero, según la propuesta del artículo, las técnicas lo hacen por agrupación, mientras que la personalista lo hace por desarrollo. La visión personalista pensamos que es propiamente holística, aunque preferimos usar el término sistémico en lugar de holístico para no confundir.

Es importante precisar un problema de vocabulario que la palabra “*comprehensive*” presenta en las traducciones. Las entidades que se presentan dentro de la postura “*comprehensive*” en su traducción al español usan la palabra “holística”. Pero en inglés existe otra palabra para traducir el término español holístico que es “*holistic*”. En inglés la palabra “*comprehensive*” se refiere a la inclusión de todos los ítems, mientras que la palabra “*holistic*” considera a la totalidad integralmente relacionada y no solamente a la suma de partes. En otros ámbitos de la salud ya se ha propuesto dejar aproximaciones *comprehensive* para pasar a posturas *holistic*²⁶.

Consideramos que las visiones técnicas (las visiones abstinencia con sus variantes y las *comprehensive*) son todas propiamente *comprehensive*s y no holísticas, pues proceden por sumas, mientras que la propuesta personalista es propiamente holística. Cuando comparemos las visiones técnicas y la personalista veremos el porqué de esta afirmación. No obstante, para no confundir términos, nos referiremos a la visión personalista como sistémica y no como holística. Para poder entender estas precisiones del lenguaje, necesitamos indicar cuales son las bases de la propuesta personalista.

Pensamos que la visión personalista tiene respaldos en la filosofía, la psicología, la neurociencia y la educación. Ciertamente cada disciplina respalda la propuesta de forma diversa, debido a que cada una aporta conocimiento a niveles distintos. En filosofía los autores de referencia son: Aristóteles, Leonardo Polo, Alfred N. Whitehead, Wang Yangmin. En psicología: Erik Erikson, Carl Rogers, Victor Frankl. En neurociencia: Michael Anderson, J.A. Kelso y Luiz Pessoa. En educación: Richard Stanley Peters y Francisco Altarejos.

De Aristóteles nos interesa considerar sus definiciones de virtud, felicidad y bien. Entiende que virtud es *un modo de ser de acuerdo a la recta razón dirigida por la prudencia*²⁷ que la felicidad es una cierta

26 ROMEO, J. H., “Comprehensive versus holistic care. Case studies of chronic disease”, en: *J. Holist Nurs.*, 18/4 (2000), pp. 352-61.

27 ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Madrid: Gredos, 2014, EN 1144b.25-30.

*actividad del alma de acuerdo a la virtud*²⁸ y que el bien es *aquello hacia lo que todas las cosas tienden*²⁹, pero el bien no es una cosa sino que es *una actividad del alma de acuerdo a la virtud*³⁰. Es decir, se trata de una forma de vivir que no es individual sino que el bien del hombre es vivir en relaciones interpersonales, según él entiende el término política, fin al que se ordenan los otros fines³¹. Así pues, la persona tiene la posibilidad de desarrollarse como como tal perfeccionando lo recibido por la vía de la virtud, siendo de una forma determinada, construyendo unas relaciones sociales de encuentro mutuo. En tal dinámica el ser humano encuentra la felicidad.

Leonardo Polo descubre en primer lugar, que el ser humano es una persona, lo cual quiere decir que es irreductible en su singularidad y con una intimidad desde la cual se manifiesta³². Entiende a la persona como un sistema libre y abierto. Sistema porque al cambiar un elemento cambia todo el sistema, abierto en cuanto que los elementos que integran a la persona no se definen con anterioridad a la misma relación, sino por medio de ésta. Lo cual ocurre en el mismo vivir, el existir y en el actuar libre. La libertad es el corazón del ser y vivir de la persona, porque no puede ser cerrada por ningún tipo de aproximación o comprensión. No es que la persona *tenga* libertad sino que *es* libertad³³. También señala que para comprender al ser humano tenemos que considerar simultáneamente lo que se llama la naturaleza humana (todo lo recibido), al sujeto (la capacidad proactiva que nos permite hacer cosas nuevas) y la persona humana (pues la intimidad reclama un encuentro de intimidades, por lo que la vida se entiende en clave de entrega personal)³⁴.

Whitehead entiende a la persona como un organismo como el resto de realidades que existen. Ser un organismo es lo mismo que tener intereses pues tiene necesidades. El término interés y necesidad remite a otro término: el término valor. El valor no es algo atribuido o funcional. El valor de cada cosa es entendido en términos ontoló-

28 ARISTÓTELES, *Ética...*, EN 1099b.25-30.

29 ARISTÓTELES, *Ética...*, EN 1094a.1-5.

30 ARISTÓTELES, *Ética...*, EN 1098a.15-20.

31 ARISTÓTELES, *Ética...*, EN 1094b.1-7.

32 POLO, L., *Antropología trascendental. Tomo I. La persona humana*, Pamplona: EUNSA, 1998.

33 POLO, L., *¿Quién es el hombre? Un espíritu en el tiempo*, Madrid: RIALP, 6º ed., 2007.

34 POLO, L., *Persona y libertad*, Pamplona: EUNSA, 2007b, pp. 181-242.

gicos. Las cosas son lo que son por los valores que encarnan en su existir relacional. La diferencia entre los diversos organismos estriba en que mientras unos tienen intereses fijos, otros como en el ser humano aparecen intereses no meramente determinados y persigue intereses creados por el mismo humano. La máxima sobre la que Whitehead construye su propuesta es que *todos los organismos están orientados a maximizar la intensidad de la experiencia* y ésta siempre es relacional. Los distintos organismos se maximizan de diversa forma. Pues para unos la maximización se alcanza por la mera replicación, mientras que en otros el proceso es mucho más creativo y supone la redefinición de las propias relaciones. La experiencia se entiende en términos estéticos y morales. La experiencia es un proceso auto-constituyente por lo que el tipo de experiencia que tenga el organismo también será determinante para ser lo que es. La experiencia pertenece al ámbito del encuentro y de la relación. Las cosas son lo que son, por las relaciones que entablan. Luego, el valor depende de las relaciones que definen al propio organismo. Por eso la experiencia es auto-constituyente³⁵.

Wang Yangmin, neocofofunciano, del s. XV-XVI³⁶ entiende que la forma de relacionarnos con el mundo es desde la interna relación constituyente, ya que todos (personas, animales, plantas, materia) participamos de la misma realidad. Él habla del 'Li' (en mayúsculas) que es el patrón universal, 'li' (en minúsculas) es la concreción de ese patrón universal en cada persona, ambos son el mismo patrón que es compartido con animales, plantas, cosas o resto de personas. En su propuesta, lo que somos, lo somos por nuestra forma particular de vivir la relación que es constitutiva de nuestra existencia. Se trata de una premisa metafísica, según la cual todas las cosas están internamente relacionadas. No es una relación externa sino interna. La función de la humanidad en este mundo de relaciones es la de ser principio de movimiento con el objetivo de alcanzar la plenitud de las relaciones en una unidad más perfecta. Se trata de un crecimiento continuamente abierto desde el amor que es el punto de partida de la mente humana. Así que el crecimiento lo es de toda la realidad,

35 WHITEHEAD, A. N., *Science and the modern world*, New York: The free press, 1925; WHITEHEAD, A. N., *Process and reality. An essay of cosmology*, New York: The free press, 1978.

36 FRISINA, W. G., *The unity of knowledge and action. Towards a nonrepresentational theory of knowledge*, New York: State University of New York Press, 2002.

y se entiende en clave de armonía creciente como la mejor forma de explicar la unidad. Unidad dinámica a modo de la unidad del cuerpo humano. No hay ninguna posibilidad de crecimiento por autorrealización al margen del crecimiento conjunto. Para Wang adentrarse en el interior de uno es lo mismo que trascenderse hacia los demás. Ya que determinamos lo que somos al determinar lo que son nuestras relaciones con los demás.

Erik Erikson plantea el tema de la identidad como central en el desarrollo de la persona³⁷, y de especial relevancia en la adolescencia³⁸. Esto es el centro de cualquier intervención educativa, que deberá ponerse al servicio de tal fin para no disgregar a la persona. La identidad sexual será un aspecto de la identidad en general de la que no puede desgajarse.

Carl Rogers³⁹ habla desde la perspectiva de la psicoterapia y del acompañamiento personal para el crecimiento. Al hablar de las distintas etapas, señala que uno de los puntos capitales del inicio de la maduración es la aceptación personal. La persona necesita aceptarse como es sin pretender cambiar lo recibido. Se produce la siguiente paradoja, mientras se quiere cambiar a uno mismo no se da la acogida y al acogerse se producen, sin pretenderlo, muchos cambios. Rogers propone un camino que lleva a la persona a ser lo que está llamado a ser, pues ser persona es un proceso abierto y nunca satisfecho. Desde la base de la aceptación la persona irá creciendo a una expresión auténtica de sí misma. Otra de las claves de Rogers que nos interesa resaltar ahora es la importancia de las relaciones. El crecimiento del paciente se da gracias a las relaciones que establece con el terapeuta. El paciente “usa” de estas relaciones para reparar sus heridas y encontrar un nuevo lugar desde el cual crecer.

Victor Frankl⁴⁰ descubre la importancia del sentido de la propia vida. Sentido y orientación de la vida que no es inventado por la persona sino encontrado. El sentido se encuentra, no se crea. Frankl revela la profundidad de las palabras responsabilidad y libertad que se necesitan mutuamente para entenderse.

37 ERIKSON, E. H., “Identity and the cycle of life: selected papers”, *Psychological issues*, 1/1 (1959), pp. 5-165.

38 ERIKSON, E. H., *Identity: youth and crisis*, New York: W.W: Norton, 1968.

39 ROGERS, C. R., *On becoming a person*, Boston: Houghton Mifflin Company, 1961.

40 FRANKL, V. E., *El hombre en busca de sentido*, Barcelona: Herder, 1984; FRANKL, V. E., *El hombre doliente*, Barcelona: Herder, 1987.

Existe una urgencia que plantea la realidad ante la cual la persona debe posicionarse, pues la libertad nunca nos es arrebatada y esa libertad nos hace responsables, en consecuencia nos toca dar explicaciones de nuestro actuar. De esta propuesta también es muy importante descubrir que los problemas se resuelven por elevación. Es decir, el problema aparece en la inmediatez de una urgencia o de un evento, pero la persona no debe situarse ante ellos desde esa inmediatez, sino tomar cierta distancia y darse cuenta que lo que está en juego es la realidad personal e íntima del ser humano.

Las aportaciones de la neurociencia, aunque por su desarrollo y singularidades de su propio campo de estudio no pueden servir para ofrecer un marco teórico, sí que son muy útiles para mostrar que hay una coherencia en lo presentado, de modo que, desde líneas muy distintas se está apuntando en la misma dirección. La visión técnica requiere poder identificar sobre qué hay que actuar, pero en cambio a nivel de neurociencia vemos que cualquier adscripción severa de un área o red a una función no tiene sentido⁴¹, pues en el momento que se da la función es cuando aparece la estructura. También desde el campo emocional se descubre que las diferencias entre emoción y cognición no pueden ser sino diferenciaciones conceptuales que requieren de las mismas áreas cerebrales⁴². Por último, descubrimos que no podemos entender la acción humana desde una visión reductiva, ya que necesitamos considerar la intencionalidad de la persona que organiza la coherencia cerebral⁴³. Con esta breve referencia estamos haciendo patente que necesitamos considerar todos los elementos de lo humano para entender el comportamiento de cualquier persona.

A nivel de la educación hemos hablado de Peters⁴⁴ que distingue con claridad entre la educación que busca especializar y la educación que busca profesionalizar, lo cual puede dar como resultado que tengamos hombre “técnicos” pero no hombres “educados”. La educación o engloba a toda la persona o bien no educa, sino que especializa.

41 ANDERSON, M. L., “Neural reuse: a fundamental organizational principle of the brain”, *Behav Brain Sci.*, 33/4 (2010), pp. 245-66; ANDERSON, M. L., *After Phrenology. Neural Reuse and the Interactive Brain*, London: MIT Press 2014.

42 PESSOA, L., *The cognitive - emotional brain. From interactions to integration*, London: MIT Press, 2013.

43 KELSO, J. A. S., “Intentional Dynamics”, en *Dynamic Patterns. The self-organization of brain and behavior* (pp. 136-158), London: MIT Press, 1995.

44 PETERS, R. S., *Ethics and education*, New York: Routledge, 1966.

También acudimos a Altarejos⁴⁵ quién recoge la distinción de acto y producción de Aristóteles y muestra como la educación necesita considerar las dos dimensiones a la vez. El acto se da cuando el fin de la acción está incluido en la misma acción (así ocurre cualquier forma de percibir, pensar o vivir) en cambio, en la producción el fin de ella es exterior (así ocurre cuando se fabrica algo, pues solo se tiene el producto terminado cuando ya no se construye más). Esto es importante ya que la educación por ser acto, ha de tener sentido en sí misma. Es decir, la educación no puede tecnificarse y aunque utiliza muchas técnicas, debe tener sentido en sí misma, porque el centro es la persona entera y su desarrollo.

Resumiendo este apartado, sobre las bases del modelo personalista, hay que insistir en la necesidad de considerar a la persona como sistema complejo, sin caer en ningún tipo de parcelación y, a la vez, dentro de su mundo de relaciones interpersonales que la constituye como tal. Y si siguiendo a Bibby⁴⁶, la educación sexual debe considerar lo singular y específico de la persona tomando en cuenta toda su riqueza y complejidad humana. Por ello, nuestro crecimiento no es otra cosa que el desarrollo e intensificación de nuestras relaciones en las que se implican todos los elementos del ser personal. Dicho desarrollo supone la aceptación de lo recibido y el perfeccionamiento de la libertad junto con la responsabilidad como clave importante de la identidad personal.

Comparación entre las visiones personalista y técnica

La postura personalista de la educación sexual quiere colocarse en la estela de los autores anteriores citados. Por ello, si la tecnificamos, como una función al margen del crecimiento personal, se podrán hacer muchas cosas con esa función (ver nota 12 sobre el término función), pero, desde luego, no se estará educando. Esto lleva a un cambio de paradigma radical, *la educación sexual debe de entenderse como educación de la persona desde su realidad sexual*. Es decir, la educación sexual propiamente no existe (como no existiría la educación emocional o física), pues solo puede existir la educación de la persona a partir de su realidad sexual (emocional o física). La visión

45 ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, Pamplona: EUNSA, 1999; ALTAREJOS, F. & NAVAL, C., *Filosofía de la educación*, Pamplona: EUNSA, 2000.

46 BIBBY, C., "Sex education aims, possibilities and plans".

técnica de la sexualidad pone el centro en la sexualidad de la persona y en esa función se focaliza, en cambio, la visión personalista pone el centro en la persona que es sexuada. En la visión técnica la persona está al servicio del tema sexual. En la visión personalista la sexualidad está al servicio de la persona.

Decíamos que los planteamientos basados en la abstinencia y sus variantes, y los de la llamada “*comprehensive*”, como cuando mucho, podemos considerarlos comprensivos, pero no holísticos. Por lo tanto, en el mejor de los casos no es que les falte considerar aspectos de lo humano, sino que los consideran por adición. Primero se afirman las partes y luego se procede a realizar una suma ordenada que lleva a un todo coherente. En cambio, la visión sistémica afirma que es necesario empezar considerando la unidad dinámica del ser, y posteriormente en el mismo desarrollo personal irán emergiendo las distintas consideraciones⁴⁷. Las visiones *comprehensivas* entienden la integración como algo que ocurre al final a modo de una cohesión o coherencia personal, pero la visión personalista propone que la integración es la dinámica que genera el crecimiento permitiendo que se puedan reconocer las partes, en tal caso, “integrar comporta una maduración en la que los diversos aspectos y relaciones se van diferenciando y optimizando en la medida en que se ponen, a su vez, en relación entre sí”⁴⁸.

En otros trabajos se ha mostrado que, si no se considera la sexualidad de forma sistémica, no se estará hablando de sexualidad humana⁴⁹. De manera que una visión sistémica y holística de la sexualidad, se distingue de cualquier otra postura que plantea a la sexualidad como técnica, como mostraremos en los siguientes apartados.

1. Medio versus fin

La mayoría de los programas de educación afectivo-sexual entienden la educación sexual como un fin, en cambio, el modelo personalista la entiende como un medio. Es decir, la mayoría de los métodos

47 ALTAREJOS, F. & NAVAL, C., *Filosofía de la educación*, p. 86.

48 ORÓN SEMPER, J. V., “Leonardo Polo’s integrative dynamic as a philosophical framework for understanding neuroscience”, en: *Journal of Polian Studies*, 2 (2015), pp. 109-133.

49 ORÓN SEMPER, J. V. & GÜELL, F., *Biología y Persona. Hacia una visión sistémica de la sexualidad*, Madrid: Paulinas, 2015.

entienden que hay un objetivo que consiste en educar en un comportamiento determinado. Este comportamiento, sea del tipo que sea (liberal, normativo...), siempre es prefijado, en base a un modelo previo. El modelo personalista, en cambio, considera la educación afectiva-sexual como un medio, con ello se quiere decir que el objetivo está más allá del modelo en cuestión. El objetivo está en la persona. No se quiere educar en un comportamiento determinado, sino ayudar a crecer. Por eso lo primero que hace el modelo personalista es preguntarse ¿en qué situación se encuentra la persona? La contestación a la anterior pregunta es bien sencilla. Por ejemplo, si nos centramos en la adolescencia diríamos que la situación inicial es de *confusión transitoria por su situación de búsqueda de identidad lo que le introduce en situación de moratoria*⁵⁰. De hecho, esto es lo que sugiere la etimología de la palabra “adolescente”: el que adolece, al que le faltan cosas, en concreto la conciencia de la propia identidad. Cuando era niño sabía perfectamente quien era: el hijo de sus padres. Esto no es propiamente identidad, sino identificaciones⁵¹. Ahora se da cuenta de que eso ya no es bastante para responder a la pregunta sobre la identidad. Todo su mundo es un mundo heredado: bueno y malo es lo que indicaban sus padres, lo mismo ocurre con otros temas como dónde está la felicidad o quién es Dios... Todo es heredado. Esa herencia entra en crisis al descubrir un nuevo mundo, junto con todos los límites y carencias de su mundo recibido y surge la pregunta junto con todo el mundo de expectativas que se le abre: ¿Quién soy yo? Es el reto de la construcción de la identidad. Sin embargo, entender la adolescencia, sólo desde la carencia, es una forma enfermiza de entender su situación. No son enfermos, son buscadores.

En ese marco se sitúa el modelo personalista. Estamos hablando de educar a una persona. Y por lo tanto, este modelo utiliza la situación absolutamente novedosa y explosiva del mundo afectivo-sexual del

50 ERIKSON, E. H., “Identity and the cycle of life...”; ERIKSON, E. H., *Identity: youth and crisis*; ERIKSON, E. H., *El ciclo vital completo*, Barcelona: Paidós, 1997; KROGER, J., MARTINUSSEN, M. & MARCIA, J. E., “Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis”, en: *Journal of Adolescence*, 33/5 (2010), pp. 683-698, <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>; MCADAMS, D. P., *Power, intimacy, and the life story. Personalogical inquiries into identity*, London: The Guilford Press, 1988, p. 16.

51 ERIKSON, E. H., *Childhood and society*, New York: W.W: Norton, 2ª ed., 1963, p. 261.

joven, para que sea acompañado desde su situación como joven, en su camino hacia la asunción-constitución de su propia identidad. Esto implica entender la educación sexual en clave de acompañamiento personal junto con los otros requerimientos que se suelen pedir para la educación sexual: tiempo y relación personal⁵²: Nada se educa si no es con *tiempo*. Muchos programas de educación emocional pretenden resolverlo todo con unas charlas (del orden de 4 ó 5) en un año o un goteo de 4 anuales en varios años. La educación personalista de la sexualidad requeriría un acompañamiento mucho más frecuente. Nada se educa si no es a través de la *relación personal*. Si la sexualidad es intrínsecamente relación entonces la relación personal, de educador y educando, determinará los principios rectores de la misma. Lo cual, naturalmente, resulta incómodo cuando se quiere sostener una visión de educación técnica y a distancia.

Viendo que la educación sexual del adolescente se inserta en el tránsito propio de la niñez a la adolescencia, quiere decir que hay que saber educar en tiempos de crisis. La misma crisis es demandada por el hecho de la educación, nada se educa sino se pasa por la crisis. Esto introduce una tensión que no puede eludirse. O la educación sexual se inserta en la tensión adolescente de la renovación de la identidad personal, o no estaremos contribuyendo a que este joven tenga una experiencia unificada de vida, lo cual es un requisito para la salud personal⁵³. Así pues, una presentación de la sexualidad que quiera restar tensión a la misma, presentándola a modo de juego, introducirá al adolescente en una falsedad.

Con estas apuestas la educación afectivo-sexual no puede entenderse como un acto técnico que es fin en sí mismo. De igual manera, encontramos que: *El modelo normativo* se estructura en torno a la norma y dice cómo comportarse, ordinariamente apelando a la castidad como paradigma de vida. Si el comunicador es bueno, podría articular un discurso atrayente, pues el joven es un buscador nato y lo que es visto como bello y verdadero causa atracción. Puede ser que el adolescente al escucharlo se adhiera ciertamente a ese anuncio. Pero podría quedarse en una adhesión meramente temporal.

52 Rogers, *On becoming a person*.

53 McADAMS, D. P., *The Art and Science of Personality Development*, New York: The Guilford Press, 2015.

El *modelo comprensivo-condescendiente*, por el contrario, arraiga rápidamente por las ilusiones que despierta, al tiempo que no requiere gran compromiso. Este modelo propone ciertamente vivir de acuerdo al principio de castidad, pero luego condesciende y dice que si no es posible vivirla, al menos para evitar males mayores, aconseja el preservativo.

Un tercer modelo, el voluntarista, tiene por base la propia voluntad, pues mientras uno lo quiera, es suficiente para que se pueda realizar⁵⁴. Este método lo que propone directamente es simplemente “haz lo que quieras” porque uno es dueño de su vida. No hay ningún tipo de referente, pero hay normas, las que uno se crea. Este método es la evolución natural del modelo comprensivo porque si la castidad queda como consejo y no como norma, quien le da peso a la norma es la propia persona, pero sólo mientras se la quiera considerar como norma. Si uno mismo es quien constituye la norma como tal, en verdad no hay norma, sino una mera referencia a la voluntad. Pero lo anterior plantea el problema de poder diferenciar entre algo que realmente se quiere, respecto del simple capricho. Si la sola referencia a uno mismo es el principio de elección ¿Cómo diferenciar una voluntad firme del espontáneo e inestable capricho?

En primer lugar, el modelo comprensivo-condescendiente y su evolución voluntarista, muestran una drástica reducción de la realidad y de la complejidad humana. En segundo lugar, nunca se plantean qué realmente necesita el joven para crecer, sino que, en el mejor de los casos, solo se piensa en lo que no tiene que ocurrir para que no se haga daño. Pensamos que si al joven se le insiste de modo reiterativo en cuál es la norma fija, así como si se le asegura que cualquier cosa vale siempre y cuando lo decida él, en ambos casos no se atiende al joven en la realidad que está viviendo. Además, los dos enfoques comparten la referencia a la norma bien recibida o bien creada, de modo que el contraste es con la norma y no una relación interpersonal. Más aún, al referirlo sólo a la norma: o se le orienta demasiado (si la norma es fijada exteriormente) o se le deja perdido (si cualquier norma vale por el mero hecho de dictarla uno mismo). El joven podría interpretar estas posturas en el sentido de que no se espera nada de él y de su desarrollo personal, tan sólo que se ajuste a una norma. Lo

54 DECI, E. & RYAN R. M., “The importance of autonomy and Development of wellbeing”, en: SOKOL, B. W., GROUZET, F. M. & MÜLLER, U. (Eds.), *Self-regulation and autonomy*, New York: Cambridge University Press, 2013, p. 29.

cual podría, también ser interpretado en el sentido de que lo que se espera es que el joven no cause problema. En tal caso, un joven al que se le dice lo que tiene que hacer (normativo) o al que se le dice que haga lo que él quiera (comprensivo - voluntarista), es un joven que podría sentirse rechazado. El joven descubre que el adulto se centra en los problemas y el perjuicio social, pero no en la persona que vive esos problemas.

Rogers desde la psicoterapia advirtió que si el cliente no ve que el terapeuta acepta a la persona en su problema, y además, el cliente no acepta tal aceptación, no se inicia el proceso de crecimiento⁵⁵. Por ejemplo, si un joven es violento, mientras el joven no vea que sus comportamientos no son impedimento para que el terapeuta acepte al joven siendo violento, el nunca reconocerá que existe un problema. Es decir, el cliente necesita ver que el terapeuta está centrado en la persona que vive un problema y no en el problema de la persona. Por eso pensamos que si el joven percibe que el adulto se centra en los problemas que pueden derivarse de la sexualidad y no en la experiencia que esta supone en sí y cómo afecta a su crecimiento, rechazará la intervención del adulto.

Podríamos sostener que tanto el modelo comprensivo-condescendiente como el normativo, coinciden en comprender *la realidad afectiva sexual como un problema*, que además pretenden resolver con una intervención directa. Mientras que el modelo personalista considera que la dicha realidad es una plataforma idónea para la educación del adolescente.

El modelo comprensivo (y voluntarista) y el normativo tienen un esquema de pensamiento reductivo por estar centrados en el problema. Aunque aparentemente hagan valoraciones globales de la persona, en su realización práctica y en su metodología, se descubren tremendamente *pragmáticos y operativos*. El comprensivo elogiará el ejercicio de la libertad y el normativo exaltarán la belleza de la generosidad en la castidad. Pero en su desarrollo los dos coinciden en que es necesario establecer lo que debe hacer la persona, porque en el fondo no se espera ninguna novedad del joven. Por tanto, acaban siendo los dos normativos, porque ambos tienen claro el tipo de sujeto que quieren conseguir. En ellos el camino a la interrelación, con la persona que tienen delante, con el joven, está trazado ya de antemano. El joven

55 ROGERS, C. R., *El proceso de convertirse en persona, mi técnica terapéutica*, Barcelona: Paidós Ibérica, 2000, pp. 123-146.

recibe la educación sexual como algo ya definido y establecido, con antelación a la clase. Se trata solo de poner en práctica en otra persona lo que ya está en el adulto. No hay creatividad o novedad. Buscan repetir el modelo y se convierten en *elementos socializadores* que encasillan a las personas según parámetros ya existentes y no generan una alternativa social.

Tanto el comprensivo como el normativo se suelen presentar como métodos globales (*comprehensive*) pues quieren atender a la globalidad de la persona: en lo físico, social, afectivo... y aún en lo espiritual (cuando usan terminología de libertad). Pero en verdad son *métodos parciales* pues no están preocupados por la persona en sí, sino por su comportamiento. Buscan educar un comportamiento, no desarrollar a una persona.

En el *método personalista* el universo de comprensión se sitúa desde el otro como persona. No se busca solucionar un problema. Además, habría que pensar si efectivamente se trata de un problema. Un “problema” puede ser un trampolín, una plataforma de lanzamiento que me lleva a más, una oportunidad de crecimiento personal, pues nuestras acciones nos afectan configurándonos. El discurso global del personalista es la construcción de la identidad. Por ello mantiene la globalidad y no se reduce a los aspectos prácticos cuando llega el momento de la concreción. La realización práctica es respetuosa con la persona permitiendo que él/ella haga sus propios procesos personales. No apela a la norma, sino a las relaciones interpersonales, pues el objetivo de toda intervención es la mejora de las mismas. Por ello no existe un punto predefinido al cual hay que llegar, ya que se está abierto a la novedad que aporta la persona, cada persona. Al mismo tiempo se evita el relativismo o el capricho, pues remite a la mejora de las relaciones interpersonales y a la intensificación de las mismas. El modelo personalista parte de que: no estamos ante un problema, sino ante una persona en un momento de su vida. No buscamos pues, simplistamente, la solución a tal o cual problema, sino ayudar a vivir. No planteamos ¿qué tengo que hacer?, sino ¿quién quieres ser? Para responder a ello hay que invitar al joven a mirar el misterio de su existencia y escucharse a sí mismo. Escuchar la propia biología, las propias emociones, en un ejercicio intelectual y existencial; escuchar a la conciencia y a la vida de esta persona en singular. Hay que asumir, además, que todo crecimiento tiene su punto de partida en la aceptación de la realidad, de uno mismo sin querer cambiarla y tras

la aceptación empieza el camino de crecimiento⁵⁶. Un crecimiento que se formula como mejora de las relaciones interpersonales. Como se puede observar, el modelo personalista remite al término crecimiento que es difícil de caracterizar. Leonardo Polo señalaba⁵⁷ que el crecimiento es irrestricto y no en cualquier dirección, sino en aquella que le permite ver al ser humano lo que está llamado a ser, lo cual se reconoce en sus *transcendentales personales*, es decir, que permita que desarrolle su relación con los demás, su libertad personal, su capacidad de conocer y la donación personal en forma de amor; también muestra una dinámica de acogida de lo recibido para entregarlo. Wang propondría que el crecimiento se juega *en ganar en armonía* entre todo lo creado, uniendo cielo y tierra; y Whitehead propondría *maximizar la experiencia* que es fundamentalmente relacional⁵⁸. Carl Rogers ha observado que a la *acogida* –punto de partida del proceso terapéutico- le sigue la respuesta a la *llamada a ser lo que se está llamado a ser*⁵⁹. Victor Frankl resalta la llamada por el *sentido de vida* y a la *entrega personal*⁶⁰. Erikson descubre en la *identidad personal* el tema que acompaña y dinamiza toda la vida⁶¹. Kohlberg recoge una indicación de Piaget en la que sostiene que un estadio es superior al anterior porque permite *resolver mejor la complejidad*, para aplicarlo al ámbito moral y dice que el desarrollo moral permite solventar mejor el conflicto social y facilitar la reconciliación y crecimiento social⁶².

2. Importancia de la biología y de su aceptación

Hemos dicho que el punto de partida es la aceptación personal de la propia realidad. Y lo primero y más obvio a ser aceptado es el propio cuerpo. Rogers indicó que la fase de aceptación no es compatible con el deseo de cambiar la realidad. La aceptación implica acogida de lo recibido, no su transformación. Con lo cual no se niega que la persona pueda llegar a adoptar una postura proactiva sobre su realidad. Pero la actuación sobre lo acogido será siempre de perfección de lo recibido.

56 ROGERS, C. R., *On becoming a person*.

57 POLO, L., *¿Quién es el hombre?...*

58 FRISINA, *The unity of knowledge and action...*

59 ROGERS, C. R., *El proceso de convertirse en persona...*

60 FRANKL, V. E., *El hombre en busca de sentido*.

61 ERIKSON, E. H., "Identity and the cycle of life..."; 1997

62 KOHLBERG, L. & MAYER, R., "Development as the aim of education", en: Harvard Education Review, 4/4 (1972), pp. 449-496.

3. Respeto de los propios procesos de niño y del joven

La persona en su crecimiento requiere de ciertos procesos. Si se salta alguno de ellos aunque parezca que se ha avanzado, será, en realidad, un avance en falso. Ante los tiempos dilatados de aprendizaje podría ser una tentación que el adulto le dijera al niño o al joven qué es lo que tiene que vivir, entender o pensar. Pero con esto se niega algo ya descubierto: el aprendizaje empieza en la experiencia personal⁶³. Además de que se podría caer en el riesgo del adoctrinamiento: sea al decirle a un joven o niño que haga lo que él quiera o bien, decirle lo que tiene que hacer. En los dos casos se dice qué hacer, luego en el fondo los dos son normativos con independencia de que la norma sea asumida o creada por uno mismo. En cambio nuestra propuesta se centra en la relación interpersonal y su mejora.

4. Despertando el asombro, no el control

El proceso de crecimiento parte de la acogida, obviamente no se acoge aquello que no se ve como valioso. Luego, en primer lugar es necesario que la persona descubra lo positivo de lo que ha recibido: desde su corporalidad hasta las relaciones personales, pues todas ellas juntas constituyen la base de su sexualidad. A nivel actitudinal estaríamos hablando de que la persona al contemplar su realidad, pueda vivir una experiencia de asombro. El asombro busca conocer respetando lo conocido; al contrario del miedo que intentará controlar porque necesita asegurarse que todo irá bien.

5. Abierto

En una visión de corte personalista la educación se entiende como un proceso abierto⁶⁴ pues el ser humano puede crecer irrestrictamente, y esto implica que la educación se tiene que desarrollar en el ámbito del criterio, no en el ámbito de la receta. Una receta consiste en proponer una forma concreta de actuar con independencia

63 KOLB, D. A., *Experiential Learning. Experience as the source of learning development*, New Jersey: Pearson Education, 2015.

64 ORÓN SEMPER, J. V., "Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal", en: *Studia Polaina*, 20 (2018), pp. 241-262, doi: <https://doi.org/10.15581/013.20.241-262>

del contexto, que pueda ser aplicada automáticamente. Por ejemplo, aconsejar a alguien “tú haz lo que quieras” o aconsejarle “tú nunca hagas esto” sería dar una receta porque puede ser aplicada con claridad sin conocer las circunstancias. En cambio, el criterio no consiente ser aplicado directamente sino que hace falta un ejercicio de la prudencia que permita saber cuál es la mejor forma de actuar en ese contexto y situación personal. Desde la filosofía aristotélica⁶⁵ se sabe de la imposibilidad que una argumentación teórica satisfaga toda la complejidad de la actuación práctica, y se requiere de la virtud de la prudencia que nunca puede ser aprendida con la mera teoría. El joven tiene dificultades para ser prudente por el hecho de que le falta experiencia y, al mismo tiempo, sin experiencia, nunca la tendrá. Por ello es fundamental establecer procesos de acompañamiento que respeten esta dinámica. El período del acompañamiento personal puede llegar hasta el cierre de los años 20, si atendemos a la realidad psicológica y neurocientífica⁶⁶.

6. Ética

Si hablamos de educación en la afectividad y en la sexualidad, no nos debemos despistar: estamos hablando siempre de la educación de la persona desde una plataforma concreta. En tal caso, hablar de “educación sexual” es una contracción de la primera y la última palabra de la frase: “*educación* de la persona a partir de su realidad *sexual*”. Esto hace que no se pueda explicar la educación sexual sin explicar al mismo tiempo un modelo del acto educativo. La propuesta que hacemos de educación sexual está en la línea de nuestra forma de entender la educación⁶⁷. Si, en cambio, la educación sexual se entiende, no como un acto de educación de la persona, sino como una cuestión técnica en la que se trata de conocer una información de implicaciones y consecuencias para saber cómo comportarse, entonces las cuestiones éticas quedan marginadas, o bien son consideradas sólo como añadido. Pero si se entiende que la educación es una cues-

65 WIELAND, W., “Norma y situación en la ética aristotélica”, en: *Anuario filosófico*, 32 (1999), pp. 107-127.

66 ORÓN SEMPER, J. V. & ECHARTE ALONSO, L. E., “Consideraciones sobre el intervalo de vulnerabilidad en la adolescencia”, en: *Cuadernos de Bioética*, 28/1 (2017), pp. 13-27.

67 ORÓN SEMPER, J. V., “Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal”.

tión siempre personal entonces la dimensión ética no se plantea al final, desde el principio, ya que al elegir una forma de vivir, se está eligiendo una forma de ser, que afecta todas las dimensiones de lo humano. En efecto, desde Aristóteles se sabe que la ética se juega en la elección y no solamente al nivel de los valores o principios que se profesan, pues personas con éticas muy diferentes pueden estar sosteniendo escalas de valores semejantes, ya que en los ideales es fácil coincidir. Pero la ética se juega fundamentalmente en la decisión, en cada decisión se está eligiendo que tipo de persona ser⁶⁸.

Una educación sexual personalista impide que se relegue la cuestión sexual hacia la esfera individual. La persona es quien es en sus relaciones. En tal caso, el estilo relacional que se adopta afectará al mismo tiempo al tipo de persona que se quiere ser y al tipo de relaciones interpersonales se desea establecer.

Este punto es fundamental, pues revela la trascendencia de la sexualidad a través de la trascendencia del actuar humano donde toda la persona está en juego⁶⁹. Si la sexualidad no queda inscrita en tal trascendencia, pasa a ser una realidad accesoria y sin relevancia. Al igual que elegir un tipo de helado sería intrascendente pues no afecta al tipo de persona que se es, igualmente ocurriría con el comportamiento sexual. La sexualidad quedará relegada al ámbito de capricho, el gusto y lo intrascendente. Pero si la sexualidad queda enmarcada en el actuar humano en su complejidad, tiene que contrastarse tanto con lo que uno piensa que es o no correcto, como con algo mucho más relevante, tiene que contrastarse con el otro, cara a cara, pues es ahí se decide qué tipo de persona ser, en el tipo de relación interpersonal que se establece.

La sexualidad pertenece al ámbito personal y de ahí la relevancia de la propuesta personalista. Pero su pertenencia a este ámbito se explica por la reflexión psicológica y antropológica. Si alguien pidiera que se justificara por un método científico-empírico, sería inadecuado, porque la realidad humana supera con creces lo que puede ser medido. No obstante este ofrece algunos recursos para saber que pasa en la persona cuando no vive la sexualidad como una entrega interpersonal y se queda a un nivel meramente afectivo y corporal

68 ORÓN SEMPER, J. V., "Virtud como comportamiento ideal o como dinámica interior", en: *Estudios filosóficos Polianos*, 3 (2016), pp. 22-28.

69 ORÓN SEMPER, J. V., "El acto global-personal", en *Colloquia*, 4 (2017), pp. 23-44, <http://colloquia.uhemisferios.edu.ec/index.php/colloquia/article/view/46>

sin especial valor. Esto se ha estudiado bajo el término “objetualización”, es decir, cuando la relación no mira a la persona, sino a una persona objetualizada. La investigación muestra los efectos negativos de dicha objetualización⁷⁰.

7. Vida compartida: generación de comunidad

Una sexualidad de corte individualista tiende a dos extremos: a reducir la sexualidad al ámbito de lo corpóreo, o bien, a hacer de la sexualidad una experiencia únicamente subjetiva. En ambos casos, la dimensión comunitaria o social de la sexualidad es problemática porque la sexualidad alcanzaría su significado sólo en la esfera de la individualidad. En el mejor de los casos la sexualidad aparecería como un bien deseable pero no necesario, ya que estaría acotada en la corporalidad individual o en la experiencia subjetiva de cada uno. En tal caso la dimensión comunitaria o social de la sexualidad requeriría de una justificación, pues si ya tiene sentido desde la individualidad ¿para qué darle un significado social? Su justificación, insisto, vendría por vía de la conveniencia, en razón del valor utilidad, pero no sería una cuestión de necesidad.

Pienso que si la sexualidad queda individualizada y su relación social se considera problemática, entonces tendríamos que la sexualidad quede centrada sólo en la corporalidad o en la subjetividad o en la referencia a unas normas ideales de comportamiento. En esos tres casos la relación con el otro es circunstancia contextual, pero no contribuye al significado de la sexualidad. En todos esos casos que

70 CALOGERO, R. M., “Objectification Theory, Self-Objectification, and Body Image A2 - Cash, Thomas BT”, en: *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance*, Oxford: Academic Press, pp. 574-580, <http://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00091-2>; COGONI, C., CARNAGHI, A. & SILANI, G., “Reduced empathic responses for sexually objectified women: An fMRI investigation”, en: *Cortex*, 99/258 (2018); FREDRICKSON, B. L. & ROBERTS, T.-A., “Objectification Theory: Toward Understanding Women’s Lived Experiences and Mental Health Risks”, en: *Psychology of Women Quarterly*, 21/2 (1997), pp. 173-206. <http://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>; MORADI, B. & HUANG, Y.-P., “Objectification Theory and Psychology of Women: A Decade of Advances and Future Directions”, en: *Psychology of Women Quarterly*, 32/4 (2008), pp. 377-398. <http://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2008.00452.x>; SZYMANSKI, D. M., MOFFITT, L. B. & CARR, E. R., “Sexual Objectification of Women: Advances to Theory and Research”, en: *The Counseling Psychologist*, 39/1 (2010), pp. 6-38, <http://doi.org/10.1177/0011000010378402>

corresponden a los modelos liberal, condescendiente o normativo, arriba expuestos; la sociabilidad de la sexualidad es algo accesorio. En cambio, desde la visión personalista, la sociabilidad está presente desde el principio, pues no se entiende la sexualidad de cada uno, si no es en relación con otra persona. La sexualidad individual y la sexualidad social son lo mismo. En la persona, según el modelo personalista, nada se entiende fuera de la relación interpersonal.

Pensamos que ni la corporalidad, ni la subjetividad ni la referencia a la norma son capaces, por sí mismas, de dar sentido a la sexualidad. Si nos quedamos a nivel meramente corporal ningún acontecimiento humano es importante. Por ejemplo, desde el punto de vista exclusivamente biológico, matar a una persona sería simplemente eliminar una unidad orgánica. Si matar a una persona tiene relevancia es porque matando la corporalidad, también se mata a la persona que no se agota en la actualidad corporal. Si el significado de la sexualidad se queda enclaustrado en la subjetividad personal, nada tendría un significado en sí; las cosas simplemente significarían dentro de una experiencia individual. Siguiendo con el ejemplo anterior, matar a alguien no representaría ningún problema, porque el otro no es nada en sí, sino solo es la experiencia subjetiva que se tiene, y si esta es negativa, el asesinato está justificado. Igualmente, si la referencia es la norma, esta tampoco puede dar significado a la realidad, ya que sólo la norma es lo que tiene significado, por lo que un cambio de norma comportaría un cambio de significado.

Solo dentro de la relación interpersonal se puede dar significado a la sexualidad humana. Puesto que solo desde la relación interpersonal la persona se descubre como sujeto; es decir que no es un objeto, o una cosa. Un ejemplo de esto lo encontramos, en las reflexiones de Levinas⁷¹ quién sostiene que solo ante la presencia del Otro, que irrumpe con su presencia y urge al posicionamiento personal responsable, pueden surgir tanto el significado como la propia conciencia de sujeto.

La comprensión personalista de la sexualidad impediría que la sexualidad sea considerada como una “cosa mía”. Pues, ni es cosa, ni es mía. La sexualidad es la forma de ser en las relaciones interpersonales.

71 LEVINAS, E., *Outside the subject*, Stanford, CA: Stanford University Press, 1994; LEVINAS, E., *Humanism of the other*, Urbana, IL: Illinois University Press, 2006; LEVINAS, E., “Meaning and sense”, en: A. T. Peperzak, S. Critchley & R. Bernasconi (Eds.), *Emmanuel Levinas: Basic philosophical writings*, Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 2008, pp. 33-64.

8. Al servicio del crecimiento de la persona

La educación personalista de la sexualidad implica poner en el centro, a la persona en su crecimiento a través de las relaciones interpersonales. Ya hemos comentado que estrictamente no existe la educación sexual, sino la educación de la persona a partir de su realidad sexual. Esto implica que la realidad sexual, sólo un punto de partida. Por tanto, centrar la educación sexual en proveer información, o en promover o inhibir unos comportamientos, es una visión utilitarista de la educación y no podría llamarse educación, sino instrucción. Y tan instruccional resulta decirle a un joven que haga lo que quiera como que se comporte de una forma determinada.

Si la realidad sexual es punto de partida, la opción respetuosa con la persona es ponerla al servicio de su crecimiento personal. En tal caso podríamos acudir a los distintos psicopedagogos que han ido estableciendo los retos madurativos propios de cada época. Entre ellos remito al psicoanalista Erik Erikson. Debido a la globalidad de su planteamiento nos ayuda a entender que cada época de la vida plantea unos retos ante los cuales la persona se tiene que posicionar y, según las experiencias vividas, adquirir una constitución positiva o negativa⁷².

Si, por ejemplo, en la adolescencia el punto crítico es el de la identidad personal, habría que tener presente que la identidad sexual no deja de ser un aspecto o consideración de la identidad personal. La parcialización de la identidad es considerada como patológica. Fue Erikson quien indicó las bondades de trabajar con la vida rota, por un lado, conseguir cierta unidad de vida, lo cual evita caer en la visión de dominios (corporal, social, sexual, trabajo, etcétera) que es síntoma de patología y, por otro lado, potenciar la identidad personal⁷³.

Decidir cómo vivir la realidad sexual, no es una cuestión accesoria o de salud pública, sino que es una cuestión que mueve a enfrentarse a la pregunta de qué tipo de persona quiero ser.

Por otra parte si nos apoyamos en Carl Rogers, desde la psicoterapia, tenemos que el primer paso que necesita dar la persona en su proceso de maduración personal es acoger, sin querer cambiar la realidad que recibe.

72 ERIKSON, E. H., "Identity and the cycle of life..."; ERIKSON, E. H., *Childhood and society*; ERIKSON, E. H., *Identity: youth and crisis*.

73 ERIKSON, E. H., "Identity and the cycle of life...", p. 43.

En la propuesta psicoterapéutica de Rogers este término: “aceptación”, aparece como la experiencia psicológica necesaria con la que se inicia el camino del crecimiento personal⁷⁴. No hay forma de puentear o evitar tal experiencia, y sin ella, la persona vive una situación de bloqueo⁷⁵. Pero la aceptación no está sólo al inicio del proceso de crecimiento personal, sino también en los estadios superiores, los cuales se entienden en clave de aceptación y desaparece la pretensión de arreglar los problemas, los cuales, se viven al servicio de propio crecimiento⁷⁶.

La aceptación implica no querer cambiar la realidad que se recibe, pues se trata de dinámicas contrarias entre sí⁷⁷ por lo que es necesario acoger la realidad “tal cual es” sin querer arreglar nada⁷⁸. El sentimiento contrario a la aceptación es el miedo a uno mismo⁷⁹.

Solo entonces se abre uno a la propia realidad expresiva donde la creatividad que uno desarrolla descansa en esta apertura a su propia realidad⁸⁰. Proceso de crecimiento que sólo se da a través y en la relación⁸¹, y así la persona descubre su propio sistema de valoración que al mismo tiempo guarda una gran similitud con la expresión de los otros⁸². Esto es así, porque se está desarrollando la misma naturaleza humana.

Bibliografía

- ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, Pamplona: EUNSA, 1999.
ALTAREJOS, F. & NAVAL, C., *Filosofía de la educación* (Tercera), Pamplona: EUNSA, 2000.

74 ROGERS, C. R., *On becoming a person*, pp. 17, 82, 133.

75 ROGERS, C. R., *On becoming a person*, p. 132

76 ROGERS, C. R., *On becoming a person*, p. 150

77 ROGERS, C. R., *On becoming a person*, p. 21

78 ROGERS, C. R., *On becoming a person*, p. 115

79 ROGERS, C. R., *On becoming a person*, p. 52

80 ROGERS, C. R., “Toward a theory of creativity”, en: *ETC: A Review of General Semantics*, 11/4 (1954), pp. 249-260, <http://doi.org/10.2307/42581167>

81 ROGERS, C. R., “The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change”, en: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60/6 (1992), pp. 827-832.

82 ROGERS, C. R., “Toward a Modern Approach to Values: The Valuing Process in the Mature Person”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68/2 (1964), pp. 160-167.

- ANDERSON, M. L., "Neural reuse: a fundamental organizational principle of the brain", *Behav Brain Sci.*, 33/4 (2010), pp. 245-66.
- ANDERSON, M. L., *After Phrenology. Neural Reuse and the Interactive Brain*, London: MIT Press 2014.
- ARESU, A., "Sex education in modern and contemporary China: Interrupted debates across the last century", en: *International Journal of Educational Development*, 29 (2009), pp. 532-541.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Madrid: Gredos, 2014.
- BIBBY, C., "Sex Education in the School", en: *Health Education Journal*, 1/2 (1943), p. 63.
- BIBBY, C., "Sex education aims, possibilities and plans", en: *Eugen Rev.*, 37/4 (1946), pp. 157-70.
- BIBBY, C., "What Does 'Sex Education' Mean?", en: *Journal of Moral Education*, 1/2(1972), pp. 153-154.
- CABEZÓN, C., VIGIL, P., ROJAS, I., LEIVA, M. E., RIQUELME, R., ARANDA, W. & GARCÍA, C., "Adolescent pregnancy prevention: An abstinence-centered randomized controlled intervention in a Chilean public high school", en: *J. Adolesc Health*, 36/1 (2005), pp. 64-69.
- CALOGERO, R. M., "Objectification Theory, Self-Objectification, and Body Image A2 - Cash, Thomas BT", en: *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance*, Oxford: Academic Press, pp. 574-580, <http://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00091-2>
- COGONI, C., CARNAGHI, A. & SILANI, G., "Reduced empathic responses for sexually objectified women: An fMRI investigation", en: *Cortex*, 99/258 (2018).
- COOK, W. A., "The problem of sex education", en: *Journal of Educational Psychology*, 4/5 (1913), pp. 253-260, <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/h0072229>
- CURVINO, M. & FISCHER, M. G., "Claiming Comprehensive Sex Education is a Right Does Not Make it So", en: *The New Bioethics*, 20/1 (2014), pp. 72-98.
- DECI, E. & RYAN R. M., "The importance of autonomy and Development of wellbeing", en: SOKOL, B. W., GROUZET, F. M. & MÜLLER, U. (Eds.), *Self-regulation and autonomy*, New York: Cambridge University Press, 2013.
- ERIKSON, E. H., "Identity and the cycle of life: selected papers", *Psychological issues*, 1/1 (1959), pp. 5-165.
- ERIKSON, E. H., *Childhood and society*, New York: W.W: Norton, 2^a ed., 1963.
- ERIKSON, E. H., *Identity: youth and crisis*, New York: W.W: Norton, 1968.

- ERIKSON, E. H., *El ciclo vital completo*, Barcelona: Paidós, 1997.
- ESHBAUGH, E. & GUTE, G., “Hookups and sexual regret among college women”, en: *J. Soc Psychol*, 148/1 (2008), pp. 77-89, <http://doi.org/doi: 10.3200/SOCP.148.1.77-90>.
- FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento*, 2015.
- FONNER, V. A., ARMSTRONG, K. S., KENNEDY, C. E., O'REILLY, K. R. & SWEAT, M. D., “School Based Sex Education and HIV Prevention in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis”, en: *PLoS ONE*, 9/3 (2014), e89692. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1371%2Fjournal.pone.0089692>
- FRANKL, V. E., *El hombre en busca de sentido*, Barcelona: Herder, 1984.
- FRANKL, V. E., *El hombre doliente*, Barcelona: Herder, 1987.
- FREDRICKSON, B. L. & ROBERTS, T.-A., “Objectification Theory: Toward Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risks”, en: *Psychology of Women Quarterly*, 21/2 (1997), pp. 173-206. <http://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- FRISINA, W. G., *The unity of knowledge and action. Towards a non-representational theory of knowledge*, New York: State University of New York Press, 2002.
- FUTURE-OF-SEX-EDUCATION-INITIATIVE, “National Sexuality Education Standards: Core Content and Skills, K-12”, en: *Journal of School Health* (2012).
- HALL, K. S., SALLES, J. M., KOMRO, K. A. & SANTELLI, J., “The State of Sex Education in the United States”, en: *Journal of Adolescent Health*, 58 (2016), pp. 595-597.
- HALLFORS, D. D., WALLER, M. W., FORD, C. A., HALPERN, C. T., BRODISH, P. H. & IRITANI, B., “Adolescent depression and suicide risk: association with sex and drug behavior”, en: *American Journal of Preventive Medicine*, 27/3 (2016), pp. 224-231, <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.06.001>
- HALPERIN, D., STEINER, M., CASSELL, M., GREEN, E., HEARST, N. & KIRBY, D., “The time has come for common ground on preventing sexual transmission of HIV”, en: *Lancet*, 364 (2004), pp. 1913-1915.
- HEIDMETS, L., SAMM, A., SISASK, M., KÖLVES, K., AASVEE, K. & VÄRNIK, A., “Sexual Behavior, Depressive Feelings, and Suicidality Among Estonian School Children Aged 13 to 15 Years”, en: *Crisis*, 31/3 (2010), pp. 128-136, <http://doi.org/10.1027/0227-5910/a000011>

- INTERNATIONAL-PLANNED-PARENTHOOD-FEDERATION, *Putting sexuality back into comprehensive sexuality*, 2016.
- IYER, P. & AGGLETON, P., "Seventy years of sex education in Health Education Journal: a critical review", en: *Health Education Journal*, 74/1 (2015), pp. 3-15, <http://doi.org/doi:10.1177/0017896914523942>
- KALTIALA-HEINO, R., KOSUNEN, E. & RIMPELÄ, M., "Pubertal timing, sexual behaviour and self-reported depression in middle adolescence", en: *Journal of Adolescence*, 26/5 (2003), pp. 531-545, [http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00053-8](http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00053-8)
- KELSO, J. A. S., "Intentional Dynamics", en *Dynamic Patterns. The self-organization of brain and behavior*, London: MIT Press, 1995, pp. 136-158.
- KOHLBERG, L. & MAYER, R., "Development as the aim of education", en: *Harvard Education Review*, 4/4 (1972), pp. 449-496.
- KOHLER, P. K., MANHART, L. & LAFFERTY, W. E., "Abstinence-only and Comprehensive Sex Education and the Initiation of Sexual Activity and Teen Pregnancy", en: *Journal of Adolescent Health*, 42/4 (2008), pp. 344-351.
- KOLB, D. A., *Experiential Learning. Experience as the source of learning development* (Second), New Jersey: Pearson Education, 2015.
- KROGER, J., MARTINUSSEN, M. & MARCIA, J. E., "Identity status change during adolescence and young adulthood : A meta-analysis", en: *Journal of Adolescence*, 33/5 (2010), pp. 683-698, <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- LEVINAS, E., *Outside the subject*, Stanford, CA: Stanford University Press, 1994.
- LEVINAS, E., *Humanism of the other*, Urbana, IL: Illinois University Press, 2006.
- LEVINAS, E., "Meaning and sense", en: A. T. PEPPERZAK, S. CRITCHLEY & R. BERNASCONI (Eds.), *Emmanuel Levinas: Basic philosophical writings*, Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 2008, pp. 33-64.
- MADKOUR, A. S., FARHAT, T., HALPERN, C. T., GODEAU, E. & GABHAINN, S. N., "Early Adolescent Sexual Initiation as a Problem Behavior: A Comparative Study of Five Nations", en: *Journal of Adolescent Health*, 47/4 (2010), pp. 389-398, <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.02.008>

- MANLOVE, J., FISH, H. & MOORE, K. A., "Programs to improve adolescent sexual and reproductive health in the US: a review of the evidence", en: *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 6 (2015) pp. 47-79, <http://doi.org/10.2147/AHMT.S48054>
- MCADAMS, D. P., *Power, intimacy, and the life story. Personological inquiries into identity*, London: The Guilford Press, 1988.
- MCADAMS, D. P., *The Art and Science of Personality Development*, New York: The Guilford Press, 2015.
- MORADI, B. & HUANG, Y.-P., "Objectification Theory and Psychology of Women: A Decade of Advances and Future Directions", en: *Psychology of Women Quarterly*, 32/4 (2008), pp. 377-398. <http://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2008.00452.x>
- ORÓN SEMPER, J. V., "Leonardo Polo's integrative dynamic as a philosophical framework for understanding neuroscience", en: *Journal of Polian Studies*, 2 (2015), pp. 109-133.
- ORÓN SEMPER, J. V., "Virtud como comportamiento ideal o como dinámica interior", en: *Estudios filosóficos Polianos*, 3 (2016), pp. 22-28.
- ORÓN SEMPER, J. V., "El acto global-personal", en *Colloquia*, 4 (2017), pp. 23-44, <http://colloquia.uhemisferios.edu.ec/index.php/colloquia/article/view/46>.
- ORÓN SEMPER, J. V., "Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal", en: *Studia Polaina*, 20 (2018), pp. 241-262, doi: <https://doi.org/10.15581/013.20.241-262>
- ORÓN SEMPER, J. V. & ECHARTE ALONSO, L. E., "Consideraciones sobre el intervalo de vulnerabilidad en la adolescencia", en: *Cuadernos de Bioética*, 28/1 (2017), pp. 13-27.
- ORÓN SEMPER, J. V. & GÜELL, F., *Biología y Persona. Hacia una visión sistémica de la sexualidad*, Madrid: Paulinas, 2015.
- OSORIO, A., LÓPEZ-DEL BURGO, C., CARLOS, S., RUIZ-CANELA, M., DELGADO, M. & DE IRALA, J., "First Sexual Intercourse and Subsequent Regret in Three Developing Countries", en: *Journal of Adolescent Health*, 50/3 (2016), pp. 271-278, <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.07.012>
- PERPER, K., PETERSON, K. & MANLOVE, J., "Diploma Attainment Among Teen Mothers", en: *Child Trends* (2010), <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2010>.
- PESSOA, L., *The cognitive - emotional brain. From interactions to integration*, London: MIT Press, 2013.
- PETERS, R. S., *Ethics and education*, New York: Routledge, 1966.

- POLO, L., *Antropología trascendental. Tomo I. La persona humana*, Pamplona: EUNSA, 1998.
- POLO, L., *¿Quién es el hombre? Un espíritu en el tiempo*, Madrid: RI-ALP, 6° ed., 2007.
- POLO, L., *Persona y libertad*, Pamplona: EUNSA, 2007.
- ROGERS, C. R., "Toward a theory of creativity", en: *ETC: A Review of General Semantics*, 11/4 (1954), pp. 249-260, <http://doi.org/10.2307/42581167>
- ROGERS, C. R., *On becoming a person*, Boston: Houghton Mifflin Company, 1961.
- ROGERS, C. R., "Toward a Modern Approach to Values: The Valuing Process in the Mature Person", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68/2 (1964), pp. 160-167.
- ROGERS, C. R., "The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change", en: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60/6 (1992), pp. 827-832.
- ROGERS, C. R., *El proceso de convertirse en persona, mi técnica terapéutica*, Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.
- ROMEO, J. H., "Comprehensive versus holistic care. Case studies of chronic disease", en: *J. Holist Nurs.*, 18/4 (2000), pp. 352-61.
- SILVA, M., "The effectiveness of school-based sex education programs in the promotion of abstinent behavior: a meta-analysis", en: *Health Education Research*, 17/4 (2002), pp. 471-481, <http://doi.org/10.1093/her/17.4.471>
- SWEDIHS-GOVERNMENT-COMMITEE, "Venerable disease and sex education in sweden", en: *The British medical journal*, 1/3204 (1922), pp. 842-844.
- SZYMANSKI, D. M., MOFFITT, L. B. & CARR, E. R., "Sexual Objectification of Women: Advances to Theory and Research", en: *The Counseling Psychologist*, 39/1 (2010), pp. 6-38, <http://doi.org/10.1177/0011000010378402>
- WEBER, M., *The Methodology of the Social Sciences*, New York: The Free Press, 1949.
- WEED, S. E., "Sex Education Programs for Schools Still in Question", en: *American Journal of Preventive Medicine*, 42/3 (2016), pp. 313-315, <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.11.004>
- WHITEHEAD, A. N., *Science and the modern world*, New York: The free press, 1925.
- WHITEHEAD, A. N., *Process and reality. An essay of cosmology*, New York: The free press, 1978.

- WIELAND, W., "Norma y situación en la ética aristotélica", en: *Anuario filosófico*, 32 (1999), pp. 107-127.
- WINNICOTT, D. W., "Sex education in schools", en: *The Medical Press*, 222/14 (1949), pp. 232-325.