

VII Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos (ENDUC-7)

La Fe en la Vida Pública. Hacia un diálogo inclusivo.

13, 14 y 15 de septiembre de 2013.

Universidad Católica de Cuyo, sede San Juan. Argentina.

EDUCACIÓN VALORATIVA DE LA SEXUALIDAD*

Andrés Enzo Gottfried**

RESUMEN

Palabras claves: Desarrollo de la sexualidad – psicofísico – espiritual – niño y adolescente.

El objetivo fundamental de este trabajo es abordar desde una Psicología de Altura la educación de la sexualidad humana desde una visión integral construido por cuerpo, psiquis y espíritu. Para que humanice y ponga a la persona en el centro, evitando todo intento de cosificación, reducción y parcialización de la totalidad del ser humano. El trabajo se centra en tres grandes temas: **dimensión corporal** en la evolución de los intereses sexuales, la aceptación del propio ser sexuado y el reconocimiento del valor de la masculinidad y la feminidad (*educación a la identidad sexual*); **dimensión psicológica** en la capacidad de dominio, dirección y conducción del impulso sexual, en el equilibrio interior, de la estima y de la propia dignidad (*educación en la expresión de la sexualidad*); y **dimensión espiritual** en el ejercicio de la libertad, la responsabilidad, el sentido profunda de la sexualidad y la inclinación hacia los valores del amor, la procreación y de la familia (*educación para la vida*).

* El siguiente tema forma parte del capítulo VII del libro: Gottfried, A. (2013). *Desarrollo psicofísico y espiritual de la sexualidad en el niño y el adolescente. Reflexión acerca de la estructuración del desarrollo de la afectividad y de la identidad sexual*. Mendoza. ISBN: 978-987-29570-0-1.

** Licenciado en Psicología por la Universidad del Aconcagua (Mendoza) y Master of Science en Análisis Existencial por la Schlosshofen y la Internationale Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse (GLE-Viena, Austria). Profesor de "Logoterapia y Análisis Existencial aplicado a niños" del Posgrado de Logoterapia y Análisis Existencial Personal de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua (UDA). Profesor de Metodología de la investigación y de Psicopatología I y II y de seminario de Integración Filosófico-Psicológico de la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA-Sede Mendoza). Doctorando en Psicología (UCA-Sede Puerto Madero). Email: andresgott@yahoo.com.ar

EDUCACION VALORATIVA DE LA SEXUALIDAD

“En nuestra época la educación ha de poner el máximo empeño no sólo en proporcionar ciencia, sino también en afinar la consciencia, de modo que el hombre sea lo bastante perspicaz para interpretar la exigencia inherente a cada una de las situaciones particulares.”

Viktor Frankl

INTRODUCCIÓN

El tema de la educación en lo que respecta a la ideología de base, al modo de educar, hacia qué fines se educa, qué dimensión del hombre se educa y a quién se educa (infante, niño, adolescente); siempre han sido un aspecto central para la formación de personalidad. Los problemas que plantea la educación pueden dividirse en dos grupos: técnicos y generales. Los problemas técnicos hacen referencia al procedimiento y requieren el conocimiento de las situaciones concretas y de los medios que pueden emplearse en vista de aplicar una adecuada pedagogía. Los problemas generales son en la mayor parte de los casos problemas de contenido, sentido, significado y exigen una reflexión sobre los diversos fines en vista de los cuales se dirige el proceso educativo. Ambos tipos de problemas citados se implican mutuamente, de tal modo que los procedimientos usados dependen con frecuencia de los fines generales mantenidos, y éstos a su vez están determinados en gran parte por los métodos empleados. Actualmente la educación está centrada y se ha limitado a la elaboración concreta de métodos y técnicas de aprendizaje específicos. Pero el tema más importante de la educación es la **cuestión de los fines, el qué educar y para qué educar**. El examen de la misma es uno de los principales temas de la llamada filosofía de la educación, la cual se distingue de la pedagogía en tanto que esta última suele destacar las cuestiones de métodos y de procedimientos, es decir, el **cómo educar**.

La raíz etimológica de educación proviene del latín **educere** que significa por un lado “*ir conduciendo, determinar y precisar la razones*”, por la cuales, un hombre debe actuar en un modo determinado y no de otro; y por otro lado “*extraer, sacar fuera*”. Se puede entender el educar como **ayudar a alguien para que se desarrolle de la mejor manera posible en los diversos aspectos su mejor manera de ser**. Su mejor manera de ser está siempre vinculado con su deber ser, por ello, educar significa comunicar conocimientos, promover actitudes y extraer su máximo potencial interno. Por tanto educar se podría definir como: **ayudar a otro a adquirir convicciones de su propio actuar libre y responsable, mediante criterios motivacionales y valorativos que le permitan dar dirección, conducción y sentido a su mejor forma de ser en su máximo desarrollo**. La persona educada no es sinónimo de persona instruida y dotada de conocimientos enciclopédicos, sino más bien aquella que es hábil en el **arte de conducir la propia vida**, en medio de las circunstancias de su contexto. Esto significa que la educación está cerca de lo que se llama **sabiduría**, esto es, el arte de conducir la propia vida escuchando la voz interior (la consciencia) que guía a través de los laberintos históricos y de los imponderables de la vida cotidiana, para que tome, por medio de su libertad interior, decisiones y actitudes congruentes con su ser y estar en el mundo.

Por tanto se propone una educación como **educación-para**, la misma es entendida en diversos aspectos:

1. Una educación-para-la-libertad, en el cual, exista una amplitud de posibilidades de elección.
2. Una educación-para-la-responsabilidad, en el cual, el educando se haga cargo de las consecuencias de sus propias decisiones.

3. Una educación-para-la-realización de valores que le permitan darle movimiento a la vida.
4. Una educación-para-descubrir-el-sentido profundo de la propia vida.
5. Una educación-para-la relación-solidaria con los otros seres humanos.
6. Una educación-para-la-trascendencia.

Frente a la crisis en la educación actual, se propone una educación-para que tenga un paradigma integral del hombre como un ser **bio-psico-socio-espiritual**. Para ello será necesario hacer un recorrido teórico de algunos puntos que permitirá introducir el tema a tratar, como son los valores, la captación de los mismos, el desarrollo evolutivo de la moralidad y la educación afectiva-sexual desde una Psicología de Altura.

¿QUÉ SON LOS VALORES?

El tema de los valores es estudiado por una disciplina filosófica que se denomina **axiología**, término que viene del griego αξιός (significa valioso) y λογος (significa estudio). Max Scheler (1941)¹ al abordar el conocimiento de los valores, sosteniendo que éstos son objeto de una intuición material, siendo el modo de conocerlos el de una captación emocional (sentimental). Esta intuición es una intuición de esencias, que se dan por el hecho de que los valores son dados **a priori** (es decir antes de ser realizados o de tener experiencias de ellos). Pero advierte dos supuestos, el primero hace referencia a que los valores no son el resultado de un planear previo del pensamiento o una construcción del mismo; el segundo, que al denominar **captación emocional** al modo en que son conocidos no indica que las cualidades de valor sean estados del sentimiento, lo cual implicaría caer en un subjetivismo. El filósofo define a los valores como: *“esencias dadas a priori inmediata e intuitivamente en los sentimientos espirituales, son hechos o realidades ofrecidas por sí mismas, sin deducción ni raciocinio alguno, a la intuición de los sentimientos espirituales”*². Esto indica que se trata de realidades autónomas, independientes: son ellas y nada más que ellas, sin nada por encima o por debajo de sí.

Existen diferentes tipos de valor³, estos son:

1. Valores objetivos y subjetivos: Los valores pueden ser **objetivos**, también llamados de cosas, o **subjetivos**, también llamados de personas:

Los **valores objetivos** se manifiestan no sólo en su esencia pura (por ejemplo fortaleza o belleza), sino también realizados en las cosas (una persona fuerte o un objeto bello). Las cosas, depositarias de valores objetivos, constituyen los bienes. Por lo tanto, los bienes no son valores sino sólo los depositarios de los valores. Las cosas son bienes si un valor está realizado en ellos. Por lo tanto, el valor es la cualidad primaria que aparece adherida a las cosas.

Los **valores subjetivos o de las personas** son los valores morales, por los que una persona es buena o mala, virtuosa o viciosa. Estos valores son subjetivos porque no hay objetos moralmente malos; sólo la persona es buena o mala. Esto significa, que tales valores no sólo pertenecen a la subjetividad del hombre y de su actividad espiritual, sino que son esencias realizadas por el hombre y su actividad.

Por tanto, los valores pueden ser depositados en cosas, bienes u objetos (valores objetivos), y también en personas (valores subjetivos).

2. Valores positivos y negativos: Los valores pueden ser **positivos** (valores genuinos y valiosos) o **negativos** (disvalores o antivalores).

¹ Su axiología está desarrollada en su clásica obra *"Der formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik"*, cuya primera y segunda parte aparecieron en forma de libro en 1916. En la traducción castellana se denomina *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*, Revista de Occidente, Madrid, 1941.

² Scheler, M. (1941). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Tomo I, óp. cit., pág. 127.

³ Deresi, O. (1979). *Max Scheler: Ética material de los valores*, Madrid: Ed. Magisterio español, pág. 63.

ESCALA JERÁRQUICA AXIOLÓGICA

Los valores están dados, en su trascendencia, en escala: **inferiores y superiores**. Esta escala o jerarquía de valores es objetiva siempre idéntica y absoluta. Un orden peculiar de todo el reino de los valores es que, éstos poseen en su mutua relación, una jerarquía en virtud de la cual un *valor es más alto o más bajo* (superior o inferior) con respecto a otro. Esta escala se manifiesta a priori en el sentimiento de preferencia o de postergación, es decir, que mediante un acto especial de conocimiento del valor, llamado **preferir**, se capta el hecho de que un valor es superior a otro. “La jerarquía es intuitiva con la preferencia del valor superior, o con el rechazo o la postposición del inferior” (Scheler, 1941)⁴. Valorar significa implícitamente preferir un valor a otro y mientras más elevado es el valor elegido más realización interior encuentra el hombre. En la misma dirección Dietrich von Hildebrand⁵ se ocupó en el tema de la afectividad espiritual, quien expresa que la misma no es solo un fenómeno vinculado al cuerpo sino que también tiene una dinámica espiritual, el cual la denomina como: “el mundo misteriosamente profundo de la persona”.

Los valores más altos y superiores ante el preferir son: cuanto más duran en el tiempo, cuanto menos participan en la extensión y la divisibilidad, cuanto menos se hallen fundamentados en otros valores, cuanto más profunda es la satisfacción que acompaña su percibir sentimental y cuando menos relativa es su percepción sentimental. Al contrario, **los valores inferiores** son fugaces, materiales y divisibles. De esta manera, por medio de las relaciones de jerarquía, Scheler, establece tres modalidades de valores jerárquicos: *los valores sensibles, los valores vitales y los valores espirituales*. La experiencia de los valores superiores en el ámbito espiritual supone colaboración de la vivencia afectiva de los valores sensibles, ésta debería ser educada para que sea asumida espiritualmente. Pero el proceso educativo no es represivo sino de ordenación y conducción. Para Abelardo Pithod (1994)⁶: la experiencia universal indica que tal cual es la naturaleza humana hoy, que el proceso de ordenación no se da sin purificación, es decir, sin un cierta ascesis⁷.

CONFLICTO DE VALORES

Existen situaciones en las que el hombre se ve conformado con una pluralidad de valores entre los que debe elegir, es decir, ha de escoger entre principios que se contradicen unos a otros. La **consciencia** es la única que hace que el hombre tome una decisión con libertad, pero no arbitrariamente sino responsablemente. El hombre permanece libre ante la conciencia ya que su libertad consiste en elegir entre dos alternativas posibles: *el dictamen de la conciencia o hacer caso omiso de a sus advertencias*. Por lo que hay inevitables conflictos entre los **valores**. En contraste con el **sentido** que son significados únicos de cada situación. Estas colisiones de valores se reflejan en la psiquis humana en forma de conflictos de valores y estos juegan una parte importante en la formación de ciertas patologías psicológicas.

Sin embargo, en lo que respecta a significado y a valores, Frankl, sostiene que **no existen verdaderos y reales conflictos sino que son sólo aparentes**⁸. Es comprensible que dos

⁴ Scheler, M. (1941). *Ética*. Tomo I, óp. cit., pág. 129.

⁵ Von Hildebrand, D. (1998). *La esencia del amor*. Navarra: EUNSA.

⁶ Pithod, A. (1994). *El Alma y su cuerpo*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano SRL.

⁷ Ascetismo o ascética (en griego: *ἀσκησις*, *askēsis*, que significa “ejercicio o formación”). Se le denomina a la doctrina filosófica y religiosa que busca purificar el espíritu por medio de la ordenación, conducción, dirección o abstinencia de la vida sensitiva y de las satisfacciones corporales.

⁸ Frankl afirma: “En efecto, las posibles interferencias entre los campos de acción de los valores podrían sólo ser aparentes, por ejemplo si se llevan a cabo mediante una mera proyección, es decir, fuera de toda dimensión. Así, sólo una vez que excluimos la diferencia jerárquica de altura de dos valores, parece que éstos se entrecruzan y en el campo de este entrecruzamiento chocan entre sí, a la manera de dos esferas que, tras haber sido sacadas de su espacio tridimensional y proyectadas en un plano de dos dimensiones, parecen interpenetrarse mutuamente” Frankl, V. (1995). *La presencia ignorada de Dios. Psicoterapia y religión*. Barcelona: Herder, pág. 106.

valores puedan sobreponerse, mientras que esto no sucede con los significados únicos (sentido). Pero debemos preguntarnos si dos valores pueden realmente chocar entre sí. La impresión de que los dos valores están en colisión entre sí se debe al hecho de que ha sido eliminada una dimensión, y esta dimensión es el **orden jerárquico de los valores**.

Valorar significa implícitamente preferir un valor a otro. Esto quiere decir entonces que, cuando el hombre experimenta un valor, toma también contemporáneamente su grado jerárquico, de manera que 'la experiencia de un valor' incluye la experiencia de que él tiene un grado más alto que otro. Esto quiere decir que no hay lugar para los conflictos de valor. Una vez que el hombre ha intuido la jerarquía de valores queda libre para aceptarla. En los aparentes conflictos de valor el hombre se debe atener, siempre y únicamente a la voz de la propia conciencia, que es la capacidad intuitiva de captar el significado de la situación presente en la singularidad y unicidad que le son propias. Esto evita caer en la arbitrariedad, porque la conciencia procura que el hombre actúe con libertad pero con responsabilidad. Uno de los grandes problemas es que el hombre no prefiera la realización de los valores superiores y que realice **antivalores que lo llevará a la germinación de patologías psíquicas y espirituales**, además de poner en riesgo su propia vida y la de los demás.

LA RELATIVIDAD DE LOS VALORES

Es en la persona espiritual (la conciencia) donde nacen los valores; el hombre en cuanto hombre, es decir, en cuanto ser espiritual o persona, es el lugar y la ocasión por el cual se intuyen los **valores que son sentimentalmente perceptibles**⁹. Los valores son independientes de los sentimientos de la persona que los aprehende. Las esencias valiosas son trascendentales al sujeto que las advierte, están ahí desde siempre y son en sí mismas inmutables y eternas. Por tanto los valores tienen una existencia en sí misma, son independientes del acto valorativo. Para Octavio Derisi *"los valores son, desde siempre y para siempre, los mismos"*¹⁰. No son ellos los que cambian; es el hombre, individual y socialmente, y desde su situación histórica, quien las aprehende o no y de un modo o de otro. Por lo tanto, es el hombre quien se coloca en una perspectiva individual, social e histórica frente a los valores. Se trata de una relatividad y no de un relativismo ante los valores. No es el valor ni su graduación los que cambian; es la aprehensión humana -individual, social o histórica- la que puede mudar.

Para Frankl los **valores** es lo que mueve al hombre, lo que le es fundamental, lo que le afecta en su existencial y lo toca interiormente haciéndole preferir y elegir uno por otro según la importancia que le adjudica a cada situación de la vida. El hombre por medio de la voluntad de sentido se dirige a algo (valores) que lo llama, lo atrae, lo reclama. Los valores atraen al hombre, no lo impelen y es él mismo quien decide realizarlo libre y responsablemente, abriéndose al mundo de los valores. El ser humano cumple y llena el sentido de su existencia realizando valores. Al referirse a la axiología se puede pensar en dos polos de la misma: las teorías subjetivistas y objetivistas. La posición de Frankl ante éstas, consiste en afirmar que en el **encuentro dialéctico con una subjetividad los valores adquieren su carácter objetivo**, es decir, que los valores franklianos son objetivos, pero éstos, no existen en sí mismos con total prescindencia de un sujeto, sino que, por el contrario, sólo son tales en la medida en que son descubiertos, develados, apreciados y realizados por una subjetividad. De esta manera, conforma una **dimensión transubjetiva** que permite superar, tanto el relativismo subjetivista como el absolutismo ético. Por lo tanto, los valores ni existen en sí mismos, con prescindencia absoluta de toda subjetividad, ni tampoco son el fruto de los meramente subjetivo-coyuntural. Es por ello, que es esencial la objetividad de los valores como la subjetividad de la persona espiritual.

⁹ Gottfried, A. (1999). *La dinámica espiritual en la Logoterapia del Viktor Frankl: entre el ser y el deber ser*. Mendoza: Biblioteca Central de la Universidad del Aconcagua.

¹⁰ Deresi, O. (1979). *Max Scheler: Ética material de los valores*, óp. cit, pág. 61.

DE LA VIVENCIA DEL SER AL CONTACTO CON LOS VALORES¹¹

Estar vivo significa llorar y reír, experimentar alegría y sufrimiento, tener que vivir cosas placenteras o no tanto, ser afortunado o no y experimentar el valor y el sin-valor. Se experimenta felicidad en la misma medida y profundidad que el sufrimiento. La amplitud de la emocionalidad es igual en ambas direcciones. Para aprehender la vida, para amarla, se necesitan tres condiciones: tener **relaciones** (interpersonales o con hechos), **darse tiempo** (para uno mismo o para el/lo otro) y **experimentar cercanía emocional** para contactarse con los valores.

Alfried Längle (1998)¹² explica el valor como aquello (cosa o persona) que posee la cualidad de **bueno** y que es experimentado de un modo inmediato y personal. Esto equivale a expresar el concepto de **vivencia de valor** y para ello es necesario tener **contacto con el valor o los valores**. Se habla de valor en cuanto existe un cercanía corporal e interior sensible al propio ser, gracias a la cual los valores tienen el poder de mover: pues los valores se distinguen por su particular cualidad de tocar internamente a la persona, de aproximarse a ella, como decía Guardini: *“El bien está en conexión conmigo. Me toca”*. Esto lleva a expresar un primer aspecto: **valor personal es lo que afecta, lo que toca**.

¿Qué es lo movido por los valores? ¿Son los pensamientos, son las emociones? Como ya expresó Scheler, lo específico de la percepción valorativa está en que los valores no son algo pensado sino que **sólo pueden ser sentidos vivencialmente** y esa vivencia moviliza a la persona. Los valores son objetos, contenidos espirituales, que mueven al hombre afectivamente, suscitan emociones. A cada valor percibido corresponde un sentimiento. Cada sentimiento es - transformado - el correlato subjetivo de un valor percibido: Esto lleva a expresar un segunda aspecto: **el valor tiene un correlato emocional**.

Längle (1993) expresa que: *“Los valores son magnitudes dinámicas, semejantes a espejos en los que se concentra y se potencia la fuerza vital de una persona. Los valores orientan al hombre hacia ellos, lo hacen una persona intencional; o al revés, lo que es lo mismo: los valores hacen pie en la intencionalidad de la persona y remiten, con ayuda de la fuerza del sujeto, a un objeto exterior, que tiene una correspondencia interior”*. Los valores sobrecogen, antes aún de que la persona se apodere de ellos. Afectan, antes de que se haga algo con ellos. Aquí aparece el tercer aspecto: **valor es espejo potenciador de la fuerza vital**.

Los valores no son generados por el sujeto, sino que ellos crean nueva vida en la persona. Los valores, y en esto reside su capital importancia para el hombre, **producen en el hombre una transformación**: con ellos entra en su vida un trozo del mundo de lo bueno. Son el alimento espiritual de la persona, lo movilizante en la vida, es *“lo que anima al corazón”*. Igual que el alimento corporal, se incorporan a la realidad vital del hombre y se hacen parte de la personalidad. Aquí aparece un cuarto aspecto: **los valores son el alimento espiritual de la persona**.

La significación existencial de los valores reside, pues, en esto: los valores hacen algo con la persona, desarrollan una acción que mueve al hombre y comienza a transformarlo. El sentimiento del valor es una conmoción interior. Todo lo que es capaz de provocar semejante movimiento es un valor personal: esto puede ser, por ej., otro hombre (mientras es más amado, tanto mayor valor personal representa), una cosa (un libro, una obra de arte, algo material, una buena comida), una vivencia (vacaciones, una conversación, un encuentro con la familia).

El sentimiento del valor reclama relación y genera intimidad. Por ello la vivencia del

¹¹ Längle A. (1993). *Contacto con el Valor. Significación y eficacia del sentir en la terapia analítico-existencial*. Título original: Wertberührung. In: Längle A. (Hg.) Wertbegegnung. Phänomene und methodische Zugänge. Tagungsbericht der GLE 1+2, 7. Wien: GLE, 22-59.

¹² Längle A. (1998). *Comprensión y terapia de la Psicodinámica en el Análisis Existencial*. Trabajo publicado en “Existenzanalyse”, revista de la Asociación Internacional de Logoterapia y Análisis Existencial- Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse –GLE-, (Viena, Austria), N°1, marzo.

valor está asociada a una serie de condiciones, como por ejemplo: una capacidad de vivenciar sana (fuerza vital), una apertura espiritual, una interna semejanza, cercanía o parentesco con el objeto, y ante todo también exige una relación con el objeto. La vivencia de valor sólo tiene lugar en la relación con el objeto valioso. Para poder vivenciar, experimentar algo, sentir algo como valor, se requiere establecer una relación con ese algo. Cuando algo no puede ser vivenciado como valor, entonces hay que preguntarse en primer lugar si existe una relación efectiva o si puede establecerse tal relación. Esto lleva a un quinto aspecto: **no hay vivencia de valor donde no hay, falta o hay una mala relación.**

Toda experiencia como también toda vivencia de valor, no se puede transferir a otras personas. El sentimiento de valor acontece en la **intimidad de la persona**. Su eficacia permanece en el interior de la persona. La vivencia de valor no es participable ni trasportable, es decir, ser transportado a otro hombre que no conoce el valor (persona u objeto) en cuestión. Sin embargo, se puede nombrar los sentimientos valorativos, las experiencias de valor y los efectos de plenitud de haber realizado algo valioso. Se puede comunicar lo que da alegría o lo que genera angustia en una vivencia de un disvalor.

Los valores ejercen una influencia sobre la persona, dentro del marco de una determinada cercanía para que se establezca una relación. Se dijo que los valores tienen la propiedad de mover al hombre, le son atractivos, insinuantes; son vividos por el hombre como **algo bueno**, como aquello que le **hace bien** y es por eso que tienen un **influjo positivo** sobre la persona. Despiertan la fuerza vital y la hacen fluir, cuando un valor impacta interiormente, se siente una **emoción**. Esta es la consecuencia del estar referido a un valor y de que se ha establecido una interna correspondencia con él. Los valores tienen la virtud de dejar en un hombre una impresión sobre la realidad interior y esa impresión es vivenciada o experimentada de una manera particular, como **calidad**. *“El vivenciar algo como valor o como disvalor depende del poder del objeto de provocar en el sujeto un cambio interior: el sujeto se acomoda, al menos durante un cierto tiempo, a la forma de lo percibido, esto es, asume en sí la estructura del objeto”* (Längle, 1993).

El tema de la captación del valor hay que verlo más bien en esto: que los valores **significan** algo para el ser de la persona. Y cuando significan algo, sólo entonces se establece inmediatamente una acción recíproca, una relación. Los valores provocan emociones y si la persona vivencia el valor (objeto, persona o situación) como favorable, como algo que lo promueve, entonces experimenta su cercanía como positiva éste se aparece a la persona como valor para ella. El hombre tiene la sensación interna: *“que es bueno y que le hace bien ese valor”*. Pero sólo el ser **bueno** de un valor puede ser comprobado y experimentado para la persona misma.

Un aspecto importante es que la **vivencia de valor está conectada en el fondo a la actitud que la persona mantiene con su propia vida**. Los valores también dependen de la manera en que la persona asume su propia vida (del sufrimiento hasta la felicidad) y la actitud o posición que ésta tenga frente a ellas. Una actitud de rechazo de las condiciones de la vida que le tocó llevar conduce a una vivencia de valor invertida: por el cual sólo atenderá a aquellos contenidos, medios, objetos o personas, que concuerdan con la actitud vital negativa, o sea, que apoyan y confirman la negación de la existencia. Por ello una educación en valores implica el fomentar una **actitud positiva, emociones positivas**, afirmadora de la vida, por lo menos, de apertura a la vida saludable y valorativa, por lo que todo lo que negara la vida como buena y valiosa será considerada como *“no valioso, malo, negativo o dañino”*. Esto implica entonces poner en valor el trabajo educacional con los recursos internos para obtener una actitud **positiva frente a la vida y frente a la propia situación de vida**, ya que genera **emociones positivas**¹³. Desde la perspectiva de

¹³ El tema de las emociones positivas fue desarrollado por la *Psicología Positiva* (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Los precursores de la Psicología Positiva se pueden observar en la Logoterapia de Frankl y en la Psicología Humanista de Roges Maslow Las bases de la Psicología Positiva aparecen en Seligman (1998) *“Building Human Strength. Psychology’s Forgotten Mission”*. APA Monitor, 28, (1). Dos años posteriores se fijan los postulados más importantes con Seligman y Csikszentmihalyi (2000) en *“Positive Psychology: An introduction”* publicado en American Psychologist, 55, 5-14; con (2000) *“Positive psychology, Positive Prevention, and positive therapy”*

la **Psicología Positiva** (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) considera importante estimular en la persona: bienestar, satisfacción, coraje, optimismo, honestidad, perseverancia, realismo, habilidades para vincularse, capacidad de darse cuenta y emitir buenos juicios, capacidad para poner los problemas en una adecuada perspectiva para resolverlos, tener resistencia interna para sobreponerse a la enfermedad, para encontrar propósito o sentido, experimentar felicidad y orientarse con esperanza hacia el futuro. En el mismo camino Rutter (1985) y Fredrickson (2001) enfatizaron que el **experimentar emociones positivas** favorece el desarrollo creativo para la solución de problemas interpersonales, desarrolla la flexibilidad cognitiva, aumenta los recursos intelectuales, acrecienta la seguridad interna, la autoeficacia de las conductas, la autoconfianza y la autoimagen positiva, promueve respuestas de buen humor, generosidad y altruismo, facilita el proceso de la resiliencia¹⁴ y contrarresta las tendencias caracterizadas por pesimismo, conflictividad, temor, angustia y depresión.

LA REALIZACIÓN DE UN VALOR CONDUCE A LA VIRTUD

Del tema anterior se desprende cómo realizar un valor, sobre todo cuando se trata de un adolescente que se le educa en la emocionalidad moral. Frente a la atracción de un valor **dos respuestas polares pueden darse la vivencia del valor como algo bueno o como algo negativo. Esto significa que también puede haber frente a un valor una vivencia de rechazo o indiferencia.** En lo que respecta a la educación en valores, los padres y educadores deberían buscar siempre la exposición del valor, que por sí mismo genera atracción, y a la vez evitar una actitud negativa frente a la vivencia del mismo. Por ello, es importante el abrir el horizonte valorativo frente a la educación sexual, esto significa proponer desde el ejercicio de la castidad hasta la expresión de la sexualidad libre y responsable dentro de un contexto de madurez y compromiso mutuo. Los educadores deberían desarrollar la capacidad de intervenir, influir y maniobrar cualquier tipo de **conducta en el educando** para conducirla y transformarla en una **acción valorativa**. La atracción hacia el valor debería vincularse, en la búsqueda del valor superior. Podría hablarse aquí de una **fuerza centrípeta**, donde los valores constituyen el eje central. Ya se afirmó que para Frankl los **valores** mueven al hombre, ponen en movimiento, ya que los valores atraen, reclaman ser realizados. Si bien producen atracción, no impelen u obligan al hombre sino que él mismo es quien decide realizarlo libre y responsablemente.

La educación de los valores tiene como centro el proponer, fomentar y poner en contacto con valores para que el adolescente pueda tener experiencia de lo valioso. Cuando el adolescente tiene experiencia del valor, tiene una vivencia positiva (cualidad de bueno), que producirá una tendencia a convertirse en hábito. Y el hábito de una acción buena y valorativa, es lo que los griegos llamaban **“virtud”** (virtus, ἀρετή). Cuando los educadores no proponen no fomentan valores o las propuestas que hacen son contrarias a los valores y el placer de la inmediatez de lo superficial; entonces, se establece una **fuerza centrífuga**, en el cual las conductas tienden a alejarse del centro donde se encuentran los valores. En la media en que las

(Seligman, 2000) y con Seligman, Rashid y Parks (2006) con “Positive Psychotherapy” publicado en American Psychologist, 61, 774-788. Otro autor que colabora con el tema de la Psicología Positiva es Peterson (2000) quien publica “The future of optimism” en el American Psychologist, 55, (1), 44-55.

¹⁴ El enfoque de la *resiliencia* parte de la premisa de nacer en las dificultades, así como vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas. Más que centrarse en los circuitos que mantienen esta situación, la resiliencia se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993). También se ha entendido como habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva o como la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido o transformado por experiencias de adversidad. Actualmente hay muchas definiciones de resiliencia, pero sin duda hay tres componentes esenciales de los cuales no puede prescindir ninguna de ellas, estos son: la presencia de algún riesgo, trauma o adversidad, la superación positiva del mismo y la relación dinámica de los mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano.

conductas se alejan de la realización de valores virtuosos más caen los hijos en vicios y en defectos. Recuérdese que Aristóteles definió la virtud como el término medio entre el defecto (déficit) y el exceso (sobre). El **concepto de virtud significa propiamente fuerza**, hace referencia al poder de realizar una cosa, fuerza para tener eficacia en una acción. José Ferrater Mora en *“Diccionario de Filosofía”*¹⁵, refiriéndose a la virtud, informa que, fue entendida en el sentido del hábito o manera de ser de una cosa, hábito que se hace posible por haber previamente en ella una potencialidad o capacidad de ser de un modo determinado. Aristóteles señaló: *“que no basta contentarse con decir que la virtud es hábito o modo de ser, sino que hay que decir asimismo en forma específica cuál es esta manera de ser”* (Eth, Nic., II, 6, 1106 a, 14-5). Ahora bien, definida del modo más general, la virtud es respecto a una cosa lo que completa la buena disposición de la misma, lo que la perfecciona; en otros términos, la virtud de una cosa es, propiamente hablando, su bien, pero no un bien general y supremo, sino el bien propio e intransferible. Virtud, podría decirse, es aquello que hace que cada cosa sea lo que es. La **virtud es lo que caracteriza al hombre**, y las definiciones de la virtud atienden en tal caso a lo que consideran el carácter específico del ser humano. Este carácter está expresado, según Aristóteles, por el justo medio; se es virtuoso cuando se permanece entre el más y el menos, en la debida proporción o en la moderación prudente. Aristóteles define la virtud como *“un hábito, una cualidad que depende de nuestra voluntad, consistiendo en este medio que hace relación a nosotros y que está regulado por la razón en la forma en que lo regularía el verdadero sabio. La virtud es un medio entre dos vicios”*. Y el libro II de la *Ética a Nicómaco*, define como: *“la virtud es una disposición adquirida de la voluntad, consistente en un justo medio relativo a nosotros, el cual está determinado por la regulación recta y tal como lo determinaría el hombre prudente”*. La virtud se refiere por ello a todas las actividades humanas y no sólo a las morales. Por eso ya en Platón las virtudes cardinales: la sabiduría práctica o prudencia (φρονησι), el valor o coraje (ανδρεια), la templanza (αωφροσυνη).

EDUCACIÓN DE LA CONSCIENCIA MORAL Y DEL SENTIDO DE VIDA

El término **moral** (del latín *mos-mores* significa costumbre), lo mismo que el término **ética** (del griego del griego *ἠθικα* y del latín *ethica*); por eso ética y moral son empleados a veces indistintamente. La ética es definida como la ciencia filosófica que estudia las conductas en el deber ser. Mientras la moral es el objeto de la ética, se la considera como la ciencia del fin al que debe dirigirse la conducta de los hombres y de los medios para lograr tal fin; o también como la ciencia del impulso de la conducta humana e intenta determinarlo con vistas a dirigir o disciplinar las conductas mismas. La moral estudia las reglas o normas por las que se rige la conducta de un ser humano en concordancia con la sociedad y consigo mismo. Este término tiene un sentido contrario al término inmoral (contra la moral) y al de amoral (sin moral). La existencia de acciones y actividades susceptibles de valoración moral se fundamenta en el ser humano como sujeto de actos voluntarios. Por tanto, la moral se relaciona con el estudio de la libertad y abarca la acción del hombre en todas sus manifestaciones.

La **consciencia espiritual, moral o ética es lo más importante a educar con la persona humana**. Para Frankl la **conciencia moral** es una especie de órgano de sentido, al respecto afirma: *“Podemos compararla con un apuntador que le va indicando a uno la dirección en que ha de moverse para detectar un posibilidad de sentido cuya realización exige una situación concreta. Pero en cada caso debemos aplicar a esta situación un determinado criterio, una escala de valores. Sólo los valores, según los cuales está graduada esta escala, hunde sus raíces en un estrato profundo de la nuestra personalidad y sin no queremos ser infieles a nosotros mismos, si no queremos traicionarnos, no podemos menos que dejarnos guiar por ellos (valores); no podemos siquiera optar por ellos, sencillamente porque nosotros mismo somos*

¹⁵ Ferrater Mora, J (1958). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Concepto de virtud, pág. 910-911.

esos valores¹⁶. La noción de conciencia espiritual es la que posee la facultad emitir juicios morales, de descubrir valores y de intuir, descubrir y localizar ese sentido único que se esconde detrás de cada situación que le da significado profundo de la propia vida.

El concepto de conciencia como órgano de sentido, requiere profundizar: ¿Qué es el sentido? ¿Y cuántos tipos de sentidos hay? Para Frankl (1994) el sentido es encontrar el para qué, el motivo, la razón, lo que impulsa para lograr algo o para ser de una forma determinada. El sentido de la vida es aquello que le confiere significado a ésta. El hombre por medio de la **consciencia intencional e intuitiva** puede descubrir y otorgar **sentido** a la realidad que se le presenta en la realización de los **valores**. Frankl afirma que el sentido debe y puede ser encontrado, y para encontrarlo el hombre es guiado por su conciencia.

Frankl distingue tres conceptos de sentido: el primero el **sentido en la vida** o de una determinada situación; el segundo el **sentido de la vida**; y el tercero el **suprasentido** o el sentido de la totalidad del mundo. Los últimos dos conceptos, es con pocas excepciones, de naturaleza gnoseológicas, ya que ambas categorías de sentido no pueden ya captarse de forma racional o intelectual.

El primer concepto, **el sentido en la vida** se logra descubriendo el valor existente en cada situación concreta de la vida, al respecto Frankl afirma que el este sentido es siempre único e irrepetible: *único*, por cuanto sólo puede realizarse ahora, pues la situación es cambiante, y la vida una cadena de situaciones transitorias y, por tanto, de posibilidades de sentido; e *irrepetible*, no sólo porque no vuelve de nuevo sino también porque es insustituible, ya que el sentido cambia de hora en hora y de hombre a hombre, ininterrumpidamente.

El segundo concepto, **el sentido de la vida**, se realiza si el hombre está en condiciones de captar una imagen de conjunto de su propia vida, Frankl afirma: *“La película tiene un sentido global que sólo podemos descubrir si contemplamos la totalidad de las secuencias de imágenes. Así, en el mejor de los casos, el sentido de la vida únicamente se nos descubre al final del trayecto. Eso en nada cambia el hecho de que el sentido de la vida entera en modo alguna puede realizarse si no somos capaces de apreciar claramente el significado de cada secuencia concreta”*¹⁷.

Y el tercer concepto de sentido está tematizado sobre todo por la religión, es una cuestión reservada a la **fe**, al menos por la vía del conocimiento ningún sentido final o fin último puede ser hallado; tal sentido total se configura como indemostrable *“quas nos”* porque, en sí mismo, está más allá de toda demostración. En realidad, el **sentido de un suprasentido** reside en renunciar a la demostración de cualquier sentido último. Para Frankl. no se puede negar que existe también una especie de sentido elevado, que toca el cielo, habría que decir, una especie de sentido último, es decir, un sentido del conjunto, del universo, o al menos el sentido de la propia vida como un todo; en cualquier caso, un sentido de largo alcance. Frankl expresa: *“No creo que sea tarea digna de un psiquiatra –o, por lo que a este tema se refiere, de cualquier otro científico- negar, partiendo de razonamientos a priori, la existencia efectiva de ese sentido largo alcance”*¹⁸. Frankl alude a “otra dimensión”, indicando al mismo tiempo que ésta no sería accesible a la razón o inteligencia humana, *“por eso mismo, dicha dimensión escapará necesariamente de todo enfoque estrictamente científico. No es de extrañar que el sentido último desaparezca en el mundo tal como lo describe la ciencia. Sin embargo, ¿quiere esto decir que el mundo está vacío de sentido último? En mi opinión, esto sólo demuestra que la ciencia es ciega para el sentido último. La ciencia deja en la sombra el sentido último. Sin embargo, esta situación de ninguna manera autoriza a un científico para negar que el sentido último posiblemente exista de hecho”*¹⁹.

¹⁶ Frankl, V. (1990). *El hombre doliente*, óp. cit. pág. 72.

¹⁷ Frankl, V. y Lapide P. (2005). *Búsqueda de Dios y sentido de la vida*. Barcelona: Herder, pág. 130.

¹⁸ Frankl, V. (1994). *Logoterapia y análisis existencial*. Barcelona: Herder, pág. 287.

¹⁹ Frankl, V. (1994). *Logoterapia y análisis existencia*, óp. cit. pág. 289-290. Según admite el físico nuclear Werner Heisenberg, la realidad está constituida de tal modo que también lo improbable es un principio susceptible de ser

Pero la consciencia no es el último *ante qué* de la actuación responsable; no es una realidad última sino penúltima. La consciencia me dice *para qué* soy responsable, pero no *ante qué o quién*. Un axioma ético de M. von Ebner-Eschenbach lo resume: “*sé dueño de tu voluntad y esclavo de tu consciencia*”. Pero para poder ser “siervo de la consciencia” y serlo plenamente, es necesario que la consciencia sea otra cosa distinta del hombre mismo, algo extrahumano. Es importante destacar que tanto la esencial libertad y la constitutiva responsabilidad humana como la consciencia están orientadas y ligadas a la trascendencia. Frankl habla de la “voz de la consciencia”, pero en realidad la consciencia no tiene voz, ella misma es voz, voz de la trascendencia. El hombre escucha esa voz, pero la voz no procede de él. Desde luego que no es posible deducir sólo a partir de aquí cual sea la naturaleza de esta instancia pues no podemos avanzar más allá de la comprobación de la trascendencia de la consciencia. Pero la consciencia no es el último “ante que” del ser responsable; no es una **ultimidad** sino una **penultimidad**.

EDUCACIÓN DE LA EMOCIÓN MORAL

Anteriormente se profundizó el tema de los valores, la consciencia moral y el sentido de vida, ahora corresponde reflexionar sobre la afectividad que se transforma en fuerza moral. Para realizar tal transformación es necesario educar para la integración de la afectividad (pasiones, emociones y sentimientos) y del intelecto (consciencia moral). El intelecto es aquello que permite emitir **juicios valorativos (espíritu), de sus mismas impresiones afectivas internas (cuerpo y psiquis) y de lo que viene de afuera (sociedad)**. Para Längle integrar la emoción significa ponerla en relación con la capacidad de estimación interior, en el cual confluyen todas las dimensiones de hombre: cuerpo, psiquis y espíritu. A través de la toma de posición la persona se consume a sí misma desde su **centro** (la consciencia moral). Sólo así podrá **tomar posición** (ubicación) sobre lo que siente, experimenta y le sucede y realizar su **ser libre y responsable**. Tomando posición, avanza el hombre, por sobre sí mismo, por medio de su voluntad, se adelanta a sí mismo alcanzado los fines que se propone.

¿Qué significa integrar la emocionalidad, que conduzca a una toma de postura y al desarrollo de una voluntad que lo lleve a la acción? La afectividad al ser reunida con todo aquello valioso para la persona, que es dirigida por su consciencia, produce una **emocionalidad integrada a la consciencia valorativa**, que permite observarlas, controlarlas y dirigirla a fines. Esa integración de la emocionalidad en la emisión de un juicio valorativo se denomina **emoción moral**. Una vez que la emocionalidad queda integrada al nexo valorativo, la persona puede emitir un juicio sobre ella, que la inhiba o le permita la acción. Esa emoción (movimiento) se convierte en una fuerza de impulso, en fuerza de voluntad, una **voluntad anclada en la afectividad**. Voluntad etimológicamente procede del latín *voluntas-atís*, que significa **querer**. El origen de este término se remonta al siglo X, y después, en el XV, aparece la expresión voluntario (del latín *voluntarius*); y también es conveniente señalar la acepción procedente del latín escolástico (*volitio-onis*). Por tanto, se afirma que la definición etimológica de voluntad

pensado. El científico, premio Nobel, lo resume en esta frase: “*El primer sorbo de la copa de la ciencia vuelve ateo, pero en el fondo de la copa está esperando Dios*”. Frankl afirma que acceder al “sentido superior y más profundo” es imposible desde el punto de vista puramente intelectual. Siempre queda un resto irracional. Pero lo que es incognoscible no tiene por qué ser necesariamente increíble. De hecho, donde el conocimiento cesa, la antorcha pasa a manos de la fe. Si esta cuestión no admite una respuesta intelectual, entonces se está en condiciones de dar una respuesta existencial, pues, donde fracasa el conocimiento intelectual hay que echar mano a una decisión existencial. Para Frankl “*La fe no se identifica bajo ningún concepto con una especie de pensamiento desprovisto de la realidad de lo que se piensa: creer es más bien una forma de pensamiento con una realidad sobreañadida, a saber, la existencialidad del sujeto pensante*”. El psiquiatra lo ejemplifica del cómo procede el hombre ante lo incognoscible, responde con el ejemplo del actor que no puede ver el auditorio sino un “*agujero negro*” debido a estar deslumbrados por las luces y los reflectores; sin embargo sigue creyendo en la existencia y presencia del auditorio. Pues bien, lo mismo sucede con una porción de la población humana de nuestro planeta, que a pesar de los deslumbramientos debido a las banalidades humanas, los creyentes llenan el “*agujero negro*” con el ser último –en paralelismo con el sentido último- o, para decirlo sin embajes, Dios no es una cosa entre otras, sino es el Ser con mayúscula. El hombre no puede limitarse a situar el ser último en el mismo plano de las cosas.

implica tres aspectos: 1) la potencia de querer, 2) el acto de querer y 3) lo querido o pretendido en sí mismo. También el vocablo voluntad significa tener la intención de hacer algo, aunque cueste. La palabra intención procede del latín “*intentio*”, que a su vez se compone de “*in*” y “*tendere*” que significa “*tendencia, inclinación*”, donde existe una cierta distancia y relación entre el principio del impulso y su fin. La intención surge cuando se gusta o apetece algo que no se tiene y que se aspira a conseguir, pero hasta lograr el objetivo hay que superar ciertos retos intermedios o posibles obstáculos. Por ello se podría definir el **concepto de voluntad como la dirección y determinación hacia lo querido, firmeza en los propósitos, solidez en los objetivos y fortaleza frente a las dificultades**. Esa fuerza de voluntad dada por la integración de la emocionalidad, no permanezca encerrada en sí misma. A ella le urge expresarse, responder, obrar, salir al mundo conforme a su querer y a lo que el espíritu conduce (la conciencia moral). La persona obrando, por medio de su voluntad, y según sus valores se realiza a sí misma, en el configurará su **personalidad más profunda**.

¿Por qué educar en la emoción moral? Los padres, en primera instancia, los maestros y los profesores tendrían que ofrecer criterios y valores objetivamente fundados y definitivamente claros para el **actuar moral del educando**, porque si el que actúa no está guiado por un criterio de acción verdadero, válido, lícito y trascendente su elección se convierte en una elección ciega y una elección ciega no es libre ni tampoco responsable. Por ello es importante la **educación de ambos aspectos la emoción y la toma de un juicio moral en base a valores**. Y cuando se trata del impulso sexual, al ser dueño de sí, puede canalizarla de múltiples maneras distintas y desplegar la capacidad para manejarla libre y responsablemente. Acción que es realizada por el espíritu, aquí se puede observar la fuerza del espíritu y la acción de la conciencia como el verificador de la moderación de los impulsos mediante la voluntad, que guiada por las ideas y los valores espirituales, rehúsa a los impulsos que son opuestos o atentan contra dichas ideas y valores, y a la vez le ofrecen ciertas representaciones, objetos y situaciones conforme a las ideas y valores. La conciencia espiritual posee las funciones de **conducción** (inhibición y liberación) de los impulsos del ser psicofísico y la de **dirección** de los impulsos hacia los valores, que mientras más trascendentes son más plenitud experimenta el hombre.

De esta manera toda educación bien entendida es entonces antes que nada una **educación moral o educación del sentimiento moral**: una educación de la libertad o mejor dicho, de la gestación responsable de la libertad. Para ello se hace necesario sacar a la luz, poner en valor y acercar un poco más la dimensión psicoafectiva a la dimensión espiritual, con el fin de integrar la sexualidad al conjunto de la vida ética. Una vida ética de los bienes, de los fines, de las virtudes y de los valores tiene el mérito de no desechar y degradar la esfera psicoafectiva. Porque no hay realización de un valor sin una determinada relación con algún nivel de la afectividad. Entonces es necesaria valorizar más la integración entre lo afectivo y lo moral en relación al desarrollo de la sexualidad. Por ello cuando se afirma que la formación de la afectividad tiene una gran importancia en el desarrollo de la sexualidad, se está diciendo, que es preciso integrarla, relacionarla con valores para que lo psicoafectivo no esté divorciado del orden moral y del cumplimiento de las normas, lo que implica una concepción dinámica de la vida moral, en perspectiva de una buena relación intersubjetiva.

DESARROLLO DE LA MORAL

Al inicio se dijo que la educación sexual debería ser una educación para el sentimiento moral y una educación para la gestación responsable del ejercicio de la libertad. El tema es tratar de comprender cómo evoluciona la moralidad, por ello, es necesario hacer referencia a dos escritores: Jean Piaget y Lawrence Kohlberg²⁰:

²⁰ El psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg, discípulo de Jean Piaget, ha estudiado el desarrollo de la conciencia partiendo del análisis de los juicios morales, especialmente a partir de los razonamientos que todos formulamos frente a dilemas morales. Kohlberg llega a la conclusión que si bien las normas morales o los valores de una cultura pueden ser diferentes de los de otra, los razonamientos que los fundamentan siguen estructuras o

Piaget la moral consiste en un sistema de reglas y que la esencia de cualquier moralidad es el respeto a estas reglas. La misma se desarrolla en tres estadios:

1. **El estadio premoral** (del nacimiento a los 4 años): cuando no existe un sentido de obligación hacia las reglas.
2. **El estadio heterónomo** (de los 4 a los 8 años) cuando lo justo y lo bueno consiste en la obediencia hacia las reglas, estableciéndose la relación entre obediencia/sumisión y poder/castigo.
3. **El estadio autónomo**: (de los 8 a los 12 años) se da cuando la finalidad y la consecuencia de las reglas se toman en cuenta, y la obligación se funda en la reciprocidad y el intercambio.

Kohlberg estudia el desarrollo de la moral a partir de 1955 investigaciones con chicos varones de edades comprendidas entre los 10 y los 17 años que pertenecían a la clase social media y baja. De estos estudios y de las revisiones realizadas posteriormente, concluye que el desarrollo moral se realiza a lo largo de seis estadios secuenciados lógicamente que son universales e irreductibles, es decir, válidos para todo tiempo y cultura. Estas etapas o estadios van apareciendo a partir de la interacción del niño con el entorno social. Los estadios son lineales, lo cual significa que forman una secuencia invariante en el desarrollo de cada individuo, y no son acumulativos, ya que nadie puede pertenecer a dos estadios a la vez; y cada uno de ellos es un todo estructural. Kohlberg, considera que el desarrollo moral de una persona pasa por tres grandes niveles: 1) el preconvencional, 2) el convencional y 3) el postconvencional. Cada uno de ellos contiene dos estadios o etapas, conformando en total seis estadios de madurez creciente y con razonamientos morales diferentes. A continuación se presenta un resumen del mismo según Tony Mifsud (2005)²¹.

0. **Estadio premoral**: No se entienden las reglas ni se juzga lo bueno y lo malo en términos de reglas y autoridad. Lo bueno es lo que produce placer, lo malo es lo que produce miedo o daño. No existe la idea de obligación, tampoco en términos de autoridad externa, sólo se guía por lo que se puede hacer y por lo que se quiere hacer.
1. **Nivel preconvencional**: El niño responde a las reglas culturales y a lo que se denomina bueno y malo, pero los interpreta en términos de las consecuencias físicas o hedonísticas de una acción (castigo o premio) o también en términos del poder físico de aquellos que establecen las reglas.
 - 1.1. **Estadio 1 - La orientación de castigo y de obediencia**: Evitar el castigo y la obediencia al poder son valores en sí mismos y no se remontan al respeto por un orden moral apoyados por evitar el castigo a través de la obediencia.
 - 1.2. **Estadio 2 - La orientación instrumental y relativista**: La acción justa está en relación a aquella que instrumentalmente satisface las necesidades de uno y a veces las necesidades de otros. Las relaciones humanas se consideran en términos de un mercado.
2. **Nivel convencional**: Respetar las expectativas de la familia, del grupo o de la nación es un valor en sí mismo, sin tomar en cuenta las consecuencias inmediatas y evidentes. Se trata de una actitud de conformidad con el orden social y las expectativas personales, de apoyo activo y de justificación del orden, además de una identificación con las personas o el grupo involucrado. El valor moral reside en la ejecución de un buen rol, en el mantenimiento del orden convencional y a la aprobación social.

²¹ pautas similares.
Mifud, T. (2005). *Los diversos estadios del desarrollo moral*. En *Desarrollo moral y educación afectiva*. Buenos Aires: Colección Andamios, Universidad del Salvador. Pág., 64-66.

- 2.1. Estadio 3 - La orientación de la concordancia interpersonal:** La buena conducta es aquella que agrada o ayuda a los demás y es aprobada por ellos. La conducta se juzga generalmente según la intención.
- 2.2. Estadio 4 - La orientación de la ley y el orden:** Existe una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. La conducta correcta consiste en que cada uno cumple su deber, muestra respeto por la autoridad y mantiene el orden social establecido.
- 3. Nivel postconvencional:** Se da un esfuerzo por definir valores y principios morales que tengan validez y aplicación universal, es decir, por encima de la autoridad de los grupos o las personas que sostienen estos principios y por encima de la misma identificación de uno con estos grupos.
- 3.1. Estadio 5 - La orientación legalista del contrato social:** La acción correcta tiende a definirse en términos de derechos individuales y en términos de criterios que han sido examinados críticamente y aceptados por toda la sociedad. Se da un reconocimiento del relativismo en torno a los valores y opiniones personales, con un énfasis correspondiente sobre las reglas de proceder para llegar al consenso. Lo justo y lo correcto es un asunto de opinión y de valores personales. El resultado es la insistencia en el punto de vista legal, pero también se considera la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social o personal. Fuera del ámbito legal, el acuerdo y el contrato libre es el elemento de obligación.
- 3.2. Estadio 6 - La orientación de los principios universales y éticos:** Lo correcto y lo justo se define por decisión de la consciencia según unos principios éticos auto-escogidos, apelando al entendimiento lógico, a la universalidad y a la consistencia. Estos principios están por encima de la autoridad de los grupos o las personas que lo sostienen. Son objetivos, abstractos y trascendentes. Básicamente, son principios universales de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos y del respeto por la dignidad humana de cada persona.

El desarrollo moral se refiere, según Kohlberg, a *“una modalidad de evaluación prescriptiva de lo bueno y lo recto, socialmente hablando”*²² que la persona se maneja bajo el principio de justicia y sostiene que el entorno y la participación social influyen en el desarrollo del juicio moral. Es importante destacar tres principios básicos para posibilitar un juicio moral maduro, estos son: subjetividad, reciprocidad y responsabilidad social. Para Tony Mifsud (2005)²³ la persona se hace responsable de sus acciones (subjetividad) en su relación con los demás (reciprocidad) para construir una sociedad humana donde todos tienen cabida de manera digna (compromiso social)

Para Piaget la afectividad no es nada si la inteligencia, que le procura los medios y le ilumina los objetos y para su discípulo Kohlberg. La pregunta sería ¿Qué papel juega las emociones y la afectividad en la formulación y en la ejecución de los juicios morales? La inteligencia puede iluminar las reglas morales y los valores, pero ¿Qué hace que alguien vea una regla o un valor y que el mismo no se cumpla o no se la haga propio? Pues entonces no se trata de informar y educar en la moral desde lo intelectual sino desde la afectividad que es el motor de la vida. Será necesario y decisivo en **la educación de valores la (re)construcción de la emoción y del sentimiento moral.**

²² Kohlberg, L. (1978). *The cognitive-Developmental approach to Moral Education*. Minneapolis. Y *Education for Justice: a modern statement of the platonic view*. Cambridge, Mass, 1970.

²³ Mifud, T. (2005). *Los diversos estadios del desarrollo moral*, óp. cit. pág 74.

EDUCACIÓN EN VALORES: DILEMAS MORALES

La discusión de dilemas morales es una creación de Kohlberg que sirve para desarrollar el juicio moral y educar en valores. Por ello se cree importante educar el **ejercicio de la moralidad mediante la técnica de dilemas morales**. Se entiende por dilema como el recurso retórico en el cual la persona tiene que optar por una de las dos proposiciones disyuntivas presentadas (por A o B) y llegar a una conclusión, siendo ambas soluciones igualmente factibles y defendibles. Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores, ya que el problema moral que exponen tiene al menos dos o varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras. La mayor parte de los dilemas morales no se dan entre un valor y un disvalor sino más bien entre dos valores que se ponen en conflicto en una situación concreta. Esta dificultad obliga a elegir una conducta, a realizar un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que cada uno le da a sus propios valores.

Los **dilemas morales son un buen recurso y una adecuada herramienta para formar el criterio ético** en los alumnos, a la vez que les ayudan a tomar conciencia de su jerarquía de valores. Al proponerles la resolución de un caso práctico, que con frecuencia podría ocurrirles (o les ha ocurrido a ellos), la discusión de dilemas es más motivadora y estimulante que la mera exposición de principios éticos teóricos. Para Frankl existen situaciones en las que el hombre se ve conformado con una pluralidad de valores entre los que debe elegir entre principios que se contradicen unos a otros. La **conciencia es la única que hace que el hombre tome una decisión** con libertad, pero no arbitrariamente sino responsablemente. El hombre permanece libre ante la conciencia ya que su libertad consiste en elegir entre dos alternativas posibles como se dijo anteriormente: *“el dictamen de la conciencia o hacer caso omiso de a sus advertencias”*.

Existen distintos tipos de dilemas entre ellos se pueden nombrar:

1. Dilema de análisis cerrados: el protagonista de la historia ya ha tomado una decisión y ejecutado una conducta, por el cual el objetivo es que, el participante, emita un juicio de valor sobre esa solución.
2. Dilema de solución: el problema se plantea abierto, es decir, que se limita a exponer el caso y sus circunstancias, pero sin presentar una solución concreta. El objetivo es que el participante sea el que tome la decisión sobre el curso de acción más correcto a su entender.
3. Dilemas completos: Son aquellos que informan con amplitud de las diversas circunstancias que influyen en el problema, con el fin de que el participante, al tener casi todas las variables en juego, pueda emitir un juicio de valor más razonado y correcto

¿Cuáles son los objetivos que se alcanzan al trabajar con dilemas morales? Las discusiones morales son una herramienta que invita a los estudiantes o participantes a ponerse en este tipo de situaciones para resolverlas. Los objetivos que se establecen en este tipo de trabajo son múltiples, entre los más importantes, se pueden destacar:

1. Permite ordenar las emociones que se ponen en juego.
2. Fomenta la integración de razonamientos, sentimientos y emociones en la resolución de conflictos.
3. El participante se ve obligado a utilizar la razón y la afectividad para establecer una jerarquía de valores.
4. Requiere analizar las situaciones bajo tres principios: justicia subjetiva, solidaridad en la reciprocidad y compromiso social.
5. Diferencia principios morales de valores humanos que no son universales.
6. Desarrollar la habilidad social de la empatía, que consiste en saber ponerse en el lugar de otra persona.
7. Respetar las opiniones y conductas ajenas, desarrollando la tolerancia ante principios y valores contrarios a los nuestros.

8. Favorecer el diálogo razonado, el intercambio de opiniones sobre distintos puntos de vista.
9. Formar el juicio moral, motivando el desarrollo de la lógica discursiva aplicada a la ética de la conducta.
10. Razonar las conductas y opiniones propias, utilizando la razón para estudiar la complejidad de las conductas humanas.

A continuación se presentan algunos ejemplos para trabajar con dilemas morales, los mismos se refieren a la educación en valores con respecto a la sexualidad:

Primer ejemplo: dilema moral para despertar la conciencia ética en relación al noviazgo.

“Nicolás y Lucía van a la misma escuela. Nicolás tiene 17 años y Lucía 15. Tienen en común los mismos amigos y desde hace 2 meses han empezado a mantener una relación algo especial entre los dos, ya que se gustan y están bien juntos. De vez en cuando se retiran algo del grupo, se acarician, se dan besos y se abrazan. Hoy están en una fiesta en la casa de un amigo en común, Carlos, y sólo se encuentran jóvenes. En un momento de la fiesta, Nicolás lleva a Lucía al dormitorio de los padres de Carlos y le propone mantener relaciones sexuales completas, ya que tiene un preservativo y nadie los molestará”. Luego preguntar a los participantes: “¿Ves correcta la invitación de Nicolás? ¿Debe Lucía mantener relaciones sexuales con él? ¿Qué harías vos en un caso similar y porqué?”.

Segundo ejemplo: dilema moral para reflexionar el tema del ejercicio de la sexualidad:

“Julieta fue vista por su mamá besándome mucho con su novio, luego de eso, la madre le dijo: ¡Tené mucho cuidado... así empiezan las cosas y después terminan teniendo relaciones sexuales, y que la siempre sale perdiendo es la mujer! Julieta pensó: ¡Si vos supieras! Y lo que menos pienso, es decirte que ya tuve relaciones... porque no quiero hierla. Pero... me pregunto en el fondo: ¿está bien que tenga relaciones sexuales a los 17 años?”. Luego se les pregunta a los participantes: “¿Ves correcta la conducta de Julieta respecto a su madre? ¿Cómo debería responderse la pregunta que se formuló Julieta? ¿Qué harías vos en un caso similar y porqué?”.

Tercer ejemplo: dilema moral visto desde el uso del preservativo y la posibilidad de contraer una enfermedad de transmisión sexual.

“Matías y Jorge son amigos desde la infancia. A Matías en una charla de Educación Sexual le dijeron que el preservativo bien usado es 100% efectivo para evitar cualquier enfermedad de transmisión sexual. Sin embargo a su amigo Jorge, el profesor de biología, le contó a los alumnos que se escribió en Estados Unidos en el 2010 un texto denominado “Una estrategia Nacional contra el VIH/SIDA para los Estados Unidos: Plan Federal de Implementación”²⁴, donde afirma que la conducta más efectiva para prevenir el HIV es la abstinencia sexual. Y en el caso que se tenga relaciones sexuales el uso del preservativo masculino es el método más eficaz para reducir el riesgo de infección por el HIV durante la actividad sexual, ya que se estima que su uso correcto y constante reduce el riesgo de transmisión del VIH en un 80%²⁵. Matías, en lo más profundo de su ser, siente que con sus 17 años, tiene derecho a tener relaciones sexuales para satisfacer sus deseos y decide buscar a una prostituta para conseguir su objetivo. Y para no ir solo invita a Jorge”. Luego se les pregunta a los participantes: “¿Cómo ves actitud de Matías? ¿Cómo debería actuar Jorge? ¿Debería Matías seguir adelante con su plan? ¿Qué harías vos en un caso similar y porqué?”.

²⁴ Disponible en: www.WhiteHouse.gov/ONAP.

²⁵ National HIV/AIDS Strategy for the United States. (2010). The White House Washington, pag.16. El texto original expresa: “Condom availability: Condom use is the most effective method to reduce risk of HIV infection during sexual activity. Correct and consistent use of male condoms is estimated to reduce the risk of HIV transmission by 80 percent”. Sobre la investigación de Weller, S. & Davis, K. Condom effectiveness in reducing heterosexual HIV transmission (Cochrane Review). In: The Cochrane Library, Issue 4, 2003. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.

Cuarto ejemplo: dilema moral visto desde el embarazo adolescente y de la posibilidad de abortar.

“Darío tiene 22 años y Florencia 19. Llevan 3 años de novios y desde hace largo tiempo vienen teniendo relaciones sexuales. Florencia advierte que han pasado 15 días y aún no ha menstruado. Le cuenta a su novio lo sucedido y van juntos al médico, finalmente confirman que está embarazada de 5 semanas. Ninguno de los dos habían deseado ese embarazo, por lo cual empiezan las discusiones entre ambos. Darío quiere continuar con sus estudios universitarios y su juventud, por eso piensa que tendría que dejarla. Por su parte, Florencia aún no se lo dice a sus padres porque cree que van a tomar muy mal la noticia, y comienza a pensar en la idea de hacerse un aborto. Habla con Darío y le da el teléfono que un médico abortista”. Luego se les pregunta a los participantes: “¿Cómo ves actitud de Darío? ¿Debería Florencia hablar con sus padres y contarle lo sucedido? ¿Cómo debería actuar Florencia con respecto a la posibilidad de hacerse un aborto? ¿Qué harías vos en un caso similar y por qué?”.

¿Cómo educar la formación moral por medio del ejercicio de dilemas morales?

1. Se sugieren cuatro pasos para realizar una discusión moral: 1) confrontar a los participantes o alumnos con un dilema moral, 2) incentivar a la formulación de un juicio de valor frente al dilema, 3) averiguar la argumentación que respalda la postura asumida por parte del participante, y 4) adoptar una razón para fundamentar una postura determinada.
2. La formulación de un buen dilema moral exige que los sucesos presentados sean sobre cuestiones del valor moral. Se tiene que dejar en claro cuáles son los valores que están en conflicto para que la discusión se centre en las argumentaciones que fundamentan una postura u otra y del dilema debe respetar el nivel lógico evolutivo según Piaget y el estadio de la moral según Kohlberg.
3. El personaje principal o los personajes que protagoniza/n el dilema debe/n aparecer claramente delineado, para favorecer la identificación con él o ella.
4. Clase de dilema elegido: Utilizar dilemas morales reales, es decir aquellos que plantean situaciones conflictivas sacadas de los problemas de la vida cotidiana. Al basarse en hechos reales, son más motivadores para el trabajo en la familia o en el aula, pues los alumnos pueden hacer intervenir su experiencia al lado de la lógica discursiva para tomar sus decisiones.
5. Alternativas, juicio de valor y toma de postura: es necesario plantear claramente todas las posibles soluciones y su grado de legitimidad. Deberían finalizar con alguna pregunta tales como: “¿Es justa, correcta, legítima, lícita la decisión o la conducta de x? ¿Qué habrías hecho tú en el lugar de x? ¿Cómo solucionarías tal situación? ¿Qué otras soluciones posibles existen?”.
6. Dinámicas de grupo: Se puede utilizar grupos entre 5 hasta 10 personas para favorecer el intercambio de opiniones.

EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE LA SEXUALIDAD

Actualmente se está centrando la educación sexual en proporcionar información de las diferencias biológicas-anatómicas, el funcionamiento de los aparatos reproductores, de los métodos naturales y manipulativos de la anticoncepción y prácticas de la genitalidad en la adolescencia, la evitación de las infecciones de transmisión sexual y del embarazo mediante el uso del preservativo y la promoción del aborto dentro de las 12 semanas de la concepción. Para ello se necesita **humanizar al ser humano en el desarrollo de su sexualidad**, ya que había sido cosificado en la educación sexual sólo a un cuerpo (y en el mejor de los casos un cuerpo con mente). De esta manera perdiendo su identidad y sentido en medio de un mundo despersonalizado y cada vez más utilitarista. Al re-introducir la dimensión espiritual, el hombre se le devuelve el carácter inherente de su naturaleza. Por ello en los ámbitos académico, científico, psicológico y filosófico es necesario educar a los niños y los adolescentes no sólo en la información sexual, sino que también es centrarse en la formación de la afectividad y del intelecto para la realización de los **aspectos superiores del espíritu** como son: la propuesta de

la abstinencia sexual, el retraso del inicio sexual hasta llegar a la madurez psíquica y espiritual, el ejercicio de la libertad unida a la responsabilidad, la dirección de las acciones personales hacia el bien del otro, el ejercicio de la voluntad para guiar los impulsos sexuales, la afectividad unida a la realización de valores y la realización de conductas morales que no se alejen cada del ser humano. En una palabra educar desde las distintas esferas del ser humano: el cuerpo, lo psíquico, lo social y lo espiritual.

Actualmente existe un discurso globalizado en cuestiones estrictamente económicas e implementación de ideologías políticas de control y manejo de la población, dejando de lado temas de carácter filosófico, psicológico, sociológico y espiritual. Se ha podido advertir la exacerbación e incremento de todo tipo de problemáticas que atentan desde pueblos enteros hasta del niño por nacer. Pareciera que no hay lugar seguro, ni el seno materno sería hoy un espacio seguro del nacimiento de la vida. Enrique Rojas, reconocido psiquiatra existencial español en su libro *“Hombre Light”* afirma que el hombre actual está dominado por el materialismo, el consumismo, el hedonismo, la permisividad, la revolución sin finalidad ni propósito y el relativismo. Y son éstos criterios son los que hoy dominan, también, en la educación y en la (de)formación de la sexualidad. Un hombre sin valores vive huérfano de humanismo y de espiritualidad al que sólo le interesa el sexo, el dinero, el poder, el éxito, el pasarlo bien sin restricciones y la permisividad ilimitada. Por ese camino, generalmente se suele llegar a una saturación de contradicciones que desembocan en el vacío de la existencia.

Por ello se piensa en una **humanización de la educación**, esto significa una educación dirigida al ser humano, en especial, a aquello que lo distingue de los demás seres del cosmos: **su espíritu**. No una educación al servicio de los sistemas económicos y políticos vigentes; la educación como medio para desarrollar la personalidad en sus aspectos más centrales: la formación de la conciencia, la afectividad integrada a la voluntad, la libertad y la responsabilidad, la realización de lo bueno, de valores para la formación de virtudes, la búsqueda de razones para vivir y ser feliz que conduzcan al educando a la autorrealización. Poner énfasis en la conciencia para enseñar a pensar, enseñar a sentir ordenadamente y enseñar a hacer en relación a un deber ser. Una educación adaptada a la persona individual y no en forma masificada y una la educación que incluya el ejercicio del juicio valorativo en los aspectos cotidianos y prácticos de la vida.

La educación que tiene por **finalidad el proceso de perfeccionamiento integral de las potencialidades de la persona humana** en orden a su plenitud. La educación de la sexualidad, debería buscar no sólo la participación de los padres sino también la de profesionales idóneos que ayuden a niños y jóvenes a desarrollarse plenamente como varones y mujeres. No se trata sólo de informar acerca de lo genital sino acerca de la afectividad sexualizada que va desde el intelecto, los afectos y emociones hasta las conductas sexuales que llevan al camino de la autoposesión para el don de sí. En definitiva la educación de la sexualidad y de la genitalidad tendría que formación que apunte a enseñar: **en, desde y para el amor**.

A la luz de estas breves consideraciones, es evidente que una intervención y enseñanza educativa que no tenga presente la compleja realidad físico-psico-espiritual del hombre no puede dejar de ser fragmentada y reductiva. Resumiendo, la educación integral haría referencia:

1. Educación a la identidad sexual:

- Promover en la relación entre los padres e hijos para el desarrollo de una sana afectividad.
- Fomentar en los hijos dos modelos de exposición sexual: madre (mujer) y padre (hombre).
- Educar en la evolución corporal de la sexualidad.
- Educar en la aceptación del propio ser sexuado.
- Proponer una identidad entre biología y psicología según el sexo de la persona.
- Educar en el reconocimiento del valor de la masculinidad y la feminidad.

2. Educación en la expresión de la sexualidad:

Fomentar el equilibrio interior entre cuerpo y psiquis.

Despertar la consciencia para que responsablemente se trascienda hacia algo o alguien distinto de sí mismo es comenzar a encontrar el sentido de la vida, a partir de lo cual es posible reintegrar la vida afectiva.

Educar en la voluntad para adquirir la capacidad de dominio, dirección y conducción del impulso sexual.

Fomentar la estima de sí y de la propia dignidad.

Impulsar el respeto y la tolerancia de dignidad del otro.

Proponer la abstinencia sexual como una toma de postura madura hacia la sexualidad.

Dar a conocer los efectos psicológicos que pueden darse como del ejercicio de una sexualidad a destiempo e inmadura.

Informar sobre las condiciones internas y contextuales, en cual, la sexualidad es vivida como una experiencia que produzca placer, alegría y plenitud.

3. Educación para la vida:

Descubrir, afinar y orientar la consciencia para intuir los valores presentes en cada situación. Afinar la conciencia en la integración de la emoción a los juicios valorativos.

Articular el manejo de la libertad con la responsabilidad.

Desarrollar la voluntad como la capacidad de dar dirección y determinación hacia lo querido, firmeza en los propósitos, solidez en los objetivos y fortaleza frente a las dificultades.

Inclinar a la persona a la realización de valores y con el tiempo se transformarán en virtudes.

Fomentar la capacidad de descubrir el sentido profundo de la sexualidad.

Integrar el ejercicio de la sexualidad como un modo amoroso de complementarse y enriquecerse mutuamente.

Descubrir la sexualidad como la expresión del amor en la entrega mutua comprometida dentro de un contexto de fidelidad.

Supeditar la manifestación del amor sexual como el medio por el cual acontece la procreación y la constitución de la familia.

En la educación de la sexualidad adolescentes se propone el trabajo con las discusiones o dilemas morales, ya que las mismas, son una herramienta que invita a los estudiantes o participantes a ordenar las emociones que se ponen en juego, fomentar la integración de razonamientos, sentimientos y emociones en la resolución de conflictos, establecer una jerarquía de valores, desarrollar empatía, que consiste en saber ponerse en el lugar de otra persona y favorecer el diálogo razonado y el intercambio de opiniones sobre distintos puntos de vista y formar el juicio moral, motivando el desarrollo de la lógica discursiva aplicada a la ética de la conducta.

Los educadores sexuales de hoy tendrían que saber que las personas esperan que fortalezcan las barreras mentales innatas que controlan la sexualidad básica y normal, la protección de la vida, de los niños, de las personas normales y sobre todo que defiendan a la familia. El problema de la sexualidad está lleno de controversias, más hoy en nuestro tiempo, y por lo tanto referirse a la misma es difícil y arduo. Concluyo un dilema: **o nuestra sociedad acepta los argumentos de las personas que fomentan una sexualidad sin amor, sin sentido y sin valores, pudiéndose convertir en una sexualidad vacía; o protege la sexualidad madura, que depende de la ordenación de la afectividad, la consciencia moral, la emisión de juicios críticos valorativos y la familia.** No puede haber acuerdos. La sexualidad sin amor y el amor maduro no pueden existir juntos, ya que uno destruye al otro. Si nuestra sociedad expresa que todo vale y es igual, entonces nada vale que una persona se configure como heterosexual, homosexual, exhibicionista, fetichista, frotteurista, pedofilico o cualquiera alteración que puedan existir en la sexualidad humana. Por tanto es esencial que el énfasis que pone nuestra sociedad en la educación de la sexualidad sólo en el genitalidad y en

las relaciones sexuales sin amor, sin sentido y en la tolerancia de la perversión, sea puesto en el verdadero y total significado de la sexualidad humana.

Aquí finalizan algunas reflexiones acerca de la educación de la sexualidad adolescente. Se ha tratado de haber tenido una mirada de la evolución de la afectividad, de la sexualidad y de la identidad sexual desde lo alto, ya que una mirada desde lo bajo, entendida como sexualidad sin amor, sin toma de postura madura, sin conducción y dirección de la misma, reduce la realidad humana a la dimensión puramente corporal y psíquica. Por ello se ha intentado asumir otra perspectiva, es decir, ver las mismas situaciones con otra luz, siendo necesario **eleva los ojos hacia las alturas de la dimensión espiritual** para descubrir el sentido verdadero y profundo de la sexualidad humana. Se ha tratado de desarrollar una propuesta para comprender la educación de la sexualidad no sólo que presuponga lo espiritual, el mundo objetivo del sentido y de los valores, sino movilizar éstos en un quehacer educativo. Se trata, quizás, de intentar una elevación, de una actitud ascendente de la educación de la sexualidad adolescente hacia las alturas del espíritu, por medio de una **Psicología de Altura**, que permita posar la vista sobre territorios tan vastos como olvidados.

BIBLIOGRAFÍA

- Deresi, O. (1979). *Max Scheler: Ética material de los valores*, Madrid: Ed. Magisterio español.
- Ferrater Mora, J (1958). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Concepto de *virtud*, pág. 910-911.
- Frankl, V. (1994). *El Hombre Doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1995). *La presencia ignorada de Dios. Psicoterapia y religión*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1997). *Psicoanálisis y Existencialismo. De la psicoterapia a la Logoterapia*. México: Fondo de Cultura de Económica.
- Frankl, V. (2001). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. y Lapide P. (2005). *Búsqueda de Dios y sentido de la vida*. Barcelona: Herder
- Gottfried, A. (1999). *La dinámica espiritual en la Logoterapia del Viktor Frankl: entre el ser y el deber ser*. Mendoza: Biblioteca Central de la Universidad del Aconcagua.
- Gottfried, A. (2013). *Desarrollo psicofísico y espiritual de la sexualidad en el niño y el adolescente. Reflexión acerca de la estructuración del desarrollo de la afectividad y de la identidad sexual*. Mendoza. ISBN: 978-987-29570-0-1.
- Kohlberg, L. (1978). *The cognitive-Developmental approach to Moral Education*. Minneapolis. *Y Education for Justice: a modern statement of the platonic view*. Cambridge, Mass, 1970.
- Längle A. (1993). *Contacto con el Valor. Significación y eficacia del sentir en la terapia analítico-existencial. Título original: Wertberührung*. In: Längle A. (Hg.) *Wertbegegnung. Phänomene und methodische Zugänge*. Tagungsbericht der GLE 1+2, 7. Wien: GLE, 22-59.
- Längle A. (1998). *Comprensión y terapia de la Psicodinámica en el Análisis Existencial*. Trabajo publicado en "Existenzanalyse", revista de la Asociación Internacional de Logoterapia y Análisis Existencial- Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse –GLE-, (Viena, Austria), N°1, marzo.
- Mifud, T (2005). *Los diversos estadios del desarrollo moral*. En Desarrollo moral y educación afectiva. Buenos Aires: Colección Andamios, Universidad del Salvador.
- National HIV/AIDS Strategy for the United States. (2010). The White House Washington. En relación a la investigación de Weller, S. & Davis, K. *Condom effectiveness in reducing heterosexual HIV transmission (Cochrane Review)*. In: The Cochrane Library, Issue 4, 2003. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pithod, A. (1994). *El Alma y su cuerpo*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano SRL.
- Scheler, M. (1941). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*, Revista de Occidente, Madrid, 1941.
- Seligman (1998) "Building Human Strength. Psychology's Forgotten Mission". APA Monitor, 28, (1).

Seligman y Csikszentmihalyi (2000) en "*Positive Psychology: An introduction*" publicado en *American Psychologist*, 55, 5-14.
Von Hildebrand, D. (1998). *La esencia del amor*. Navarra: EUNSA.