



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

La antropología y el cerebro en la educación afectivo-sexual para niños de tercer ciclo de primaria

Trabajo fin de grado presentado por:

Rosa María Ortúño Flores

Titulación:

Grado de maestro en educación primaria

Línea de investigación:

Propuesta de intervención

Director/a:

Silvia Martínez Cano

Valencia, Enero de 2014

Firmado por: Rosa María Ortúño Flores

CATEGORÍA TESAURUO: 1.1.9 Psicología de la Educación

RESUMEN

El presente trabajo nace de la firme convicción de la importancia de una educación afectivo- sexual. Este tema genera conflicto no por su complejidad sino por el tipo de enfoque antropológico del que se parte, dando lugar a programas muy dispares. La presente propuesta pretende dar una respuesta lo más asertiva o personalista al estado de la cuestión dentro de la Educación Primaria, facilitando información sobre los cambios que les van a sobrevenir a nivel cerebral y diseñando actividades que den respuesta al concepto de ser humano desde la antropología filosófica, y la libertad.

Palabras clave: Educación afectivo-sexual, antropología filosófica, cerebro Triuno, libertad, adolescencia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
JUSTIFICACIÓN.....	6
OBJETIVOS	8
<i>El objetivo general propuesto es:.....</i>	8
<i>Los objetivos específicos:</i>	8
METODOLOGÍA.....	8
<i>Diseño de la investigación.....</i>	8
<i>Población.....</i>	9
<i>Procedimiento.....</i>	9
<i>Temporalización.....</i>	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	10
ANTECEDENTES	11
BASES TEÓRICAS	12
ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA.....	12
<i>Dinamismos de la naturaleza humana</i>	14
ANTROPOLOGÍA Y SEXUALIDAD	17
<i>Dimensión Personal.....</i>	18
<i>Dimensión Relacional.....</i>	19
<i>Dimensión procreativa</i>	20
LOS PADRES: PRINCIPALES EDUCADORES DE LOS HIJOS.....	21
<i>La actitud parental frente a la educación sexual</i>	21
DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS PADRES	23
CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES	25
<i>Cambio en las chicas.....</i>	26
<i>Cambio en los chicos.....</i>	26
<i>Nos interesa saber a todos.....</i>	27

CAPÍTULO III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	30
OBJETIVOS	30
RECURSOS	30
ACTIVIDADES (NIÑOS/PROFESORES)	31
DESARROLLO / METODOLOGÍA	38
TEMPORALIZACIÓN	38
EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	39
<i>Evaluación inicial</i>	39
<i>Evaluación procesual</i>	39
<i>Evaluación final</i>	40
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	41
CONCLUSIONES	41
PROSPECTIVA	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
BIBLIOGRAFÍA	48
ANEXOS	49

INTRODUCCIÓN

La motivación personal para desarrollar este trabajo parte de las siguientes cuestiones: ¿Podemos ayudar a vivir la etapa de la pubertad a nuestros alumnos de quinto y sexto de primaria? ¿Cómo o de qué manera? y ¿Qué recursos o estrategias podemos facilitares para afrontar su paso por la adolescencia?

Propongo la siguiente paradoja: para dar respuesta a estas preguntas concretas, profundicemos en cuestiones más universales. Estas fundamentarán la propuesta de intervención. Partiremos de las siguientes incógnitas: ¿Quién quiere que lo quieran? ¡Y qué lo quieran bien!, por supuesto. ¿Y quién quiere estar dispuesto a amar? Me anima pensar que no se nace sabiendo amar. Que a esta cuestión le acompaña un aprendizaje continuo y vivencial. Es notorio que en nuestros días no hay un interés profundo por estos asuntos. Sin embargo, es un tema al que urge dedicarle tiempo. Más que nada, y entre otras cosas, por lo que repercute en la salud, en la sexualidad, en la psicología, en la forma de trabajar, de relacionarse, de ser, estar y vivir. Lo genial del tema, que esto se puede enseñar, educar. Nuestros alumnos de la última etapa de Primaria están receptivos a estas cuestiones que de alguna manera saben que les sobrevienen.

Como se podrá apreciar, a lo largo del siguiente trabajo el marco teórico cobra gran protagonismo, y ayuda a diseñar la propuesta de intervención. Dentro de dicho marco se da fundamento a qué es la persona humana y sus dinamismos para ir descendiendo poco a poco al terreno del concepto de sexualidad. En un segundo bloque, se analiza qué posturas mantienen los padres ante la educación sexual en la escuela y qué marco legal los ampara. Cerrando el capítulo teórico se exponen las características psicoevolutivas propias de los púberes. Necesarias estas para abordar la propuesta de intervención que pone fin a este TFG. La no aplicación de dicha propuesta hace de las páginas siguientes un proyecto abierto en busca de su futura implementación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

JUSTIFICACIÓN

La educación de la sexualidad humana es una realidad que genera inquietudes e intereses tanto a padres como profesores. No podemos olvidar que es la signatura pendiente en nuestro sistema educativo. Que esta carencia la hayan vivido muchas generaciones, y aunque en mejor o peor medida se haya ido resolviendo, su ausencia no justifica su descuido. Al contrario, una adecuada educación afectivo sexual es necesaria y completa el crecimiento personal del educando.

Este trabajo no pretende analizar el consumo de los videojuegos, internet o los programas de televisión. Pero sí quiere considerar esta realidad conocida como entorno digital, ya que presenta modelos de comportamiento que inciden en la afectividad y sexualidad de nuestros educandos. M^a Rosa Pinto explica que los medios de comunicación social “enseñan sin darse cuenta y no ejercen control alguno sobre lo que están enseñando y que los espectadores aprenden a través de la observación modelos y conductas que estos exhiben” (2007, p. 7). Dichos patrones son muy atractivos, porque un objetivo prioritario es la fidelización de los consumidores, en este caso niños y adolescentes. Tanto la producción como la reproducción de estos modelos que nuestros alumnos tienen en la actualidad, en gran medida se escapan de las manos tanto de los docentes como de los padres. Evidentemente, siguiendo las indicaciones de la catedrática de la Pontificia de Salamanca, “la escuela y la familia tienen que acoger a los medios...y coevolucionar con ellos, evitando sus riesgos” (Pinto, 2007, p.6).

Los adolescentes conocen muchos conceptos propios del ámbito de la educación sexual o han oído hablar de ellos ¿pero es esta información la más adecuada? ¿La más científica o certera? A estas edades y en la mayoría de los casos, dichos adolescentes, se instruyen entre ellos, y en general, no tienen todavía la madurez ni los conocimientos suficientes como para examinar la calidad o veracidad de dicha información. “Nunca antes en la historia hubo tanta información dirigida directamente a los niños sin ser filtrada por los adultos que están a su cargo” (Vigil, Herrera, Cortés y Fernández, 2007, p.79).

En nuestro entorno cultural predomina la experimentación a la teoría, la sensación, la emoción al concepto abstracto, e impera el utilitarismo. Nuestra sociedad necesita de futuras generaciones que restaren el daño por el que está aqueja.

En España, si se pretende abordar la justificación de esta cuestión desde la legislación, nos encontramos con un hecho curioso y es que, la educación afectivo sexual como tal no está establecida para el currículo de Primaria. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE 1990) explícitamente establecía la educación para la salud en todas las áreas curriculares como tema transversal, quedando dentro del ámbito de la educación para la salud la educación sexual. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) aborda desde distintas áreas la educación para la salud, pero a partir del curso 2007/2008 se implementa la asignatura de Educación para la Ciudadanía, en la cual se marcan unos objetivos y contenidos direccionalados a la educación afectivo-emocional, orientación sexual, etc. En todo caso, la actuación educativa tiene que mantener unos fines y principios que se dirijan a la adquisición de “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria...” (RDL 1631/2006, de 29 de diciembre).

Sin embargo en nuestra legislación nos encontramos con la ley de Salud sexual y reproductiva del 2010 la cual sí cita “que los poderes públicos garantizaran la información y la educación afectivo-sexual y reproductiva en los contenidos formales del sistema educativo” (art. 5 LSSRIVE 2/2010, de 3 de marzo). Dicha ley, en un nivel mayor de concreción, señala que el sistema educativo contemplará la formación en salud sexual y reproductiva, como parte del desarrollo integral de la personalidad y de la formación en valores, incluyendo un enfoque integral. Para finalizar en su artículo 10 se subraya que,

Los poderes públicos apoyarán a la comunidad educativa en la realización de actividades formativas relacionadas con la educación afectivo sexual, la prevención de infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados, facilitando

información adecuada a los padres y las madres (LSSRIVE 2/2010, de 3 de marzo).

OBJETIVOS

El objetivo general propuesto es:

Elaborar unas sesiones de trabajo que acerquen al alumno a la concepción de ser humano que presente la antropología filosófica y cerebro Triuno, para tercer ciclo de Primaria.

Los objetivos específicos:

1. Descubrir la sexualidad desde los dinamismos de la persona humana.
2. Reconocer que somos, únicos, irrepetibles, relaciones,
3. Tomar conciencia de la diferencia entre libertad creativa y de maniobra.
4. Caracterizar las estructuras anatómicas y funciones del cerebro
5. Reconocer la influencia de la maduración cerebral en la adolescencia.
6. Situar la pubertad y la adolescencia como una época de transformaciones.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Al tratarse la sexualidad de un ámbito educativo que toca tanto la persona como a las convicciones interiores del ser, este trabajo ha requerido una intensa búsqueda bibliográfica. La indagación se ha ido resolviendo desde distintas disciplinas, como la filosofía, la antropología, la sociología, el derecho o la medicina. Es cierto que, la propia naturaleza del trabajo, ha propiciado la participación de la metodología.

Para la realización del presente trabajo se utilizaron materiales de cuatro tipos: Libros editados, monográficos y artículos de revistas, programas específicos e información extraída de páginas webs.

De entre el conjunto de estos materiales consultados se encuentran las guías publicadas por las comunidades autónomas y el MEC en materia de salud y educación sexual. Estas publicaciones nos han ubicado dentro de los contenidos reglados que se

proponen desde las instituciones gubernamentales. Pero hemos elegido como fuentes principales a Caffarra, Yepes, Prats, Brizendine, Rojas Marcos, Rodríguez Guerro, Barrio, López Quintas y Ros. No todo ellos citados, pero si estudiados. Sus ideas e investigaciones conforman la base de este trabajo. Todos ellos en distinta medida han intervenido en el perfil y carácter del marco teórico.

Con la pretensión de garantizar rigor hemos preferido quedarnos con las publicaciones realizadas por editoriales universitarias o revistas de investigación con un amplio bagaje.

Población

Como ya se ha mencionado con anterioridad, por el momento el programa no va a poder ser implementado. Pero se toma como muestra de población, el aula de quinto de Primaria del colegio San Rafael de la Pobla de Vallbona, donde realicé mis prácticas.

Respecto al nivel educativo de las familias de los alumnos y alumnas de quinto de Primaria, encontramos que tienen estudios superiores un 25% de las madres y un 16,57% de los padres, estudios medios un 73,21% de las madres y un 79,88% de los padres y no tiene estudios un 1,79% de las madres y un 3,55% de los padres. Todas las familias asumen mayoritariamente el ideario de centro marcado en el carácter propio de Colegios Diocesanos, dentro de los cuales se encuadra el centro estudiado.

Procedimiento

En una primera fase se realiza una recogida de información. Pues la pretensión es exponer de forma clara y concreta, desde qué enfoque se aborda la educación afectivo-sexual. La recopilación de información se realiza desde distintas fuentes bibliográficas y documentales. Así como de la asistencia a un ciclo de conferencias sobre Sexualidad y Familia promovido por FCAPA-Valencia 2011. Todo ello necesario para ahondar en la cuestión antropológica de la persona humana, el marco legal que regula el tema en cuestión y las características biológicas de los adolescentes.

En la segunda fase, se procede al análisis de los textos recopilados y que realmente se han considerado sustanciales para fundamentar la parte antropológica, y

al conjunto del marco teórico. Dado que dicho marco teórico ha sido abordado desde distintos campos se realiza una clasificación del mismo por temas.

En la tercera fase se ha realizado la propuesta de intervención teniendo como base tres programas de educación afectivo-sexual que actualmente se están llevando a cabo en diversos ámbitos educativos; TeenStar¹, Aprendemos a Amar², y Libres por Amor, Libres para Amar³. Lo sustancial de esta parte es el diseño de actividades que pueden complementar estos programas.

Dado que para la elaboración de este proyecto de intervención no ha sido posible la investigación de campo, ni aplicar la nueva propuesta, es de esperar, que en un futuro próximo se pueda implementar. De esta manera, este trabajo adquiere un carácter de propuesta siendo la fase cuarta y quinta realizada en base al conjunto del presente trabajo.

Temporalización

Mes	Fase
Septiembre	1 ^a
Octubre	2 ^a
Noviembre	2 ^a ,3 ^a
Diciembre	3 ^a
Enero	3 ^a ,4 ^a ,5 ^a ,

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Es fundamental en el mundo de hoy conocer qué es el hombre, buscar sus fundamentos ontológicos y antropológicos, porque de esto va a depender una determinada concepción de la sexualidad humana y, por tanto, de lo que son las

¹ TeenStar. Para amar y ser amado. Dirección de proyecto: Dra. Pilar Vigil y Dra. Hanna Klaus. <http://www.teenstar.es/>

² Aprendemos a Amar. Dirección proyecto: Nieves González Rico y Teresa Martín Navarro. (2007) Ed Encuentro.

³ Libres por amor, libres para amar. Directora proyecto Lourdes Illán para la fundación “S. Vte. Mártir” Colegios Diocesanos de Valencia.

relaciones con uno mismo y con los demás. Al mismo tiempo, podremos acercarnos a la sexualidad de tal manera que ésta se conforme al servicio de la persona y no al revés: que la sexualidad sea expresión del encuentro con el otro de un modo humano y no algo que esclavice a la persona y la haga relacionarse con los demás, no como fines en sí mismos sino como medios al servicio de sus intereses.

ANTECEDENTES

La etimología de la palabra educar nos conduce a su doble procedencia, teniendo su origen en los verbos latinos educare y educere. El primero significa criar, amamantar, nutrir, alimentar, etc., y el segundo significa sacar, dar a luz, extraer, etc., Dicho de otra manera, podríamos decir que educare es cuando algo se le añade desde fuera y educere es mostrar lo que está ahí pero que todavía no se ha descubierto.

Teniendo este significado de fondo, se pretende aportar alguna idea que enriquezca y complete el ejercicio de educar en relación con la afectividad y la sexualidad. Para Marina la educación debe ser “el aumentar los recursos personales del niño, para aumentar la probabilidad de que alcance la felicidad y la nobleza” (2010, p.173). El autor, cita el término felicidad reclamando la atención de padres y educadores en general, pues este anhelo es propio del ser humano, por lo tanto, también de nuestros alumnos. De esta manera, no se debería dejar vacío o sin sentido este ámbito de la formación, que bien entendido, interiorizado y vivida puede hacer mucho bien por el logro de dicha felicidad.

El profesor López Quintás a este asunto de la educación añade que

Formarse debidamente no se reduce a adquirir los saberes necesarios para conocer a fondo la propia vida. Implica, además, descubrir una serie de claves de orientación que nos permitan discernir lo que nos construye como personas y no lo que nos destruye (2012, p. 7).

En la construcción, una característica universal común que poseen los materiales es la durabilidad y la resistencia, y aunque no todos van a querer construir la casa con los mismos materiales, esta particularidad debiera ser tenida en cuenta. López

Quintás señala que hay que favorecer el logro de una buena construcción, por tanto ayudar al educando a ir adquiriendo discernimiento (Lopez, 2004).

Según el profesor José Ignacio Prats desecha, “una educación que no sirva a la persona completa, sin reducirla a un cerebro capaz de aprender habilidades y/o almacenar información, no cumple su función esencial, y no pasa de ser simple instrucción” (2012, p. 22). Este autor tiene puesta su mirada en que el educando alcance siempre más allá de sí mismo. Que sea capaz de escribir su mejor biografía.

En estos tres autores citados se dilucida qué pretende para el educando un verdadero bien que vaya más allá del logro de unos objetivos establecidos por una programación de aula o en su fin último por una ley de educación.

BASES TEÓRICAS

El Dr. de la Complutense José María Barrio afirma que “Somos lo que decidimos ser, pero sobre una base, fáctica, que no hemos decidido nosotros: nos la hemos encontrado hecha (2007, p.8). Con esta afirmación se puede entender la necesidad de ahondar en el estudio de todo lo que concierne a la persona, a su naturaleza, a la forma, contenido y al contexto en el que todo ello se da. Porque si no nos detenemos a analizar qué es la persona, cuáles son sus fundamentos y qué rasgos esenciales la constituyen, es muy difícil construir una correcta visión de la persona como ser sexuado y de sus posibilidades educativas.

ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA

La vida personal no comparte con el organismo solamente su trayectoria (nacer, crecer, morir...) sino que se realiza expresándose a través del cuerpo. El cuerpo humano es lo que nos permite ser-con los demás, es el punto de inserción de la persona con el mundo. Por esto desde la antropología filosófica, la cual “repasa las diversas imágenes del hombre que han sido y son propuestas a lo largo de la historia de la humanidad...pero quiere alcanzar la adecuada, la completa” (Ortiz, 2004, p.26), se pretende abordar esta cuestión.

Toda persona tiene la experiencia de que su existencia no se limita a las acciones físicas corporales. Esto los niños los entienden con mucha facilidad. Hagan la prueba. Cuando se le pregunta a un niño si cree que sus sueños, sus historias inventadas, su imaginación y su fantasía le pertenecen, si son suyas y verdaderas, todos dicen que sí. Todos ellos dicen que sus deseos, sus sueños, y sus anhelos son suyos. Entienden que no los pueden materializar/tocar pero que les pertenecen, “que va con ellos en el pack” por lo tanto con este principio empiezan a vislumbrar que somos algo más que un cuerpo. Para los adultos dicha explicación sería la siguiente:

Existe algo en el ser humano que no es material, de donde procede todo esto, el alma. Es el alma quien nos hace subsistir, es la forma del cuerpo. Gracias al alma espiritual, la materia que integra el cuerpo es un cuerpo humano (CIC. 1992; nº 365).

Si dejamos de lado las posturas más pragmáticas de muchas personas, que son materialistas prácticos, es decir, que no se plantean siquiera que exista algo más allá de la materia, nos encontramos con una serie de experiencias que nos llevan a concluir la unidad indisoluble en la persona humana del cuerpo y del alma (o conciencia, o mente, o espíritu, o el yo...). En el hombre se da la experiencia de la unidad vivida, es decir que la persona se siente una y así vive, no van por separado lo corporal de lo espiritual. Todo esto lleva a la conclusión fundamental de que “yo soy mi cuerpo”, no “tengo un cuerpo”, sino que el cuerpo es algo que se es (Caffarra, 1995, p.31).

He aquí que llegamos a una segunda conclusión, “yo soy mi cuerpo y algo más que cuerpo”. Existe un planteamiento dualista, que separa como mundos distintos el del cuerpo y el del espíritu. El primero se considera como un material bruto, sin significado personal intrínseco y dominado absolutamente por el determinismo de las leyes biológicas y psicológicas. El segundo sería el mundo de la libertad sin condicionante alguno, abierto a la elección del hombre para que le marque sus fines en relación con sus intereses y deseos. (CEE, La familia, santuario de la vida y esperanza de la sociedad. Madrid 2001; nº 24).

“El cuerpo es la misma persona en su visibilidad” (Caffarra, 1995, p 32). La profunda unidad de cuerpo y alma queda patente en un hecho tan fisiológico como es el comer que continuamente es humanizado, “espiritualizado”: cocinamos los alimentos, no comemos en cualquier sitio ni de cualquier manera, utilizamos la comida como lugar de encuentro y celebración...En este ejemplo, como en otros tantos, no podemos disecionar donde termina lo puramente instintivo-corporal y donde comienza la trascendencia que le da el hombre al acto del comer.

Por último, el hecho de que cada persona sea una unidad indisoluble de cuerpo y alma es lo que le hace adquirir un valor absoluto y le proporciona la verdadera dignidad humana. “Por ser el hombre cuerpo, es cima y síntesis del universo material y por ser espíritu es superior a todos los seres animales” (Reig, 1993, p.12).

De aquí se infiere que todo aquello que no respete a la persona como un fin en sí misma está atentando contra su dignidad, ya que se trata de “alguien” y no de “algo”, de alguien único e irrepetible; todas aquellas acciones encaminadas a la utilización del otro, a su “uso y disfrute” en favor del interés propio son nocivas. Podemos hacer extensible esta deducción para uno mismo cuando no hay respeto hacia el propio cuerpo y se le pone al límite (bebida, sueño, drogas, sexo...) convirtiéndose el cuerpo en una fuente de placer inmediato al servicio de la persona, pero que, a no tardar pasa factura.

Dinamismos de la naturaleza humana

En la explicación de los dinamismos y su integración es fundamental la aportación de Caffarra (1995) y Ortiz (2004).

Del nivel físico son ejemplos actividades como el comer o el beber; del nivel espiritual, son operaciones como entender una página de una novela o querer a una persona; bisagra entre los dos niveles anteriores es el nivel psíquico, el cual explica que podemos experimentar emociones como el miedo o la vergüenza. (Ortiz, et al. 2004, p.26).

En los dinamismos físicos se insertan instintos e impulsos, en los psíquicos, los deseos, las pasiones, los sentimientos, los complejos, las fobias... Los dinamismos espirituales son los específicamente humanos (los físicos los poseen, aunque en distinto modo y cantidad, los animales), la razón que discierne y juzga lo bueno para el hombre, y la voluntad, que elige entre lo que le presenta la razón, y la apertura a lo trascendente. Podemos decir, que los dinamismos físicos y psíquicos hacen entrar el mundo dentro de la persona, con los espirituales, es la persona la que "sale al mundo" (Caffarra, 1995, p.33-36).

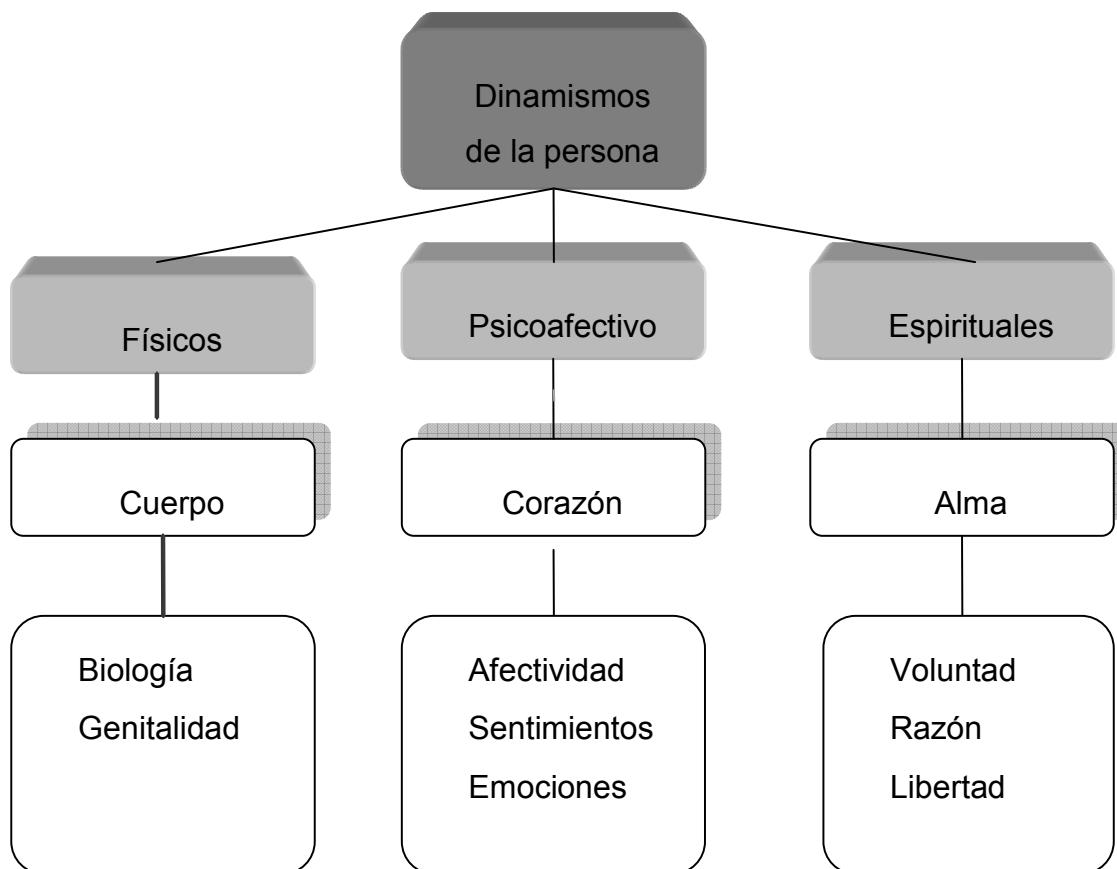
No obstante, estos dinamismos o dimensiones muchas veces son contradictorios entre sí, esto es algo así como quiero hacer y no puedo. Por tanto es tarea del hombre organizarlos. ¿Cómo? Primero teniendo claro que se trata de integrar, ordenar, es decir, todos son propios del ser humano porque si no lo fueran, no los tendría, por otra parte, es necesario que sean los espirituales los que lleven a cabo esta función. ¿Por qué estos y no otros? Simplemente porque son los que configuran al hombre, son los propios, los que le hacen persona; fisiología y psíquicos también tienen los animales, pero no alma espiritual. De este modo, la voluntad se encumbra en elemento operativo de la integración, ya que ella es la que se halla en la cima de los dinamismos, es la que genera el acto libre, lo más específicamente humano (Caffarra, 1995).

Sin embargo la voluntad no puede llevar a cabo así sin más el proceso integrador. Hacen falta una serie de instrumentos para que sea realmente la voluntad la que organice y no se deje llevar la persona por los instintos, los impulsos, los deseos o los sentimientos (dinamismo inferior).

El primer instrumento es la autoconciencia, esa capacidad del hombre de ser consciente de su propia situación, de ver qué es y cómo actúa; sin esta visión previa no se puede llevar a cabo el trabajo de integración. La segunda herramienta de este proceso es la autotrascendencia: esta capacidad nos permite elegir un bien superior frente a un deseo o apetencia; la autotrascendencia se ensambla en la esfera de la razón, puesto que es un re-conocimiento del objeto en cuestión y posibilita la posterior capacidad de elección de la voluntad. Finalmente es necesario el autodominio, que es propiamente el acto libre, ya que la persona se frena ante lo no escogido a pesar de

que pueda ser más deseable que lo elegido (Caffarra, 1995). Fundamental es el autodominio, ya que es lo que nos hace libres, si no me domino no puedo elegir, estaré “condenado” a elegir lo apetecible o lo deseable. Verdaderamente la persona adulta es libre de elegir en qué nivel decide moverse, podríamos decir que tiene derecho a ello. En el caso del niño es nuestro deber y obligación guiarlo hacia los bienes superiores, que le proporcionen la posibilidad de tener una vida lograda.

Como podemos apreciar, todo el tema de los dinamismos y su integración es piedra angular en las cuestiones educativas del ser humano, cuanto más pueda ejercer su libertad fruto de la integración de los dinamismos, más podrá realizarse como persona, es decir, ser feliz. El crecimiento en el autodominio es crecimiento del hombre y la mujer. Sin la integración de los dinamismos es imposible penetrar en el mundo del amor y la sexualidad si no es desde una perspectiva hedonista o sentimental, desde una perspectiva donde quienes ordenan no son la razón y la voluntad sino los impulsos, las pasiones, los deseos y sentimientos.



ANTROPOLOGÍA Y SEXUALIDAD

Siguiendo a Yepes (1996, p.287-290) podemos realizar una pequeñísima incursión en las razones que han llevado a la cultura occidental actual, y por ende a la aldea global, a sumir el mundo de la sexualidad en la trivialización, al tiempo que es una realidad extraordinariamente importante, aunque parezca contradictorio.

El profesor Javier Ros nos recuerda que “antiguamente, el sexo estaba enmarcado dentro de la intimidad del núcleo familiar por ser el origen de la vida, siempre el hombre se había relacionado con él a través de lo misterioso y lo sagrado” (2006, p.3). Actualmente se ha pasado al extremo opuesto, se ha vulgarizado y podemos hallarlo por doquier; por no tomarlo en serio, lo tomamos cuando queremos y del modo que queremos. Junto con esto, otros factores llevan a la situación actual: La sexualidad se ha transformado en un objeto comercial, en un producto de consumo. Se ha diseccionado científicamente el sexo, se ha convertido en una técnica y se ha convertido en terapia para casi cualquier cosa la práctica del sexo. El sexo se vive como algo gratificante y sin implicaciones afectivas.

Llegado este punto, se pretende dar una concepción de sexualidad conforme a los fundamentos antropológicos expuestos en los apartados anteriores. No sin antes, aportar estas ideas que propone Ros (2006), la tendencia actual de la concepción de la sexualidad: Se la desvincula del amor, simplemente se inserta en el mundo de los impulsos y los deseos. Se separa la sexualidad de la procreación, siendo ésta algo accesorio y elegible. Se considera que la sexualidad no es algo natural, se trata de un constructo cultural, artificial.

Entrando en la concepción amplia de la sexualidad, distinguimos tres grandes dimensiones fundamentales, dentro de las cuales podrían ir situándose todas las demás. Dichas dimensiones son: La personal, la relacional y la procreativa.

Dimensión Personal

Toda persona humana es varón o mujer, y esto lleva a dos modos de ser distintos. “Una distinta anatomía y corporalidad lleva aparejados unos distintos rasgos psicológicos, afectivos y cognitivos propios de cada sexo. La sexualidad afecta al cuerpo y al espíritu, puesto que la persona es unidad” (Yepes, 1996, p.270).

Es fundamental una antropología adecuada, de ahí el interés en los temas del principio. Reconociendo su igual y gran dignidad, hombre y mujer son diferentes dependiendo esto de su condición sexuada. Algunas diferencias:

- “Los cerebros femeninos y masculinos procesan de diferentes maneras los estímulos, oír, ver, “sentir” y juzgar lo que los otros están sintiendo... pero realizan y cumplen los mismos objetivos y tareas.” (Brizendine, 2007, p.27)
- “En los centros del cerebro para el lenguaje y el oído, las mujeres tiene un 11% de neuronas más que los hombres. Y el eje principal de la formación de la emoción y la memoria es también mayor en el cerebro femenino. Esto significa que la mujeres, por término medio, expresa mejor las emociones y recuerda mejor los detalles de acontecimientos emocionales.” (Brizendine, 2007, p. 28)
- “El cerebro femenino reacciona con una alarma mucho más negativa ante el conflicto y el estrés de las relaciones que el cerebro masculino.” (Brizendine, 2007, p.71)
- “Las áreas del cerebro que siguen los sentimientos viscerales son más grandes y más sensibles en el cerebro femenino.” (Brizendine, 2007, p.168)

En el terreno de la respuesta a estímulos sexuales, también se aprecian diferencias significativas entre los性. El hombre se excita mucho más fácilmente que la mujer, reacciona mejor a estímulos visuales y posee una gran fantasía en este terreno; el hombre está menos condicionado a las caricias que la mujer, el hombre es más práctico y la actividad sexual no le deja tan marcado como puede hacerlo en una mujer, ya que sus sentimientos en la actividad sexual no le impregnán con tanta intensidad, y por tanto, podríamos decir en cierto sentido, que no llega a poner “toda la carne afectiva en el asador” como sí que es más frecuente que lo haga la mujer. Ésta, sin embargo, necesita más de la participación psíquica en la sexualidad, desea también

que se le exprese el amor con la palabra; le gusta sentirse admirada, deseada, comprendida, valorada... (Otte, 2008, p.61-62)

Por tanto: “En la sexualidad queda impreso todo el ser humano. Es un acto de persona a persona, no de cuerpo a cuerpo; si no es así, no se está reconociendo la condición personal, convirtiéndose en un acto sexual anónimo”. CIC (1992) nº 2331

Dimensión Relacional

En esta dimensión nos adentramos en el complejo fenómeno del amor. Llega el momento de exponer lo que es el amor, pieza clave en la comprensión integral de la sexualidad humana.

Hoy en día el término amor ha sufrido un gran desgaste por el mal uso que se hace de él, llamando amor a cualquier expresión corporal o a cualquier tipo de relación sexual. De este modo, se constituye en fundamental analizar qué es el amor, además haciéndolo entroncar con los dinamismos de la persona, de manera que así alcance su más profundo significado. (Reig, et al. 1991 pp. 140-145)

El primer tipo de amor podemos denominarlo amor de complacencia (Wojtyla, cit. por Reig, et al. 1991) y consiste en la atracción mutua que se da entre un hombre y una mujer. Este tipo de amor sería el más simple, y correspondería a los dinamismos somáticos, pero en él también participan en un determinado grado los sentimientos y la voluntad. Esta atracción es la base de la relación entre hombre y mujer, pero hay que entenderla desde un punto de vista integral, es decir, que no sólo se trata de atracción física, sino de atracción de toda la persona, el otro es un bien en sí.

El segundo momento o tipo de amor es el de concupiscencia o de los sentidos, cuando se ve al otro como un bien para mí (Reig, et al. 1991). No se trata únicamente de un deseo sino que hay una necesidad objetiva en el ser humano del “otro”, para el crecimiento personal a través de la donación. Este amor de concupiscencia o de los sentidos no es simplemente el apagar un deseo sino que debe llevar a la entrega.

Por último en el tercer momento o nivel surge el amor de benevolencia que no es sino querer el bien del otro puesto que es un ser único e irrepetible, tiene una dignidad y nunca debe ser un fin para mí. Este último amor no se da aislado sino que integra los anteriores, de este modo, atracción, deseo, entrega y compromiso se conforman en elementos constitutivos del amor plenamente humano (Reig, et al. 1991).

Por tanto:

La sexualidad es aquella dimensión humana en virtud de la cual la persona es capaz de una donación interpersonal específica. La sexualidad es condición de toda la persona, pero es también una capacidad física y psíquica de realizar un gesto que realiza lo que significa: el acto sexual. Este gesto significa que dos personas se dan la una a la otra, se destinan recíprocamente. (Yepes, R. 1996, p.272).

Dimensión procreativa

La grandeza que encierra esta terminología de procreación⁴ no se contiene en la palabra “reproducción”, que simplemente se limita a enunciar una copia, algo igual a lo anterior; es perfectamente aplicable a las cosas o los animales, pero la persona nunca es copia de otra, aún en el caso de los gemelos o de una posible clonación.

Dentro de este punto se inserta toda la cuestión de la separación de sexualidad y procreación, teniendo su origen en la primera revolución sexual. Cuestión que se desvía de los objetivos del estado de la cuestión y por tanto, no se abordan en el presente trabajo. En todo caso, esta dimensión es la que presenta un desenlace (los hijos nacidos o no nacidos) que deja huellas que no se pueden borrar. Concluyendo, el

⁴ Procreación implica la creación de alguien absolutamente nuevo y original en colaboración con Dios. La Humanae Vitae aborda el tema con mucha claridad: “La verdadera naturaleza y nobleza del amor conyugal se revelan cuando éste es considerado en su fuente suprema, Dios, que es Amor, el Padre de quien procede toda paternidad en el cielo y en la tierra. El matrimonio no es, por tanto, efecto de la casualidad o producto de la evolución de fuerzas naturales inconscientes; es una sabia institución del Creador para realizar en la humanidad su designio de amor. Los esposos, mediante su recíproca donación personal, propia y exclusiva de ellos, tienden a la comunión de sus seres en orden a un mutuo perfeccionamiento personal, para colaborar con Dios en la generación y en la educación de nuevas vidas.” PABLO VI, Humanae Vitae. Roma 1968, nº 8.

presente trabajo concibe la sexualidad de un modo concreto, expresado en los siguientes términos;

En la genitalidad, hablamos del proceso reproductivo, de las características hormonales y del aparato reproductivo; esto es, de la anatomía y de la fisiología. En la sexualidad, en cambio, vamos mucho más allá: aquí estamos hablando también de genitalidad, pero, al mismo tiempo, hablamos de un conjunto de características psicológicas, -afectivas, sentimentales, emocionales, socio-culturales- y espirituales. Queda involucrado, en la sexualidad, todo el ser humano. (Rodríguez, A. (s.f) p.6).

LOS PADRES: PRINCIPALES EDUCADORES DE LOS HIJOS

El trabajo pretende abordar el papel los padres desde el amparo de la legislación. Siendo conscientes de la dificultad que implica para aquellos que no proceden del mundo de la abogacía.

El siguiente recorrido será breve pero concreto. Comenzaremos analizando unas encuestas motivadas por ley de Salud Sexual y Reproductiva del 2010 (LSSRIVE 2/2010 de 3 de marzo).

La actitud parental frente a la educación sexual

Los datos referidos en el siguiente apartado han sido tomados de un estudio realizado por la entidad, Madrid educa en libertad. El documento se denomina “Encuesta sobre los contenidos de educación sexual en la nueva Ley del Aborto junio 2010”. Realizado en padres tras la aprobación de la ley LSSRIVE 2/2010, de 3 de marzo

RESUMEN DE LA ENCUESTA	
Número de encuestas	1.157
Fecha de inicio	21/06/201
Fecha de finalización	30/06/201

2. ¿Está Vd. de acuerdo en que los gobiernos impongan en la escuela su modelo de educación sexual?			
Sí	67	5.78	
No	1089	93.88	
No sabe / No contesta	4	0.34	

Madrid educa en libertad (2010, p.1) recuperado; 16/11/2013

<http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2010/07/Resultados-encuesta.pdf>

3. Si el colegio le informara que van a dar una charla a su hijo/a con los contenidos mencionados:			
Pediré que el colegio me facilite con antelación los materiales y contenidos, para poder decidir si nuestro hijo pasa a escuchar sus contenidos	1.053	90.78 %	
No necesito conocer previamente los contenidos que darán a mi hijo: aceptaré la charla que se programe en el colegio sin conocerla	70	6.03 %	
No sabe / No contesta	30	2.59 %	

Madrid educa en libertad (2010, p.1) recuperado; 17/11/2013

<http://www.profesionalesetica.org/wp-content/uploads/2010/07/Resultados-encuesta.pdf>

La documentación aportada desvela que la mayoría de la padres encuestados, un 95%, no están dispuestos a que ningún gobierno imponga su modelo de educación afectivo sexual. Pero, nos deja con la duda de si estarían dispuestos a que sus hijos recibiesen en la escuela este tipo de información, pues la presente encuesta vino motivada tras la aprobación de LSSRIVE, 2/2010 de 3 de marzo. Donde se insta a la educación sexual y explícita, que es propio que estos contenidos los imparta personal sanitario, farmacéuticos y otros profesionales del ramo. Dejando fuera de este proceso, a aquellos que más bagaje y manejo tienen en cuestión de formación.

De este hecho, nos vamos a quedar con la lectura de que el personal que imparte esta materia está al margen del proceso educativo. ¿Qué consideraciones

puede tener esta realidad? Que esta educación afectivo sexual se imparta sin tener en cuenta el ideario del propio centro, (colegios concertados). No hay control, no hay autoridad educativa, y aparentemente esto no tiene otro interés que el propio del injertó, anulando un derecho propio de los padres. No obstante, hay sectores que buscan reconocer la multiplicidad y abogan por la coordinación de los agentes educativos: personal sanitario, escuela y familia, argumentando la importancia de extender la educación sexual al “objetivo general de aumentar el capital de la salud de las personas”. (De la torre, 2008, p.156).

En el caso de la segunda pregunta de la encuesta, la lectura podría ser la siguiente: Los padres no rechazan la posibilidad de que sus hijos reciban una educación sexual en el centro escolar, sino que, ejerciendo el derecho inherente que tienen por ser los padres de aquellos sobre los que recae dicha formación, quieren hacer uso del propio deber y reconocer el contenido de estas sesiones. Dicha situación, en todo caso, debe comenzar por los propios progenitores, estos debieran ser informados, y además en muchos casos, también formados, para poder posteriormente dar su consentimiento o no.

DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS PADRES

Los padres acuden a un centro escolar el cual cuenta con un proyecto educativo donde ya se vislumbra el carácter, los matices, la impronta que se va a desplegar sobre el niño, mientras se encuentre allí escolarizado. Por lo tanto, no solo es absurdo sino que atenta contra los derechos sobre la libre elección de educación. La imposición de un modelo de formación sexual al margen del centro escolar, anula en la persona de los padres el derecho que otorga la Constitución Española en el artículo 27.1 donde “se reconoce la libertad de enseñanza” Quedando ampliamente cubierta la libre elección de los padres sobre el tipo de educación que deseasen para sus hijos. Respecto a esta cuestión el tribunal constitucional refuerza este derecho (STC 5/1981 de 13 de febrero).

El código civil en su Art. 154 “Los hijos no emancipados están bajo la potestad de sus progenitores...1º Velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral”. Por tanto, los padres en el ejercicio de su potestad

y al amparo de este artículo del código civil adquieren la obligación de darles una formación integral.

El juez Emilio Calatayud en el ciclo de conferencias sobre Sexualidad y Familia promovido por FCAPA-Valencia 2011 facilitó un dato curioso: el 1,7% de las medidas cautelares que se adoptan son órdenes de alejamiento entre parejas de menores con edades comprendidas entre los 14 y los 15 años. Y añadió, “la educación que se les está dando a los menores de edad está siendo equivocada” (Sánchez, et al. 2013, p 117), aunque es evidente que la educación afectivo sexual se hace necesaria. La sexualidad se limita a genitalidad. Si pasamos a ser meros objetos de placer, nos encontramos con consecuencias como las que nos muestra Calatayud. Por esto, la educación afectivo sexual debe ir dando respuestas existenciales a los educandos. “Que todas las fuerzas que constituyen a la persona...trabajen en la misma dirección: la consecución de una vida lograda, la consecución de altas metas” (Prats, 2012, p.21).

Respecto a la figura de los padres como máximos responsables de la educación de sus hijos, el juez Calatayud es directo y claro, no da lugar a error:

La responsabilidad de la mala conducta de los menores no es exclusiva de éstos ya que existe una evidente repercusión en sus padres como legales representantes de aquellos y corresponsables en mayor o menor medida, de lo que hagan o dejen de hacer sus hijos (2013, p.127).

Son los padres, como ya hemos visto, los responsables de la educación de sus hijos, de los valores que quieren transmitirles, del tipo de acompañamiento y del testimonio que quieren ser para ellos. Son los que tienen que proveer lo necesario para que sus hijos crezcan y alcancen una vida plena. En el ámbito de la educación afectivo sexual, los padres tienen que ser conscientes de que siempre hay esa información. Todo lo sensual y lo sexual esta considerado como un valor en alza en nuestra sociedad, como hemos comentado en apartados anteriores, por tanto, de modo explícito o implícito hay educación sexual (Illan, 2009).

Dado el alto número de colegios católicos de nuestro territorio, es conveniente que conozcamos qué esperan estos de los padres de sus alumnos. A su vez, esto se va a transformar en una exigencia de la institución hacia los padres. Aunque dicha exigencia es bidireccional ya que hablamos de un asunto confesional, donde ambas partes se comprometen, escuela y padres:

Los padres son los primeros responsables para llevar a cabo esta educación. Es una tarea de tal importancia que los padres no pueden hacer dejación de la misma para que sean otros los que la realicen. Es más, les corresponde velar por la calidad de toda educación sexual que reciban sus hijos en otras instancias. Directorio de la Pastoral Familiar. CEE. LXXXI Asamblea Plenaria. n 91.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES⁵

Urge que nuestros alumnos conozcan los cambios que van a sufrir, que estos no les asalten en el camino de la vida. Lo cual, no solo les puede sorprender si no que puede llegar a generarles angustia, malestar y rechazo. Hay que ir por delante, y esto en educación es posible. El objetivo es que asuman los cambios con serenidad y entusiasmo.

El paso de la pubertad a la adolescencia conlleva cambios a todos los niveles. Nos vamos a centrar en los físicos y psicológicos. Estos cambios que van a experimentar dependen de factores genéticos, nutricionales, y del sexo del niño. Creo que debemos atrevernos a decir que también ambientales. El fácil acceso a internet, el uso o tenencia de su propio móvil, la influencia de programas de televisión o vídeo juegos, donde los protagonistas presentan una vida más propia de “adulto”; la cultura del consumo cibernetico, audiovisual y consumo por consumo, de modo indirecto, ejercen una presión sobre los niños que los dirige a querer reproducir modelos y

⁵ El término adolescencia se utiliza para situar el periodo entre la infancia y la vida adulta. Mientras que la adolescencia se corresponde con los cambios psicológicos, la pubertad se corresponde con los cambios somáticos y fisiológicos (Otte, 2008, p.51)

conductas que no se ajustan a su propia realidad, alejados de las características naturales de comportamiento propios de su edad.

Cambio en las chicas

No hay una edad concreta para determinar el inicio de la pubertad. Pero a pesar de esto sí se puede hacer una generalización al respecto. Ciñéndonos al plano exclusivamente biológico podríamos decir que la pubertad en las chicas se inicia entre los 10 y los 11 años. La causa de dicha andadura es la activación combinada de dos hormonas: estrógenos y andrógenos. La primera señal que se percibe es el desarrollo del botón mamario. Dando comienzo un acelerado crecimiento corporal. Pasados unos 6 meses comienza a crecer el vello púbico y posteriormente el vello axilar, este es el orden generalizado (Otte, 2008). El temible acné aparece hacia la mitad de la pubertad, no en todos los casos. En las chicas aflora de un modo menos agresivo pero parece que acampe y tarda más en desaparecer. Por el contrario, en los chicos irrumpen con más fuerza pero desaparece antes.

En las chicas este crecimiento rápido que se produce en esta época tiene las siguientes características; se redondean las caderas y hay un aumento de peso. En este momento tanto la familia como la comunidad educativa deben estar al tanto y observar cómo la joven interioriza esto. Es en esta fase donde comienzan a tener miedo a estar gruesas, y si esto no es bien orientado, puede terminar en una patología.

Dos años después de la aparición de los primeros signos descritos, los puberales, las chicas tienen su primera menstruación, cerrando así el periodo de la pubertad. (University of merylan, s.f.)

Cambio en los chicos

En el caso de los chicos es hacia los 11 años cuando se inicia este proceso de cambios. El primer signo es el aumento del tamaño de los testículos. A partir del año o año y medio aflora el vello pubiano y el tamaño del pene aumenta (Otte, 2008). Es importante a la hora de tratar este tema con los chavales no olvidar mencionar dos aspectos: El primero que al terminar su adolescencia el tamaño de sus testículos no debe ser inferior al de una nuez. La cual cosa implicaría problemas de salud (Vigil, et al,

2007) y el segundo, que el tamaño del pene no tiene relación ni con el placer sexual y con la fertilidad.

No hay que olvidar en este momento de su formación normalizar el tema de las erecciones. Transmitirles que a veces se producen de modo inconsciente, por ejemplo al despertarse por la mañana. Y que en otras ocasiones, es la respuesta que da su cuerpo ante unos estímulos sexuales (Otte, 2008). En todo caso el joven tiene que saber que esto es un signo de salud.

En el caso del vello axilar su aparición tiene lugar a mitad de la pubertad y tiene un periodo de crecimiento máximo de hasta tres años. El crecimiento de la barba, bigote y resto de vello comienza a crecer entre los 16 y los 18 años.

Los chicos al igual que las chicas tienen que saber que cada uno tiene sus propios ritmos de crecimiento. En algunos chicos, esto puede generar tensiones. Concretamente porque ven a sus compañeras como cambian y crecen y ellos siguen igual.

Otro cambio propio de la pubertad, en una fase ya más avanzada es el de la voz. Se reconoce por los típicos gallitos. Esto es más notable en los varones donde la voz termina siendo más profunda. Mientras que en las chicas pasa más inadvertido porque solo desciende un tono.

Para los chicos, qué va a determinar el fin de la pubertad como proceso biológico: su primera polución nocturna. Expulsión involuntaria de semen durante la noche. Esto es signo de maduración sexual. A esta edad empiezan a tener sus primeros sueños eróticos, que en muchas ocasiones desembocan en un orgasmo acompañado de emisión espérmbica. (University of merylan, s.f.)

Nos interesa saber a todos

Al preadolescente los cambios que más le preocupan no son los internos, sino los externos. La percepción que los demás tengan de ellos es de gran importancia, debido entre otras cosas, a la necesidad de pertenencia al grupo. Además, se sienten juzgados y esto sí que afecta a su autoestima (Sánchez, et al. 2013). Estos cambios sí

que van a influir en la psicología del preadolescente. Por esto, en esta fase de turbulencias es necesario que acepten su cuerpo, con lo bueno y con lo menos bueno. Pues este les ha de acompañar a lo largo de su vida y han de aprender a cuidarlo y no dañarlo.

En el plano intelectual se produce un salto hacia el pensamiento hipotético-deductivo. De la etapa anterior es más propio lo simbólico y el pensamiento abstracto. Este es un momento importante porque van a poder plantear sus propias hipótesis, realizar sus deducciones y llegar a sus propias conclusiones.

Respecto a los cambios emocionales es importante que conozcan lo que van a padecer para poder reconocerlo y canalizarlo mejor. A pesar de esto, lo emocional les jugará malas pasadas, puesto que lo propio en el adolescente es engrandecer las experiencias positivas y dramatizar las negativas, experimentar fuertes y rápidos cambios de humor y que los puede hacer tambalear (Brizendine, 2007). Se dan en ellos unos vaivenes y unas contradicciones que los angustian. Conocer con antelación que esto sucederá aliviará esta ansia.

Comienzan a buscar sus propios espacios personales e íntimos, como signo de la independencia y autonomía que van a ir adquiriendo. En la pubertad tiene inicio la ruptura con sus padres. Pero no por ello los padres deben ausentarse, puesto que más que nunca, sus hijos los necesitan, con firmeza y amor.

En la pubertad los jóvenes tienen interés por conocer, experimentar y probar todo aquello que se les presenta. Los campos más accesibles o atractivos para estos jóvenes son el alcohol, las drogas, las experiencias sexuales, y otras situaciones de peligro. Por esto deben conocer los riesgos y consecuencias que todo esto puede acarrearles, de modo que dispongan de fundamentos de peso para decir No (Asensio, 2013). Esto, es prevención, propio del sentido común y del campo de la educación. El psiquiatra Enrique Rojas en una entrevista comentaba que “la sexualidad separada del amor verdadero es la puerta de entrada de muchos desórdenes psicológicos. Para que sea sana, debe estar integrada en el proyecto de vida. En este momento, hay mucho sexo y poco amor. Hay mucha genitalidad” (Marcos, 2013,) Los jóvenes deben saber

que están expuestos a múltiples patologías y desórdenes como consecuencia de sus actos. La formación, que no la deformación, tiene que ser preventiva.

A su vez, en estos jóvenes se da una contradicción que ellos niegan y no reconocen. Es que necesitan de sus padres. Que estos les marquen normas y pautas, aunque ellos más que nunca las quebrantaran. En este tiempo tanto los padres como los hijos deben ir dando pasos hacia la negociación. Para el joven esta nueva relación bidireccional con sus padres es un signo claro en la adquisición de autonomía, identidad, y de sana ruptura parental necesaria en la adolescencia. Todo esto debe ir acompañado de una respuesta responsable, como fruto de la adquisición de un compromiso adquirido en el negociado.

Por lo general las relaciones entre padres e hijos suelen ser duras y tensas. Los jóvenes muestran desinterés, rebeldía, apatía y falta de respeto. Estas fricciones cargan a los padres, pero estos, más que nunca, tendrán que armarse de paciencia y amor. Por tanto, es necesario entender, “que sus hijos no tienen nada personal contra ellos, sino que sus repuestas y actitudes forman parte del pack de la pubertad” (Arroyo, 2013, p. 8)

A lo largo del marco teórico hemos ido adentrándonos en la concepción de la persona y la integración de sus dinamismos, para demostrar que no somos algo sino alguien. Que “yo soy mi cuerpo” y “no tengo un cuerpo”. Partiendo de esta idea, la sexualidad se enriquece, pierde el enfoque materialista e utilitarista propio de nuestro tiempo. La sexualidad es una amalgama de la fisiología, la psicología, y la espiritualidad, quedando involucradas estas en todo el ser humano.

Del marco teórico se desprende como los padres son los únicos responsables legales de sus hijos, adquiriendo de este modo el derecho irrefutable de la libre elección de formación integral de sus hijos.

Se ha considerado conveniente citar algunas características propias del desarrollo de la adolescencia, para poder acercarse a los alumnos con mayor objetividad. Teniendo como referente estos conocimientos, al igual que los del resto del

marco teórico, se ha procedido a la elaboración de la siguiente propuesta de intervención.

CAPITULO III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Siendo conscientes de la importancia que tiene el conocer aquello que inevitablemente va a suceder, “los cambios”, se pretende con esta propuesta de intervención facilitar a los alumnos de la última etapa de Primaria unos conocimientos básicos, desde la antropología y la neurociencia para afrontar los cambios propios de la pubertad y acoger la adolescencia con entusiasmo y buen ánimo.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta propuesta son:

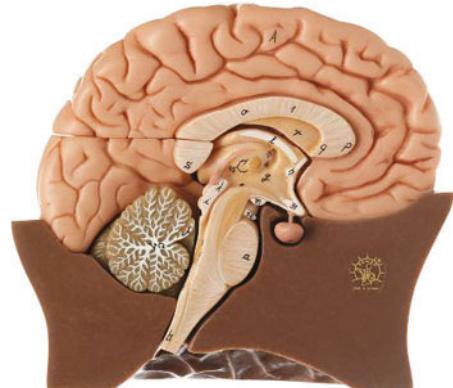
1. Descubrir que somos alguien y no algo.
2. Reconocer la dignidad de todo ser humano.
3. Conocer que el ser humano es abierto, relacional y libre.
4. Enseñar que el cerebro sufre unas modificaciones que condicionan el modo de actuar, sentir y pensar.
5. Identificar la arquitectura básica del cerebro y sus funciones.

RECURSOS

Como ya hemos mencionado con anterioridad, este trabajo ha requerido de una intensa búsqueda bibliográfica. La indagación se ha ido resolviendo desde distintas disciplinas, como la filosofía, antropología, sociología, derecho o medicina.

De entre el conjunto de estos materiales consultados se encuentran las guías publicadas por las comunidades autónomas y el MEC en materia de salud y educación sexual. Estas publicaciones nos han ubicado dentro de los contenidos reglados que se proponen desde las instituciones. No obstante, como recurso bibliográfico para el presente proyecto de intervención se han utilizado programas de educación afectivo sexual que se imparten en el territorio español. Los centros en los que se ofertan estos programas comparten como característica común su carácter confesional y su estatus

de centro concertado. Los programas a los que se hacen referencia son TeenSart, Aprendemos a Amar, y Libres por Amor, Libres para Amar. Siendo el primero de ellos un programa internacional que está presente en más de 20 países.



En la actualidad encontramos el elemento neuro- en ámbitos muy dispares como; neuroeconomía, neurofilosofía, neuropsicología, neurocicina, neurofarmacología, neuroeducación. Este último nos interesa, pero no pudiendo abordarlo, nos quedaremos con el siguiente dato: Estudios de neurociencia (Blakemore, 2009) demuestran que el cerebro está en continuas modificaciones. “Los años de la adolescencia son una época turbulenta. El cerebro del adolescente está creciendo rápidamente reorganizando y podando los circuitos neuronales que dirigen el modo de pensar, sentir y actuar” (Brizendine, 2007, p.60) Facilitar y promover dicha información a nuestros alumnos, les puede ayudar a canalizar los cambios que desde la pubertad empiezan a experimentar y que en tantas ocasiones les generan incertidumbre, miedo, conflicto y ansiedad. Desde esta propuesta de intervención se pretende dedicar algunas sesiones a este ámbito, no con la pretensión de realizar algo diferente, sino, con el convencimiento de su valor educativo, preventivo y formativo.

El cerebro desmontable es un recurso manipulable, que facilita la aproximación y familiariza con el objeto de estudio.

Otros recursos utilizados serán una película, un PowerPoint, transparencias que puedan superponerse y comprobar algún cambio producido por las hormonas, plastilina para reproducir un cerebro, cartulinas, colores...

ACTIVIDADES (NIÑOS/PROFESORES)

Las unidades didácticas propuestas están destinadas a los alumnos de 5º y 6º de primaria. La idea es trabajar este material dentro del ámbito de la tutoría, insertándolo dentro del plan de acción tutorial.

Sesiones:	Dos sesiones
Objetivos:	Informar de la propuesta que se pretende trabajar en clase. Indagar en los conocimientos que tienen sobre la pubertad y la adolescencia Descubrir que somos algo más que un cuerpo. Tomar conciencia de qué somos las personas.
Materiales:	Cartulina DinA4. Colores de madera, ceras o rotuladores, arcilla, plastilina y materiales de reciclaje.
Desarrollo Explicación:	<p style="text-align: center;">1ªSesión</p> <p>1. Se informará a los alumnos que durante las siguientes horas de tutoría se trabajarán unos contenidos concretos. 2. Se les pasa una encuesta para valorar de que conocimientos parten. 3. Para finalizar la sesión redactarán, no más de 10 líneas, cómo se imaginan ellos dentro de tres años y además realizarán un dibujo o un modelado de ellos mismos que refleje el contenido de la redacción. 4. Tarea para casa, llenar un pequeño cuestionario sobre la sesión. Este cuestionario se les repartirá al final de cada sesión. La intención, es que este formulario sea un instrumento de la evaluación del proceso.</p> <p style="text-align: center;">2ªSesión</p> <p>1. Sesión sencilla, que comienza presentando los objetivos que se pretenden alcanzar y a continuación se les lanza una serie de preguntas que junto con sus respuestas anotaremos en la pizarra y se comentarán. Dichas respuesta serán utilizadas para dar forma a los objetivos que queremos alcanzar.</p> <p>2. ¿Qué somos? ¿Qué es una persona? ¿Qué cosas puede hacer, alcanzar o lograr una persona? ¿Qué cosas puede pensar, imaginar o soñar una persona? ¿Qué puede sentir una persona? ¿Somos libres o sólo podemos hacer lo que nuestro instinto nos indica en cada momento? ¿Qué es amar? ¿Pueden los animales realizar lo mismo que nosotros?</p> <p>Este listado se dividirá en dos; en aquello que se puede tocar, y en lo que no se puede tocar. Ej.: podemos correr una carrera y ganarla y recibir una medalla pero no podremos darle forma a la alegría de haber obtenido la medalla. Otro ej.: Podremos comernos un helado pero nuestro deseo de comernos un helado no lo podemos tocar, pero ahí ha estado. Otro ej.: podemos soñar que somos seres</p>

	<p>fantásticos con poderes mágicos o que somos Violeta. ¡Claro que sí!, pero no podremos hacer que eso ocurra.</p> <p>A partir de este momento, se les plantea la cuestión de si esos sueños, deseos, alegrías, voluntad, ideas... aunque no sean materiales también les pertenecen, forman parte de ellos y son suyos. De esta manera, ellos van respondiendo a la cuestión en sí, y es que, no solo somos un cuerpo, sino algo más, que podemos llamar alma o espíritu.</p> <p>3. Concluyendo esta sesión, y con la intención de que interioricen este nuevo descubrimiento, se les pide que realicen un dibujo, donde representen la unidad de cuerpo y alma qué son cada uno de ellos, y en la parte inferior del folio que comenten, con unas breves palabras lo que han dibujado. Algunos alumnos explicarán su trabajo al resto. Tarea para casa, llenar un pequeño cuestionario sobre la sesión.</p>
Criterios de Evaluación:	Esta evaluación tendrá la prioridad de valorar el aspecto perceptivo del concepto de unidad de cuerpo y alma a través del dibujo realizado y la nota explicativa del mismo. Así como la encuesta de la primera sesión y la redacción. No obstante, la maestra a través de la observación directa del alumno evaluará su grado de participación, implicación y comprensión de dicha cuestión. Para ello, y si fuera necesario, también se apoyará en el diálogo personal.

Unidad 2:	Temporalización: 50 minutos
Sesiones:	Una sesión
Objetivos:	Identificar las connotaciones que implica decir que el ser humano es una persona. Reconocer la dignidad de todo ser humano.
Materiales:	Libreta. Pizarra. Proyector.

Desarrollo

3ªSesión

Se les pide que intenten agruparse a partir de características comunes, que ellos determinarán para cada grupo, pelo largo, castaño, ojos marrones, pecas, simpáticos, gruñones, etc. No puede quedar ningún niño sin grupo. Todos comparten alguna característica con alguien. La maestra puede intervenir en caso de que los grupos queden descompensados. Una vez el grupo tenga definidas las características comunes, deberá ir haciendo un listado de subcategorías que comparten entre ellos. Ej., dos tendrán pecas, cinco los ojos grandes, tres tendrán que dedicarle más tiempo a las mates y otros al inglés etc. (20 min)

A continuación habrá una puesta en común, se anotarán en la pizarra los grupos y sus subcategorías. A partir de aquí se señala que compartiendo muchas características, son estas mismas las que nos hacen ver que somos irrepetibles y únicos. Se puede terminar esta parte de la sesión con un vídeo de unos tres o cuatro minutos con una lluvia continua de fotografías de personas de distintos lugares del mundo.

Hay que señalar a los alumnos que este “somos irrepetibles” nos hace valiosos y necesarios para la vida, para la historia. Como ejemplo sencillo y se les puede preguntar cómo hubiera sido la clase de hoy si hubieran faltado 6 alumnos o 1 alumno, ya no habría sido igual la clase, pensad en los grupos y subgrupos en la pizarra...

Para finalizar la sesión habrá una pequeña representación teatral. Todos permanecen sentados en sus sitios e irrumpen en la clase un profesor que los trata de forma anónima y sin considerar sus características personales. La intención de esta representación es que los alumnos se den cuenta de que “cuando somos tratados como un miembro más o menos de un colectivo, nuestra sensibilidad queda herida, ya que reclamamos de los demás ser considerados como lo que somos, únicos” (Prats, 2012, p.23) Tarea para casa, llenar un pequeño cuestionario sobre la sesión.

Criterios de Evaluación:	Esta evaluación tendrá la prioridad de valorar el aspecto perceptivo del concepto de ser humano como irrepetible y con dignidad. A través de la observación directa del alumno. También se evaluará su grado de participación, implicación y comprensión de dicha cuestión.
--------------------------	---

Unidad 3:

Temporalización: 50 minutos

Sesiones:	Dos sesiones
Objetivos:	Conocer que el ser humano es abierto, relacional y libre
Materiales:	Cuento, El Canchito Alcancía (Coeymans, Maria. 2007, p.57-60) Pizarra. Cuaderno.Bolígrafos.
Desarrollo :	<p style="text-align: center;">4ªSesión</p> <p>1. Se comienza preguntando a los alumnos si creen qué por ser niños de 11 o 12 años no son libres, qué es la libertad, qué es ser libre... Estas respuestas se anotan en la pizarra.</p> <p>2. A continuación se les expone un caso práctico que representa qué es la libertad creativa. Ej.: Cuando los alumnos salen al patio y juegan al fútbol, están siguiendo unas reglas de juego que facilitan las relaciones con el resto de compañeros, efectúan pases y jugadas nuevas etc. Cuando este concepto está claro se pasa al siguiente, que consiste en explicar la libertad de maniobra. Se continúa con el mismo ejemplo. Los alumnos juegan al futbol, pero llega un jugador del equipo contrario y lanza la pelota dentro de la portería con la mano. Este jugador les dice que era necesario para meter el gol tocar la pelota con la mano, y que él es libre para meter el gol como quiera.</p> <p>3. Una vez finalizada esta aclaración, la tarea que deben realizar a continuación, es clasificar las notas de la pizarra en dos grupos, libertad creativa y libertad de maniobra, podrán añadir nuevas situaciones que muestren la diferencia entre la libertad creativa y libertad de maniobra. Para terminar esta tarea, se elabora una puesta en común de la clasificación que cada alumno ha ido confeccionando en su libreta y se debatirá siempre que esté bien argumentada. Tarea para casa, llenar un pequeño cuestionario sobre la sesión.</p> <p style="text-align: center;">5ªSesión</p> <p>1. Se comienza con una serie de preguntas que les ayuden a refrescar la sesión anterior.</p> <p>2. Se procede a la lectura de El canchito Alcancía. Facilitaremos el acceso al cuento mediante la proyección de un PowerPoint. Los alumnos podrán de esta forma seguir la lectura que realiza la profesora.</p> <p>3. Se trabaja el contenido a través de una cadena de preguntas que</p>

lanza la profesora como: ¿Para qué son las cosas? ¿Qué habrías hecho tú si tus amigos quisieran comprar con tu dinero un juego o similar para compartir entre todos? ¿Cómo encuentras que actuaron los amigos? ¿En qué consiste ser generoso? ¿Fue libre José?..

4. Para finalizar la tarea realizarán un collage o dibujo que represente la libertad y con breves palabras que expliquen que entienden ahora que es la libertad. Tarea para casa, llenar un pequeño cuestionario sobre la sesión.

Criterios de Evaluación:	<p>La maestra deberá asegurarse que todos los niños entienden bien lo que explica y lo realizará a través de preguntas dirigidas a ellos, de la puesta en común de la clasificación que cada alumno ha ido confeccionando en su libreta y del dibujo o collage final.</p> <p>La maestra anota todos los datos en el diario de clase</p>
--------------------------	---

Unidad :4	Temporalización: 50 minutos
Sesiones:	3 Sesiones
Objetivos:	Enseñar que el cerebro desde el inicio de la pubertad va a sufrir unas modificaciones que condicionan el modo de actuar, sentir y pensar Identificar la arquitectura básica del cerebro y sus funciones.
Materiales:	Video, PowerPoint, plastilina, palillos, colores, cartulina, pizarra
Desarrollo:	<p style="text-align: center;">6^a Sesión</p> <p>1 Comenzará la sesión con una lluvia de ideas sobre qué es el cerebro y para qué sirve. Se anotarán las intervenciones en la pizarra.</p> <p>2 Enlazando con el punto anterior se visualizará un video o un PowerPoint con la arquitectura y funciones del cerebro que nos interesa mostrar. Cerebro Triuno (Maclean, p.1990) Reptiliano=mantenernos vivos /actuación automática. Animal=emociones/predisposición en la actuación. Humano=consciencia/ libre actuación.</p> <p>3 Se facilitan fotocopias del contenido del apartado anterior a cada alumno, como apoyo para la siguiente actividad. Los alumnos formarán grupos de cuatro personas, para la manipulación de un cerebro desmontable donde puedan identificar algunas zonas que han aparecido</p>

en la proyección. A continuación el grupo dibujará cada una de las partes del cerebro desmontable y anotará su función, con la finalidad de crear un mural sobre el cerebro.

7^a Sesión

1. Se comenzará recordando el contenido de la sesión anterior para ensamblarla con esta. La maestra se apoyará en los murales realizados por los alumnos.

2. A continuación, con el apoyo de un PowerPoint explicará la maestra que el cerebro comienza a madurar en la zona de la nuca y este proceso finaliza en la zona anterior a la frente (corteza prefrontal), como consecuencia, los adultos ante una situación de riesgo para la vida, deciden con rapidez. En el caso de los adolescentes, la decisión estará encaminada hacia la búsqueda de gratificación inmediata (López, N. 2011).

3. Para la siguiente actividad, la maestra representará conductas o movimientos que ellos tendrán que repetir para después decir qué cerebro (o parte del cerebro) se ha utilizado para dicha acción. Ej.:
Uno deja de jugar para ayudar a su hermano. Distingue dos instrumentos musicales. Qué prefieres una hora de videojuego hoy o dos mañana. Cederías tu torno de reparto de material a un compañero. Puedes dar razones importantes de por qué no hay que pegar. Como actuaríais si un compañero le quita el bocadillo a otro (cerebro Humano).
Cuéntame como es el camino que recorres para llegar al patio. Ponerles una cara triste (cerebro Animal).
Bostezar, mover un dedo (cerebro Reptiliano).

Tarea para casa, llenar un pequeño cuestionario sobre la sesión

8^a sesión

1. Recordar las sesiones anteriores y proyectar un vídeo musical para recordar las partes del cerebro. Dedicarán unos minutos a memorizar la letra, mediante la repetición de la canción.

2. Tomando como modelo el cerebro desmontable se procederá a modelar con plastilina un cerebro, asignando a cada parte un color. Ej. Lóbulo frontal rojo, lóbulo occipital verde y se pincharán unas banderitas explicativas. Ej: La consecuencia de que el lóbulo madure más tarde significa....

	3. Rellenar el cuestionario inicial.
Criterios de Evaluación:	La maestra deberá asegurarse que todos los niños entienden bien lo que ha explicado. Para ello se apoyará en el mural, el cerebro de plastilina, grado de implicación y participación

DESARROLLO / METODOLOGÍA

El desarrollo de esta propuesta de intervención se lleva a cabo en 4 unidades temáticas que se desarrollan a lo largo de 8 sesiones. La metodología que se pretende utilizar es participativa, activa y explicativa en la cual es el alumno el protagonista del aprendizaje, y el profesor realiza el papel de mediador del aprendizaje, orientando al alumno para la consecución de los objetivos de la unidad. Se pretende que las clases sean dinámicas, con mucha participación e implicación por parte de los alumnos. Potenciando mediante las actividades propuestas un aprendizaje significativo, cercano a los propios intereses de los alumnos. Con todo esto se pretende un aprendizaje global y holístico.

Acciones concretas: El trabajo en equipo, combinado con el trabajo personal. Exposición oral y escrita de ideas, conceptos, valoraciones y juicios argumentados. Desarrollo de actividades plásticas, que fomentan la creatividad, la resolución de conflictos, ayuda a interiorizar conceptos y son una fuente de expresión del corazón de la persona.

TEMPORALIZACIÓN

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
30	31	1	2	3	4	5
6	Primera Sesión: Inicial	8	9	10	11	12
13	Segunda Sesión: Somos algo o somos alguien	15	16	17	18	19
20	Tercera Sesión: Somos únicos	22	23	24	25	26
27	Cuarta Sesión: Niveles de libertad	29	30	31	1	2

3	Quinta Sesión: Cuándo somos libres	5	6	7	8	9
10	Sexta Sesión: Qué es el cerebro	12	13	14	15	16
17	Séptima Sesión: Maduración descompensada	19	20	21	22	23
24	Octava Sesión: Jugamos con el cerebro	26	27	28		

EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación tendrá en cuenta los objetivos planteados, la actitud y los conocimientos.

Evaluación inicial

En la primera sesión, se les facilitará una ficha para que rellenen. A través de esta encuesta sabremos de qué conocimientos parten y qué actitud tienen de cara a este proyecto. Los ítems propuestos serán:

1. Tenemos alma y espíritu.
2. Somos únicos.
3. Podrías nombrar alguna parte del cerebro.
4. Sabes qué es una neurona.
5. Qué es la pubertad.
6. Nombra algún cambio que experimente un adolescente.
7. Existen personas exactamente iguales.
8. Cómo actúan los adolescentes.
9. Te interesan estas sesiones.
10. Sabes qué son los cambios de humor.

Evaluación procesual

La evaluación procesual adquiere relevancia, en cuanto se refiere a la valoración del propio alumno y el impacto que le ha producido la sesión. Se les pedirá como trabajo para casa que respondan a las siguientes preguntas:

1. Qué contenidos de la sesión han sido nuevos para ellos.

2. Si la información se les ha facilitado de forma comprensible.
3. Qué momento les ha gustado más.
4. Qué les gustaría que hubiéramos ampliado.
5. Si les ha ayudado la actividad propuesta para entender el objetivo de la sesión.

El maestro juega un papel importante en esta evaluación procesual y debe realizar una observación constante del alumno sobre la resolución de las tareas que se les propone; de su participación en la clase, de la asimilación del contenido, de la integración y relación con las actividades en equipo.

Evaluación final

En la última sesión se les entregará una ficha que deberán llenar. Contendrá los mismos ítems que en la primera sesión. Servirá para valorar los cambios y avances tras participar en la ejecución de las sesiones que contiene el proyecto de intervención. Al final de las sesiones se dispondrá de los siguientes instrumentos evaluativos:

1. La ficha de evaluación inicial.
2. Los registros realizados en el diario de clase por la maestra.
3. Las fichas de las tareas para casa.
4. Las actividades realizadas por los alumnos.
5. La ficha de evaluación final.

A partir del análisis de estos materiales se podrá realizar un informe final de evaluación en relación a los objetivos planteados en esta propuesta.

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

CONCLUSIONES

Al comienzo del presente trabajo se planteó el objetivo de elaborar unas sesiones que acercasen al alumno a la concepción de ser humano que tiene la antropología filosófica y ofreciera actividades para el conocimiento del cerebro, dentro del ámbito de la educación afectivo sexual, para tercer ciclo de Primaria. Haciendo un repaso general, se puede afirmar que se ha alcanzado el objetivo fijado en aquel primer momento ya que para dar una respuesta al objetivo general planteado al inicio del proyecto, se ha establecido un profundo marco teórico que ha dado carácter e impronta al diseño de las sesiones de trabajo.

Asimismo, el desarrollo de dicho marco teórico se ha confeccionado para orientar una práctica educativa concreta; personalista y holística. Igualmente la bibliografía que contiene el presente trabajo está rigurosamente acotada. De ahí, la selección de aquellos autores y proyectos más relevantes para alcanzar el propósito perseguido, una concepción personalista del ser humano, del amor y de la sexualidad.

Por otra parte, se han cubierto los objetivos específicos de descubrir la sexualidad desde los dinamismos de la persona humana y reconocer que somos, únicos, irrepetibles, y relacionales, tomando conciencia de la diferencia entre libertad creativa y de maniobra, porque el citado marco teórico contempla los conocimientos necesarios para desarrollar dichos contenidos. Podemos señalar que se han analizado a fondo aspectos propios de la antropología para poder enseñar que no “tengo un cuerpo”, sino que el cuerpo es algo que se es (Caffarra, 1995, p.31) pues esta idea junto con el estudio de los tres dinamismos (físicos, psicológicos, espirituales) del ser humano favorecen la tarea pedagógica de descubrir al alumno que la voluntad se encumbra como elemento operativo de la integración de todos los dinamismos, favoreciendo el conocimiento de que somos, únicos, irrepetibles, y relacionales,

Sin embargo la voluntad no puede integrar los dinamismos de cualquier manera. En efecto, hacen falta una serie de instrumentos (autoconciencia, autotrascendencia, autodominio) para que sea esta la que organice y no se deje llevar por los instintos, los impulsos, los deseos o los sentimientos (dinamismo inferior, también cerebro reptiliano y sistema límbico) de tal manera que el alumno pueda ejercer su libertad fruto de la integración de los mismos. En base a todo esto se han desarrollado las sesiones de trabajo, con el fin, de que el alumno se apropie de estos contenidos tan teóricos de una forma lúdica.

El desarrollo de las sesiones de trabajo ha motivado el cumplimiento de estos objetivos específicos, que consecuentemente han propiciado la consecución del objetivo principal del presente proyecto. Por tanto, los alumnos a través del juego dan respuesta al objetivo de tomar conciencia de los dinamismos que conforman la persona, y reconocer que somos, únicos, irrepetibles, y relationales como se aprecia en la 2^a y 3^a sesión. Por tanto, se ha pretendido que las actividades sean dinámicas, participativas y se construya “la idea” partiendo de una realidad próxima a los alumnos. En el caso del objetivo de tomar conciencia de la diferencia entre libertad creativa y de maniobra, sucede lo mismo, la sesión transcurre en base a una realidad próxima a los alumnos, como es el caso de jugar un partido de futbol y como bien se aprecia en el contenido de la 4^a sesión. Por tanto, las sesiones 1^a, 2^a, 3^a y 4^a dan continuidad al marco teórico desde la praxis.

El cumplimiento de los objetivos específicos que quedan recogidos en un segundo grupo como son caracterizar las estructuras anatómicas y funciones del cerebro y reconocer la influencia de la maduración cerebral en la adolescencia y la pubertad y la adolescencia como una época de transformaciones, quedan justificadas dentro del marco teórico con el análisis realizado sobre los cambios propias de la adolescencia. Puesto que nuestros alumnos se encuentran inmersos en estos cambios, se hace necesario que esta información más que nunca sea, concreta, rigurosa y científica, como así se ha propuesto. Por consiguiente, las fuentes consultadas para realizar el mencionado apartado han sido, la Dra. en psiquiatría Louann Brizendine, la Dra. en neurociencia Sarah-Jane Blakemore, la Dra. Ana Otte, la sexóloga Lourdes Illán la University of Maryland o TeenStar.

En cuanto al objetivo propuesto sobre la caracterización de las estructuras anatómicas, funciones del cerebro y el reconocimiento de la influencia de la maduración cerebral en la adolescencia, se ha considerado oportuno adentrarse en estos conocimientos a través de las sesiones de trabajo. Se ha ido mostrando algún aspecto en relación a este objetivo dentro del apartado características de los adolescentes. De esta manera el acercamiento del cerebro Triuno, se ha producido a través de la 5º sesión, siendo esta clara y sencilla mediante una breve exposición magistral y la manipulación de un cerebro desmontable. Igualmente esto permite el acercamiento del alumno a este órgano tan complejo para poder introducirles en los cambios que sufre su psicología y su ser, ampliando así los comúnmente trabajados en este ámbito (órganos sexuales). Este hecho, se puede considerar fundamental porque una de las ideas que se perseguían con esta propuesta era el desarrollo de unas determinadas acciones que les ayudaran a asumir los cambios con serenidad y entusiasmo, y en estos casos, el conocimiento del cerebro cobra protagonismo.

Como carencia de este proyecto de intervención, encuentro la falta de alguna unidad didáctica que trabaje la relación hormona/cerebro y que muestre su incidencia en la vida del alumno, en el momento presente y especialmente en un futuro próximo. Otra carencia importante a la hora de plantear las actividades relacionadas con el cerebro son los escasos materiales existentes. Es cierto, que para trabajar el binomio cerebro /sistema nervioso existe material. En el caso de pretender abordar el tema desde la propia arquitectura del cerebro o el cerebro Triuno, el material disponible está diseñado para etapas de la educación superiores. En el caso de la combinación cerebro /hormona, hay una gran variedad de recursos pero relacionados con la propia divulgación científica, los cuales no resultan ni inteligibles, ni atractivos para los alumnos de entre 10 y 12 años.

Para finalizar, también se considera que las unidades didácticas están diseñadas para poder ser trabajadas fuera del ámbito de la educación sexual, sin perder potencia educativa. Generando de esta forma una alternativa curricular a dicho proyecto de intervención.

PROSPECTIVA

La presente propuesta de intervención no se ha podido llevar a la práctica y por tanto no es posible extraer conclusiones sobre su efectividad o sobre la aceptación de los alumnos. Por el contrario, este proyecto me ha permitido adentrarme, a nivel divulgativo, en el mundo de la neurociencia y descubrir las posibilidades que esta tiene en el mundo de la educación.

Si se hubiera dispuesto de más tiempo y espacio para elaborar el presente trabajo se hubieran incluido los siguientes puntos dentro del marco teórico:

1. Cómo la activación del eje hipotálamo-hipofisario-gonadal es el responsable del aumento de la producción de hormonas y sus efectos organizadores, que dirigen la maduración de la función sexual (pubertad) y cerebral (adolescencia) conformando los circuitos cerebrales que dan soporte a las funciones cognitivas, emocionales y psico-sociales presentes en el adulto (Brizendine, 2007).
2. Cómo en un adolescente el sistema límbico bien desarrollado se traduce en búsqueda de sensaciones, emocionalidad intensa, agresividad, búsqueda de conducta sexual (pulsiones sexuales) a la vez que tienen la corteza prefrontal (encargada de controlar al sistema límbico) inmadura (Blakemore, 2012).
3. Qué formación debiera recibir el profesorado para poder impartir los contenidos propios de la educación afectivo sexual.
4. Cómo apoyar desde la escuela la tarea de los padres respecto a la formación afectivo sexual de sus hijos.

Quizás introducir en un aula de primaria un cerebro desmontable para, a partir de él, explicar a los púberes su sistema límbico y el desfase de maduración que existe con la corteza prefrontal pueda parecer extraño o novedoso. Sin embargo, encontramos a la investigadora Sahra-Jane Blakemore que lanza la siguiente idea “sería muy útil enseñar a los jóvenes en el instituto cómo se desarrolla su cerebro” (Punset, 2009)

En líneas generales en nuestras aulas enseñamos el cerebro como el gran director de orquesta, y es cierto, pero es algo más que el director de orquesta de nuestro sistema nervioso. Aquí se podría abrir una línea de investigación: ¿Es

transcendente para nuestros alumnos de primaria conocer el desarrollo del cerebro? ¿Qué calado tendría en su formación? ¿Una toma de conciencia del desarrollo cerebral ayudaría al alumno a regular sus conductas, acciones o su rendimiento? ¿Un profesor que tenga determinados conocimientos en neuroeducación mejorará su práctica educativa?

En este trabajo hemos aportado al aula de primaria algo de antropología filosófica y el desarrollo cerebral a través de la educación afectivo sexual. Ahora se me ocurre, conectar la antropología filosófica con la neurociencia. Es decir, si el alma habita en la corteza prefrontal (cerebro humano o telencéfalo) podríamos enseñar por tanto, que nuestra libertad, nuestra capacidad de decidir de amar no está en función de lo que me dictan los instintos (cerebro reptiliano) ni las emociones (sistema límbico) sino de la conciencia, razonamiento, control inhibidor, inteligencia, y toma de decisiones, constituyendo así las funciones superiores de la mente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. (2013). Nuestros hijos ya son adolescentes. Material no publicado. Valencia.
- Asensio, S. (2013). Con el cerebro en la mochila. Material no publicado. Valencia.
- Barrio, J. (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. ESE. nº 13, 7-23.
- BlaKemore. (nº44 de junio de 2009). Entrena tu cerebro, cambia tu mente. (E. Punset, Entrevistador)
- Blakemore, S.-J. (Junio de 2012). El misterioso funcionamiento del cerebro adolescente. Obtenido de TED Ideas Worth Spreading:
http://www.ted.com/talks/sarah_jayne_blaekemore_the_mysterious_workings_of_the_adolescent_brain.html
- Brizendine, L. (2007). El cerebro femenino. RBA.
- Caffarra, C. (1995). Ética general de la sexualidad humana. Barcelona: Ediciones internacionales universitarias.
- Coeymans, M. E. (2007). Cuentos para conversar. Chile.
- De la Torre, J. (2008). Sexo, sexualidad y bioética. Madrid: ICAI-ICADE.
- España. Constitución Española. Libertad de enseñanza. Artículo 27.1.BOE. 311, de 29/12/1978
- España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado 5, de 5 de enero de 2007.
- España. Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. Boletín Oficial del Estado 55, de 4 de marzo de 2010, páginas 21001 a 21014 (14 págs)
- España. Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. Boletín Oficial del Estado 206, de 25 de julio de 1889, páginas 249 a 259 (11 págs.)

- Kliegman, RM, Behrman RE, Jenson HB, Stanton BF. (mayo de 2013). Pubertad y adolescencia. Obtenido de University of Maryland Medical Center:
<http://umm.edu/health/medical/spanishency/articles/pubertad-y-adolescencia>
- Illan, L. (2009). Educación sexual en la primera infancia. Obtenido de APAinmaculada.com:
http://www.apainmaculada.com/_bd/Escuela_de_Padres/2009_2010/2009_10_01_Educacion_sexual_en_la_primera_infancia.pdf
- López Moratalla, N. (2011). Neurobiología de la adolescencia. Clínica y análisis grupal, 30-44.
- López Quintás, A. (2012). El descubrimiento del amor auténtico. Madrid: BAC.
- López Quintas, A. (2004). El secreto de una vida lograda. Madrid: Palabra
- Maclean, P. (1991). The Triune brain evolución. Plenun Press, New York.
- Marina, J. (2010). Aprender a vivir. (12^a.ed.). Barcelona: Ariel.
- Ortiz, E.; Prats, J.I.; Arolas, G. (2004). La persona completa. Valencia: Edicep
- Otte, A. (2008). Cómo hablar a los jóvenes de sexualidad.132 respuestas a sus preguntas. Ed Internacionales universitarias.
- Pinto, R. (2007). Las nuevas pantallas y la familia: Televisión, videojuegos, móviles e internet. Revista de renovación pedagógica, 521-534.
- Prats, J. I. (2012). La forma cristiana de educar. Valencia: Edicep.
- Reig, J. (1993). Familias cristianas para una nueva evangelización. Valencia.
- Reig, J.A; Ferrer, F; Molina, A.; Barrachina, A.; Paya, M; Sancho, M. (1991). La comunidad de vida y amor. Valencia: Edicep.
- Rodríguez Guerro, A. (s.f.). Antropología y sexualidad. Amor, afecto, y sexualidad. Recuperado,http://escuela.med.puc.cl/paginas/Departamentos/Obstetricia/MEB173/Meb173_11.html
- Rojas, E. (28 de Noviembre de 2013). La sexualidad separada del amores la puerta de desórdenes psicológicos. (p. Cobos, Entrevistador)
- Ros, J. (2006). Sexualidad, familia y vida. Tema 5. Material no publicado. Valencia.
- Sánchez, N.; Calatayud, E.; Ros, J.; Chust, J.; Ferris, P.; García, M; Gómez, N.; Gómez, M^aL. ; López, A.; Tudela, J.; Vigil, P.(2013) Sexualidad y familia. Educación en la verdad y en el amor. Valencia: Paulinas
- Pablo VI. (1968). Humanae Vitae. nº8. Roma.

Vigil, P., Herrera, F., Corté, C., Fernández E. (2007). Para Amar y ser Amado. Santiago de Chile: RR DONNELLEY.

Yepes, R. (1996). Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana. Pamplona: Eunsa.

_. (1992) Catecismo Iglesia Católica. nº40.nº2331.

_.(2003) Directorio de la pastoral familiar.nº91. LXXXI. Asamblea plenaria.

_. (2001) La familia, santuario de la vida y esperanza de la sociedad.

_. (2010) Encuesta sobre los contenidos de educación sexual en la nueva Ley del Aborto (MEL). Obtenido de <http://www.profesionalesetica.org/documentacion/?did=6>

BIBLIOGRAFÍA

Almacellas, M. Á. (2009). Camino hacia la madurez personal. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Illan, L. (s.f.). Libres por amor, libres para amar. Valencia: Colegios Diocesanos.

Dale, R. (Dir). (s.f.). The Human Body [Película].

Marina, J. (2011). El cerebro Infantil: La gran oportunidad. Barcelona. Ariel.

Marina, J. (2003). La sexualidad y la ética. Estudios de juventud, 9-17.

Gonzalez, R. (2007). Aprendamos a amar. Valladolid: Encuentro.

Prats, J. I. (2009). Pedagogía y realidad. Un bello paisaje. Valencia: Edicep.

Pélissié du Rausas, I. (2005). ¡Por favor, háblame de amor! Madrid: Palabra.

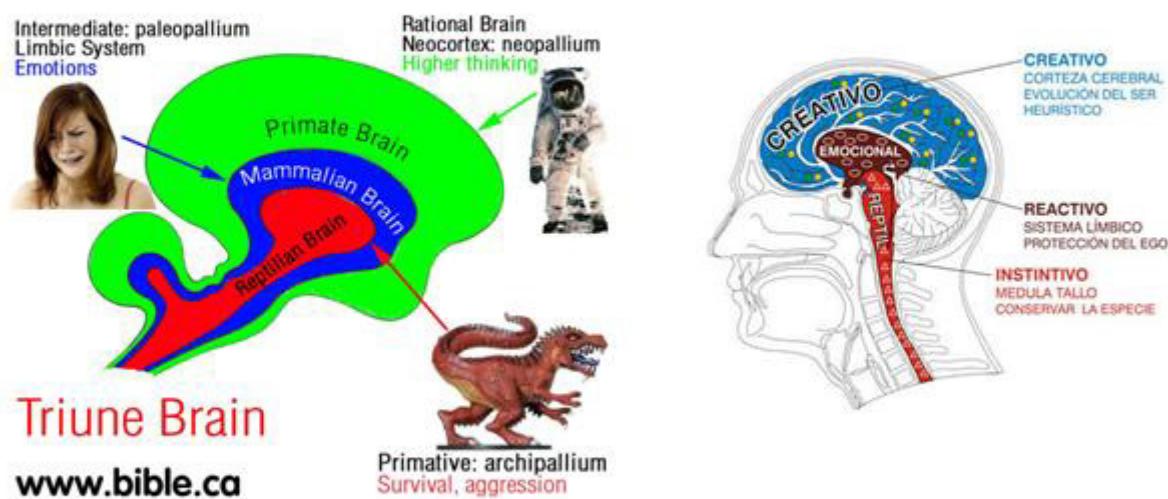
Pérez Adan, J; Ros, J. (2008). Sociología de la familia y de la sexualidad. Valencia:

S.C.E.C. Orientaciones educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual. Roma 1983; nº 4.

Universidad de navarra. (10 de agosto de 2011). Youtube. Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=DAOdnS39HiQ>

Vigil, P. (s.f). Para amar y ser amado. TeenStar. Santiago de Chile.

ANEXOS



Neocorteza – Cerebro humano

Consciencia – Razón – Libertad

