

27
2el.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"La Aplicación de la Logoterapia al Ambito
Educativo"

El descubrimiento del sentido a través de un
programa de orientación para jóvenes de
preparatoria

T E S I S I N A
Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
p r e s e n t a

María de los Angeles Baizán Bakmori

Directora: Lic: Rosa María Córdova Alvarez

México, D. F.

1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A mis padres por darme el ser,
en especial a mi madre por ser quien es.**

A mis hermanos por ser conmigo.

A mis maestros por enseñarme a ser.

A mis amigos por acompañarme.

De manera muy especial quiero dedicar este trabajo

**a mi esposo,
mi mejor amigo,
por complementar mi ser
por ayudarme, por enseñarme el cielo.**

**y a mis hijos
por soñar conmigo,
por dejarme ser,
por ser la luz de mi vida.
por su apoyo, comprensión y amor.**

Deseo expresar mi agradecimiento a:

**mi directora de tesina
Lic. Rosa María Córdova Álvarez
por sus orientaciones y sugerencias
por su alto nivel profesional
y por su invaluable ayuda,**

**la maestra Lic. María Enedina Villegas Hernández
por su desinteresado apoyo
y su entusiasmo por la logoterapia,**

**mis sinodales:
Dr. Roberto Peimbert Ramos
Lic. Josette Benavides Tourres
Dra. Patricia Corres Ayala
Lic. Blanca Estela Reguero Reza
por disponer de su valioso tiempo para revisar mi tesina,**

**a la Universidad Nacional Autónoma de México
por brindarme la oportunidad de estudiar en ella,**

**a todos mis profesores y amigos
que de una u otra forma contribuyeron
a hacer realidad esta tesina.**

Para todos ellos mi sincera gratitud.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
---------------------------	---

1. LA LOGOTERAPIA

1.1. Antecedentes.....	6
1.2. Definición de logoterapia.....	13
1.2.1. La logoterapia y el logos.....	15
1.2.2. La logoterapia y el análisis existencial.....	16
1.3. Los elementos de la logoterapia.....	18
1.3.1. La visión antropológica y del mundo.....	19
1.3.2. La libertad de la voluntad.....	26
1.3.3. La voluntad de sentido.....	31
1.3.4. El sentido de la vida.....	36
1.4. Principales técnicas logoterapéuticas.....	44
1.5. Aplicaciones de la logoterapia a la educación.....	49

2. LA EDUCACIÓN Y LA ADOLESCENCIA

2.1. La finalidad de la educación contemporánea.....	52
2.2. El papel de la psicología educativa.....	56
2.3. La motivación en la educación.....	58
2.3.1. Definición de motivación.....	58
2.3.2. Diferentes aproximaciones en la psicología educativa.....	60
2.3.3. La búsqueda de sentido.....	67
2.4. La adolescencia en el nivel preparatoria.....	69
2.4.1. Desarrollo moral y social.....	75

3. APLICACIÓN DE LA LOGOTERAPIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

3.1. Justificación.....	81
3.2. Consideraciones metodológicas.....	83

3.3. Programa de orientación para jóvenes de preparatoria:	
'Planeación personal: una visión al futuro'	86
3.3.1. Población	86
3.3.2. Objetivos	87
3.3.3. Contenido	90
3.3.4. Métodos y procedimientos	93
3.3.5. Evaluación	95
3.3.6. Organización del programa	95
COMENTARIOS	96
REFERENCIAS	98

INTRODUCCIÓN

"No había forma de escapar al trauma... las amargas confrontaciones racistas con linchamientos brutales, las explosiones en las ciudades, el atestiguiamiento del asesinato de líderes por televisión... la fraudulencia de altos funcionarios públicos... Una generación había crecido sufriendo la 'neurosis colectiva de nuestro tiempo'. De niños, se sentaban frente a la televisión a presenciar un desfile de violencia, ficción y realidad entremezclada con las sucias mentiras de los comerciales. Al ir haciéndose mayores, escuchaban una sucesión de avisos de desastre inminente del globo - explosión demográfica, contaminación del aire, del agua, de la tierra y crisis energética. Como jóvenes, enfrentaron infructuosos esfuerzos para evitar que el gobierno los enviara a una guerra que detestaban. Produjimos la primera generación de americanos que crecía con un endeble optimismo hacia el futuro" (Wirth, 1979, pp. 229-230).

Este era el panorama de sensación de 'sin sentido' que se extendía entre los americanos a pesar de la chispa de esperanza que encendió el Presidente Kennedy durante su campaña de elección en los años sesentas.

La descripción continúa: "Tales eventos causaron amargura entre viejos y jóvenes. Al llegar a los setentas, los periódicos de la nación reportaban una epidemia de depresión mental. Los que la padecían se quejaban de sentimientos de desesperanza. Docenas de miles se refugiaron en la seguridad del alcohol y drogas. Otros más afortunados, encontraron doctores que les prescribieron drogas recién descubiertas. Cualquier ayuda era bienvenida, pero se necesitaba algo más que pastillas o terapia. La tarea impostergable era regenerar las instituciones para que los jóvenes pudieran considerar que la vida valía la pena". (Wirth, 1979, *loc. cit.*)

La imagen suena familiar y hace surgir la pregunta: ¿Cuántas generaciones hemos producido así?, ¿Cuántas más pensamos producir?



El hombre en su caminar por la vida se enfrenta de manera inevitable a la angustia de la muerte, de la soledad, de la libertad y del sentido de la vida. En su condición de humano ha pasado o pasará por esas situaciones productoras de angustia.

Ante una situación de cambio o transición, se ve empujado a tomar una decisión, la incertidumbre del resultado de esa decisión le angustia. Buscando deshacerse de la soledad se relaciona con otros; las relaciones interpersonales pueden ser fuente de sufrimiento, especialmente si se dan de manera equivocada. El enfrentamiento con la nada, la muerte, también es una fuente primaria de angustia.

Encontrar un sentido a la propia vida es la motivación primaria del hombre, y nos abruma cuando parecemos ir por la vida sin rumbo, ni dirección.

El análisis existencial, aborda estos aspectos humanos desde un enfoque dinámico que se concentra en las preocupaciones enraizadas en la angustia del individuo. Nos aporta una explicación ontológica de la 'existencia' humana.

Desde esta concepción surge la Logoterapia como una forma de trabajar con las personas que sufren, ya sea el sufrimiento evitable o inevitable.

La logoterapia aborda el problema del sentido de la vida como principal motor del hombre al que conceptualiza como un ser llamado a la libertad y a la responsabilidad, considerando ambas como incluíbles. Desde la logoterapia la vida siempre 'tiene sentido' en cualquier circunstancia, por difícil y extrema que sea. Cada situación tiene un sentido y descubrirlo, lleva al hombre a la trascendencia.

Cuando al ser humano le falta la orientación hacia el sentido y los valores no existen o están confundidos, el individuo replegado sobre sí mismo, cae en la frustración de la voluntad de sentido, apareciendo el vacío existencial.

Vivimos una época de vacío existencial, esa es la gran enfermedad de nuestro tiempo. Reflejo de esto son la insatisfacción generalizada, los índices de delincuencia, la drogadicción, la deserción escolar, el maltrato, la violencia, la gran incidencia de problemas psicológicos (basta ver la gran demanda de las múltiples psicoterapias que hay en el mercado).

Frente a este contexto, la logoterapia se presenta como una forma de psicoterapia y orientación, especialmente indicada para ayudar a las personas a orientar su vida hacia 'sentidos' de carácter personal que se develan desde el mundo objetivo.

La antropología logoterapéutica ofrece una opción de trabajo en psicología partiendo de una concepción integral del ser humano, frente a los reduccionismos y determinismos de otros enfoques. La logoterapia orienta el trabajo, hacia la búsqueda de sentido, incidiendo en los procesos educativos en los cuales son aplicables los postulados logoterapéuticos.

Educar a un pueblo es una forma de prevenir y planear el futuro, desde dentro, desde su gente. Entendiendo la educación como el medio por el cual se transmiten los conocimientos, la cultura y los valores de una generación a la siguiente y como un proceso que se inicia en la familia, se continúa en la escuela y dura toda la vida, la educación no solamente debería ser informativa, si no también formativa. Se puede enseñar a descubrir el sentido desde la libertad y la responsabilidad.

Las áreas de la psicología educativa donde pueden ser aplicables estos conceptos logoterapéuticos son: la formación de profesionales de la educación,

la planeación educativa, la solución de problemas educativos (como deserción, violencia, desvalorización y bajo rendimiento), la motivación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación vocacional, consejería educativa, y asesoría a padres.

La aplicación de la logoterapia en el ámbito educativo representa una alternativa en la búsqueda del sentido de vida, necesaria para educar generaciones de jóvenes y adultos que consideren que la vida, vale la pena de ser vivida.

La adolescencia es una etapa de muchos cambios y una época de la vida en la que se toman muchas decisiones trascendentes. En el trabajo con jóvenes he podido convivir con sus preocupaciones y con el impacto que causa el "sin sentido" en sus vidas y en las de quienes los rodean. Considero que en este periodo crítico de la adolescencia, el psicólogo puede hacer una importante labor educativa que incida en los aspectos formativos de la educación que muchas veces son dejados de lado.

El presente trabajo, es la propuesta de un programa de orientación para los jóvenes de nivel preparatoria a través de la creación de un espacio de reflexión que permita encontrar el sentido, como una manera de contribuir a la realización de una sociedad más libre y responsable.

“Planear la vida, diseñarla, ponerle fronteras, acotarla, dibujar sus contornos, y luego andarla.”
Enrique Rojas Montes (1994).

I. LA LOGOTERAPIA

1.1 Antecedentes

Según Quitmann (1989), la psicología humanista, considerada como ‘tercera fuerza’ después del psicoanálisis y el conductismo, se desarrolló alrededor de los años cincuenta en los Estados Unidos. Sin embargo, no es ahí donde se gesta. Después de la subida de Hitler al poder, emigraron a los Estados Unidos, algunos psicólogos y psiquiatras -en su mayoría alemanes- como Kurt Goldstein, Erich Fromm, Fritz Pearls, Charlotte Bühler, Ruth Cohn, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka, Alfred Adler, Otto Rank y Karen Horney entre otros. Todos ellos fueron importantes para el desarrollo de la psicología y especialmente para la psicología humanista. Ellos llegaron con el bagaje de la psicología existencialista, que encontró terreno fértil en los Estados Unidos.

Dentro de la psicología existencial que se desarrolló en Europa, Viktor Frankl es considerado como su máximo exponente y como el fundador de la ‘tercera escuela vienesa de psicoterapia’. Con la introducción de los trabajos de Viktor Frankl por Gordon W. Allport de la Universidad de Harvard se elimina el amplio vacío y la desconexión que había con Europa desde la muerte de Freud (Pareja, 1989, Frankl, 1993).

A continuación, se expone una síntesis del desarrollo de esta psicología existencial: la logoterapia, a través de la obra de su fundador: Viktor Emil Frankl.

Los acontecimientos, las experiencias y las circunstancias de una persona a lo largo de su vida van conformando de alguna manera su personalidad y por consiguiente su obra. En el caso de Frankl, su vida está estrecha e inevitablemente vinculada al origen de la logoterapia. Adentrarse en algunos datos de su biografía posibilita una mejor comprensión de la génesis y la esencia de la logoterapia (Fizzotti, 1981).

Viktor Frankl nació el 26 de Marzo de 1905 en el seno de una familia judía en un céntrico barrio vienes. En los primeros años de nuestro siglo y hasta el inicio de la segunda guerra mundial de 1939 la presencia de la comunidad

judía en Viena era muy importante. Por aquel entonces, Viena era el centro cultural de Europa. Los científicos, músicos y escritores judío-vieneses de esa época, alcanzaron la fama mundial. En este contexto, la infancia y adolescencia de Frankl se desarrollaron en un ambiente familiarmente cálido y en un ambiente culturalmente muy rico (Fizzotti, 1981).

Durante su adolescencia fue testigo de la conmoción profunda de la primera guerra mundial. En esa época, estudiaba en el 'Realgymnasium', la misma escuela donde muchos años atrás estudiara Sigmund Freud. A la edad de dieciséis años comenzó a tener correspondencia con Freud, que ya era profesor en la facultad de medicina de la Universidad de Viena. En una de sus cartas incluyó un escrito que expresaba sus reflexiones en torno al 'origen de la mímica de la afirmación y de la negación'. Este trabajo fue publicado en 1924 en la Revista Internacional de Psicoanálisis que dirigía el mismo Freud.

A la edad de diecinueve años ingresó a estudiar medicina en la Universidad de Viena. En ese tiempo Frankl publica numerosos artículos dirigidos a buscar respuestas para los jóvenes vieneses que resentían los estragos de la primera guerra mundial.

Durante sus estudios de medicina empieza a cuestionar los alcances y limitaciones del análisis freudiano. Veía poca flexibilidad en sus formulaciones conceptuales que no permitían una imagen unitaria del ser humano sino una imagen reducida del mismo, esta reducción incidía especialmente en la capacidad humana del libre albedrío y la voluntad que busca el sentido de la vida. De estas cavilaciones resulta un progresivo distanciamiento de Freud que culmina en el rompimiento de su relación cuando Frankl ingresa al círculo de colaboradores cercanos de otro ya famoso médico vienes: Alfred Adler (Pareja, 1989).

Frankl no permaneció largo tiempo en el círculo de especialistas en la Psicología Individual de Adler. Gradualmente se alejó de la posición ortodoxa de Adler, lo cual motivó, finalmente, su expulsión del círculo adleriano, pero su participación le aportó un intenso aprendizaje que incorporó a su experiencia anterior dentro del psicoanálisis (Fizzotti, 1981).

Después de terminar sus estudios de medicina, Frankl fundó centros de orientación para jóvenes con problemas. Estos centros de consulta estuvieron dirigidos a los jóvenes que padecían las consecuencias de la situación social producto de la primera guerra mundial como un intento de incidir en su problemática psicológica y moral, como eran los intentos de suicidio, las fugas de los hogares inexistentes o desorganizados, los enfrentamientos, la depresión y la falta de sentido de la vida cotidiana ante el derrumbe de los valores tradicionales. Estos centros se ubicaban en las cercanías de los colegios. El

impacto de estos centros fue grande y redujo el problema de los jóvenes de manera notable (Fizzotti, 1981).

Como fruto de su experiencia en el trabajo con los jóvenes, e influido por la filosofía existencial que entonces se cultivaba en Europa, surge en Frankl, la necesidad de incorporar en la terapéutica los aspectos filosóficos de corte existencial presentes en el horizonte del paciente. "Fue en esos sitios donde cobraron forma las formulaciones fundamentales de la logoterapia, a saber: que toda realidad tiene sentido (logos) y que la vida nunca deja de tener sentido para nadie; que el sentido es sumamente específico y cambia de persona a persona y, para cada persona, de momento a momento; que toda persona es un ser único y que toda vida entraña una serie de objetivos que deben ser descubiertos y a los cuales se debe responder; que es la búsqueda de las tareas específicas de la persona y su respuesta a éstas lo que proporciona sentido y, finalmente, que la felicidad, la satisfacción y la tranquilidad espiritual son simples productos derivados de esta búsqueda" (Fabry, 1977, p. 35). Más adelante retomaremos estos puntos y los explicaremos con más detalle.

En el año de 1936 recibe la especialización en Neuropsiquiatría por la Universidad de Viena. En 1940 Frankl asumió la dirección de la clínica neurológica dependiente del Rothschildspital de Viena, institución médica patrocinada por la comunidad judía. Ahí, Frankl siguió investigando, atendiendo a sus pacientes y ampliando su comprensión del ser humano (Pareja, 1989).

El 1º de septiembre de 1939 se declaró la segunda guerra mundial con la invasión de Polonia por el ejército nacionalsocialista alemán. Austria había sido ya profundamente herida desde su anexión a Alemania en 1938. La hostilización judía se puso en práctica con cruel eficacia entre los judíos en Viena. Se inició una ola masiva de emigración a otros puntos de Europa y hacia América antes de la prohibición de emigración en el otoño de 1941. Los primeros transportes con prisioneros a Polonia sucedieron en octubre de 1939. El último transporte masivo de judíos austriacos se realizó en septiembre de 1942. El destino final de los que lograron sobrevivir a esta brutal experiencia fue el campo de concentración de Auschwitz-Birkenau, Polonia, donde la inmensa mayoría murieron.

En los primeros años de la guerra Viktor Frankl solicitó una visa al gobierno de los Estados Unidos. La respuesta llegó hasta el año de 1941. El

anhelado pasaporte enfrenta a Frankl con la difícil decisión de ponerse a salvo y continuar su carrera en el extranjero o permanecer como médico entre su gente. Sentía que su vida era una misión que llevar a cabo y sentía su vida estrechamente ligada por el afecto a muchos seres humanos. "Cuando uno está confrontado con esta clase de preguntas uno ansía una respuesta del cielo" (Frankl, en: Pareja, 1989 p. 31). Viktor Frankl dejó caducar la visa y permaneció en Viena.

En diciembre de ese mismo año Frankl contrajo matrimonio. Nueve meses después él, junto con su esposa, sus padres y un hermano comenzaron el éxodo final hacia los campos de concentración.

En septiembre de 1942 llega la Gestapo alemana a su clínica y en cuestión de segundos se ve obligado a abandonarla. Sólo puede llevar consigo el manuscrito de un libro sobre su experiencia en la práctica clínica que expresaba su pensamiento humanista, una medalla al mérito alpino y una pieza de mosaico que perteneció a una sinagoga (Pareja, 1989).

Así empezó el principio del fin, lo que Frankl denomina el 'experimentum crucis'. La prueba más importante que tanto su teoría como su práctica hubieron de afrontar (Frankl, 1994).

Su primera parada fue el ghetto de Theresienstadt. Este ghetto fue la puerta que conducía al exterminio, es decir a Auschwitz. En este primer campo de concentración pudo ofrecer sus servicios como médico y psiquiatra dando apoyo en psicoterapia individual y grupal y luchando contra las epidemias que contribuían a minar la población. Su estancia en Theresienstadt duró veinticinco meses, durante los cuales hubo de poner a prueba la entereza del espíritu humano ante los condicionamientos biológicos, psicológicos y sociales que reinaban en el ghetto.

En octubre de 1944 fue conducido a Auschwitz. Después de varios días con sus noches, el tren lentamente se aproximó a la explanada del campo. En el tren que lo condujo viajaron 1500 personas, sólo 150 pasaron la primera 'selección'. (Pareja, 1989).

Tras su 'recepción' los prisioneros fueron conducidos a una sala donde entregaron todas sus pertenencias. A continuación, los presos pasaron a otra sala donde debían quedar completamente desnudos en exactamente dos minutos, para ser totalmente afeitados y 'desinfectados'. La descripción de Frankl de este momento es la siguiente: "mientras esperamos la ducha, experimentamos totalmente nuestra desnudez: el no poseer nada, absolutamente nada, excepto nuestro cuerpo desnudo -privado hasta de su pelo- no poseemos nada más que nuestra existencia literalmente desnuda" (Frankl, en: Pareja, 1989 p. 39).

El ingreso de Frankl al campo de concentración, su vida como preso común, marca radicalmente el nacimiento de la logoterapia como una terapia existencial. Las vivencias en estas condiciones extremas de sufrimiento lo llevan al análisis de las experiencias, tratando de establecer una distancia científica de los acontecimientos, hasta donde su mismo sufrimiento lo permite y comprobar en 'su propia carne' y en la de sus compañeros sus postulados (Frankl, 1994).

Frankl considera este 'experimentum crucis' en tres diferentes etapas y hace una descripción de los procesos del hombre, en estas tres fases, cuando lo único que tiene es su 'existencia'.

Este análisis trasciende porque... "El impacto de la entrada en un mundo radicalmente distinto no fue una experiencia propia de unos cuantos seres humanos. Esta fue una realidad, siempre presente en la vida e historia de millones de seres humanos. El impacto, la sorpresa, se presenta hoy con diverso rostro, llámese este: verse cesado de pronto en el trabajo, afrontar la presencia de una enfermedad incurable o un accidente repentino, el estallido de un conflicto social, político o económico, etc." (Pareja, 1989 p. 40).

Esta primera etapa, la fase de la reacción inicial, la denomina, desde el punto de vista psiquiátrico como 'el shock del ingreso'. Se puede observar una despersonalización aguda, una división sujeto-objeto, como mecanismo de defensa del ego. Se produce el cuadro clínico del delirio de indulto que brutalmente se disipa. En palabras de Frankl: "...hago lo que representa el punto más elevado de toda esta primera fase de reacciones psicológicas: ¡Trazo una raya de separación a toda mi vida anterior!" (Frankl, 1994, p. 201).

En ese campo habría de perder a su esposa, a sus padres y a su hermano, despojado de todo, toma la decisión de no arrojarse a la alambrada del campo y poco a poco va tomando conciencia del sentido escondido en su vida y circunstancias concretas. (Pareja, 1989).

La segunda etapa, que Frankl denomina la fase de adaptación, la considera a partir de que el estado de pánico del ingreso va cediendo el paso a una indiferencia con el lento camino en descenso hacia la pérdida del sentido del tiempo, la incomunicación con el mundo exterior, la desesperanza, la muerte interior y la apatía que significa que el preso ha matado una a una sus sensaciones anímicas. Lo que sucede llega a la conciencia de forma amortiguada. Hay un retiro a modos de comportamiento primitivos de supervivencia. Además de la apatía hay una pronunciada irritación, la primera producto de la subalimentación y la segunda por el cansancio y el déficit crónico de sueño. Hay el sentimiento de una existencia provisional por la incertidumbre del fin, lo que conduce a la experiencia de un futuro inexistente y

la vida se convierte en una existencia predominantemente retrospectiva. Hay una existencia momentánea, sin ningún punto para proyectar el presente hacia el futuro. Una existencia sin sentido. La apatía total, la falta de sentido total, conducía a la muerte (Frankl, 1994).

Frankl observa en esta etapa que "...el decaimiento psíquico-corporal dependía de la actitud espiritual y esta actitud espiritual era un acto libre... de tomar una actitud u otra... uno se convertía en un detenido típico o... incluso... en esta situación límite uno seguía siendo hombre... lo que he denominado la 'fuerza de obstinación del espíritu'... es una realidad" (Frankl, 1994, p. 210).

En lo que Frankl describe como una tercera etapa, la excarcelación, se descarga repentinamente la presión psíquica, el preso no se atreve a creerlo, ha soñado literalmente con ese momento y despertado a la realidad del campo. Ahora el pasado deja de ser lo añorado para convertirse en una pesadilla, hay la necesidad de una atención psicológica. "...no puede disfrutar de la vida plenamente, primero tiene que volver a aprender a disfrutar, él lo ha olvidado" (Frankl, 1994, p. 212).

"Pese a las limitadas posibilidades, Frankl consiguió a veces practicar una especie de psicoterapia colectiva, mediante la que ayudaba a sus compañeros a redescubrir la interioridad, a valorar su responsabilidad a comprender como el sacrificio que les consumía tenía siempre un significado" (Fizzotti, 1981, p. 31).

Algo muy importante en el descubrimiento del sentido para Frankl durante su permanencia en los campos de concentración es la conciencia de lo que a pesar de todo no han podido quitarle; esto incluye los gratos recuerdos de su pasado, la imagen de su querida esposa, la libertad de su espíritu, la ayuda a los demás y la ilusión de algún día reescribir el manuscrito del que le despojan al llegar a Auschwitz. Sueño que logra al ser liberado, este libro se publicó en 1946 con el nombre de 'Psicoanálisis y Existencialismo'

Frankl tuvo que aplicar en sí mismo y, en muchas ocasiones a sus compañeros, su formación filosófica y psicológica, toda su riqueza cultural y ética. Con ello, válida, de forma dramática, su tesis principal: el hombre para vivir, tiene sobre todo, necesidad de sentido. Con éste, puede superar cualquier situación, conservando siempre su libertad y responsabilidad últimas (Frankl, 1993).

Desde la posguerra a la actualidad, la obra de Frankl alcanza la madurez. Su trabajo con la logoterapia ha sido muy intenso y productivo logrando un reconocimiento mundial.

Viktor Frankl considerado el Fundador de la Tercera Escuela Vienesa de Psicoterapia, ha publicado 27 obras traducidas a 21 idiomas. Ha sido

distinguido con el título de 'Doctor Honoris Causa' por 20 universidades. Ha ocupado diversas cátedras en las Universidades de Viena, Harvard, Stanford, Dallas, Pittsburgh y San Diego y ha sido invitado por 208 universidades como conferencista, incluyendo la Universidad Iberoamericana de México en 1978.

1.2. Definición de logoterapia

La logoterapia como teoría y método psicoterapéutico se presenta como una alternativa ante los reduccionismos y el determinismo biológico, psicológico y sociológico de las ciencias del hombre.

Críticas las concepciones antropológicas subyacentes a tales posiciones (reduccionistas y nihilistas) y propone (sobre la base de una revisión personal de los presupuestos de la filosofía existencial y de la experiencia como médico y como hombre de su fundador) una concepción multidimensional de la existencia incorporando a ésta, la dimensión espiritual del hombre. Al mismo tiempo, como derivación coherente de tal concepción, desarrolla un método terapéutico con técnicas concretas y eficaces.

Comparada con el psicoanálisis, la logoterapia es un método menos retrospectivo y menos introspectivo, la logoterapia mira más bien al futuro, es decir a los cometidos y sentidos que el paciente tiene que realizar en el futuro (Frankl, 1984).

La logoterapia es una terapia centrada en el sentido. Al aplicar la logoterapia el paciente ha de enfrentarse con el sentido de su propia vida para, a continuación rectificar la orientación de su conducta en tal sentido. La logoterapia se centra en el significado de la existencia humana, así como en la búsqueda de dicho sentido por parte del hombre. (Frankl, 1993).

Para Noblejas de la Flor (1994) los elementos que conforman la estructura de la logoterapia serían:

- una visión antropológica y del mundo específica,
- una concepción original de los trastornos psíquicos,
- unas técnicas terapéuticas coherentes con tal visión y concepción.

En base a estos tres aspectos enuncia la siguiente definición:

“La logoterapia es una forma terapéutica de trabajar con las personas que sufren, derivada de una imagen analítico-existencial del hombre y del mundo” (p. 24).

Por ‘forma terapéutica’ se refiere a la ayuda para (volver a) alcanzar la capacidad de percibir las formas de sentido dadas, reconociéndolas y actuando. En otras palabras, para descubrir el sentido de una situación dada y actuar con la mira puesta en el futuro. Es una ayuda para la liberación y desarrollo de las capacidades humanas.

Respecto al sufrimiento, la logoterapia cuenta con una teoría sobre las neurosis y psicosis. Ante ellas se interesa no por lo que enferma, sino por lo que cura; no por las formas de conducta patológicas, sino por las capacidades

inherentes del hombre; no por lo que condiciona al ser humano, sino por lo que lo hace incondicionable; no por lo que oprime, sino por las posibilidades para tomar una decisión más libre y responsable. Considera que cuando el sufrimiento es inevitable, puede constituirse en una ocasión de sentido para el hombre si se afronta con una actitud adecuada que lo dignifique.

La visión analítico-existencial del hombre se refiere a la forma de conceptualizar al hombre, presente en todo momento en el trabajo logoterapéutico. Incluye la dimensión espiritual del hombre (no en sentido religioso) sino como la fuerza de oposición del espíritu desde la que el hombre se opone a los determinismos para superarlos.

“La logoterapia es el procedimiento específico para aquellos cuadros neuróticos desencadenados desde la dimensión existencial-espiritual o noética del ser humano que se denominan neurosis noogénas” (Pareja, 1989, p. 317).

En palabras de Viktor Frankl: “La logoterapia está indicada no sólo en casos de neurosis noogénas sino también en casos de alcoholismo, criminalidad y drogadicción”. Ya que... “En mayor o menor grado, éstos están basados en un vacío existencial” (Frankl, 1988, p. 177).

Con base en lo anterior, la logoterapia también puede ser definida como una forma de orientación o ‘counseling’ que ante todo considera importante el descubrimiento del sentido.

La logoterapia se basa en que la fuerza motivante más importante de una persona para pensar y actuar, no reside principalmente, en la búsqueda de placer, o poder o en la autorrealización, sino en la búsqueda de sentido a su propia vida (Frankl, 1984).

Por ello, la logoterapia ve como funciones suyas:

- despertar el deseo de la libertad hacia una propia decisión,
- hacer consciente al hombre de su responsabilidad para la creación de la propia vida,
- ayudar a apartar, desmontar y eliminar las barreras que impiden hallar el sentido.

“Estas funciones son finalidades que pueden inscribirse en el campo de la orientación personal y de grupos. De ahí, que la logoterapia también sea considerada como una profilaxis de trastornos psíquicos y físicos y tenga un amplio quehacer dentro del campo educativo de los valores, la responsabilidad y la libertad” (Noblejas de la Flor, 1994, p. 26).

Por lo tanto, la logoterapia, es un método terapéutico sustentado por la teoría del análisis existencial, es en sí misma una forma de análisis y de entender al ser humano. La logoterapia está enfocada a la búsqueda de sentido.

Su aplicación en el campo educativo puede ser útil para prevenir trastornos psíquicos.

1.2.1. La logoterapia y el 'logos'

En palabras textuales de Frankl: "Una traducción literal del término 'logoterapia' es la de 'terapéutica mediante el logos', mediante el sentido" (Frankl, 1984 p. 17).

El significado del vocablo griego 'logos' (λογος) se refiere a 'la razón íntima de una cosa, fundamento, motivo'. Así, en la logoterapia, 'logos es equivalente a 'sentido', 'significado' o 'propósito' (Frankl, 1993).

"Otras formas de entender la palabra 'logos' como podrían ser las acepciones de lógica, estudio o tratado, etcétera, no tienen relación alguna con el significado específico que le asigna el pensamiento frankliano" (Pareja, 1989, p. 238).

El término, (logo) no hace referencia lógica, no se traduce como 'discurso' (latín). Frente a lo que se podría pensar de que la logoterapia consiste en acercarse al paciente 'con el discurso', con argumentos puramente teóricos, para disuadirlo de su posición, la logoterapia no es persuasión sino autodescubrimiento. Logos se emplea con un significado más profundo, que sitúa la tarea de la logoterapia en ampliar el campo visual del paciente para que descubra la gama de significados y de valores que está llamado a realizar. Para Frankl (1988, p. 86) el 'logos' es el mundo espiritual objetivo del sentido y los valores, un mundo ordenado, un cosmos, el cual viene a ser el correlato de la existencia personal.

Frankl (1978) define la logoterapia como una terapia que apela al espíritu rebasando el nivel de lo físico y de lo psíquico, a este respecto habla de una psicoterapia que enfoque la existencia humana no sólo en profundidad, sino también en altura e incorpora el ámbito de lo espiritual, no sólo lo incluye, sino que ... "se trata, ...de una psicoterapia que "arranca de lo espiritual" (p. 31).

Esta inclusión de lo espiritual es desde la perspectiva existencial, no desde un punto de vista teológico. Ya que "para la logoterapia la religión es y no puede ser otra cosa que un tema, nunca una posición básica. La logoterapia debe manejarse más acá de la fe en la revelación y responder a la interrogante por el sentido desde más acá de la bifurcación que divide la visión del mundo en teísta y ateísta" (Frankl, 1988, p. 114).

Fizzotti (1989) señala que la insatisfacción por un planteamiento mecanicista-causal de la psicoterapia y la afirmación de la necesidad de considerar al hombre en su globalidad (en sus dimensiones físico- psíquico-espirituales) y comprender la naturaleza de la unidad en la diversidad, fueron haciendo madurar en Frankl la idea de crear una nueva tendencia en el campo psicoterapéutico.

A este respecto nos dice Pareja: "Cuando Frankl asume el término logos como sentido y como espíritu se refiere, por una parte, a la necesidad de descubrir y satisfacer la necesidad profundamente humana de vivir una vida con sentido y, una vida con sentido es la consecuencia de experiencias con sentido para el ser humano" (Pareja, 1989, p. 238).

La logoterapia no pretende ser un conjunto de conocimientos esquematizados (Frankl, 1986), ni plantearse como una panacea, (Frankl, 1984, p. 15). Por tanto, permanece abierta a la cooperación con otros métodos psicoterapéuticos así como a descubrir nuevos rumbos, abrir nuevas posibilidades para su desarrollo científico y producir nuevos conocimientos.

"... logoterapia es una dirección y no una doctrina para la investigación. Si es dirección dice que puede evolucionar y que puede trabajar en colaboración con otras doctrinas (tanto terapéuticas como de desarrollo humano, preventivas y educativas)" (Pareja, 1989, p. 244).

1.2.2. La logoterapia y el análisis existencial

Toda psicoterapia tiene en su base una imagen del hombre, unas premisas antropológicas o, al menos, unas implicaciones antropológicas. No hay ninguna psicoterapia sin una concepción del hombre y sin una visión del mundo. Una psicoterapia que se tiene por libre de valores en realidad, no es más que ciega a los valores. El análisis antropológico y de los valores que sustentan la tesis de la logoterapia la aporta el análisis existencial. El análisis existencial caracteriza y califica la esencia de la existencia en el sentido de que la existencia es una "forma de ser" del ser humano (Frankl, 1994).

La logoterapia y el análisis existencial son dos facetas de un mismo planteamiento. Mientras que el análisis existencial aporta una explicación de la existencia y plantea la fuente de las angustias básicas del hombre, incluida la carencia de un sentido vital (Yalom, 1984), la logoterapia hace referencia

fundamentalmente, a un método de tratamiento psicoterapéutico específico para la neurosis noogena (Frankl, 1994).

El análisis existencial no quiere decir solamente explicación de la existencia óptica sino también, explicación ontológica de lo que es la existencia. Constituye el fundamento intelectual de la psicoterapia. Este, se ha de tomar como análisis hacia la existencia y no como análisis de la existencia.

El análisis existencial pretende aportar a la psicoterapia una imagen cabal del hombre.

La logoterapia parte del espíritu ('noos') y conceptualiza al hombre como un ser libre para responder (ser responsable) a las preguntas que le hace la vida. La pregunta fundamental es el sentido de la vida misma. Mas adelante se abordará esta concepción del hombre y del mundo.

La logoterapia desemboca en el análisis existencial al igual que éste culmina en la logoterapia. El elemento teórico y el práctico están inescindiblemente unidos.

1.3. Los elementos de la logoterapia

La logoterapia cuenta con una estructura que organiza tanto su teoría como su práctica.

En este apartado se revisaran los elementos que conforman lo que algunos autores llaman 'logoteoría'.

Dentro del inmenso panorama de la investigación científica y de la reflexión filosófica podemos ver, que el pensamiento de Viktor Frankl tiene vinculaciones de necesidad y complementarias con otros autores. Pareja (1989) llama vinculaciones de necesidad a aquellas que se dan por el simple hecho de estar en el mundo y de que nadie parte de un punto 'cero' en la vida. Sin embargo, pese a estas vinculaciones, "...a Frankl no se le puede alinear con ninguno de estos autores" (p. 81), porque en algunos casos tomará algunos elementos y en otros hará una crítica de los planteamientos.

Podemos analizar las raíces del pensamiento frankliano desde el punto de vista científico en su vinculación con Freud. Freud develó una de las dimensiones de la realidad humana: el inconsciente, marcando un momento histórico del pensamiento humano. Frankl, dando un paso más allá, habla del inconsciente espiritual (más tarde abordaremos este tema con más detalle). Aunque la teoría de Freud es ampliamente argumentada por Frankl, la diferencia entre Freud y Frankl es básicamente respecto a la motivación básica de la conducta humana, para Freud es la búsqueda de placer y para Frankl es la búsqueda del sentido. Diferencia esta, muy significativa.

La principal disensión con Adler (con quien Frankl trabajó) es nuevamente en este punto del motor de la conducta. Adler habla del 'poder' y Frankl del 'sentido'. Sin embargo introduce un aspecto importante para la logoterapia: la responsabilidad.

Es a partir de estos dos 'pilares': Sigmund Freud y Alfred Adler que se considera a Viktor Frankl como el fundador de la "Tercera Escuela Vienesa de Psicoterapia".

"Freud señala que el problema de la neurosis es una limitación del yo a nivel de la conciencia. Adler por su parte, señala que la neurosis es una limitación del yo a nivel de la responsabilidad. Frankl hace una síntesis, considerando como fundamentos radicales del ser humano ambas dimensiones: conciencia más responsabilidad" (Pareja, 1989 p. 89). Frankl va sin embargo, más allá en su formulación incluyendo la dimensión espiritual (noética o existencial) poniendo así, el acento de su teoría en la 'existencia'.

Jung como Adler y Frankl, mantuvo una estrecha (aunque breve) relación con Freud. Su más importante desarrollo es el del inconsciente colectivo. Jung señala que la neurosis es el sufrimiento del alma que no ha encontrado su sentido. La persona puede abrirse a nuevas experiencias y buscar en sí misma el significado de su propia experiencia y existencia. A simple vista podemos ver afinidades con Frankl, sin embargo, tienen diferencias (radicales) a nivel de los condicionamientos y la libertad humana (Pareja, 1989).

Respecto a los autores que tienen una influencia en Frankl desde el punto de vista filosófico, Pareja (1989) considera como los más importantes a Scheler (el mundo de los valores), a Hartmann (los estratos del conocimiento), a Heidegger (ser-en-el-mundo) y a Jaspers (existencia iluminada).

Considerar en detalle estas teorías excede el propósito de este trabajo, sin embargo, es importante mencionar la influencia de estos filósofos existenciales en el desarrollo del análisis existencial frankliano y de su aplicación práctica, la logoterapia, para una mejor comprensión de su visión antropológica y del mundo. Esta constituye los cimientos de su teoría y su práctica como método terapéutico y de orientación en la búsqueda del sentido.

1.3.1. La visión antropológica y del mundo

Los sistemas terapéuticos y los que promueven el desarrollo de la persona, como veíamos en un inciso anterior, necesariamente tienen un concepto o modelo de ser humano en la base y en su horizonte - lo que se entiende como antropología filosófica.

Aquí, trataremos de dilucidar esa conceptualización de ser humano para Viktor Frankl en la formulación de la logoterapia, para comprender su enfoque, su contenido y su praxis.

Como señalamos anteriormente, "...la visión antropológica y del mundo de la logoterapia, no responde a un interés especulativo, sino a una necesidad vital que parte de la propia experiencia. La producción científico-humanista de Viktor Frankl es precisamente eso: la expresión de una síntesis vital donde se hacen una 'totalidad en la unidad' la orientación científica y la orientación filosófica 'en el mundo'" (Pareja, 1989, p. 129).

Para la logoterapia, lo humano sólo se puede descubrir a la luz de la totalidad de la persona. Esta es algo indivisible, la persona es un individuo, un

ser único e irrepetible (Frankl, 1994). La irrepetibilidad tiene una proyección que se hace presente en el desarrollo del proyecto existencial personal.

La crítica central de la logoterapia a otras corrientes psicológicas -sin devaluarlas en sus hallazgos- es que todas cuentan con una característica común: el reduccionismo antropológico. Este, implica una visión unilateral, unidimensional del hombre, resultando una imagen deformada del mismo. En el reduccionismo, se interpreta el fenómeno humano en función de un aspecto, como si éste, fuera 'el todo' del hombre. (Frankl, 1984). "...el reduccionismo reduce al hombre no sólo en toda una dimensión sino que le resta, ni más ni menos, la dimensión de lo específicamente humano" (Frankl, 1988, p. 134).

Los tres grandes reduccionismos son: el biologismo, el psicologismo y el sociologismo. Desde estas posturas, el hombre no es otra cosa que un autómatas de reflejos, un mecanismo de instintos, un mecanismo psíquico o un simple producto de las fuerzas de producción (Frankl, 1986).

Estos reduccionismos implican también una postura determinista cuando tratan de explicar que el hombre no es más que un ser determinado por la genética y los procesos bioquímicos que tienen la última palabra sobre su existencia, o en el campo sociológico cuando se afirma que el ser humano no es más que el producto de las concepciones originadas por la clase social a la que pertenece y finalmente la postura del psicologismo que dice que el hombre es solamente producto de sus condicionamientos aprendidos (Pareja, 1989).

La logoterapia postula una visión integral del hombre que incluya todas sus 'partes', la biológica, la psicológica y la espiritual. La propuesta de Frankl pretende superar las limitaciones de los reduccionismos con la inclusión de la parte espiritual del hombre, como la dimensión desde donde se pueden explicar los problemas existenciales del hombre tales como el sentido de su vida (Frankl, 1978).

Para Frankl el hombre es el sujeto en su totalidad tridimensional. El hombre participa del ser en tres formas: física, también llamada biológica o somática), psíquica (o anímica) y noética (o espiritual o noológica).

Reitera que entre los distintos niveles del ser del hombre hay peldaños cualitativos: en el inferior (nivel biológico) se adscribe 'la vida', en la que coincide la esencia de la planta, el animal y el hombre; al nivel intermedio o psicológico corresponde 'el sentir', lo cual es propio de la esencia de los animales y de los hombres; por último, en el nivel superior o noético se sitúa 'el querer', atributos que sólo el hombre posee.

Frankl habla más que de diferencia cualitativa entre lo humano y lo subhumano, de una diferencia dimensional. La ventaja de esta terminología estriba en que una dimensión superior incluye siempre a la inferior. Los

términos 'superior' e 'inferior' no son términos valorativos sino que indican mayor o menor 'comprehensividad'. Así, una dimensión superior es comprensiva de una inferior (la contiene), 'eliminándola' y 'guardándola' simultáneamente.

Esto es lo que Frankl llama 'enfoque ontológico-dimensional (antropología dimensional) que permite salvar la continuidad de un fenómeno con los otros, a pesar de la especificidad del fenómeno de dimensión superior. Así, define al hombre como una unidad a pesar de la variedad. Existe una unidad antropológica a pesar de las diferencias entre las distintas clases del ser. Esta es la marca característica de la existencia humana.

La totalidad empieza donde se añade más allá de la unidad corporal-psíquica, lo espiritual como tercera realidad, la específicamente humana. En palabras de Frankl: "Ninguna unidad psicósomática en el hombre por muy íntima que sea consigue constituir su totalidad; a esta última pertenece esencialmente lo noético, lo espiritual, en la medida en que el hombre representa un ser, por cierto no sólo espiritual, pero sí en su esencia y en la medida en que la dimensión espiritual para él es constitutiva, en cuanto que esta representa la dimensión, ciertamente no la única, pero sí la específica, de su existencia, sea que se considere lo espiritual en el hombre de manera fenomenológica como su personalidad o de manera antropológica como su existencialidad" (Frankl, 1994, p. 64).

En otras palabras, aunque lo espiritual es una forma de ser propia del hombre (desde el punto de vista ontológico) y una forma de ser específica (desde el punto de vista antropológico) hay que tener en cuenta dos limitaciones; lo espiritual no es la única región ontológica a la que pertenece el hombre (afirmar esto sería un 'espiritualismo' que no contempla que la unidad viene dada por la tridimensionalidad), y desde un punto de vista noológico, lo específico del hombre estaría más en lo emocional y existencial que en lo racional y lo intelectual.

"Este reconocimiento libra al análisis existencial frankliano de tres peligros que amenazan a toda antropología que incluye lo espiritual en su esquema de concepción del hombre: el espiritualismo, el racionalismo, y el intelectualismo" (Noblejas de la Flor, 1994).

Para explicar esta ontología dimensional, Frankl se apoya en analogías geométricas, formulando dos leyes (leyes de la ontología dimensional) (Frankl, 1978, 1988, 1994).

La primera ley de la ontología dimensional (Fig. 1) dice así (Frankl, 1978):

“Si sacamos de su dimensión a un objeto y lo proyectamos a diversas dimensiones que sean inferiores a su propia dimensión, toma figuras tales que se contradicen entre sí. Por ejemplo, si sacamos del espacio tridimensional un vaso, geoméricamente un cilindro, y lo proyectamos a los planos bidimensionales lateral y de la base, entonces obtendremos, es un caso un cuadrado y en el otro un círculo” (p. 49).

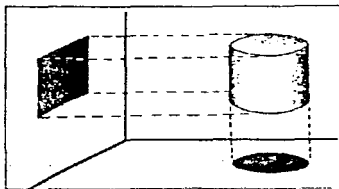


Figura 1. Primera ley de la ontología dimensional.

La segunda ley de la ontología dimensional (Fig. 2) es la siguiente (Frankl, 1978):

“Si sacamos de su dimensión (no uno sino) diversos objetos y los proyectamos (no en diversas dimensiones sino) en una sola dimensión, inferior a la dimensión original, se forman figuras que (no se contradicen entre sí, sino que) son ambiguas. Si por ejemplo, proyectamos un cilindro, un cono y una esfera sobre el plano bidimensional de la base, sacándolos de su espacio tridimensional, obtendremos en los tres casos un círculo. Supongamos que son las sombras producidas por el cilindro, el cono y la esfera. Entonces estas sombras son ambiguas en cuanto que no puedo deducir de ellas, que son iguales, si las está produciendo un cilindro un cono o una esfera” (p. 50).

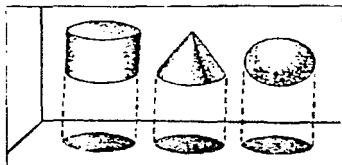


Figura 2. Segunda ley de la ontología dimensional.

Aplicando esto al hombre, vemos con respecto a la primera ley, que si **reducimos al ser humano sacándolo de su dimensión específicamente humana, y lo proyectamos a los planos de la biología y la psicología, forma imágenes que se contradicen entre sí.** La proyección sobre el plano biológico da **fenómenos somáticos**, mientras que la proyección sobre el plano psicológico da **fenómenos psíquicos**.

En la reflexión sobre esta primera analogía (primera ley) Frankl descubre **que esto mismo es lo que sucede cuando proyectamos al hombre como en el caso del vaso en una dimensión inferior.** En el caso del vaso, tanto el círculo como el rectángulo son figuras cerradas, mientras que el vaso es un cilindro abierto.

Sin embargo, a la luz de la ontología dimensional, esta contradicción, no lesiona la unidad humana. Como tampoco la contradice la proyección del círculo y el rectángulo cuando se trata de un cilindro.

La analogía con el hombre la contemplamos si consideramos que en el plano psicológico el hombre proyecta la imagen de un sistema cerrado de funciones fisiológicas y sobre el plano psicológico, la proyección consiste en un sistema cerrado de reacciones psicológicas. Sin embargo, el hombre es un sistema 'abierto' sólo así podemos explicar el problema del libre albedrío y la naturaleza autotranscendente del hombre como un 'ser abierto al mundo'. Estas características, que pertenecen a la esencia del hombre sólo se alcanzan desde la dimensión superior, la noética.

El carácter cerrado de los sistemas fisiológicos y psicológicos no contradicen la humanidad del hombre de la misma manera que las proyecciones basal y lateral del vaso no están en contradicción con el carácter abierto del cilindro al considerar la tridimensionalidad. Es decir, el determinismo físico y psíquico se superan si consideramos la dimensión noética donde son posibles la autotranscendencia y el autodistanciamiento.

Con ello también se explica que los descubrimientos efectuados en las dimensiones inferiores conservan su validez dentro de tales dimensiones. Sin embargo la ciencia tiene que tener la precaución de no ceder a la tentación de reduccionismos. Porque desde ahí, no se pueden establecer generalidades a la totalidad del ser humano. En palabras de Frankl: "Ahora comprenderemos que los descubrimientos efectuados en las dimensiones inferiores conservan su validez dentro de sus dimensiones y esto es legítimo, en idéntica medida, en orientaciones de investigación tan unilaterales como la reflexología de Pavlov, el behaviorismo de Watson, el psicoanálisis de Freud y la psicología individual de Adler" (Frankl, 1988, p. 141).

Igual que no se puede decir que un vaso está compuesto por un cilindro y un rectángulo, así tampoco el hombre se compone de cuerpo, psique y espíritu, es todo esto unitariamente. Lo espiritual, necesita de lo psíquico y de lo corporal para su realización plena (Frankl, 1988).

La unión de las 'contradicciones' (soma y psique), sólo podemos hallarla en una dimensión un grado más alta que los planos en los que proyectamos al hombre. Es decir, la unidad debe buscarse en la dimensión noética o espiritual, que no sería otra cosa que el núcleo más interno del hombre, su 'sí mismo'. En la terminología frankliana la palabra 'espiritual' indica tal dimensión antropológica, sin ninguna alusión al ámbito religioso o divino, por ello Frankl prefiere hablar de fenómenos noéticos o noodinámicos (Bazzi, 1989).

Respecto a la segunda ley de la ontología dimensional, su aplicación al hombre nos sitúa ante el problema del reduccionismo. Frankl (1988) propone la siguiente comparación: si proyectamos -no cuerpos tridimensionales sobre un plano- sino, figuras como Fedor Dostoievski en el plano psiquiátrico, podemos verlo nada más que como un epiléptico, como cualquier otro. Aquello en lo que sobresalen no se refleja en el plano psiquiátrico ya que el logro artístico se sitúa fuera de este plano.

Esto tiene repercusiones muy importantes en el campo clínico por ejemplo. Nos lleva a la necesidad de considerar las tres dimensiones del hombre en el establecimiento de un diagnóstico o un tratamiento. Toda patología necesita "...una mirada al 'logos' que permanece detrás del 'pathos', al sentido que tiene el sufrimiento" (Frankl, 1988, p. 143). Además, en la medida en que una alteración es multidimensional, la sintomatología resulta polivalente.

Para Frankl (1994), lo espiritual es una fuerza, no una substancia, por ello prefiere hablar de 'lo espiritual' y no del 'espíritu' (p. 101) aunque en sus textos también encontramos el término 'espíritu'.

Esta fuerza espiritual se define como la capacidad que tiene el hombre de distanciarse de sí mismo, de oponerse a sus condicionamientos, de adaptarse y tomar postura frente a lo que no puede cambiar, de reconocer fuera de sí mismo los sentidos que se le ofrecen y de poder vivirlos. Es lo 'libre' en el hombre (lo cual está íntimamente ligado con la responsabilidad), esto es lo que constituye a la persona espiritual como tal (Frankl, 1994).

"De las realidades existenciales del hombre forman parte: la espiritualidad, la libertad y la responsabilidad del hombre. Estas tres realidades existenciales no caracterizan sólo la existencia humana como tal, como humana, sino que más bien la constituyen" (Frankl, 1994, p. 78).

Al contrario del animal, que no 'tiene' instintos, sino que 'es' sus instintos, el hombre comienza a ser hombre cuando es capaz de oponerse a éstos y de responder de sus propias decisiones. La fuerza de obstinación del espíritu "...que capacita al hombre para imponer su carácter humano a pesar de los estados somato-psíquicos y de las circunstancias sociales." (Frankl, 1994, p. 99).

Esta fuerza de oposición del espíritu es importante dentro de la logoterapia tanto para su práctica terapéutica como de orientación (Frankl, 1978).

Como señalamos anteriormente, para considerar al hombre como una totalidad, es necesario considerar lo espiritual (el estrato espiritual) como su núcleo. Dentro de la espiritualidad humana existe una espiritualidad consciente y una espiritualidad inconsciente. La parte consciente y la inconsciente no están nitidamente delimitadas sino que hay una 'porosidad' entre ambas. Sin embargo, "La persona espiritual profunda es forzosamente inconsciente". "Dicho en otros términos, el espíritu es, precisamente en su origen, espíritu inconsciente" (Frankl, 1991, p. 30).

Frankl define esta espiritualidad inconsciente de la siguiente manera. "...entendemos por espiritualidad inconsciente una espiritualidad cuyo carácter inconsciente consiste en la carencia de la autoconciencia reflexiva - mientras que se conserva la autocompasión implícita de la existencia humana, pues tal autocompasión corresponde a toda existencia a todo hombre". "La espiritualidad inconsciente es la fuente y raíz de toda espiritualidad consciente" (Frankl, 1994, pp. 81-82).

Es decir, la espiritualidad inconsciente puede llamarse así porque no es reflexiva y no es reflexionable. La espiritualidad inconsciente constituye la persona espiritual-existencial, la base fundamental del espíritu consciente; la que proporciona a éste, la posibilidad de desarrollar sus potencialidades. Es el núcleo de la personalidad. Lo espiritual-existencial en su dimensión profunda es siempre inconsciente. El espíritu en su origen es siempre inconsciente (Frankl, 1991).

El hombre es también un 'ser-en-el-mundo', no es un ser aislado. Su existencia se manifiesta en el mundo, en sus circunstancias, en un tiempo. Tiene una existencia espacial y temporal, en tanto implica la posibilidad de expresarse corporalmente y con otros (Frankl, 1978).

Desde esta perspectiva, el hombre es entonces, un ser único e irrepetible. una unidad en la diversidad, es un sistema abierto capaz de autotranscenderse y de orientarse hacia algo o alguien, es un ser que decide, capaz de oponerse a los condicionamientos psico-físicos (libertad) desde su dimensión espiritual.

Sólo desde esta dimensión (que contiene las inferiores), el hombre 'existe' y, sólo incluyendo esta dimensión noética se le puede comprender mejor.

1.3.2. La libertad de la voluntad

La dimensión espiritual y el fenómeno de la libertad son inseparables. Lo espiritual es lo libre en el hombre y la libertad es manifestación de lo espiritual, por lo tanto, es una característica específicamente humana.

Según hemos visto anteriormente el hombre por su dimensión espiritual (en sentido noético, no religioso), es capaz de distanciarse tanto de disposiciones internas como de posiciones externas. Por ello, el hombre es un ser esencialmente libre.

El hombre puede decidir libremente sobre su vida gracias a una capacidad que no comparte con ningún otro animal, una facultad específicamente humana: el autodistanciamiento.

Frankl (1986) define el autodistanciamiento como "...la capacidad de poner distancia de las situaciones exteriores, de ponernos firmes en relación a ellas; pero somos capaces no solamente de poner distancia con el mundo, sino también con nosotros mismos" (p. 19). "La libertad del hombre incluye la libertad de tomar posición frente a sí mismo, enfrentarse a sí mismo, y con este fin, distanciarse en primer lugar, de sí mismo. Esto es la "...esencial capacidad humana del 'autodistanciamiento'" (Frankl, 1988, p. 152). En otras palabras, se refiere a la capacidad que tiene el hombre de distanciarse no sólo del mundo sino también de sí mismo.

Una manifestación de este autodistanciamiento es el 'humor', el cual es muy utilizado en la logoterapia y constituye un elemento importante de la 'intención paradójica' (técnica logoterapéutica que revisaremos más adelante).

Decir que el hombre sea libre, no significa que no esté condicionado por su biología, psicología o circunstancias presentes o pasadas. El hombre está condicionado, pero no determinado. El hombre puede distanciarse de estos condicionamientos y determinar libremente, su posición ante ellos.

La libertad y la necesidad están relacionadas, pero esta relación es libre, porque la necesidad y la libertad no están en un mismo plano. La libertad trasciende la necesidad. El hombre trasciende las necesidades. "Por ello, al abordar el problema del libre albedrío nunca debemos arriesgar una

contaminación de los planos del ser... La necesidad y la libertad no están en un mismo plano, más bien, la libertad está y se construye por encima de cualquier necesidad” (Frankl, 1994, p. 94). Desde la perspectiva de la ontología **dimensional**, la necesidad pertenece al plano psico-físico y la libertad al noético. Por eso, la libertad se construye por encima de cualquier necesidad, aunque es un presupuesto para ella.

En este mismo sentido Frankl habla del destino como una condición del **hombre, el cual le es necesario**. La vida está enmarcada en unas ciertas **circunstancias**, a partir de las cuales él se impulsa. Sin embargo, este destino, **no determina** la existencia porque la persona es libre de aceptarlas o de **oponerse a ellas**. A este respecto Frankl (1978) dice: “La libertad sin destino es imposible; la libertad sólo puede ser libertad frente a un destino”, el hombre es “...un ser que va librándose en cada caso de aquello que lo determina” (p. 129).

Para Frankl (1988) “La libertad del hombre es una libertad finita: el **hombre no es libre de condicionamientos**, sino que es libre solamente respecto a la **actitud** como ha de asumirlos. Pues, finalmente, le incumbe a él decidir si se va a dejar vencer, si se somete a los condicionamientos” (p. 150). La conducta no le es dictada por sus condiciones (internas o externas) sino por las decisiones que él toma. El hombre decide, sea o no consciente de ello, si se resiste a esas condiciones o si se somete. Si se deja determinar totalmente por las circunstancias o sólo en alguna medida.

La persona no está libre ‘de’ condicionamientos, sino ‘ante’ ellos. El **hombre es libre ‘frente a’**: (algo) los condicionamientos. La libertad es esencialmente ‘libertad de’ algo y ‘libertad para’ algo. En concreto, Frankl (1994) se refiere a libertad frente a tres cosas, a saber:

- 1) frente a los instintos
- 2) frente a la herencia
- 3) frente al medio ambiente

Como dijimos anteriormente el hombre posee instintos, pero estos no le poseen a él. El puede actuar a partir de ellos, pero éstos no lo constituyen. El hombre ‘tiene’ instintos, el animal ‘es’ sus instintos. Lo que el hombre es frente a ellos constituye su libertad. “Los instintos son dirigidos y marcados desde la **persona**: los instintos desde siempre están personalizados. Esta siempre conserva la libertad de decidir frente a ellos. “En el hombre no hay instintos sin libertad, ni libertad sin instintos” (Frankl, 1994, p. 95). Al igual que sucede con las necesidades y con el destino, los instintos impulsan al hombre en su libertad. Es libre por ellos y desde ellos.

Quando el hombre es 'arrastrado' por los instintos, lo que sucede es que libremente ha renunciado a su libertad, se ha sometido a ellos. No es libre facticamente, pero sigue siéndolo potencialmente.

Respecto a la libertad frente a la herencia y la determinación genética Frankl (1994) ilustra su posición al hablar de un estudio de Lange sobre unos gemelos univitelinos de los cuales, uno fue un astuto criminal, mientras que el otro, llegó a ser un criminalista igual de astuto. En este caso la característica 'astucia' es idéntica, pero el valor es neutro y el resultado diferente depende de la libertad ante la toma de una posición.

Ante el medio ambiente, reitera que éste tampoco determina al hombre, sino que el producto final depende de lo que el hombre hace con él, de la actitud que toma frente a él. Aquí menciona las diferencias individuales que se pusieron de manifiesto por ejemplo en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial y entre los soldados americanos prisioneros de guerra en Corea del Norte. En ambos casos se dieron tanto posturas altruistas como posturas de las formas más primitivas de la lucha por sobrevivir, las cuales no fueron determinadas por el ambiente.

La historia y la vida cotidiana están llenas de estos casos. Refiriéndose a esta toma de posición frente a los condicionamientos biológicos, psicológicos y sociales, Fabry (1977) en desarrollo de las ideas de Frankl respecto a la fuerza de oposición del espíritu, cita la opción que tiene un poliomiocítico de retirarse de la vida activa o convertirse en presidente de los Estados Unidos (Roosevelt) (p. 36). Aquí, nuevamente vemos la importancia de la libertad en el autodistanciamiento y en la oposición sobre los condicionamientos y los destinos.

La libertad 'frente a' (los instintos, la herencia, el medio) existe en función de una libertad 'para'. Para Frankl (1988) este 'para' de la libertad lo constituyen el sentido y los valores, ante los cuales el hombre también es libre.

"Por cuanto ser hombre significa 'ser en el mundo', el 'mundo' incluye un mundo de sentidos y valores. Sentidos y valores son 'razones' que mueven a los hombres a actuar de un modo u otro" (p. 156). Puede responder a la exigencia de un valor con un 'sí' o con un 'no' ya que el momento de libre elección no solamente existe frente a los condicionamientos biológicos, psicológicos y sociales, sino también, frente a una posibilidad de valores realizables. El sentido y los valores a diferencia de los instintos, implican al ser humano, lo atraen, pero no lo empujan.

La libertad es para la autodeterminación. El hombre tiene libertad ante su modo de ser, para ser así, o para ser de otra manera. Lo primero implica la

autorreflexión (ser así), mientras que lo segundo, la autodeterminación (ser de otra manera).

La libertad es una 'posibilidad', pues la capacidad de elección representa unas ciertas 'posibles' opciones. El acto de la elección implica la realización de una 'posibilidad' y la no realización de otras. El acto de la elección constituye la realidad. Así, el hombre va configurando su devenir, desarrollando las posibilidades implícitas en su existencia. Puede decirse, por lo tanto, que la existencia humana es una 'posibilidad'. El decidir implica la posibilidad de excluir alguna 'posibilidad' significativa para la existencia personal. Por ello, la libertad en su origen implica angustia, porque el hombre no puede renunciar a su libertad, es una parte esencial de ser hombre (lo humano en el hombre). Inevitablemente ha de asumir la incertidumbre y el riesgo inherente a todo acto de elección. (Yalom, 1984). El hombre no puede inhibir su obligación de escoger constantemente entre diferentes posibilidades que surgen en una situación personal, histórica, única, e irrepetible.

Esta 'libertad para' también se interpreta como libertad para responder a las preguntas de la vida, en otras palabras: 'ser responsable'. La libertad es inseparable de la responsabilidad (Frankl, 1978). De la misma manera que el hombre no puede renunciar a su libertad, tampoco puede renunciar a su responsabilidad.

Esta capacidad de autodeterminación, de tomar posición 'frente a' y de ser 'libre para' es importante desde el punto de vista terapéutico y de orientación hacia la prevención pues es esta libertad humana la única capaz de oponerse a los condicionamientos y de decidir si está bien 'ser' así o 'ser' de otra manera. Es la libertad de la voluntad lo que capacita al hombre para dirigirse hacia los sentidos que le atraen y lo que le habilita para poder responder a las preguntas que le hace la vida.

Si, como veíamos, el hombre es libre gracias a su capacidad de autodistanciamiento, es responsable gracias a otra característica fundamental de la existencia humana: la autotranscendencia. La direccionalidad hacia alguien o algo distinto de sí mismo.

Veíamos entonces, que la libertad del hombre (a la que no puede renunciar) lo lleva, ineludiblemente, a la responsabilidad y al igual que la libertad tiene un 'de qué' y un 'para qué', la responsabilidad tiene también un 'de qué' y un 'ante qué'.

En el acto de decidir aparece un objeto de decisión que implica un 'de qué'. Por ello, la responsabilidad supone necesariamente que uno es responsable 'de algo'. Este 'de algo' para Frankl (1994), es la realización de un mundo objetivo del sentido y los valores. En otras palabras, el hombre es

responsable de realizar el sentido y los valores de su vida. Estos sentidos, estos valores, pueden incluir a 'otros' puesto que el hombre es un ser-en-el-mundo, un ser abierto al mundo, trascendente.

Decíamos que el hombre es responsable 'de algo' (realizar los sentidos y los valores) y 'ante algo'. Ese 'ante algo' para Frankl, es la conciencia y en última instancia es responsable 'ante' Dios, su Dios, llámese este como se llame. En este sentido habla de la presencia ignorada de Dios en el inconsciente espiritual (Frankl, 1991). Frankl define la conciencia como: "la facultad de descubrir y localizar ese único sentido que se esconde detrás de cada situación" (p. 103). La conciencia es también el portavoz de la trascendencia.

Frankl (1991) subraya la limitación de la conciencia humana que está marcada por la finitud del hombre y es capaz de caer en el error. Su fiabilidad llega hasta tal punto que hasta el último momento de la vida, el hombre no puede saber si efectivamente, ha realizado el sentido de su vida, o si se ha engañado continuamente. De esta forma, el hombre ha de vivir entre la incertidumbre y el riesgo (libertad): la conciencia le deja la duda de haber fallado el verdadero sentido, pero el hombre no puede sustraerse al riesgo de obedecer a su conciencia (responsabilidad).

La libertad y la responsabilidad son los requisitos para encontrar sentido. Pero lo que pueda significar sentido para la persona lo reconocerá ésta en su conciencia.

El hombre es responsable de la respuesta existencial a las preguntas que le plantea la vida. "No es el hombre... quien ha de plantearse la pregunta por el sentido de la vida, sino que más bien sucede al revés: el interrogado es el propio hombre; a él mismo toca dar la respuesta...". La respuesta a estas 'preguntas vitales' solamente se puede encontrar en la acción, en los hechos objetivos. "Esta respuesta se da en la responsabilidad asumida en cada caso por nuestro ser" (Frankl, 1991, p. 19)

La responsabilidad además de darse en 'la acción', en 'los hechos' se da también en el 'aquí y ahora'. La responsabilidad se da en la concreción de cada persona y de cada situación. No es una responsabilidad generalizada a todas las personas y a todas las circunstancias. El hombre como un ser único e irreplicable es responsable de aplicar sus propios principios a su propia situación.

La función de la logoterapia es hacer al hombre consciente de su responsabilidad o en otras palabras, de traer a su conciencia la responsabilidad propia del ser (Frankl, 1991).

Esta concepción de la responsabilidad como señala Noblejas de la Flor (1994), tiene algunas implicaciones clínicas y educativas: la responsabilidad

recae siempre en la persona, tal como es actualmente y como decide evolucionar y afrontar su futuro.

Por ello, la logoterapia puede concebirse como una educación destinada a fomentar la responsabilidad. "De una u otra manera, la educación es hoy más que nunca una educación para la responsabilidad. Y ser responsable significa ser selectivo, ir eligiendo... tenemos que aprender a distinguir entre lo que es esencial y lo que no lo es, entre lo que tiene sentido y no lo tiene, entre lo que es responsable y lo que no" (Frankl, 1990a, p. 32).

"Toda persona es responsable de realizar, en la medida de sus capacidades, lo que le está encomendado; de desarrollar sus potencialidades, de sacarle el mejor partido posible a su vida y de aprovechar su vida como si se tratase de una gran oportunidad" (Fabry, 1977 p. 69). Es decir, llevar a cabo las posibilidades de sentido que le ofrecen las diversas situaciones.

De todo lo revisado hasta ahora, se desprende que la logoterapia no pretende conducir al hombre a una vida exenta de tensiones. La tensión es necesaria al hombre. Sin embargo, debe evitarse la tensión enfermiza, la que no lleva al logro de un sentido, pero es preciso aceptar las tensiones saludables; aquellas que vienen de la dialéctica; ser/deber ser. Esta ha de enfrentarse desde la libertad y responsabilidad del espíritu (Frankl, 1994).

1.3.3. La voluntad de sentido

"El hombre está intentando siempre encontrar sentido a las cosas, poniendo constantemente en juego su búsqueda de sentido...". Esto es lo que Frankl (1984) designa 'voluntad de sentido': 'la principal preocupación del hombre'.

Como señalamos anteriormente, dentro de la antropología frankliana el hombre es concebido como un 'ser-en-el-mundo'. Veamos también que una característica del 'ser' hombre -como un sistema abierto que está en relación y que apunta hacia algo o hacia alguien distinto de sí mismo- es la trascendencia. Esta trascendencia es la esencia de la existencia humana.

'Ser-en-el-mundo' no es otra cosa que estar fundamentalmente orientado hacia un fin, hacia unos valores que realizar, hacia la comprensión personal del sentido, del significado de cada situación y de la propia existencia. En esto

radica la 'autorrealización' personal. La autorrealización es la consecuencia de la autotranscendencia.

El hombre es un ser abierto orientado hacia el sentido "...la autotranscendencia, denota el hecho de que el ser humano siempre apunta y se dirige a algo o a alguien distinto de sí mismo... "Sólo en la medida en que vivimos expansivamente nuestra autotranscendencia, nos convertimos realmente en seres humanos y nos realizamos a nosotros mismos" (Frankl, 1988, p. 26). "La conducta humana, es realmente humana en la medida en que ella significa 'actuar en el mundo'. Esto a su vez, significa ser motivado por el mundo. De hecho, el mundo hacia el cual un ser humano se trasciende a sí mismo es un mundo pleno de sentidos, nosotros somos humanos en la medida en que somos capaces de no vernos, de no notarnos y de olvidarnos de nosotros mismos dándonos a una causa para servir, o a otra persona para amar" (*op. cit.* p. 28).

En el hombre existe una tensión que se origina de la existencia dialéctica entre el ser y el deber ser (ver inciso anterior). La motivación del comportamiento humano se sitúa en encontrar un sentido a cada situación en particular y a la propia vida en general. La motivación del hombre no es por tanto, la reducción de la tensión como apunta la teoría psicoanalítica, sino que para Frankl (1988) esta tensión para hallar y realizar un sentido es la expresión de la autotranscendencia. Esta motivación primaria que Frankl llama 'voluntad de sentido' que impulsa al hombre hacia la autotranscendencia la define así: "A este respecto de la autotranscendencia el hecho fundamental de que el hombre apunte más allá de sí mismo hacia un sentido que primeramente debe descubrir y cuya plenitud debe lograr, suelo describirlo con el concepto de la teoría de la motivación como una 'voluntad de sentido'" (p. 22).

La voluntad de sentido hace referencia a la voluntad de significado, al hecho de la intención dirigida hacia un sentido (concreto y personal) de la existencia, que espera ser actualizado por la persona en virtud de su libertad y responsabilidad.

El significado es algo objetivo, fuera del hombre, que no le puede ser dado. El sentido se encuentra. El hombre ha de buscarlo y, si lo decide, realizarlo tras encontrarlo guiándose por su responsabilidad y su conciencia. La conciencia es el órgano del sentido. Es la parte espiritual que le dice al hombre si ese sentido es verdad.

Todo ser humano consciente o inconscientemente, cree en un sentido. Incluso el suicida cree en el sentido de la muerte. La tarea de la logoterapia será la de despertar la voluntad de sentido, despertar esa tensión para hallarlo y realizarlo, pues, a menudo permanece latente, en un nivel no explícito. Después será la persona quien concrete la posibilidad de sentido contenida en la propia

existencia. Es decir, la logoterapia ha de posibilitar que el significado 'resplandezca' por sí mismo y que la voluntad lo busque y luche por realizarlo (Frankl, 1988).

La voluntad de sentido es la fuerza que impulsa al hombre para hallar y realizar un sentido. Es la necesidad humana de encontrar un sentido a la vida y hacerlo realidad, es el esfuerzo del hombre "...por el mejor cumplimiento posible del sentido de su existencia" (Frankl, 1990a p. 81).

El objetivo de un acto intencional es un valor y el placer que pudiera resultar de la realización de ese valor es una consecuencia del valor, no el efecto buscado en sí mismo. Recordemos que para Frankl, la motivación es la búsqueda de sentido, no de placer. El argumenta esta tesis una vez más cuando habla del placer como consecuencia de la búsqueda de sentido. El hombre no es 'empujado' por los valores, sino que es atraído por ellos, como señalamos anteriormente. El placer es la consecuencia no el fin en sí mismo.

"La voluntad de poder y la búsqueda de placer, es decir, el principio del placer, aparecen propiamente cuando se frustra la voluntad de sentido" (Frankl, 1988, p. 24).

Cuando esta voluntad de sentido se frustra, Frankl (1990a), habla de frustración existencial. Define ésta como la sensación de la vaciedad o carencia del sentido de la propia existencia, es decir, el sentimiento de vacío existencial. Este se produce porque "...contrariamente al animal, los instintos ya no le indican al hombre lo que tiene que hacer, y las tradiciones no le dicen lo que debe hacer y a menudo, éste ni siquiera parece ya saber lo que quiere. Tanto más se inclina entonces, a querer lo que hacen los demás, o bien a hacer sólo aquello que los demás quieren. En el primer caso se trata de conformismo, en el último de totalitarismo" (Frankl, 1988, p. 16).

Una tercera consecuencia del vacío existencial (además del conformismo y el totalitarismo) es un neuroticismo específico, precisamente la neurosis que Frankl denomina como 'noogena'. Frankl (1986, 1988, 1990a, 1992) cita la gran incidencia de este tipo de neurosis en la población en general y especialmente entre los jóvenes.

En esta línea Frankl (1986) nos dice: "Es una pena, porque hoy más que nunca la desesperación por la aparente falta de sentido de la vida se ha convertido en un problema clave y urgente a escala mundial. Nuestra sociedad industrial tiende a satisfacer todas y cada una de las necesidades y nuestra sociedad de consumo aún crea algunas nuevas necesidades para satisfacerlas. La más importante necesidad, sin embargo, la necesidad básica de sentido, permanece ignorada y descuidada" (p. 204).

Tenemos entonces, que sitúa las causas de este vacío existencial tanto en un nivel biológico (no determinación del comportamiento humano por los instintos), como en un nivel sociológico, a saber: la pérdida de las tradiciones (valores), la sociedad de consumo (que crea nuevas necesidades), el pensamiento nihilista (reduccionista, el hombre no es "nada más que" (aspectos discutidos en el inciso 1.3.1.) que constituye una falta de sentido aprendida, y la falta de modelos (personas, grupos e instituciones que muestren con su vida y acción el ejemplo de la entrega a un sentido (Frankl, 1978, 1988, 1990a, 1992, 1994).

La pérdida de las tradiciones tiene un origen parcial en el vacío existencial ya que éstas no afectan al sentido sino a los valores. El sentido siempre es algo único e inigualable, algo que siempre habría que descubrir, mientras que las tradiciones no pertenecen a situaciones únicas e inigualables sino a situaciones típicas que se repiten (Frankl, 1988).

Como manifestaciones de este sentimiento de falta de sentido (vacío existencial), Frankl habla de el aburrimiento y la apatía. El primero se puede definir como una falta de interés por el mundo y la segunda como una falta de iniciativa para cambiar algo en éste. Situaciones estas que llevan al hombre a lo que él denomina conformismo, totalitarismo y neuroticismo específico (neurosis noogena) (Frankl, 1990a).

Todas estas condiciones llevan a la sensación de inutilidad, insignificancia, absurdo; es decir la sensación de falta de sentido acompañada del sentimiento de vacío existencial.

De ordinario la frustración existencial no es manifiesta sino latente. Este vacío puede quedar larvado y permanecer enmascarado. Algunas de estas máscaras bajo las que se oculta el vacío existencial son lo que Frankl (1990a) llama la enfermedad de los 'managers', la neurosis de falta de ocupación y la neurosis del tiempo libre.

En las 'neurosis de falta de ocupación' Frankl (1986, 1990a, 1994) incluye la depresión de los jóvenes en paro, las crisis de los jubilados y pensionistas y las 'neurosis dominicales' (depresión que aparece los domingos al cesar la actividad laboral).

La enfermedad del 'manager' se refiere a la entrega a una actividad sin sosiego de quienes empujados por una afán de trabajo entrelazado con una voluntad de poder (voluntad de dinero) reprimen la voluntad de sentido.

A la anterior se contraponen la "neurosis del tiempo libre" que padecen quienes no teniendo nada que hacer no saben como ocupar su tiempo ni como dotar de sentido a su vida intentando llenar o adormecer su vacío interior con la bebida, los chismes, el juego, la velocidad, la violencia.

“Estudiando estas manifestaciones y consecuencias del vacío existencial la logoterapia encuentra que la interrogante por el sentido de la vida se ha convertido en uno de los problemas más importantes de nuestra época. Se encuentra en los diferentes sectores de la población, aunque presenta especial relieve en el ámbito de la juventud” (Noblejas de la Flor, 1994, p. 113).

A este respecto, Frankl (1994) expresa su preocupación hacia la proliferación de lo que él llama la ‘triada neurótica de masas’ que se compone de depresión, adicción y agresión. “...lo que significa prácticamente: suicidio en el sentido estricto de la palabra, suicidio crónico en el sentido de la drogodependencia y sobre todo violencia incluso contra otros” (p. 279).

La pregunta por el sentido de la vida no es de por sí una manifestación patológica. Al contrario, la preocupación por dotar la propia existencia de un sentido es una característica del hombre en cuanto tal, podría decirse que es lo más humano del hombre, no una debilidad o enfermedad. (Frankl, 1990a, 1994). Esta búsqueda de sentido origina una tensión que es considerada como ‘saludable’.

La voluntad de sentido le da al hombre la posibilidad de tener una existencia permanente, trascendente, dirigida al futuro. Hacia un sentido que realizar.

La conciencia, como hemos señalado anteriormente, es el órgano del sentido. La conciencia es la facultad de descubrir y realizar ese único sentido que se esconde detrás de cada situación. Esta, capacita a la voluntad de sentido a descubrir formas de sentido no sólo en lo real, sino también en lo posible (Frankl, 1991).

En base a esta conceptualización sobre la voluntad de sentido, Noblejas de la Flor (1994) infiere algunas implicaciones clínicas y educativas :

- La psicoterapia y la educación ha de tener en cuenta que el hombre es un ser orientado hacia el sentido.

Lo que el ser humano necesita no es tanto el placer o el poder o la autorrealización sino una orientación adecuada hacia valores y significados que realizar. Por ello es necesario que se refuerce su voluntad con una existencia dirigida hacia algo más allá de sí misma. Cultivar su capacidad de autotranscendencia en su expresión de voluntad de sentido.

- A veces la voluntad de sentido puede encontrarse en un nivel inconsciente, de forma latente, tácita o reprimida y la labor del logoterapeuta y el orientador debe ser provocarla intencionalmente: ayudar a clarificar las posibilidades de sentido para que éste sea descubierto, para que la persona consiente de su libertad y dignidad pueda aceptar su responsabilidad en la realización de su existencia.

Apelar a la voluntad de sentido puede constituir una labor de prevención y atenuación de problemas mentales y sociales (neurosis noógenas, conformismo, totalitarismo, adicción, suicidio, violencia).

Es necesario potenciar formas culturales y modelos de vida comprometidos por valores concretos que sirvan de referencia a las generaciones jóvenes de forma que su búsqueda de sentido pueda contar con referencias.

1.3.4. El sentido de la vida

Es responsabilidad y un privilegio humano el tener la capacidad de plantearse la pregunta sobre el sentido de la vida.

El hombre se hace esta pregunta en tiempos y maneras diversas. La pregunta por el sentido de la vida se da a lo largo de la existencia. Se presenta con aire desconcertante en la adolescencia, con tonalidades dramáticas en la adultez y con modalidades parecidas en los últimos años de la vida.

La pregunta puede surgir en el quehacer cotidiano, cuando el ser humano se pregunta por la finalidad de su trabajo y sus afanes, surge también en el encuentro con otros seres humanos, en las relaciones interpersonales, especialmente cuando estas son de tal tipo que implican la devaluación de la persona y especialmente se presenta como un desafío cuando éste se ve confrontado con el dolor y el sufrimiento momentáneo o crónico, con la experiencia de la culpa o de la muerte (Pareja, 1989).

La pregunta por el sentido de la vida es una problemática esencial en el ser humano. Albert Camus (1981) afirmó en cierta ocasión: "...tan sólo existe un problema realmente serio, y este es el de "juzgar si la vida vale o no la pena de vivirla..." (p. 11).

Si la vida tiene o no sentido es la pregunta fundamental de la logoterapia en contraposición con otras corrientes. A este respecto dice Frankl (1984): "Se ha pasado por alto, se ha olvidado, que si una persona ha hallado el sentido que buscaba, está preparada a sufrir, a ofrecer sacrificios e, incluso, si ello es preciso, a dar su vida. Por el contrario, si tal sentido no existe, será proclive a quitarse la vida y se hallará dispuesta a hacerlo aún cuando sus necesidades, en todos los aspectos, se encuentren satisfechas" (p. 18). Ahora, si el sentido de

la vida es la pregunta más apremiante, surge entonces la necesidad de darle una respuesta.

El postulado fundamental de la logoterapia -junto con la libertad de la voluntad y la voluntad de sentido- es el sentido de la vida. Estos son los tres pilares básicos de la logoterapia. La logoterapia postula que la vida tiene sentido en cualquier circunstancia (aún extrema) que se encuentre la persona.

El sentido de la vida, no es algo general ni universal, "...el sentido de la vida difiere de un hombre a otro, de un día para otro, de una hora a otra hora". ¿Cómo es entonces posible vivir una vida con sentido, si éste es tan volátil? El mismo Frankl (1993) responde esta pregunta cuando más adelante continúa: "...lo que importa no es el sentido de la vida en términos generales, sino el significado concreto de la vida de cada individuo en un momento dado" (p. 107). No existe un sentido válido para todos los humanos ni el sentido de una persona es válido durante toda la vida ni en todas las circunstancias. Sin embargo, habla de el sentido último o suprasentido (del cual hablaremos más adelante). Por el momento nos referiremos a lo que Frankl (1994) llama sentido a "ras de tierra" (p. 285).

En la tensión dialéctica que se deriva del ser y el deber ser -la discrepancia entre ambos- se puede encontrar el sentido reduciendo la discrepancia, en el acercamiento del 'ser' al 'deber ser'. En este sentido Frankl (1990b) nos dice: "...se trata de la realización de la posibilidad axiológica reservada a cada individuo. La máxima: 'llega a ser el que eres' no significa sólo 'llega a ser el que puedes y debes ser' sino también: 'llega a ser lo único que puedes y debes ser'. No se trata sólo de que yo sea hombre, sino de que llegue a ser yo mismo" (p. 245).

Según esto, si el sentido de la vida consiste en que el hombre realice su propia esencia, se comprende que el sentido de la existencia haya de ser concreto y, por lo tanto, como decíamos antes, referido a la persona individual y a la situación concreta.

Por ello, el sentido no se puede 'dar', sino que ha de ser encontrado; ningún hombre puede otorgar sentido a la vida de otro; el terapeuta no puede 'dárselo' a su paciente, ni el maestro a su alumno. Lo que sí puede 'darle' es la certeza de que hay un sentido. La propia persona es quien ha de descubrir 'el' sentido por sí misma.

El sentido de la vida es subjetivo en cuanto a que no hay un sentido para todos los hombres, sino que cada uno tiene uno diferente y propio. Así mismo, también es relativo, ya que está en relación con una persona concreta y con la situación (única e irrepitable) en que se halle.

Decíamos que la logoterapia postula que la vida no deja de ofrecer sentido al hombre en ningún momento, incluso en la muerte. Se ha demostrado con procedimientos empíricos (Frankl, 1994), que “Las personas son capaces de encontrar un sentido a su vida independientemente del sexo, la edad, el cociente intelectual, el trasfondo educativo, la estructura del carácter, el medio ambiente, y ...del hecho mismo de ser creyente o no...” (p. 285).

Los procedimientos logoterapéuticos pueden constituir una ayuda en caso de dificultades de encontrar sentido. El descubrimiento del sentido se va dando en la captación de que la vida de cada hombre tiene una meta particular que se va develando en cada situación a la que la persona ha de responder. En el descubrimiento de que la vida le reserva a cada uno una misión específica, que cambia de individuo a individuo y de momento a momento (el hombre es insustituible y la situación irrepetible) se descubre el sentido; si se deja de realizar el sentido implícito en una situación, queda perdido para siempre.

Dicho de otra forma, la responsabilidad ante la vida (la que responde a la conciencia), que despierta al asumir la libertad humana en la constante búsqueda de sentido ha de concebirse como una respuesta a las preguntas que plantea Hillel, un sabio Judío: (en: Pareja, 1989)

- Si no lo hago yo ¿quién lo hará?
- Si no lo hago ahora, ¿cuándo lo haré?
- Si no lo hago para mí mismo, ¿quién soy yo?

En la afirmación de fondo, el hombre descubre el sentido de la situación viendo su aportación única y necesaria, sintiendo con ello su importancia, unicidad e irrepetibilidad, su valor y el sentido de la autotranscendencia.

El sentido de la vida para Frankl, es equiparable a una ‘misión’ en la vida como algo concreto lleno de significado. A este respecto dice: “No deberíamos buscar un sentido abstracto en la vida, pues cada uno tiene en ella su propia misión que cumplir; cada uno debe llevar a cabo un cometido concreto. Por tanto ni puede ser reemplazado en la función, ni su vida puede repetirse; su tarea es única como única es su oportunidad para instrumentarla” (Frankl, 1993).

Existen tres caminos por los que el hombre puede encontrar sentido:

- 1) Hacer o producir algo
- 2) Vivenciar algo o amar a alguien
- 3) Afrontar un destino inevitable con la actitud y firmeza adecuada

Estos tres caminos corresponden a los valores de creación, de experiencia y de actitud.

Como hemos visto, el sentido está ligado a una situación única e irrepetible y es algo personal, mientras que los valores son unos 'universales' en el mundo del sentido (unas amplias posibilidades de sentido), existe una relación estrecha entre sentido y valores. Estos constituyen una ayuda con la que cuenta el hombre para la percepción del sentido. Los valores pueden ayudar al hombre cuando se enfrenta a una situación concreta.

Las características que Frankl (1986, 1988, 1990b) atribuye a los valores y su relación con el sentido podrían enunciarse en los puntos siguientes:

a) Los valores atraen al hombre, igual que el sentido; no lo empujan como hacen los instintos.

b) Pertenecen a la esfera del 'deber ser'.

c) Son universales. Es decir, inherentes a situaciones que se repiten, no a circunstancias únicas e irrepetibles. Se refieren a principios morales y éticos que han ido cristalizándose a lo largo de la historia, no a la decisión y realización de una persona concreta en una situación determinada.

d) Los valores, aunque pueden ayudar al hombre a encontrar sentido, no constituyen el propio sentido. Se sitúan por encima de éste. La conciencia moral del hombre es la que, sirviéndose de los valores, encuentra el sentido único y particular. Por eso, incluso en el derrumbe de las tradiciones el hombre puede hallar un sentido.

e) Los valores son múltiples y existen de un modo estructurado no en una yuxtaposición caótica. Existen esferas o áreas de valor que presentan cierta autonomía entre sí. No existen en realidad 'conflictos de valor' sino 'conflictos de conciencia'. Los valores tienen un orden jerárquico, cuando se descubre ese orden los conflictos desaparecen por la libertad de elección.

Como hemos apuntado con anterioridad es la conciencia ética la guía hacia el valor, hacia lo que es 'valioso' por eso la conciencia es el órgano del sentido y los valores el camino hacia el sentido (Frankl, 1991).

Comentaremos brevemente los caminos a través de los cuales el hombre encuentra sentido a su vida: los valores de creación de experiencia y de actitud.

Valores de Creación

Los valores de creación consisten en llevar a cabo una acción o crear una obra, hablan del trabajo. Se refieren a ser capaz de 'dar' algo al mundo a través de la creación. El trabajo puede representar un campo concreto de la vida de la persona en que la peculiaridad del individuo se enlaza con la comunidad, cobrando con ello, su sentido y su valor. El hombre logra la autotranscendencia aportando a los demás una contribución que sólo él puede

hacer en virtud de la unicidad, singularidad e irrepitibilidad humana (Pareja, 1989).

Este sentido y este valor corresponde a la obra que realiza la persona (una obra en función de la comunidad) y no a la profesión concreta en cuanto tal (no existe una profesión de mayor valor que otra). Es decir, no es la profesión la que posibilita al hombre a realizarse (ninguna profesión hace de por sí feliz al hombre), sino el cómo se ejerce.

El vínculo natural que existe entre el hombre y su trabajo, como campo para una posible realización de valores creadores y para el cumplimiento único e insustituible de la propia vida, sufre, muchas veces, una desviación por las condiciones en que tiene que realizarlo (mecanicismo, anomía...). En tales casos, el sentido del trabajo puede ser considerado como medio para un fin (sustento para la vida, etc.) y habría que derivar a otras esferas de la vida la realización de los valores (valores de experiencia o de actitud) (Frankl, 1978).

En resumen, la persona realiza los valores de creación mediante su trabajo, sus pasatiempos o aquellos actos que ejecuta en bien de los demás. Es una forma de autotranscendencia puesto que es un abrirse a los demás (dar). El hacer creador es un camino que conduce a encontrar el sentido.

Valores de experiencia

El ser humano tiene la capacidad de buscar y descubrir el sentido de su vida no sólo a través del trabajo sino también de los valores de experiencia. Con la vivencia de estos valores el hombre descubre que no solamente es capaz de "dar" algo al mundo sino también de "recibir" algo. Estos valores manifiestan básicamente una dimensión de gratitud. Este "recibir" puede darse a través de las experiencias concretas de encuentro con otras personas, con la belleza, con la naturaleza, la verdad, el arte...

El encuentro con la naturaleza y el arte representan oportunidades excelsas de experimentar estos valores, sin embargo, la experiencia más profunda y elevada en este segundo camino, es la de encontrarse con otro ser humano y descubrir en él su unicidad, su irrepitibilidad, y todas las potencialidades aún por realizarse: la experiencia del amor. "Esta es la experiencia trascendente del encuentro humano, que admite diversos niveles que recorren todos los tipos de amistad hasta llegar al amor profundo" (Pareja, 1989, p. 184). "El amor es el evento más significativo desde el punto de vista existencial el cual se extiende desde la perspectiva interpersonal, intrapersonal y mística" (p. 192).

Frankl (1978) nos describe el amor profundo: "En el amor, el ser amado es concebido como un ser peculiar y singular es su ser-así y no de-otro-modo;

es concebido como un tu y acogido como tal por otro yo: (...). El amor no es ningún 'mérito' sino sencillamente una 'gracia'. No solamente gracia, sino también encanto. Para el amante, el amor hechiza el mundo, lo transfigura, lo dota de un val es un camino hacia el sentido a través de la conciencia que intuye a la persona que ha de realizarse en el otro. "Es decir que el amor contempla y descubre posibles valores en el tu amado ...anticipa algo en su visión espiritual, a saber, lo que un hombre concreto (la persona amada) puede encerrar en si mismo en cuanto posibilidades personales aún no realizadas" (p. 35). Tanto la conciencia como el amor, sólo tienen que ver con el ser absolutamente individual. "El amor es lo primero y único que está en condiciones de contemplar a una persona en su singularidad, de verla como 'el individuo absoluto' " (p. 38)

En el amor el hombre ejerce su capacidad de decisión, el amor es una decisión, no un impulso incontrolado. "En el amor el hombre es un 'ser que decide'. Una elección de compañero, una elección amorosa sólo es verdaderamente 'amorosa' cuando entraña una decisión. "Mientras un yo sea 'impulsado' hacia un tu por un ello, no es posible hablar de amor... es el yo quien se 'decide' por un tu" (*op. cit.* p. 39).

Con la conciencia del amor al 'tu' único, irrepetible, insustituible e irremplazable, el amor tiene permanencia en el tiempo y se extiende más allá de los estados anímicos o la muerte (Pareja, 1989). Por eso un amor verdadero y profundo es capaz de fundir sentido a la vida.

Frankl (1978) establece una diferencia entre sexualidad, erotismo y amor, correspondiendo cada uno de ellos a una dimensión del hombre (corporal, psíquica y espiritual) y a una actitud (sexual, erótica y amor verdadero).

Al igual que los valores de creación (dar), los valores de experiencia (recibir) constituyen una vía complementaria a la anterior de encontrar y realizar el sentido de la vida.

Valores de Actitud

La vida del hombre no se colma solamente creando o gozando sino también adoptando una actitud adecuada cuando es confrontado y avasallado con algo más allá de él, cuando se enfrenta con un destino irremisible y fatal. El hombre es capaz de encontrar un sentido a la vida a través de la postura que tome, aún ante circunstancias adversas, es decir, a través de los valores de actitud. Estos valores no sólo rescatan al hombre sino que la capacidad para realizar los valores de actitud es la que puede llevar al hombre hasta los más altos logros humanos.

En este sentido dice Frankl (1990a): "En efecto no es sólo la creación (correspondiente a la capacidad de trabajo) la que puede dar sentido a la existencia (caso en el que hablo de realización de valores creadores), ni es sólo la vivencia, el encuentro y el amor (correspondientes a la capacidad de placer o bienestar) lo que puede hacer que la vida tenga sentido, sino también el sufrimiento. Más aún, en este último caso no se trata sólo de una posibilidad cualquiera, sino de la posibilidad de realizar el valor supremo, de la ocasión de cumplir con el más profundo de los sentidos" (pp. 93-94).

Los valores de actitud son el recurso ante lo que Frankl llama la triada trágica: sufrimiento, culpa y muerte. El sufrimiento se presenta en la vida de todo ser humano inesperadamente. Tomar una actitud ante el sufrimiento refiere a una postura frente a lo que se le presenta como 'fatal', ante algo o alguien. La culpa es la expresión de una libertad no asumida congruentemente y hace referencia a una postura ante 'mi mismo'. La muerte es la manifestación radical de la finitud y transitoriedad de la vida. Nos enfrenta con el 'absurdo' y nos refiere al 'suprasentido' (que revisaremos más adelante) (Pareja, 1989).

Para Frankl (1994), el camino más importante en la búsqueda de sentido son los valores de actitud. Al tener que enfrentarnos a un destino que no está en nuestras manos cambiar, nos vemos enfrentados con una pregunta a la que hay que responder (no con especulación intelectual y discursos, sino con actitudes y conductas concretas), nos sentimos interpelados a sobreponernos a nosotros mismos y a crecer más allá de nosotros mismos, en otras palabras a cambiarnos a nosotros mismos. "...hasta el punto de, que podemos convertir el sufrimiento en una realización y un logro humanos, deducir de la culpa la oportunidad de cambiar a mejor, y ver en la transitoriedad de la vida un incentivo para actuar de manera responsable" (p. 286).

Son innumerables los ejemplos que descubrimos en la obra de Frankl y de la logoterapia en general, de personas que encuentran sentido en el sufrimiento. Todos ellos nos ponen de manifiesto que cuando no existe ninguna posibilidad de cambiar el 'destino', lo importante es la actitud con la que se afronta. "Cuando ya no existe ninguna posibilidad de cambiar el destino, entonces es necesario salir al encuentro de este destino con la actitud acertada" (Frankl, 1990a p. 94).

De lo contrario, si el hombre se enfrenta con el sufrimiento pero sin un sentido, surge, inevitablemente, la desesperación. Obviamente el sufrimiento no tiene ningún sentido, pero el hombre puede elegir actitudes significativas respecto a él y puede hallarle un sentido a través de su actitud frente a eso que se presenta como inevitable. Si esto es así, la persona se 'eleva' pues los valores de actitud son superiores (en rango ético) a los valores de creación o

de experiencia. “Es interesante señalar que esta tricotomía se vio confirmada mediante análisis factorial con un material de 1340 personas; (...) se pudo confirmar también por el mismo método la jerarquía que existe entre las tres categorías axiológicas: los valores de actitud están por encima de los valores creativos y los valores vivenciales” (Frankl, 1990b, p. 21).

Lo anterior no significa que la persona persiga el sufrimiento. Este debe evitarse siempre que sea posible sin embargo ningún hombre está exento de el dolor, la culpa y la muerte y cuando estas ‘situaciones límite’ se presentan, entonces es que se vivencian los valores de actitud, elegidos libre y responsablemente, al igual que los otros valores. Su nivel superior, se debe a la exigencia, entrega y sacrificio que demandan del hombre. Su contribución al sentido deriva de esa libre elección.

Hasta aquí hemos considerado el sentido ‘a ras de tierra’ el cual sólo puede ser concreto e individual. Frankl (1990b) considera también un ‘suprasentido’, un sentido último o elevado. Es decir, un sentido de largo alcance.

Este ‘suprasentido’ es indemostrable, inabarcable y rebasa la capacidad de comprensión humana. Este es supraracional y a este respecto nos dice: “No es posible concebir el suprasentido; es preciso creer en él. Lo supraracional, sólo puede ser objeto de fe, como todo lo extrasensible, como todo lo que no es sensible, pero que no por ello es menos inmediato” (*op. cit.* p. 246).

Un aspecto esencial de la existencia del hombre es su carácter finito. Esta finitud del hombre en el tiempo, o sea la muerte, no priva al hombre del sentido de la vida sino por el contrario, si el hombre fuera inmortal podría demorar sus actos hasta lo infinito, no sería imperioso realizarlos ‘ahora’, en cambio “... viviendo como vivimos en presencia de la muerte como el límite infranqueable de nuestro futuro y la inexorable limitación de todas nuestras posibilidades, nos vemos obligados a aprovechar el tiempo limitado de vida de que disponemos y a no dejar pasar en balde, desperdiciándolas, las ocasiones que sólo se le brindan una única vez y cuya suma ‘finita’ compone la vida” (Frankl, 1978, p. 117).

Partiendo de la convicción de que la vida siempre tiene un sentido para el hombre, la terapia, la orientación y la educación en general ha de posibilitar el descubrimiento de los valores personales que orienten la búsqueda del sentido concreto de las situaciones para una persona.

Para subrayar la importancia del sentido de la vida en la existencia del hombre cerramos este apartado con una frase de Hebbel que utiliza Frankl: “La vida no es algo, sino que es siempre, simplemente, la ocasión para algo” (Frankl, 1978, p. 167).

1.4. Principales técnicas logoterapéuticas

Frankl (1988) se refiere al proceso logoterapéutico como una ecuación con dos incógnitas: en la que ψ es el método terapéutico, 'x' representa la única y singular individualidad del terapeuta y 'y' la única y singular individualidad de la persona que acude: $\psi = X + Y$

Lo que en otras palabras significa que no todos los métodos se adaptan a todos los casos, ni todos los terapeutas son igual de eficaces con cualquier método.

La logoterapia establece una relación terapéutica de persona a persona, considerando a la persona como una totalidad, en el aquí y ahora con una actitud fenomenológica por parte del terapeuta. La logoterapia como señalamos anteriormente no es dogmática, sino que está abierta a contribuciones de otras teorías conservando la coherencia con su concepción estructural antropológica de considerar al hombre en todas sus dimensiones. Igualmente, no pretende ser un sustituto, sino un complemento de la psicoterapia. Así la logoterapia ha contribuido a la psicoterapia con técnicas desarrolladas especialmente por ella y que se han utilizado con éxito tanto dentro de ella como de otros enfoques psicoterapéuticos (Frankl, 1988, 1994, Pareja, 1989).

Las principales técnicas desarrolladas a partir de los principios logoterapéuticos que mayor importancia y difusión tienen en el campo aplicado son: la intención paradójica, la derreflexión, y el diálogo socrático.

Las dos primeras, intención paradójica y derreflexión son fruto directo del trabajo de Frankl y constituyen las principales herramientas que aporta la logoterapia al tratamiento de las neurosis. El diálogo socrático representa una forma de trabajo durante la terapia y el análisis existencial.

Intención paradójica

La técnica de la intención paradójica fue utilizada por Frankl desde 1929 aunque formalmente descrita en 1939, es publicada hasta 1946 en el primer libro que publica Frankl al finalizar la guerra: 'Psicoanálisis y Existencialismo' (Frankl, 1978). Posteriormente fue incorporada con ese nombre al sistema de la logoterapia en 1956 con la publicación de su libro 'Teoría y terapia de las neurosis' (Frankl, 1984, 1988, 1992, Pareja, 1989).

Esta técnica logoterapéutica ha obtenido un reconocimiento mundial y ha sido aplicada en la psicología científica dentro de la teoría del aprendizaje o

terapia conductual así dentro de otros enfoques terapéuticos como el psicoanálisis y en la terapia familiar (Frankl, 1984, 1988, 1992, 1994, Bazzi y Fizzoti, 1989).

Frankl (1984) define la intención paradójica "...como un proceso mediante el cual el paciente es animado a hacer o desear que ocurra, aquello que precisamente teme" (Frankl, 1984, p. 130).

La intención paradójica debe formularse tan humorísticamente como sea posible. Este (el humor), brinda al hombre la posibilidad de distanciarse de todo y de todos, por consiguiente también de sí mismo. Este 'autodistanciamiento' le permite tener dominio de sí (Frankl, 1988).

En otras palabras el propósito de la intención paradójica es movilizar la facultad de autodistanciamiento empleando el recurso del humor de forma que la persona que solicita ayuda pueda objetivar los síntomas y distanciarse, tomar una postura frente a ellos e incluso, hacerles frente (oposición del espíritu).

Para explicar lo que sucede cuando se emplea esta técnica (Frankl, 1988) parte del análisis de la angustia de expectación. Con esto se refiere a la expectación temerosa de que un suceso pueda repetirse. "Esta es la naturaleza del miedo que atrae precisamente aquello que tememos" (p. 179). La forma en que esto sucede en el caso de las fobias, es que la angustia de expectación provoca el síntoma de la fobia, la fobia fortalece el síntoma, y el síntoma de tal manera reforzado, corrobora al paciente en su fobia. Dicho esto mismo de otro modo, la persona siente angustia ante la angustia y la misma se convierte en causa y efecto. Introduciendo el humor proponiéndose que suceda lo que se teme que podría suceder, se disuelve la angustia de expectación y de esta manera se rompe el círculo al sustituir el miedo por el deseo.

Esta técnica resulta especialmente eficaz en el caso de las neurosis obsesivo-compulsivas, en las neurosis de angustia, en las fobias en enfermedades psicósomáticas (como la hiperhidrosis) y está contraindicada en la depresión endógena (Pareja, 1989). Otra limitación es que no es útil en aquellos casos en que la persona (el terapeuta o el paciente) no cuenta con sentido del humor. Esto nos remite a la ecuación que señalábamos al inicio.

Lo importante de esta técnica, cuya eficacia ha sido probada en múltiples ocasiones, es la inclusión del sentido del humor. "El humor merecería ser llamado un existencial, igual que la preocupación... y el amor..." (Frankl, 1994, p. 174). Su asimilación en la orientación y la educación puede ser también de gran beneficio especialmente en el trabajo con adolescentes.

Derreflexión

La derreflexión fue presentada por Frankl (1978) junto con la intención paradójica en 1946. Para Frankl (1992, 1994), derreflexión significa en última instancia ignorarse a sí mismo.

El ser humano necesita cierta medida de auto-observación y auto-reflexión; sin embargo, cuando se da en forma excesiva (hiperreflexión o hiperintención) se producen trastornos físicos y psíquicos.

La hiperreflexión puede definirse como una "obsesión de observación", ésta puede centrarse en un solo síntoma (por ejemplo un trastorno del sueño como el insomnio o una disfunción sexual) o puede constituir una actitud general hacia la vida de excesiva preocupación. En ambos casos existe un esfuerzo para conseguir (forzar) que ocurra algo deseado. Esta hiperintención impide que se de lo deseado (el sueño, el placer o estar libre de aflicción). Tanto la hiperintención como la hiperreflexión están motivadas por la angustia de expectativa (discutida en el inciso anterior).

El neurótico obsesivo se caracteriza por la escrupulosidad y la meticulosidad; minuciosidad y un exceso de conciencia. "Lo que busca es la decisión absolutamente justa y el conocimiento absolutamente seguro. Pero en esta su voluntad forzada y violenta de lo absoluto, en este absolutismo determinativo y cognitivo que sufre, también fracasa" (Frankl, 1992, p. 240).

Muchas veces interesa mucho más desligar la atención de algún síntoma que "desmenuzar" el síntoma en sí. La derreflexión intenta, en estos casos, educar a la persona para que confíe en su inconsciente espiritual frente a lo racional y lo intelectual. "...lo que muchos neuróticos no deberían jamás olvidar: más importante que despreciarse a sí mismo (exceso de minuciosidad) o prestarse a sí mismo demasiada atención (exceso de conciencia) sería olvidarse a sí mismo por completo de una vez" (*op. cit.* p. 241).

La derreflexión sólo se puede realizar orientando la atención hacia algo distinto. En otras palabras dejando de observarse a sí mismo (olvidarse de sí mismo). El hombre es un ser orientado hacia algo o alguien o hacia una obra, o hacia un ser humano, hacia una idea o hacia una persona. Esto hace referencia a la capacidad humana de 'autotrascendencia'. La derreflexión fortalece su capacidad de autotrascendencia -su habilidad de salir más allá de su egocentrismo hacia otras personas u objetivos con significado personal. Esta técnica terapéutica siempre va unida a una ampliación y enriquecimiento de la orientación al sentido. Es necesario un cambio en la actitud personal: pasar de estar centrado en sí mismo para conseguir la autotrascendencia curativa.

En su metodología consta de dos partes (Fabry 1988):

- Cortar la hiperreflexión (liberación de la atención).
- Dirigir la mente a otros pensamientos (un objetivo nuevo).

Esto es, hacia un objeto que sea capaz de hacer que su vida tenga sentido un objeto que pueda dar plenitud a su vida y hacerla digna de ser vivida. Es decir, que la persona se entregue en cuerpo y alma a un quehacer concreto cuyo cumplimiento le está encomendado y reservado personalmente. (Frankl, 1994).

Este nuevo foco de atención no se logra con sólo pedirselo a la persona, no es una técnica fácil, se requiere de la creatividad del logoterapeuta y de la cooperación de la persona.

Según Elisabeth Lukas, en una forma esquemática de la derreflexión consta de los siguientes pasos (En: Noblejas de la Flor, 1994):

- a) Autotranscendencia (mirar fuera de sí mismo).
- b) Activación de la orientación general de sentido y búsqueda de centros de atención adecuados.
- c) Reducción del sintoma.
- d) Cambio de Actitud.

La derreflexión está indicada en las neurosis obsesivas, y en los casos de enfermedad terminal, traumatismos irreparables o pérdidas.

Diálogo socrático

El diálogo socrático es la herramienta más utilizada para ayudar a una persona en la búsqueda de sentido, según afirma Fabry (1988).

Este procedimiento toma su nombre del método de introspección para encontrar el conocimiento procedente de la filosofía griega, pero no se identifica con él.

Como vimos anteriormente, uno de los presupuestos de la logoterapia es la existencia del inconsciente espiritual del hombre, donde éste conoce quien es en profundidad y que valores tienen sentido para él, aunque conscientemente no logre saberlo. Uno de los propósitos de la logoterapia es hacer conscientes esos contenidos para después hacerlos habituales y así reintegrarlos al inconsciente espiritual (Frankl, 1994).

Más que un procedimiento específico, consiste en un estilo de acercamiento terapéutico a base de preguntas (dirigidas a obtener el conocimiento de la persona, no es una indagación) para que la persona descubra esos contenidos y valores que tienen un sentido personal para enfocar y superar la situación de sufrimiento desde ellos. No es una discusión intelectual, sino un medio de educar a través de la experiencia, para hacer a la

persona consciente de su propia responsabilidad. Esta técnica también recibe el nombre de 'diálogo de autodescubrimiento' (Fabry, 1988).

Otras técnicas logoterapéuticas

La obtención de datos y medidas objetivas en el ámbito humano es algo de por sí complicado por la gran cantidad de variables que interactúan. Dentro de la logoterapia esto es quizá aún más complicado por la naturaleza misma de sus supuestos, sin embargo, la logoterapia cuenta con una gran cantidad de estudios empíricos. Dentro de éstos destacan los tests desarrollados para validar la premisa de la búsqueda del sentido de la vida. Frankl (1988) recoge las referencias de diez tests logoterapéuticos, de los cuales el 'Purpose in Life Test (P.I.L.)' de Crumbaugh y Maholick (1969) y el 'Logo Test' de Lukas (1988) son los más estudiados y difundidos.

Estos tests intentan obtener una medida objetiva del constructo 'voluntad de sentido'. El uso de estas pruebas puede ser otra herramienta logoterapéutica tanto en la práctica como en la realización de investigaciones con soporte estadístico.

Hasta aquí hemos presentado una panorámica de la teoría logoterapéutica de Viktor Frankl incluyendo los puntos más relevantes. El aspecto focal de la logoterapia: la búsqueda de sentido, ha sido empleado en diferentes situaciones prácticas. Su aplicación, incluye programas de orientación aplicables no sólo al campo de la recuperación sino también al de la prevención. Analizar las formas posibles de aplicación de esta teoría excede el propósito de este trabajo; no obstante, en el siguiente apartado se presenta un panorama general de las aplicaciones y propuestas que otros autores han hecho en el ámbito de la educación (tema que nos ocupa) para la solución de distintos problemas en este vasto y complejo campo.

1.5. Aplicaciones de la logoterapia a la educación

Frankl (1990a) reconoce la educación como el medio para despertar la conciencia del ser responsable del hombre. Camino por el cual, se descubre la capacidad de decidir y oponerse a los condicionamientos y destinos. Con ella se despierta la voluntad que moviliza la búsqueda del sentido.

La aplicación de la logoterapia (sus planteamientos teóricos y sus técnicas) en la educación, puede ser entonces, un elemento muy importante en el logro de una existencia plena y en la prevención del vacío existencial, al plantear nuevas maneras de enfrentar las demandas y preguntas de la vida.

Los principios básicos de la logoterapia son aplicables a la educación desde la perspectiva de 'educación para la vida' que plantea Dansart (1993). Se refiere a el principio de unidad en la diversidad, a la consideración de la dimensión espiritual del hombre donde se ubican la libertad y la reponsabilidad, la autotranscendencia, y a los valores.

Hirsch (1995) considera la aplicación de la logoterapia dentro de la educación como una decisión prudente y práctica. Prudente, por el índice creciente de problemas tanto en la vida de los estudiantes como dentro de las escuelas mismas. Por tanto, en su opinión, las escuelas deben proporcionar a sus alumnos ayuda en las áreas que les preocupan y que interfieren con su aprendizaje. Es una decisión práctica, porque la logoterapia está orientada a la acción y demanda el desarrollo de la conciencia, de la voluntad, de la libertad y de la responsabilidad de la conducta.

Algunas de estas aplicaciones van en la dirección de la orientación psicopedagógica, la orientación vocacional, el desarrollo de planes y programas educacionales (considerando la naturaleza existencial del hombre), la formación de profesionales de la educación, la solución de problemas, la educación en valores, la asesoría a padres y el papel de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje entre otros (Noblejas de la Flor, 1994). El 'International Forum for Logotherapy' (revista especializada en logoterapia que se edita en los Estados Unidos desde 1978) ha publicado multiples artículos sobre la aplicación de esta teoría a diferentes aspectos de la educación (Fizzotti, 1990).

Al traspolar el concepto de 'sentido' al aprendizaje, Hirsch (*op. cit.*) sostiene, que existe la posibilidad de que una nueva conducta pueda ser aprendida y aplicada en el futuro si su significado puede ser aislado e identificado. Esto es, el aprendizaje de una conducta se facilita si tal conducta y las decisiones que la precedieron fueron comprendidas. La identificación del

significado de una conducta y el cuestionamiento sobre el valor de la conducta ayuda a los niños a relacionar las causas con el efecto de una manera clara. Explorar varias opciones (conducta-efecto) puede ayudarles a hacer elecciones adecuadas en el futuro. La logoterapia puede ser útil para establecer cambios de conducta y de actitudes que les ayuden para obtener más control de su vida.

La logoterapia puede representar una forma de intervención rápida y efectiva en las escuelas donde la carga de trabajo del psicólogo es muy grande para establecer planes de ayuda individual. El trabajo logoterapéutico se basa en el 'aquí y ahora' así como en lo que puede hacerse hacia el futuro más que en el análisis de los eventos pasados. La orientación se hace sobre el análisis de donde está la persona en este momento, donde quisiera estar y las acciones que serían necesarias para lograrlo. Todo esto requiere la asunción de la libertad y la responsabilidad en las acciones y actitudes personales (vivencia de valores). La responsabilidad cobra una importancia vital en el desarrollo de la conciencia de lo que las personas deciden hacer de su vida y la clase de personas que quieren ser o llegar a ser. Esto tiene aplicabilidad no solamente para los alumnos sino también para los maestros y los padres, y el psicólogo escolar juega un importante papel en la orientación sobre estos aspectos.

En esta línea, Hirsch plantea por ejemplo que en los casos de crisis familiares, la escuela debe proporcionar un apoyo a sus alumnos porque quizá ésta constituya la única instancia que pueda proporcionar estabilidad durante el periodo crítico. La logoterapia, en estos casos puede ayudar al niño (o joven) en la identificación de lo que él puede o no puede hacer (identificar opciones) y facilitar que surja una conciencia responsable de qué posición, actitud o acción tomar ante la crisis.

Vale la pena recordar, que esta orientación no es una imposición de criterios pues el sentido que se oculta detrás de cada acción es algo personal, que no se puede 'dar' sino que se 'descubre'. Este descubrimiento se logra con la orientación en los valores (de creación, de experiencia y de actitud) y con la aplicación de las técnicas logoterapéuticas (diálogo socrático, intención paradójica y derreflexión).

Wilson (1994) considera la aplicación de la logoterapia en la educación como algo 'crucial' debido al creciente índice de problemas que enfrentan los adolescentes (embarazos, abortos, arrestos, abuso de drogas, accidentes y suicidios). Plantea la necesidad de utilizar la logoterapia como una herramienta organizada, estructurada y sistemática dentro del currículum escolar para desarrollar en los alumnos los tres pilares que plantea la logoterapia; libertad de la voluntad, voluntad de sentido y el sentido de la vida. Describe el uso del diálogo socrático como una técnica útil en el salón de clases para ayudar a los

estudiantes a desarrollar la habilidad de tomar decisiones auténticas e independientes sobre lo que es esencial y 'significativo'.

La educación orientada al sentido de Hoppe (1989) propone rehumanizar la educación partiendo del supuesto de tomar en consideración como referentes personales y profesionales los aspectos humanos de la dimensión noética que propone Frankl: unicidad, irrepetibilidad, autodescubrimiento, libertad, responsabilidad, autodistanciamiento, oposición del espíritu, autotrascendencia.

Haines (1989) presenta el 'logoplan' como procedimiento para diseñar, conjuntamente con el alumno, un proceso educativo significativo. Este 'logoplan' consiste en pasos concretos a realizar para lograr aprendizajes significativos. En forma sintética, considera el objetivo, los obstáculos para lograrlo, los recursos para superarlos y la evaluación de los resultados.

Fuera del ámbito escolar, en la familia, Lukas (1983) ha trabajado con padres en la educación de los hijos con un enfoque logoterapéutico, abordando problemas y proponiendo soluciones de intervención en la relación padre-hijo y en el proceso educativo familiar.

En el tercer capítulo de este trabajo se presenta una proposición concreta de aplicación en la escuela preparatoria como un medio para prevenir el vacío existencial y para favorecer el logro del sentido entre los jóvenes.

2. LA EDUCACIÓN Y LA ADOLESCENCIA

2.1 La finalidad de la educación contemporánea

“Decía Immanuel Kant en el curso de pedagogía que publicó su discípulo Rink (1804) que ‘la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre’ ” (En: Delval, 1993, p. 1).

El tema de la educación puede abordarse desde muy diferentes perspectivas y abarcar una gran diversidad de aspectos. Esto hace que sea un asunto muy complicado y casi imposible de abordar en su totalidad. Encontrar una definición única es en extremo difícil, sin embargo, para el objetivo de este trabajo, entendemos la educación como el medio por el cual se transmiten los conocimientos, la cultura y los valores de una generación a la siguiente y como un proceso que se inicia en la familia, se continua en la escuela y dura toda la vida. La educación es un fenómeno muy amplio y complejo, que se realiza a través de diferentes instancias. Para los fines de este trabajo, nos abocaremos al agente que comúnmente se encarga de este trabajo (educación formal); la escuela.

El hombre puede educarse porque nace con disposiciones de tipo muy general que son susceptibles de ser moldeadas en diferentes sentidos. El hombre es un ser muy plástico y en cierto sentido dice Delval (1993) ‘menos acabado’ que otros animales. Esto hace de él un ser en continuo proceso de ‘ser’. La educación desempeña un papel importantísimo en las sociedades humanas y es un elemento esencial de la humanización del hombre.

Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación tenía como fin llevar al hombre a un cierto destino, conducirlo a una meta prefijada. En el mundo occidental, esa meta podría ser llevarle hacia Dios, hacia su salvación. Esto era especialmente cierto en la educación que heredamos del viejo mundo. La educación también puede ser concebida como una institución social que resulta de la interacción de diversas fuerzas sociales que no actúan necesariamente en el mismo sentido. Así, Delval (1993) considera que la educación “tiene la función de reproducción del orden social, de promoción de la sumisión y la función de cierto modo de suministrarle instrumentos para entender y transformar la realidad física y social” (p. 99).

Apoyando este mismo concepto Ball (1988) refiere que la educación tal como está encarnada en las escuelas, es una institución de una sociedad más

amplia. Es una sociedad que refleja y da vida a la macrosociedad de que forma parte. La escuela, por tanto, perpetúa los valores de la sociedad. Al ser una institución social también puede ser un vehículo para el cambio social porque es un hecho que la educación y su agente: la escuela, influyen en el crecimiento y desarrollo del niño. En la adolescencia como veremos más adelante, la escuela es un medio muy importante en la vida de los jóvenes.

Distintas sociedades han tenido concepciones diferentes de la educación y los objetivos de ésta, han cambiado de una época a otra y de un pueblo a otro. En México por ejemplo, los cambios suceden con extraordinaria rapidez, las políticas educativas cambian cada sexenio. Los cambios propuestos no bien se han instaurado cuando aparecen nuevos cambios, quizá, esto sea en sí mismo un patrón que marca la concepción y los objetivos de la educación en nuestro país (Pravda, 1989).

Una explicación de lo anterior probablemente sea porque la escuela puede considerarse como una institución permanentemente en crisis, en la que los participantes, los responsables y el medio social consideran que es necesario introducir reformas continuamente sin que se consigan a pesar de ello los objetivos deseados (Delval, 1993). Sin embargo, se sigue buscando el mejor camino y la mejor forma de educar a un pueblo.

Hernández (1991) considera tres grandes campos de incidencia de los fines de la educación relacionados con la realidad integral del ser humano. El primero lo constituye la 'educación psicobiológica', encargada del desarrollo y perfeccionamiento corporal, teniendo en cuenta su interacción con la dimensión psíquica. El segundo campo está conformado por la 'educación intelectual' y abarca todo aquello que afecta el desarrollo y perfeccionamiento del conocimiento y del pensamiento. El tercer campo se relaciona con la 'dimensión afectivo-comportamental', y se preocupa por el desarrollo de la personalidad en su vertiente no académica, integra aspectos como el ajuste emocional, la realización personal, el desarrollo moral, la adaptación social y otros. Este tercer campo estaría relacionado con la finalidad formativa de la educación. Según este autor, la psicología humanista es la que mejor representa esta tendencia.

Desde la perspectiva de la escuela como agente de cambio y considerando la preocupación mundial por enseñar a los jóvenes no solamente las prácticas de 'sumisión' que perpetúan el sistema, Delval (1993) nos dice: "Desde un punto de vista psicológico, la escuela debería contribuir a facilitar el desarrollo para que el individuo llegue a ser un adulto integrado a la sociedad capaz de aportar su contribución a la actividad colectiva. Propiciar el desarrollo de su inteligencia, de su capacidad cognitiva, de su creatividad, para que pueda

interpretar la realidad, dirija su propia acción y sea capaz de resolver problemas responsablemente” (p. 91).

Analizando lo anterior, resaltan tres puntos importantes, el primero es que la educación debe capacitar para ‘contribuir’ a la actividad colectiva. En otras palabras, capacitar para poder aportar algo a la sociedad. Esto demanda una participación activa al mejoramiento y a la aportación. La comunidad debe proporcionar los medios, pero la educación debe sentar las bases para que el individuo no solamente reciba de ella, sino que, en su momento, también sea capaz de aportar su contribución.

Otro punto que resalta es que la escuela debe facilitar el desarrollo, desde el punto de vista psicológico, para que el individuo llegue a ser un adulto ‘integrado’. Esto último, no se refiere a que se convierta en un engranaje bien ajustado al sistema, sino a que, se favorezca el desarrollo de su capacidad cognitiva (inteligencia y creatividad) para que pueda interpretar la realidad y sea capaz de dirigir su propia acción, esto es, que sea capaz de tomar decisiones sobre bases reales.

El tercer y último punto a destacar es el de capacitar al individuo para resolver problemas responsablemente. La condición de ‘responsabilidad’ está ligada con el proceso de toma de decisiones en la búsqueda de solución a un problema. Apuntábamos en el capítulo anterior, que la responsabilidad y la libertad están inescindiblemente unidas. Si esto es así, entonces, ambos correlatos son necesarios para el planteamiento y la solución de un problema.

En reiteradas ocasiones Viktor Frankl (1988, 1990a, 1990b, 1994) ha hablado sobre la importancia de ‘educación para la responsabilidad’. Explica que ser responsable significa ser selectivo, ir eligiendo. En sus propias palabras: “...tenemos que aprender a distinguir entre lo que es esencial y lo que no lo es, entre lo que tiene sentido y no lo tiene, entre lo que es responsable y lo que no” (Frankl, 1990a, p. 32).

En la actualidad ante los retos del futuro, la UNESCO recomienda la orientación de la educación hacia los cuatro dominios de la formación humana: aprender a conocer, a hacer, a convivir, y a ser. (Delors, 1996).

Aprender a conocer no significa sólo asimilar conocimientos o saber manejar información y recurrir a sus fuentes, ni siquiera sólo aprender a aprender. Implica desarrollar los instrumentos de la comprensión, las capacidades fundamentales de la inteligencia; analizar y sintetizar, razonar con lógica, deducir e inferir, relacionar, ordenar, plantear y resolver problemas, ponderar argumentos, descubrir otros enfoques, intuir, prever consecuencias, comunicar con claridad y otras varias destrezas cognoscitivas como el desarrollo de la memoria.

Respecto a aprender a hacer invita a explorar las capacidades humanas que serán necesarias para las futuras formas de producción a promover en los futuros trabajadores no sólo la aplicación de lo que se aprende sino a desarrollar las capacidades de asimilar métodos, de imaginar soluciones diferentes, de asumir riesgos calculados así como de trabajar en equipo y resolver conflictos. Para los países en desarrollo como el nuestro, señala, que el aprendizaje deberá responder al objetivo más amplio de participar en el desarrollo formal o informalmente y ocuparse de destrezas sociales no menos que ocupacionales.

El aprendizaje de la convivencia es calificado como una de las cuestiones más importantes en la educación de hoy, ante la creciente violencia originada en la sobrevaloración de lo propio, los prejuicios y el clima general de hostilidad fomentado por las desigualdades y las injusticias. Según este informe, son dos las orientaciones que ayudarán en el aprendizaje de la convivencia: el descubrimiento del otro y el compromiso en proyectos compartidos.

Conocer, hacer y convivir convergen en aprender a ser que significa crecer en humanidad, llegar a ser personas más autónomas, libres y responsables. Más que nunca, el papel esencial de la educación parece ser dotar a la gente de la libertad de pensamiento, del juicio, del sentimiento y de la imaginación que requieren para desarrollar sus talentos y mantener, hasta donde es posible, el control de sus vidas.

El fin del desarrollo (de la educación) es la realización plena del hombre, en toda la riqueza de su personalidad, la complejidad de sus formas de expresión y sus varios compromisos como individuo, miembro de una familia y una comunidad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y soñador creativo.

Todo lo anterior puede parecer utópico e irrealizable. En este sentido Quintanilla (1985) comenta: "En el terreno educativo es más importante que nunca recuperar el pensamiento utópico. La denominada crisis de la educación impone la necesidad de buscar alternativas que sustituyan, transformen y cuestionen las prácticas convencionales. La utopía es un recurso imaginativo para el proceso de reflexión y cambio; eleva la mirada más allá de las adaptaciones a corto plazo para insistir en la posibilidad de lograr transformaciones globales. Su mayor fuerza reside en la concepción de que se puede vivir y, por tanto educar, de otras maneras" (p. 11).

2.2. El papel de la psicología educativa

La educación es una actividad multideterminada en la cual inciden diferentes aspectos. La psicología ha aportado teorías y principios a este campo ampliando la comprensión sobre los aspectos de desarrollo, de los procesos de enseñanza aprendizaje, motivación y características de los individuos sobre los que recae la acción de educar.

La psicología contribuye también en el vasto campo de la metodología educativa para el logro de las metas propuestas.

Siempre que se imparte educación deliberada o no (formal o informal) está ligada con la psicología, ya que ésta es el estudio de la conducta humana, el desarrollo y el aprendizaje. No obstante, el significado del término Psicología educativa es más que la suma de sus partes.

La psicología educativa se ocupa principalmente de:

- Entender los procesos de enseñanza - aprendizaje y
- desarrollar formas de mejorar estos procesos.

Para lograr lo anterior, los psicólogos educativos aplican el conocimiento de la psicología y también el de otros campos creando el propio. Aplican su conocimiento para mejorar la enseñanza y la instrucción (Woolfolk, 1990).

Good y Brophy (1996) nos amplían el panorama de la psicología educativa señalando que la buena enseñanza requiere del dominio de tres áreas: conocimiento y habilidades conceptuales (el contenido de la psicología educativa); habilidades de enseñanza y habilidades de toma de decisiones. La buena enseñanza implica la integración del conocimiento de la enseñanza con el conocimiento del contenido y de los estudiantes y, de manera más amplia la promulgación del currículum. Se enfatiza el enfoque de toma de decisiones debido a que no hay una fórmula simple para el éxito en el campo de la educación. La investigación produce conceptos valiosos y formas de observar los procesos, no respuestas. Es necesaria la integración de los diferentes aportes al campo de conocimientos de la psicología educativa para aplicarlos en la vida real de la escuela donde interactúan múltiples variables, a través de decidir, qué conceptos y de qué manera están presentes o cómo podrían estos combinarse para ser aplicados. En otras palabras, los principios teóricos y los hallazgos de investigación proporcionan una base para la planeación y aplicación de la enseñanza. Los psicólogos educativos, sin embargo, deben actuar como tomadores de decisiones independientes cuando aplican estos

conceptos y principios generales, teniendo en cuenta sus circunstancias (personas y medio) y objetivos particulares.

En una forma esquemática, estos autores consideran que la psicología educativa incluye las siguientes áreas:

- **Objetivos educativos y diseño instruccional.**
- **Desarrollo, personalidad y aptitud del estudiante.**
- **El proceso de aprendizaje; teorías del aprendizaje y la motivación.**
- **La psicología de los métodos de enseñanza (seleccionar, organizar, motivar, explicar y proporcionar una base a los esfuerzos de aprendizaje de los estudiantes.**

- **Dinámica social (por ejemplo, conocer cómo organizar a los estudiantes para trabajo colaborativo en grupo, cognición social).**

- **Manejo del salón de clases (prevenir y responder a los problemas de conducta, obtener la cooperación de los estudiantes, permitir a los estudiantes asumir una responsabilidad apropiada para manejar su propio aprendizaje).**

- **Evaluación de los resultados.**

Como se puede ver la psicología educativa implementa la aplicación del conocimiento psicológico (todas sus áreas) al campo de la educación, para lo cual utiliza los recursos disponibles de la psicología a la situación de enseñanza-aprendizaje.

El papel del psicólogo educativo dentro del ámbito educativo puede ser considerado como un agente de cambio en la implementación de soluciones novedosas y como una pieza clave en el logro del sentido dentro de la educación.

2.3. La motivación en la educación

La motivación es un aspecto vital en cualquier teoría psicológica. Dentro de la educación este concepto cobra una especial importancia. Siempre ha habido un interés especial por incrementar la motivación que facilite el aprendizaje, sin embargo, ésta no es una tarea fácil debido a que los estudiantes traen diferentes niveles de interés, energía y capacidad al salón de clases y por tanto varían en amplitud en sus respuestas a las oportunidades de aprendizaje (Good y Brophy, 1996)

Una sola teoría no explica todas las fuentes de motivación de una persona ni se adapta a todas las circunstancias. En los incisos siguientes se revisan algunos conceptos y temas motivacionales importantes que se utilizan en educación y se plantea la posibilidad de incluir la voluntad de sentido como una motivación humana que también juega un papel importante en el proceso educativo.

2.3.1. Definición de motivación

El término 'motivación' suele ser definido por los psicólogos como "los procesos implicados en la suscitación, orientación y mantenimiento de la conducta" (Ball, 1988, p. 14).

Afinando más esta definición, Good y Brophy (1996) definen la motivación como "un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad, y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo" (p. 295).

La motivación, es más fácil de describir en términos de características que de definir. La definición anterior señala que ésta es un 'constructo hipotético' esto quiere decir que la motivación no es algo que se pueda observar directamente, sino que es algo que se 'infiere'.

Ball (1988) refiere que tradicionalmente un "profesor considera que un alumno está motivado si éste desea hacer y hace, lo que él piensa que debería hacer e inmotivado si no lo hace, o es preciso obligarle a ello" (p. 13).

En este sentido, Hernández (1991) habla del poder motivacional y lo define como "la capacidad de influir en el comportamiento de los demás, o

controlarlo” (p. 281). De aquí que las técnicas motivacionales se empleen en diferentes circunstancias con la idea de influir en el comportamiento de otros. ‘Para qué’ y ‘cómo’ son cuestiones ineludiblemente éticas.

La importancia de la motivación radica no sólo en el rendimiento y en la satisfacción académica. La motivación es un proceso que explica todo el comportamiento humano. Aunque los psicólogos están de acuerdo en que toda conducta es motivada, discrepan en lo tocante a origen y naturaleza de las fuerzas activadoras.

Se ha establecido una diferenciación entre la motivación extrínseca (motivada por factores fuera del individuo) e intrínseca (generada por el individuo mismo) en el esfuerzo por entender por qué las personas se comportan de determinados modos.

Las conductas motivadas de manera intrínseca son tipos de motivación influidos de manera directa por el interés personal, la satisfacción o el placer. Son aquellas conductas que se realizan para sentirse competente y autodeterminado (Good y Brophy, 1996).

A principios de siglo se aceptaba, generalmente, que las fuerzas motivadoras primarias de la conducta humana eran los instintos. El instinto es un término poco preciso que recoge la idea de tendencia heredada o innata. Sin embargo el concepto de instinto es poco explícito para el ser humano (Hernández, 1991).

Generalmente, se habla de motivos, como fuerzas motivacionales y se acentúa el influjo del aprendizaje. En este sentido se dice que los motivos se aprenden y no hay un solo proceso de aprendizaje, sino muchos. Son muchos los caminos por los que se pueden modificar los motivos a través del aprendizaje. Dos de estos caminos son el aprendizaje clásico y el condicionamiento instrumental dentro del enfoque conductista. Estas teorías conductistas ponen el énfasis en las recompensas externas y en el arreglo sistemático de las contingencias de reforzamiento. A medida que el niño crece y se hace cada vez más autónomo, se reduce la posibilidad de que el profesor pueda manipular con éxito los motivos del que aprende empleando estos procesos de aprendizaje (condicionamiento) (Good y Brophy, 1996).

Muchos enfoques motivacionales se basan en el concepto de necesidad. Henry Murray en 1938 definió la necesidad como un constructo hipotético que representa a una fuerza que influye la percepción y la conducta de uno en el intento de cambiar una situación insatisfactoria. En este sentido una necesidad “es una tensión que conduce a la persecución de un objetivo, el cual si es logrado liberará la tensión sentida” (Good y Brophy, 1996, p. 297). La teoría

motivacional de Abraham Maslow también incluye las necesidades en la formulación de su teoría.

Otras teorías, en cambio, acentúan la dimensión cognoscitiva y hablan de 'voluntad' refiriéndose a la motivación. La voluntad implica la capacidad de decisión guiada por principios racionales. Este enfoque cobra relevancia en la teoría humanista "...y en la actualidad con mayor razón debido al predominio del paradigma cognoscitivo en la psicología" (Hernandez, 1991, p. 282).

Explicar 'por qué' un individuo actúa de tal o cual forma es sumamente complicado. Se han desarrollado diferentes teorías para abordar este problema, enfatizando diferentes aspectos. Las primeras teorías motivacionales describían a los humanos como impulsados por necesidades o manipulados por reforzadores externos, pero a través de los años, como se mencionó arriba, se han enfatizado en forma creciente los factores cognoscitivos. Así, las concepciones modernas de la motivación, especialmente en el campo de la educación, reconocen que ésta implica tanto cognición como emoción. Existe un interés creciente en incluir objetivos y valores y se han enfocado más en cuestiones de persistencia y volición. Vale la pena señalar que estas teorías (aunque enfocadas a aspectos intrínsecos) son sensibles a diferencias individuales e influencias sociales (Good y Brophy, 1996).

2.3.2. Diferentes aproximaciones en la psicología educativa

"La mayor parte de la teoría y la investigación sobre motivación humana ha sido desarrollada por psicólogos que trabajan dentro de uno de tres marcos de referencia teóricos importantes: conductismo, psicología cognoscitiva y humanismo" (Good y Brophy, 1996, p. 296). Los conductistas creen que la conducta está determinada por contingencias de reforzamiento, de modo que buscan explicar la motivación identificando indicios que producen la conducta y el reforzamiento que la mantiene. Los psicólogos cognoscitivistas creen que los procesos de pensamiento controlan la conducta, de modo que se enfocan en la manera en que las personas procesan la información e interpretan los significados personales en situaciones particulares. Los humanistas también creen que las personas actúan sobre sus ambientes y hacen elecciones respecto a qué hacer, pero están más interesados en el curso general del desarrollo personal, la realización del potencial, la eliminación de obstáculos para la

maduración personal, la trascendencia y en última instancia la búsqueda del sentido de la vida.

La motivación implica muchos procesos y una sola teoría no proporciona una imagen completa de ella. A continuación se revisan algunas de las teorías más sobresalientes en el ámbito educativo con base en los tres marcos de referencia nombrados.

Se abordaran también la explicación de la motivación en el psicoanálisis de Freud y la psicología individual de Adler como referentes históricos de la voluntad de sentido de Viktor Frankl, dentro del enfoque humanista existencial, teoría cuya aplicación se propone como finalidad de este trabajo, al campo de la educación en su aspecto formativo.

Partiremos pues, desde la teoría conductista al enfoque cognoscitivo y finalmente a las aplicaciones de la teoría humanista.

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

Según Bandura hay dos fuentes importantes de motivación. Una fuente implica 'predecir los resultados' de la conducta ('si estudio mucho, ¿aprobaré?'). Con base en las consecuencias pasadas, la persona intenta predecir las consecuencias de las acciones contempladas. Una segunda fuente de motivación es 'establecer objetivos' de manera activa de forma que se conviertan en normas personales para evaluar el desempeño. Mientras se trabaja hacia un objetivo, se imaginan las cosas positivas que ocurrirán si se tiene éxito y las cosas negativas que ocurrirán si se falla. Se tiende a continuar con los esfuerzos hasta que se cumplen las normas que se han establecido. Al alcanzar un objetivo, se está satisfecho por un tiempo pero entonces se comienza a identificar objetivos nuevos o a establecer normas nuevas. Esto, en términos prácticos, significa que lograr que los estudiantes establezcan objetivos y hagan un compromiso para intentar alcanzar esos objetivos incrementa su desempeño. El establecimiento de objetivos es efectivo en especial cuando los objetivos son: 1) próximos (aquí y ahora), 2) específicos y 3) desafiantes (difíciles pero alcanzables). Un objetivo no es generalizable para todos; estudiantes diferentes necesitan objetivos distintos. Los estudiantes necesitan ayuda para establecer objetivos específicos y para entender la conexión entre ellos y los objetivos intermedios para, en último lugar, lograr el objetivo fundamental. Así como para evaluar el desempeño y reforzarse a sí mismos por el éxito. Dicha ayuda se puede proporcionar por medio del moldeamiento, los indicios y el reforzamiento (Good y Brophy, 1996).

Teoría de la motivación de logro de Richard Atkinson

Algunas personas tienen una necesidad de logro mayor que otras. El logro se vuelve una parte dominante de sus vidas y organizan su tiempo y talentos para perseguir objetivos de logro en lugar de objetivos afiliativos o de otro tipo.

Atkinson postuló que la tendencia a enfocarse a un objetivo de logro o tendencia al éxito es un producto de tres factores: 1) la necesidad de logro o el motivo para el éxito, 2) la probabilidad de éxito y 3) el valor de incentivo del éxito. El temor al fracaso también puede ser despertado en una situación relacionada con el logro. Por tanto, existe también una tendencia a evitar el fracaso, la cual es el producto de tres factores: 1) el motivo para evitar el fracaso, 2) la probabilidad del fracaso y 3) el valor de incentivo del fracaso. El individuo puede tener la capacidad para experimentar orgullo en el logro o la capacidad para experimentar vergüenza o culpa frente al fracaso.

La cultura de una escuela influye de manera clara en la manera en que es expresada la motivación de logro (por ejemplo clima de cooperación más que de competencia).

De acuerdo con esta teoría, la fuerza de la motivación de una persona para luchar por un objetivo en particular está determinada por las fuerzas relativas de la motivación para enfocar la tarea y tratar de tener éxito en ella y la motivación para evitar el fracaso.

La motivación de logro constituye un esquema de planificación de acciones y de sentimientos, relacionados con el deseo de conseguir cierto nivel interiorizado de mérito, en contraste por ejemplo, con el poder o la amistad. Lo importante es la actitud respecto al logro más que las realizaciones en sí mismas (Ball, 1988).

Teoría de la atribución

“La teoría de la atribución es un análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro, tales como capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte o falla en usar la estrategia correcta para solucionar el problema” (Good y Brophy, 1996, p. 304).

Las causas atribuidas al logro o al fracaso varían en diversos aspectos: 1) en estabilidad (la percepción de la capacidad propia tiende a ser estable en el tiempo al igual que la percepción de la dificultad de la tarea, 2) en controlabilidad (no se puede controlar la suerte pero se puede controlar el

esfuerzo), 3) locus interno contra externo (localización de la responsabilidad del logro).

El concepto de lugar de control (locus de control) procede de la teoría de aprendizaje social de Rotter, indica que una persona penetra en una situación con unas expectativas en relación con los resultados probables de sus posibles conductas. Con este término, se alude a la causalidad percibida de los resultados de la conducta. Se utiliza para explicar la tendencia de las personas a explicar sus éxitos o fracasos. En un extremo (interno) el individuo se concibe a sí mismo como responsable de su propia conducta, de su éxito o fracaso. La capacidad y el esfuerzo son factores internos de la persona bajo su control. En el otro extremo (externo) el individuo ve como responsables de su conducta a otros o a la suerte o a circunstancias que escapan a su control. La tarea y su dificultad son vistos como factores externos que la persona no puede controlar y por tanto, considera que tampoco tiene control sobre su éxito o fracaso. Como vemos, un área estrechamente relacionada con el lugar de control es el concepto de atribución de la responsabilidad (Ball, 1988).

Este tipo de 'molde cognoscitivo' como lo llama Hernández (1991) afecta, lógicamente, al comportamiento que se desarrolla, aunque las atribuciones parecen ser más respuestas defensivas al comportamiento pasado que tendencias predictivas del mismo, las expectativas en cambio (teoría anterior), son previas al comportamiento.

El 'lugar de control' es una percepción aprendida que puede ser alterada (Good y Brophy, 1996). En la medida en que el desempeño es atribuido a causas internas y estables (esfuerzo y capacidad) se puede esperar un desempeño similar en el futuro. Por otro lado, en la medida en que el desempeño es atribuido a características externas e inestables (suerte) se pueden esperar resultados aleatorios en el futuro.

Cuando el 'locus de control' es interno se habla de una motivación intrínseca. La promoción de este tipo de motivación es deseable, aunque difícil. Desde la perspectiva de la teoría de la atribución, el papel del profesor es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad para usar la retroalimentación de manera apropiada.

Expectativas de valor

En la motivación está implicada una muy importante cuestión de valores. Cuando tienen lugar cambios espectaculares en las motivaciones del que aprende, adulto o adolescente, éstos están habitualmente ligados a la

reconsideración por parte de esa persona de los valores y del estilo de vida preferidos.

“En el centro de la instrucción, no se encuentra ni el profesor, ni la materia, ni el método. Esta el ‘yo’ del alumno; en la medida que ese ‘yo’ perciba como valiosa o significativa la instrucción, se puede hablar de enseñanza motivante” (Hernández, 1991, p. 292).

A este respecto (Ball, 1988) asegura que “en los niños mayores y en los adultos, unos valores cognitivamente fundamentados suscitan, dirigen y sostienen la conducta y tienden a prescindir de los reforzamientos más efímeros que tienen lugar en una situación determinada” (p. 27).

Los valores constituyen las expectativas más importantes por cuanto garantizan un aprendizaje basado en motivaciones intrínsecas.

Jerarquía de las necesidades de Abraham Maslow

Enmarcada en el enfoque humanista, esta teoría establece una jerarquía de necesidades ascendente en el siguiente orden:

1. Necesidades fisiológicas (sueño, sed)
2. Necesidades de seguridad (libertad del peligro, ansiedad o amenaza psicológica)
3. Necesidades de pertenencia y amor (aceptación de los padres, profesores, compañeros)
4. Necesidades de estima (experiencias de dominio, confianza en la capacidad propia)
5. Necesidades de autorrealización (autoexpresión creativa, intento de satisfacer la curiosidad propia) (Good y Brophy, 1996).

En esta teoría se destaca el papel de la autorrealización como capacidad del ser humano de ejercer como persona, actuando de manera consciente y libre para que pueda explicitar su creatividad en el desarrollo de su propia existencia.

A manera de explicación de la jerarquía de las necesidades, Maslow considera que hay ciertas necesidades fisiológicas básicas que deben cubrirse, como en la base de una pirámide, luego existen, otros escalones de motivos, tal como la necesidad de contar con seguridad y protección, la necesidad de pertenecer a un grupo, de sentir amor. Después están las necesidades de valoración y estima. En el nivel más alto, coronándolas a todas, se encuentra la autorrealización, que se menciona junto con las necesidades epistémicas (deleite por el saber) y con las éticas y estéticas (Hernández, 1991).

La autorrealización se refiere al deseo del hombre de alcanzar la propia plenitud, es decir, a la tendencia de llegar a ser lo que en potencia le corresponde. La propia realización pudiera ser considerada como la única fuerza motivadora, siendo partes de ella las necesidades fisiológicas, de seguridad de afecto y de estima, como escalones para llegar a la cúspide (Carroll, 1972).

Maslow teorizó que a menos que puedan ser satisfechas las necesidades inferiores, las necesidades superiores pueden no ser apreciadas siquiera, ya no se diga, motivar la conducta. Por ejemplo, el estudiante bien descansado, psicológicamente seguro, puede buscar dominar habilidades académicas, pero el estudiante exhausto tendrá poca energía para dicha actividad.

Puede haber excepciones temporales al orden en que las necesidades son satisfechas. La persona puede privarse a sí misma de una necesidad básica como el sueño, por ejemplo, a fin de estudiar para un examen, con la esperanza de dominar el material (necesidad de estimación). Además es probable que se trate de satisfacer varias necesidades al mismo tiempo, sin embargo, Maslow creía que las personas por lo general responden primero a la más básica de dos necesidades. Una necesidad satisfecha deja de ser un motivador activo.

Un aporte importante de esta teoría a la educación es el desarrollo de una enseñanza en que el alumno es el principal constructor del saber (principio de autorrealización) y en la que el conocimiento mismo constituye la motivación principal. De esta forma, se pone el acento en el uso de motivaciones intrínsecas y no de extrínsecas, tal como preconiza el conductismo con el manejo de refuerzos, extraños al acto mismo del saber (Hernández, 1991).

Desde otra perspectiva, se presenta a continuación una breve descripción de dos teorías motivacionales que en su momento fueron representativas y que se utilizan para explicar la conducta. Estas teorías tienen aplicación también en el ámbito educativo. Las teorías a las que se hace referencia son el Psicoanálisis de Freud y la Psicología Individual de Adler.

La motivación en el psicoanálisis de Sigmund Freud

Freud basó su teoría de la motivación en la existencia de los instintos. Eros, el instinto vital y Thanatos, el instinto de destrucción. Estos impulsos obedecen al principio hedónico. El 'ello' es un concepto dinámico que se refiere a los impulsos innatos básicos el cual se rige por el principio hedónico. Este se refiere a que las tensiones fisiológicas y mentales conducen a la

ejecución de la conducta que haya de acarrear el mayor placer. Cuando el 'ello' no está satisfecho, se produce una tensión y el 'ello' lucha para eliminar dicha tensión lo más rápidamente posible. Este principio opera en el infante con pocas restricciones, el adulto en cambio se ve obligado a hacer algunas restricciones. Reconociendo esto, Freud desarrolló el principio de la realidad. Este principio (realidad) dice que el individuo prescinde de la satisfacción inmediata de sus deseos con el objeto de evitar el sufrimiento o de lograr mayor placer en algún momento del futuro. El principio de la realidad está subordinado al hedónico. El 'yo' es la parte de la personalidad que debe lidiar con la realidad. El 'super yo' es otra parte de la personalidad y es esencialmente portadora de las normas morales de la sociedad. Equivale a lo que generalmente llamamos conciencia moral.

Para Freud, la conducta del ser humano es una compleja interacción de fuerzas generadas por las tres estructuras dinámicas de la personalidad; ello, yo y super yo, las cuales pugnan por obtener metas que no siempre pueden ser conciliadas. Según Freud, gran parte de la conducta está determinada por fuerzas inaccesibles a la conciencia. Desde el punto de vista psicoanalítico, la motivación primaria del hombre es la búsqueda de placer.

Los dos instintos del 'ello' son inconscientes, así como muchas de las actividades del 'super yo'. El yo es principalmente consciente, pero tiene también aspectos inconscientes tales como los mecanismos de defensa que lo protegen contra la ansiedad.

El mecanismo de defensa que para Freud proporcionaba la oportunidad de adaptación en términos sociales era la sublimación. El recurrió a este concepto para explicarse la rica variedad de habilidades humanas (Carroll, 1972).

La teoría psicoanalítica de gran aplicación en la psicología clínica, representa también un marco de referencia en el quehacer educativo. En este sentido Hernández (1991) dice lo siguiente: "Por lo que se refiere al psicoanálisis, se debe deducir que hay distintos comportamientos, tanto por parte del alumno como del profesor, que pueden encubrir motivaciones más profundas... muchas de estas pulsiones encubiertas pueden dar lugar a conflictos no comprensibles en la relación profesor-alumno, a menos que el profesor tenga conciencia de ello" (p. 283). La teoría psicoanalítica lo explicaría como relaciones trasferenciales.

La motivación en la psicología individual de Alfred Adler

Para Adler el impulso básico era la necesidad de poder. En su teoría, la seguridad representa el impulso básico, debido a que los intentos de lograr la superioridad son solamente modos de alcanzar los fines de la seguridad. La búsqueda de superioridad es un intento de compensar los sentimientos subyacentes de inferioridad. Este sentimiento de inferioridad, incompetencia o inseguridad, es el que determina las metas de la existencia del individuo.

La lucha contra los sentimientos de inferioridad e inseguridad, comienza en la niñez. El dice que la meta hacia la que afluyen todas las acciones del ser humano es determinada por las influencias e impresiones que el ambiente ha ejercido en el niño. El individuo propone un plan de vida como medio de compensación de sus sentimientos de inseguridad. Estos sentimientos, según Adler, van asociados a defectos físicos reales o imaginarios. Los sentimientos de inferioridad intensifican los deseos de dominio.

Según esta teoría, una situación familiar y escolar que proporcione tanto seguridad emocional como oportunidades de éxito, hace mucho para ayudar al niño a desarrollar una personalidad sana (Carroll, 1972).

2.3.3. La búsqueda de sentido

Hasta aquí, hemos abordado algunas de las principales aproximaciones teóricas para explicar el concepto de 'motivación' dentro de la psicología educativa. Dentro de estos modelos se utilizan términos como necesidad, pulsión, impulso, motivos, estímulo, logro, esfuerzo, metas, objetivos, éxito, etc. Cada modelo utiliza su propio lenguaje para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida a un objetivo.

En la práctica, vemos como todas las teorías tienen validez desde diferentes ángulos y como cada una resulta ser una mejor aproximación que otra dependiendo de las circunstancias a evaluar o de las circunstancias de intervención. No es la intención de este trabajo analizar cual postura es más útil, y en que casos, sino simplemente, a partir de las teorías motivacionales que se aplican en la práctica educativa proponer la utilización de la teoría logoterapéutica como otra alternativa válida en este campo.

Decíamos que dentro de la psicología humanista cobran relevancia aspectos como la 'voluntad' referidos a la motivación como la capacidad de decisión guiada por principios racionales (ver inciso 2.3.1.). La voluntad tiene

entonces, un referente obligado de libertad. Desde esta perspectiva, el hombre es atraído hacia algo, la motivación que se genera entonces, es intrínseca. Señalábamos también que cuando la motivación es intrínseca tiene mayores alcances especialmente en procesos educativos.

Uno de los pilares de la teoría logoterapéutica, enmarcada en la psicología humanista -la voluntad de sentido- (ver inciso 1.3.3.), basa su formulación en aspectos de la interpretación personal del significado. Aspecto este, que puede explicarse desde la teoría cognoscitiva, no obstante, la logoterapia va más allá del procesamiento de información para obtener un significado personal de la existencia misma, ya que la voluntad de sentido apunta hacia el sentido de la vida vía la autotranscendencia.

La autotranscendencia que plantea Frankl, se refiere a la orientación hacia un fin, hacia unos valores que realizar, hacia la comprensión del sentido y el significado de cada situación y de la existencia misma. En esto radica la autorrealización personal, así concibe la autorrealización como una consecuencia de la autotranscendencia de la misma forma que la felicidad es la consecuencia de encontrar el sentido de la vida.

La voluntad de sentido, entendida como una fuerza motivacional, impulsa al hombre hacia el logro del sentido de la vida a través de la autotranscendencia.

Descubrir el sentido y el significado trascendente es equivalente a estar intrínsecamente motivado a el logro. Para la logoterapia, el 'logro' no se refiere al éxito basado en unos parámetros externos al individuo sino a unos parámetros referidos a su propia, singular e irrepetible existencia. El 'logro' remite a la persona a la oposición del espíritu sobre sus destinos mediante la voluntad que impulsa a la búsqueda del sentido y del significado personal.

La persona motivada de esta manera no solamente es capaz de acceder al 'éxito', sino que es capaz de librar los obstáculos que presenta la vida a veces con un intenso sufrimiento, como cuando el hombre se ve enfrentado a situaciones límite (sufrimiento, culpa y muerte). En estas circunstancias, el éxito, no está ligado a premios, ascensos o reconocimientos sino a un sentido interno y autotranscendente. En situaciones menos apremiantes, el hombre que es motivado por la voluntad de sentido, con lo que esto conlleva (libertad y responsabilidad), es capaz de mantener el esfuerzo que demanda la situación.

La escuela decíamos, es un microcosmos, es una situación de vida donde hay la posibilidad de logros y también donde hay la posibilidad de obstáculos. Si el fin de acceder a una escuela es aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, entonces ¿por qué no aprender a descubrir la fuerza que nos impulsa?

2.4. La adolescencia en el nivel preparatoria

El sistema educativo mexicano está estructurado en varios niveles. El primero: jardín de niños, con una duración de dos años al cual los niños ingresan a los 4 años. Después, el niño ingresa a la educación primaria (educación básica), este ciclo tiene una duración de seis años. Los niños terminan este nivel al rededor de los doce años. El siguiente nivel es la escuela secundaria (educación media) con una duración de tres años. La educación primaria y secundaria es la educación obligatoria.

Después de la escuela secundaria puede accederse a la escuela preparatoria (educación media superior). Este ciclo dura tres años y la edad a la que se ingresa es aproximadamente a los 15-16 años. Este periodo escolar está previsto como una preparación para acceder a la educación superior (universitaria).

El intervalo de edad de los estudiantes en este nivel va de los 15 a los 18 años. Los alumnos de la preparatoria se encuentran en el periodo de la vida que Erikson (1968) denomina: adolescencia y juventud temprana.

En una sociedad hay ciertas influencias amplias que afectan a todos los niños de un grupo en algún grado. Además de los roles de género, las más prominentes de estas influencias son los roles de edad. "Conforme los niños desarrollan el entendimiento social, se percatan de que el aumento de edad trae consigo no sólo nuevos privilegios y oportunidades, sino también nuevas responsabilidades y expectativas" (Good y Brophy, 1996, p. 73). Por lo tanto, los estudiantes de preparatoria comparten influencias y características propias de las personas de su edad. Sin embargo, existe un consenso en que no hay una 'adolescencia' que se presenta igual para todos, sino 'adolescentes' con sus particulares rasgos (Cassell, 1989, Fernandes, 1991).

Aunque para los fines de este trabajo nos enfocaremos en la adolescencia y juventud temprana de este grupo, cabe señalar, que la adolescencia se inicia antes de este periodo escolar. Delimitar el periodo de edad de la etapa de la adolescencia es complicado puesto que diferentes autores consideran diferentes edades, aunque no hay un consenso establecido nos apoyaremos para esta delimitación en Cassell (1989) quien considera que esta etapa va de los 13 a los 18 años. Con todo, es más fácil determinar el inicio de la adolescencia que su final. A este respecto nos dice Cassell: "No hay duda de que la adolescencia empieza a la edad de la pubertad, pero no está claro el momento en que concluye" (p. 46).

El joven de 15-16 años ha pasado ya por la etapa de la pubertad caracterizada por lo que Fernandes (1991) considera "amplias y profundas

mutaciones de naturaleza biológica y social, psicológica y afectiva” (p. 15). Los cambios que se suceden rápidamente en la pubertad van forzando al individuo a percatarse de que sus sentimientos y emociones poco o nada tienen que ver con su anterior modo de percibir las realidades, con su antigua forma de vivenciar la vida y hasta con sus anteriores patrones de comportamiento. Esto hace que el niño se perciba a sí mismo como ‘a tientas’, desorientado ante sí mismo con una profunda necesidad de ajustar su esquema corporal, de reencontrar su propia unidad y organización interior.

Cassell (1989) hace una clara distinción entre la pubertad y la adolescencia. Aunque pubertad se enlaza con adolescencia, existe una diferencia conceptual y cronológica. Señala que el término pubertad hace referencia al proceso biológico de maduración sexual y reproductora. La adolescencia no puede ser explicada en términos puramente biológicos puesto que ésta, está creada y definida por la cultura. La adolescencia es un fenómeno complejo que varía según la historia de la vida de un individuo, su constitución física y el medio en el que tal individuo crece.

Cassell (1989) sitúa la adolescencia en el contexto de un proceso en tres fases diferentes: la adolescencia primera, la adolescencia media y la adolescencia final.

La primera fase (adolescencia primera) la denomina la etapa ¿quién soy yo? Esta etapa es la transición de niño a adolescente, se dan cambios rápidos en todas las áreas y el joven se encuentra perplejo y confuso ante la imagen de su propio espejo, en sentido literal y figurado. En esta etapa dice Cassell (1989), “...se desarrolla la necesidad de intimidad, adquieren enorme importancia las relaciones con compañeros del mismo sexo, y aumenta la curiosidad por el sexo, el amor y los chistes verdes; los que en la primera adolescencia temen ser diferentes se preocupan por sí mismos y empiezan a tantear los límites de la independencia. Están en una palabra, crispados” (p. 47).

En la siguiente etapa, la adolescencia media, es la etapa de ¿quién podría ser yo? Este es un periodo de búsqueda. “Los individuos suelen ser sensibles a la masculinidad y a la feminidad y son conscientes de su aspecto. (...) Empieza a formarse la identidad sexual que conlleva una gran necesidad de aceptación por parte de los compañeros (con normas propias de comportamiento, atuendo y de lo que es correcto y lo que no lo es). Las citas son más un experimento que un compromiso, y hay muchos ‘noviazgos’ breves” (Cassell, 1989, p. 48). Surgen los ídolos y la tendencia a copiar modelos.

Por último Caswell (1989), describe la etapa de la adolescencia final como la etapa de 'yo soy yo'. En esta etapa, se ha alcanzado la madurez física y el equilibrio hormonal. La identidad personal es más sólida, se ha dado respuesta a la pregunta de ¿quién podría ser yo? con la respuesta de 'yo soy yo' (no soy como tal o cual persona sino como sólo yo puedo ser). Se entra al mundo de los adultos para ser reconocido como tal. Mejoran las relaciones con los padres y la coincidencia con los compañeros pierde importancia. En esta etapa, las relaciones de pareja y las citas, adquieren un carácter más íntimo y comprometido.

La teoría de las etapas de desarrollo de la personalidad de Erik Erikson (1968) nos aporta una explicación más formal de lo que sucede en este periodo. Erikson identificó ocho etapas en el ciclo de la vida, seis de las cuales ocurren antes o durante la educación escolar (incluyendo la universidad).

Cada una de estas etapas implica una crisis de desarrollo, la solución de la crisis en cada edad afecta el desarrollo durante y después de la etapa. Las etapas están estructuradas en una polaridad con dos resoluciones. La estructura de la personalidad es resintetizada cuando se resuelve cada etapa, según se integren los primeros desarrollos con los posteriores. Con el objeto de ubicar la etapa de la adolescencia y la de adulto joven a continuación se presenta un cuadro que resume estas etapas con sus polos (en: Good y Brophy, 1996, p. 75):

Etapa	Edad	Conflicto central	Implicaciones primarias para el desarrollo óptimo
1	Lactancia	confianza vs desconfianza	Desarrollo de seguridad general, optimismo y confianza en los demás (con base en experiencias consistentes que implican la satisfacción de necesidades básicas).
2	Infancia	autonomía vs vergüenza y duda	Desarrollo de un sentido de autonomía e independencia segura (con base en experiencias consistentes que implican aliento y establecimiento de límites sin rechazo o culpa).
3	Niñez temprana	iniciativa vs culpa	Desarrollo de iniciativa en la exploración y manipulación del ambiente (con base en experiencias consistentes de tolerancia, aliento y reforzamiento).
4	Niñez intermedia	industria vs inferioridad	Disfrute y dominio de las tareas de desarrollo de la niñez, dentro y fuera de la escuela (con base

			en experiencias de éxito y reconocimiento del progreso)
5	Adolescencia	identidad vs confusión de rol	Logro de un sentido de identidad y dirección estable y satisfactorio (con base en experiencias personales consistentes que implican el éxito y la satisfacción combinadas con la aceptación y el reconocimiento sociales)
6	Edad adulta temprana	intimidad vs aislamiento	Desarrollo de la capacidad para mantener relaciones personales íntimas (con base en apertura y seguridad personales complementadas con experiencias recompensantes de manera consistente con otros íntimos)
7	Edad adulta	generatividad vs estancamiento	Satisfacción de necesidades personales y familiares complementadas por el desarrollo de interés en el bienestar de los demás y del mundo en general (con base en el logro de una vida personal segura y recompensante y de una libertad de las presiones que lo limitan a uno a la preocupación por sí mismo).
8	Vejez	integridad vs desesperación	Reconocimiento y adaptación a la vejez y al prospecto de la muerte con una sensación de satisfacción acerca del pasado y una buena disposición acerca del futuro (con base en el éxito consistente en etapas anteriores, lo cual proporciona una base real para la satisfacción de haber tenido una vida plena y buena y para aceptar la muerte sin temores morbidos o sentimientos de fracaso).

Como vemos en el cuadro anterior hay cuatro estadios previos al de la adolescencia. En éste, el individuo debe elaborar una representación coherente de sí mismo. La tarea fundamental de la etapa de la adolescencia consiste en integrar los elementos de identidad consecuentes a los estadios anteriores. Esta integración necesita, según Erikson, de una 'moratoria', esto es, de un tiempo de reflexión en el que los compromisos que conducen a la vida adulta son aplazados para más adelante.

Ciertos problemas o comportamientos adolescentes pueden interpretarse con referencia a los estadios precedentes. Así, en

correspondencia con el primer estadio (confianza vs desconfianza), encontraremos adolescentes que buscarán personas o ideas a las que puedan otorgar su fe o confianza, de manera recíproca, personas frente a las cuales valga la pena probar que se es digno de confianza.

Se puede asimilar al segundo estadio (autonomía vs vergüenza), la necesidad que siente el adolescente de expresar su propia voluntad y el hecho de que tema ser empujado a la fuerza a realizar actividades con las que no comulga.

En relación con el tercer estadio (iniciativa vs culpa), se encuentra entre los adolescentes una vida imaginativa en especial referida a sus propias posibilidades o ambiciones, con la culpabilidad que a ello pueda adherirse.

Por último, en correspondencia con el cuarto estadio (industria vs inferioridad), sigue presente durante la adolescencia el placer de hacer funcionar las cosas e interviene en la problemática de la identidad. La elección de una profesión se relaciona con este nivel y llega a suceder que ciertos adolescentes prefieren no hacer nada antes que comprometerse en una profesión que no les permita funcionar de manera satisfactoria.

El riesgo específico de esta fase (adolescencia) es el de la 'difusión' de la identidad. Este término de difusión se puede considerar como el inverso de 'integración' (Lehalle, 1990).

Durante la etapa de la adolescencia Erikson (1978) resalta la crisis de identidad que surge cuando los adolescentes comienzan a cuestionarse creencias y sistemas de valores que habían internalizado antes sin pensar mucho. Conforme los adolescentes alcanzan las operaciones formales y una comprensión mayor de las personas y de las ideas, comienzan a ver que algunas de las creencias y valores a los que han estado expuestos están en conflicto entre sí y también que la prédica y la práctica no siempre coinciden en las palabras y acciones de padres, profesores y otros agentes socializadores. Todo esto conduce a una crisis de identidad la cual se caracteriza por ser un periodo de exploración y búsqueda intensa de compromisos aceptables.

Al descubrir que muchos valores son honrados más en teoría que en la práctica, muchos jóvenes se vuelven idealistas de manera notoria por un tiempo. No solamente buscan valores que puedan aceptar, sino que se toman la molestia de practicarlos a conciencia.

Los adolescentes que resuelven estos dilemas con facilidad razonable tienden a adaptarse con suavidad a los cambios de papel y posición y a entrar en los papeles ocupacional, conyugal y de paternidad adultos sin mucha dificultad. Sin embargo, muchos se confunden respecto a quienes son y hacia donde van, así que pueden ser años después cuando se 'encuentren a sí

mismos'. Pueden tener un mar de fondo continuo de insatisfacción con sus vidas, un sentimiento de confusión que puede causar dificultades en la motivación, una incapacidad para concentrarse en los estudios o problemas de adaptación personal, tanto dentro, como fuera de la escuela.

La siguiente etapa de Erikson (edad adulta temprana, intimidad vs aislamiento), se centra en la crisis enfrentada en la adolescencia tardía o principios de la edad adulta, cuando las relaciones íntimas, en particular una con un novio único, se vuelven viables y deseables. Los individuos que tienen etapas previas superadas con éxito entrarán en esta confiando en los demás, con una sensación de autonomía, estando dispuestos a tomar iniciativas, teniendo una autoestima y seguridad en sí mismos saludable y estando seguros de manera razonable acerca de quiénes son y qué desean. En contraste, los individuos que muestran desconfianza en los demás, baja autoestima o temor a tomar decisiones estarán menos preparados para establecer relaciones íntimas (amorosas). Pueden desear tales relaciones pero carecen de la seguridad y habilidades necesarias para establecerlas y por tanto pueden sentirse frustrados y solos.

Una verdadera intimidad con el otro sólo puede experimentarse cuando la identidad está suficientemente constituida. Tanto si se trata de amistad como de encuentros amorosos o de aspiraciones compartidas. Cuando la experiencia de intimidad resulta imposible, el individuo puede experimentar sentimientos de profundo aislamiento. Esto subraya la importancia de la resolución de la crisis de identidad en la adolescencia.

De todo lo anterior, podemos concluir que el óptimo desarrollo de una etapa es condición necesaria para el desarrollo de la siguiente. Si un joven llega a la etapa de la adolescencia arrastrando las deficiencias de fracasos en las etapas anteriores se torna casi imposible que llegue a la etapa de la edad adulta siendo una persona que logre desarrollar un interés por el bienestar de los demás y del mundo en general como propone Erikson.

Lo importante a resaltar de esta teoría es la crisis de identidad y la crisis de valores por la que pasa el adolescente en el momento en que se requiere de él la toma de decisiones trascendentes en la vida que lo conducirán a la etapa de adulto joven que eventualmente construirá su propio núcleo familiar y social, como son las relaciones de pareja, la elección de una carrera, y la incursión en el 'mundo de los adultos' en una sociedad que proporciona satisfactores momentáneos y opciones de placer que puedan llenar los huecos que deja el vacío existencial resultado de la frustración de encontrar sentido.

Para muchos autores la etapa de la adolescencia es la fase más importante de la existencia humana. Esta es la frontera entre el niño y el adulto

en la cual está en juego más que en ninguna otra ocasión todo el sentido de la existencia humana (Fernandes, 1991).

Frankl (1990a), considera que los jóvenes son el grupo entre quienes más seriamente afecta el vacío existencial. Esta observación coincide con la denuncia de la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.), respecto al aumento de la prevalencia en una serie de indicadores socio-sanitarios entre la juventud. Algunos de estos indicadores son:

-Ansiedad y depresión como notas más características ante la incertidumbre sobre su futuro, y el aumento en consecuencia de las tasas de suicidio.

-Mayor número entre los adolescentes de embarazos no deseados y aumento del número de abortos provocados.

-Mayores cifras de muertos por accidentes automovilísticos.

-Consumo de psicotóxicos en ascenso gradual y con perspectivas muy preocupantes por la introducción de nuevas drogas de elaboración sintética.

Vale la pena hacer la observación de que estos puntos coinciden con lo que Frankl llama las consecuencias del vacío existencial que surge cuando se frustra la voluntad de sentido (ver inciso 1.3.3.). El vacío que deja la sensación de una existencia inútil, suele llenarse especialmente entre los jóvenes, con relaciones sexuales (no confundir con relaciones amorosas, las cuales tendrían sentido), con velocidad y el consumo de drogas psicoactivas. El párrafo anterior es una realidad de lo que Frankl llama 'triada neurótica de masas' la cual se refiere a la depresión, adicción y agresión (contra los demás o contra uno mismo, suicidio) (Frankl, 1990a, 1994).

Desde esta perspectiva Fernandes (1991) nos dice que la denominación de los adolescentes como 'grupo de riesgo' por organismos internacionales está plenamente justificada.

La crisis de la adolescencia, sin embargo, puede también representar la oportunidad de una época fértil para planear la vida, diseñarla, ponerle fronteras, acotarla, dibujar sus contornos y luego andarla...

2.4.1. Desarrollo moral y social.

La construcción de teorías o la adhesión a sistemas de ideas son características generales de la adolescencia. Podemos suponer que los progresos del desarrollo cognitivo hacen posible a partir de los 11 ó 12 años,

una evolución considerable en el plano de las ideas. Además, la búsqueda de una identidad, el desarrollo de los intercambios entre pares (intimidad) y de la socialización son, sin lugar a dudas, ocasión de confrontaciones y de cambios a nivel de las creencias y de las opiniones.

El desarrollo moral y social supone el estudio de la manera en que los niños y los adolescentes consideran las normas morales y sociales como la noción de valores universales (justicia, derecho individual, responsabilidad, etc.).

Piaget es considerado el precursor del estudio de los cambios en el razonamiento moral consecuentes a los cambios en el desarrollo cognoscitivo. El analiza el desarrollo intelectual en términos de estadios y aborda las diferencias en el razonamiento moral en diferentes etapas. Para Piaget, las competencias cognitivas del adolescente están ligadas a la génesis que les precede. Desde un punto de vista cognoscitivo el periodo de la adolescencia se corresponde con la constitución de las operaciones formales. El desarrollo de las operaciones formales es un requisito en el desarrollo moral dentro de esta perspectiva (Lehalle, 1990).

“Los niños no se vuelven individuos morales en verdad, capaces de usar una serie de principios éticos estables para guiar la conducta, hasta que entran en el periodo operacional concreto. (...) ...conforme los niños desarrollan las capacidades cognitivas necesarias para asumir la perspectiva de otra persona, comienzan a tomar en cuenta las intenciones de una persona y a usar conceptos morales tales como equidad y reciprocidad cuando hacen juicios morales” (Good y Brophy, 1996, p. 94).

La teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg (1969) (En: Lehalle, 1990) se refiere a la evolución de éste en el transcurso mismo de la adolescencia. Distingue, siguiendo la línea de pensamiento de Piaget , tres grandes niveles de desarrollo moral, cada uno de ellos subdividido a su vez en dos estadios.

- Nivel I: Moralidad preconvencional.

En este nivel, el control de la conducta es exterior a el sujeto. Las acciones son consideradas buenas o malas según criterios prácticos y no en relación a unos valores abstractos. En este nivel el individuo no posee todavía un sistema organizado de conceptos morales. Es el nivel inicial de razonamiento moral caracterizado por la centralización en la anticipación de los propios intereses maximizando las recompensas y minimizando el castigo.

Estadio 1: Obediencia, evitación del castigo. Los sujetos se refieren a las consecuencias de la acción (premio/castigo) o bien, por comodidad, se

conforman a juicios de personas consideradas poderosas o prestigiosas. O sea, que sólo cuenta el sujeto individual y las consecuencias que para él tiene su acción y no se considera la intención del acto ni el punto de vista de los demás. Egocentrismo.

Estadio 2: Las acciones justas son las que corresponden a las necesidades del yo o, eventualmente, de los demás. Empieza a considerarse la perspectiva de los demás. Los sujetos en este estadio pueden ser conscientes del relativismo de los puntos de vista, de que no todo el mundo tiene los mismos intereses ni los mismos objetivos. Por lo general se concentran en satisfacer las necesidades propias y permitir a los demás hacer lo mismo. Cuando las necesidades entran en conflicto enfatizarán la equidad (todos parejos) o la reciprocidad (ayudar a satisfacer las necesidades de otro a fin de poder satisfacer las propias). Los individuos en este estadio reflejan una perspectiva individualista concreta.

Los estadios 1 y 2 reflejan principalmente el pensamiento de los niños en desarrollo. No obstante, muchos adolescentes e incluso adultos se encuentran en estos estadios respecto a su desarrollo moral.

Nivel II: Moralidad convencional.

Es el nivel intermedio de razonamiento moral en el que el foco se amplía de los intereses individuales al bien de la sociedad como un todo con énfasis en cumplir con los deberes y obligaciones de uno. Este nivel supone una representación de los valores y de las expectativas del grupo social o de la familia. El individuo considera normal y 'moral' conformarse con estas expectativas y respetar el orden convencional. Se toma la perspectiva de 'miembro de la sociedad'.

Estadio 3: El individuo considera que actúa bien si es 'amable', si gusta, si ayuda a los demás y los demás le aprueban. Por lo tanto lo que importa es el hecho de estar de acuerdo con los demás, de ser amado por ellos y no las consecuencias físicas o personales de la acción. Desea ser visto como una persona buena, por sí mismo y por los demás. Intenta complacer a las figuras de autoridad siguiendo las reglas y trata de 'no hacer a los demás, lo que no desea para sí mismo' en las interacciones con parientes y amigos. Existe entonces conformidad con los estereotipos y consideración de las intenciones en el juicio de los actos. Busca mantener relaciones mutuas mostrando preocupación respecto a los demás y exhibiendo virtudes tales como la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

Estadio 4: Mantenimiento de la conciencia y el sistema sociales. Las reglas sociales y las convenciones son aceptadas incondicionalmente. La

perspectiva se amplía de la preocupación acerca de las reacciones de las personas más cercanas a la preocupación acerca de la defensa del orden social y el mantenimiento del bienestar de la sociedad. Hay que hacer lo que 'se debe' hacer y la moralidad del orden social priva sobre las demás consideraciones. El individuo debe subordinar sus necesidades a las necesidades del grupo. Todos tienen la responsabilidad de conservar el sistema como un todo siguiendo sus reglas y cumpliendo sus obligaciones definidas (con las instituciones y con los roles sociales). Las leyes tienen que ser defendidas excepto en casos extremos donde están en conflicto con otros deberes sociales fijos.

La mayoría de los estudiantes de secundaria y muchos de preparatoria son predominantemente convencionales en su razonamiento moral. Sin embargo, durante la adolescencia hay una progresión importante de los juicios codificados en los estadios 4 y 5.

El paso del estadio 4 al 5 caracteriza el periodo de cuestionamiento de los adolescentes sobre los valores morales prescriptivos y coercitivos (Lehalle, 1990).

Nivel III: Moralidad posconvencional y de principios.

En este punto se trata de un retorno al individuo pero por razones distintas a las manifestadas en los estadios 1 y 2 (no egocéntrico). Este nivel es ideológicamente interesante, ya que consiste esencialmente en desprenderse de un orden social concebido como prescriptivo para pasar a considerar el relativismo de los valores. En este nivel los sistemas de valores aprendidos no sólo se verbalizan sino que se utilizan para guiar la propia conducta. Estos valores son internalizados y se vuelven la base para la autogüía hasta la articulación de un sistema de valores personal integrado. Hay un cambio de valores verbalizados a valores deliberados y adoptados de manera consciente. En este nivel se desarrollan conceptos morales más abstractos y mejor integrados. Es el nivel avanzado de razonamiento moral en el que las personas diferencian entre moralidad y leyes y enfatizan los valores y principios fundamentales en su razonamiento moral.

Estadio 5: Hay una toma de conciencia del hecho de que las reglas morales dependen del acuerdo de los miembros del grupo social. Hay una postura reflexiva. Se trata entonces, de la moralidad del 'contrato social' y de la aceptación democrática de la ley. El deber resulta de este contrato y es relativo a él. Cambia el énfasis de obedecer los derechos a defender los derechos, valores y contratos legales básicos de la propia sociedad. Reconocimiento de que las leyes son medios para lograr fines y no fines en sí mismas y que el pensamiento acerca de las leyes y los deberes interpersonales

deben estar arraigados en la preocupación por lograr el mayor bien para el mayor número de personas. Reconocimiento de que los puntos de vista morales y legales son diferentes y a veces entran en conflicto, creando confusión respecto a lo que es correcto cuando esto sucede. Los valores básicos tales como la libertad o la justicia toman prioridad sobre las leyes como las bases para preservar los derechos y el bienestar de todos los miembros de la sociedad.

Estadio 6: Los individuos que alcanzan este estadio tienen concepciones claras de principios universales abstractos. Más allá de la autoridad de los grupos existe la elaboración de los principios éticos universales. El pensamiento moral es guiado por principios morales universales (justicia, igualdad de los derechos humanos, respeto por la dignidad de los individuos) que trascienden a otros valores, incluso valores tales como el bien de la sociedad. Las leyes particulares o acuerdos sociales son considerados válidos y seguidos en la medida en que descansan en estos principios. Los principios toman precedencia cuando hay un conflicto. Estos principios pueden conducir al individuo a la toma de posiciones con respecto del grupo social.

Kohlberg creía que pocas personas alcanzan alguna vez este estadio. Sus ejemplos tendían a ser personas conocidas no solamente por su enseñanza moral sino por estar dispuestas a levantarse y de ser necesario a sufrir por sus creencias.

Para otros autores como Eisenberg (1982) (En: Good y Brophy, 1996) el acento radica en el desarrollo del razonamiento prosocial, el cual, según su teoría, es hedonista en un principio (centrado en las necesidades propias), luego se volvía orientado hacia la aprobación (centrado en 'hacer bien'), luego se enfocaba hacia la empatía (ponerse uno mismo en el lugar de la otra persona) y por último se fijaba dentro de un sistema internalizado de valores y responsabilidades. Aunque está de acuerdo con el desarrollo moral que plantea Kohlberg enfatiza la importancia que tiene el medio donde se desarrollan los niños como un elemento que puede propiciar o restringir el paso de una etapa a la siguiente.

Como podemos observar, estos niveles de desarrollo moral, no necesariamente se corresponden con el desarrollo cronológico, dependen más de otros factores como el desarrollo cognoscitivo (desarrollo de operaciones formales) y la influencia social (padres y maestros).

Good y Brophy (1996) señalan que el ambiente escolar es propicio para la promoción del desarrollo moral tanto por medio del modelamiento (adolescentes en busca de identidad) como por la articulación de valores prosociales (facilitación de operaciones formales). Los programas que

aumenten el juicio moral dirigidos a todas las facetas del desarrollo moral pueden ser efectivos en el incremento de la conducta moral implementados a través de técnicas de socialización inductivas.

La visión de libertad y responsabilidad necesarias en la búsqueda del sentido para abatir los estragos del vacío existencial entre los jóvenes, se vincula con el desarrollo moral de niveles más avanzados en cuanto a la capacidad de elaborar e integrar valores y principios que funcionen como fuerza motivacional y que impulsen al hombre hacia la realización de su 'ser' y a la autotranscendencia.

3. APLICACIÓN DE LA LOGOTERAPIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

3.1. Justificación.

“La clase, el aula, constituyen una energía no explotada para el desarrollo de la personalidad y de la salud mental. Si hay interés porque cada persona alcance un mayor nivel de satisfacción y de realización personal, si hay interés por reducir las depresiones, toxicomanías y delincuencia, si hay interés por elevar la calidad de vida en la convivencia, si hay interés por sanear y dulcificar el ambiente social, solo hay una alternativa: la educación. Y esta hoy pasa predominantemente por la escuela” (Hernández, 1995, p. 223).

En esta misma línea, el reporte de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo Veintiuno de la UNESCO (Delors, 1996), donde participaron investigadores de todo el mundo, incluido México, considera que la educación juega un papel fundamental en el desarrollo personal y social. Esta **-explica-** no es una cura milagrosa o una fórmula mágica que abra la puerta a un mundo en el que se hayan logrado todos los ideales, pero es uno de los principales medios disponibles para lograr una forma de desarrollo humano más armónica y profunda, para de esta manera reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión y la guerra. Según este informe, el próximo siglo, dominado por la globalización, traerá consigo fuertes tensiones que superar, tensiones entre lo global y lo local, lo universal y lo individual, la tradición y la modernidad, consideraciones a largo y a corto plazo, competencia e igualdad de oportunidades, lo espiritual y lo material, la ilimitada expansión del conocimiento y la limitada capacidad del ser humano para asimilarla. Cualquiera que sea la diversidad de culturas y sistemas de organización social, existe un reto universal de reinventar el ideal de la democracia, de crear o mantener la cohesión social.

Los retos a los que se enfrenta la humanidad, requieren de ésta, el aprendizaje responsable a lo largo de la vida del individuo. La educación universal básica sigue siendo considerada como prioritaria. Sin embargo, la educación que reciben los jóvenes antes de integrarse a la fuerza de trabajo o de ingresar a la universidad para llevar a cabo estudios profesionales (educación media y media superior) tiene una relevancia especial por el rol tan importante que desempeña entre la gente joven y por ende en el desarrollo de las sociedades (Delors, 1996).

Es imperativo según Delors (1996) que la educación se fundamente sobre los cuatro pilares que postula: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estas cuatro vertientes representan la posibilidad de capacitar al hombre en su anhelada construcción de un mundo mejor.

Tradicionalmente, la práctica escolar ha estado y sigue estando respondiendo principalmente al papel institucional que la sociedad requiere para su supervivencia y perfeccionamiento, quedando sus funciones reducidas a la transmisión de conocimientos, o cultura social y a proporcionar, en el mejor de los casos, competencia profesional para la efectividad social. Los contenidos afectivos, los de realización personal e incluso los que afectan a la calidad de relaciones humanas quedan en el olvido. "...La felicidad, meta de cada persona y que debe ser meta de políticos y educadores, es más posible cuando el desarrollo tecnológico va emparejado con el desarrollo personal y con el de valores sociales" (Hernández, 1995, p. 195).

En otras palabras, la escuela, hasta ahora, ha puesto el énfasis de su enseñanza en 'aprender a hacer'. Es importante retomar el papel formativo de la educación y proporcionar a los estudiantes no solo la oportunidad de enriquecer su formación académica, sino también, el desarrollo de su personalidad en términos de una adaptación personal y social que les permita 'aprender a convivir' y 'aprender a ser'.

La psicología humanista propugna como fines y objetivos educativos, que el alumno aprenda a ejercer su sentido crítico, su reflexión, sus propios puntos de vista, su autonomía y más específicamente dentro del existencialismo: su libertad y su responsabilidad. La educación, dentro de este enfoque, resalta la posibilidad de experiencias significativas dando importancia a un aprendizaje que comprometa a la personalidad global. La educación debe ser un proceso que fomente el esclarecimiento, la asimilación, la realización y la creación de nuevos valores. La esencia de la educación es la ampliación del horizonte de significatividad (Gutiérrez, 1994).

Considerada dentro de la psicología humanista y específicamente en el análisis existencial, la logoterapia puede concebirse como una educación destinada a fomentar la responsabilidad. En palabras de Frankl, "ser responsable significa ser selectivo, ir eligiendo... distinguir entre lo que es esencial y lo que no lo es, entre lo que tiene sentido y no lo tiene..." (Frankl, 1990, p. 32). La educación, desde este enfoque, plantea la posibilidad de ser el medio para aprender a ser responsable ante nosotros mismos y ante los demás, de aprender a elegir, de descubrir los valores, de aprender a descubrir lo que tiene sentido y lo que no lo tiene. Descubrir el sentido de la vida, no en una

forma abstracta si no concreta, de descubrir el sentido y la misión de nuestra vida.

De esta forma la educación puede ser un medio para fomentar la responsabilidad en la libertad inherente al ser humano dentro de las especiales circunstancias de vida de cada uno.

El diseño de este programa tiene la intención de incidir en estos aspectos del desarrollo de la personalidad ('aprender a convivir' y 'aprender a ser') desde los postulados de la logoterapia como algo innovador e imperioso en el desarrollo de nuestra sociedad.

3.2. Consideraciones metodológicas.

El diseño (la planeación) se hace indispensable cuando los componentes y aspectos de una actividad son numerosos, extraños o imprevisibles; cuando la actividad es menos habitual; cuando las condiciones son variables; cuando la solución es menos clara; cuando se quiere evitar algún riesgo; cuando lo que se quiere conseguir es de alto valor; cuando hay una exigencia social muy fuerte, etc.

En el caso de la educación, es clara la complejidad de variables que inciden, lo imprevisible de las reacciones de los alumnos, la variabilidad de las características de éstos y de sus condiciones, en especial en un país con altos contrastes como México, y sobre todo, es claro el valor que supone la acción educativa. Todo lo cual hace que la planeación educativa sea una labor compleja, más aún, si la planeación trata sobre los fines formativos de la educación (Hernández, 1995).

Para Díaz-Barriga (1990), "...un programa de estudio representa los elementos constitutivos del plan curricular y describe un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar los objetivos de un curso" (p. 112).

En esa perspectiva, el plan curricular, es un concepto más amplio y general a partir del cual se desarrolla el programa específico para su aplicación y estudio.

El currículum es distinto de la instrucción, aunque están relacionados. El currículum es el conjunto planificado y organizado de los diferentes contenidos de aprendizaje, el cual apunta a determinadas intenciones educativas y está dirigido a un nivel, grupo o población específica de estudiantes. La instrucción, es el modo como desarrollar y aplicar el currículum en una clase determinada a través del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 1995). La planeación de la instrucción la elabora el maestro para su clase particular en base al currículum.

Dentro de esta concepción, el presente trabajo se abocará al diseño curricular del programa y no al desarrollo programático de cada una de las sesiones.

Para favorecer la atención, interés y aplicación de los alumnos durante el desarrollo del programa (motivación) se recomienda plantear situaciones y temas significativos y que el alumno tenga un papel activo-participativo que promueva su libertad y responsabilidad.

Es indispensable la creación y el fomento de un clima de respeto y empatía en la clase que genere el cumplimiento de las normas básicas de

convivencia, la apertura y aceptación necesarias. Así mismo, promover una actitud de ayuda y cooperación y el desarrollo de los hábitos de trabajo escolar.

Los objetivos anteriores deben de ir dirigidos tanto al alumno individual como al grupo. El papel del maestro es altamente importante. El profesor es un elemento fundamental en la promoción de la personalidad del alumno. Cuando en la labor de enseñanza se involucran objetivos afectivos el mismo profesor debe implicar un proceso de autoanálisis y autoperfeccionamiento (Hernández, 1995). El profesor encargado de llevar a cabo este programa debe ser una persona con la preparación suficiente y con la apertura necesaria para servir de modelo a los alumnos y a su vez ser partícipe de las experiencias generadas. Idealmente, esta labor debe recaer en la persona del psicólogo.

3.3. Programa de orientación para jóvenes de preparatoria: 'Planeación personal: una visión al futuro'.

La adolescencia es una etapa de muchos cambios y una época de la vida en la que se toman muchas decisiones trascendentes. En esta edad se vive una crisis existencial que surge del planteamiento en el individuo de los temas existenciales primarios; la muerte, la soledad, la libertad y el sentido de la vida que se expresa en la búsqueda de identidad.

La falta de respuestas sobre el sentido de la vida, especialmente entre los jóvenes, considerados como un grupo de riesgo en el que con mayor frecuencia se experimenta el vacío existencial que muchas veces repercute en la vida adulta y que acarrea la proliferación de lo que Frankl (1994) llama la triada neurótica de masas: depresión, adicción y agresión nos enfrenta con la necesidad de abrir un espacio de reflexión en el ámbito educativo.

Dentro de la función formativa de la escuela está la de enseñar a los jóvenes formas de enfrentar esta crisis que les aporten respuestas que los lleven a conservar y promover la salud mental.

El programa se plantea como un enriquecimiento al currículum académico y representa una posibilidad de intervención primaria a nivel preventivo del vacío existencial que se presenta ante la frustración del sentido de la vida a través de aprendizajes significativos que orienten al joven en su búsqueda de respuestas como una manera de contribuir a la realización de una sociedad más libre y responsable.

3.3.1. Población

El programa está diseñado para jóvenes, hombres y mujeres, de entre 16 y 18 años estudiantes de preparatoria.

3.3.2. Objetivos:

Objetivo general:

1. A través de los elementos que conforman la teoría logoterapéutica, los alumnos aplicarán y trasladarán las experiencias del programa a otras situaciones reales y concretas de sus circunstancias personales que los impulsen hacia la búsqueda y el descubrimiento del sentido de la vida de manera libre y responsable.

Objetivos intermedios:

1.1. Despertar el significado de libertad y responsabilidad ante uno mismo y ante los demás.

1.2. Identificar las posibles manifestaciones del vacío existencial en la situación concreta personal y plantear alternativas.

1.3. Descubrir el sentido de la vida específico para cada quien a través de la vivencia de los valores que propone Viktor Frankl.

Objetivos específicos:

Primer módulo (primer año):

1.1.1. Conocer el contenido, objetivos, forma de trabajo y a las personas participantes del taller.

1.1.2. Desarrollar en uno mismo el concepto de persona única e insustituible.

1.1.3. Descubrir la autoimagen y desarrollar valoraciones positivas de uno mismo y de los demás.

1.1.4. Analizar las circunstancias especiales de vida de uno mismo y conocer las de los demás miembros del grupo.

1.1.5. Detectar sentimientos de infra o de sobrevaloración en uno mismo y establecer un juicio justo que mejore la autoestima.

1.1.6. Detectar las personas importantes en la vida de manera personal y reflexionar sobre las razones de su importancia.

1.1.7. Descubrir el ejercicio de la libertad a través de las elecciones cotidianas.

1.1.8. Analizar los límites generales y personales del concepto de libertad.

1.1.9. Analizar la actitud personal a través de descubrir los sentimientos que surgen frente a la libertad real.

1.1.10. Definir el concepto de responsabilidad a partir del ejercicio de la libertad.

1.1.11. Analizar dentro del contexto personal el área de responsabilidad de cada quien.

1.1.12. Descubrir de forma personal 'ante quien' se es responsable cuando se ejerce la libertad.

1.1.13. Analizar los conceptos de culpa falsa y verdadera y descubrir esas culpas de manera personal.

1.1.14. Elaborar la posibilidad del perdón como liberación de resentimientos ante las culpas de otros.

1.1.15. Hacer un análisis de los conocimientos adquiridos, los cambios de opinión suscitados durante el taller y la posibilidad de transferir el aprendizaje a otras situaciones concretas personales.

Segundo módulo (segundo año):

1.2.1. Conocer el contenido, objetivos, forma de trabajo y a las personas participantes del taller.

1.2.2. Descubrir si hay sentimientos de insignificancia, soledad, pérdida de rumbo, carencia y vacío de manera personal.

1.2.3. Analizar el uso del tiempo libre de manera personal y de las personas que nos rodean.

1.2.4. Descubrir formas efectivas de distribuir el tiempo y proponer alternativas productivas para el uso del tiempo libre.

1.2.5. Analizar las relaciones personales que son significativas y descubrir los motivos de esa importancia de manera personal.

1.2.6. Conocer y exponer la biografía de un personaje sobresaliente que resulte significativo de manera personal.

1.2.7. Descubrir afinidades y diferencias en las cosas que agradan y desagradan a cada uno las cuales llevan al desarrollo de un estilo personal.

1.2.8. Descubrir el componente espiritual en la tridimensionalidad de la persona.

1.2.9. Descubrir la fuerza de oposición del espíritu (voluntad) para oponerse a las condiciones adversas en la vida personal y en la de otras personas.

1.2.10. Descubrir de manera personal los logros alcanzados hasta este momento independientemente de su relevancia.

1.2.11. Descubrir las áreas de fortaleza y de debilidad en cada uno como un autodescubrimiento que lleve al planteamiento de metas reales.

1.2.12. Descubrir las áreas de interés y establecer metas relacionadas con esas áreas.

1.2.13. Valorar las posibilidades de viabilidad de esas metas considerando las circunstancias personales.

1.2.14. Plantear posibles alternativas para librar los obstáculos en el logro de las metas propuestas.

1.2.15. Analizar y evaluar las posibles modificaciones o aportaciones al uso del tiempo y al plan de vida personal y su impacto en el alivio del vacío existencial a partir del trabajo desarrollado en este módulo.

Tercer módulo (tercer año):

1.3.1. Elaborar un perfil personal autodescriptivo que refleje el carácter único e insustituible de la persona, incluir: habilidades, debilidades, preferencias, similitudes y diferencias con otros, aspecto físico, etc. resaltando el aspecto de autoaceptación.

1.3.2. Elaborar una autobiografía que incluya los aspectos sobresalientes del pasado, presente y futuro próximo que hacen de cada uno una persona única e insustituible.

1.3.3. Plantear las áreas de preocupación y los problemas personales que afectan a cada uno analizando las acciones que se han tomado y las alternativas viables para su posible solución en el momento actual.

1.3.4. Analizar los elementos de un 'valor' y establecer una jerarquía de valores de manera personal.

1.3.5. Analizar a partir de las preferencias personales los valores de experiencia según la teoría logoterapéutica aportando ejemplos personales de la forma en que esas vivencias pueden influir en el descubrimiento del sentido.

1.3.6. Analizar el amor profundo y sus características según la teoría logoterapéutica y descubrir en el amor una posibilidad de sentido a través de vivencias personales.

1.3.7. Analizar los valores de creación dentro de la teoría logoterapéutica y descubrirlos en las circunstancias especiales de cada uno.

1.3.8. Descubrir en el trabajo una posibilidad del sentido de la vida analizando esa posibilidad desde un punto de vista general y personal.

1.3.9. Analizar la diferencia entre sufrimiento evitable e inevitable y descubrir los valores de actitud como una alternativa ante el sufrimiento inevitable.

1.3.10. Practicar técnicas de autodistanciamiento para el manejo de la tensión.

1.3.11. Descubrir el sentido del humor en cada uno y aplicarlo a situaciones concretas como una posibilidad de autodistanciamiento.

1.3.12. Practicar la técnica de la derreflexión en una situación concreta personal problemática.

1.3.13. Descubrir y plantear la posible misión en la vida en las circunstancias personales de cada quien.

1.3.14. Plantear desde las circunstancias y la perspectiva personal una posible contribución para el bienestar de la comunidad resaltando la importancia de las elecciones libres y responsables.

1.3.15. Evaluar los cambios de actitud y las posibilidades personales en el logro del sentido tanto en la vida cotidiana como en los planes a mediano y largo plazo a partir del trabajo realizado durante el taller.

3.2.3. Contenido

El programa está dividido en tres módulos correspondientes a cada uno de los tres años de la educación media superior. Cada uno de estos corresponde a uno de los tres pilares sobre los que se fundamenta la logoterapia; la libertad de la voluntad, la voluntad de sentido y el sentido de la vida. (Ver capítulo 1).

Cada uno de estos módulos consta de los siguientes temas los cuales corresponden a los objetivos específicos señalados arriba:

Primer módulo: La libertad de la voluntad

El hombre es un ser libre. No es un ser 'determinado', es un ser con la capacidad de tomar decisiones y la capacidad de responder ante ellas. La

libertad del hombre no es absoluta, el hombre es libre 'de algo' y 'para algo'. La libertad es ineludible así como la responsabilidad que conlleva. Ser libre significa estar apto para escoger entre varios valores que se presentan a la propia consideración.

Contenido:

1. Presentación del programa y de los participantes
2. Concepto de unicidad
3. ¿Quién soy yo?
4. Mi entorno
5. Autodescubrimiento
6. Personas significativas
7. Capacidad de elección
8. Libertad 'de qué' y 'para qué'
9. Actitud ante los límites de la libertad
10. El ser responsable
11. Responsable ¿de qué?
12. Responsable ¿ante quién?
13. La culpa
14. El perdón
15. Cierre

Segundo módulo: La voluntad de sentido

La voluntad de sentido es la fuerza que impulsa al hombre para hallar y realizar un sentido. Es la necesidad humana de encontrar un sentido a la vida y de hacerlo realidad. La voluntad de sentido le da al hombre la posibilidad de tener una existencia permanente, trascendente dirigida al futuro. Hacia un sentido que realizar.

Contenido:

1. Presentación del programa y de los participantes
2. El vacío existencial
3. El tiempo libre
4. El hacer creador
5. Relaciones significativas

6. Personas ejemplares
7. ¿Quién podría ser yo?
8. La fuerza del espíritu
9. La fuerza de oposición del espíritu
10. Capacidades y limitaciones
11. Los logros
12. Los proyectos
13. Las posibilidades
14. La solución de problemas
15. Cierre

Tercer módulo: El sentido de la vida

La pregunta por el sentido de la vida es una problemática esencial en el ser humano. La vida tiene sentido bajo cualquier circunstancia pero hay que descubrirlo. El sentido de la vida es subjetivo, no hay un sentido para todos los hombres. También es relativo, ya que está en relación con la persona concreta y con la situación (única e irreplicable) en que se halle.

El sentido de la vida lleva al hombre a la autorrealización de la trascendencia.

Contenido:

1. Presentación del programa y de los participantes
2. Yo soy yo
3. Autodistanciamiento
4. Los valores
5. Valores de experiencia
6. El amor
7. Valores de creación
8. El trabajo
9. Valores de actitud
10. Manejo eficaz de la tensión
11. El sentido del humor
12. La derreflexión
13. El sentido de la vida
14. Autotrascendencia
15. Cierre

3.3.4. Métodos y procedimientos:

Se propone trabajar en grupo para el enriquecimiento personal a través del trabajo personal y de las experiencias compartidas a través de la realización de un taller.

El taller es una técnica que implica el desarrollo de ciertas características. Su significado literal es el de un seminario donde se reúne un grupo de personas para la enseñanza y el aprendizaje común.

El taller posee la siguiente estructura:

a) El grupo debe estar formado por mínimo 10 participantes y máximo 30 para facilitar la interacción en lapsos de corta duración y de trabajo intenso.

b) Tiene propósitos y objetivos definidos que deben estar estrechamente relacionados con lo que el participante realiza habitualmente.

c) Se vale de la combinación de técnicas didácticas que propician el conocimiento a través de la acción.

d) La información que el conductor desea transmitir se proporciona fundamentalmente a base de asesorías, que promueven el desarrollo de las capacidades y habilidades del participante y la elaboración de un producto que puede ser indistintamente un instrumento o una estrategia, pero que necesariamente debe ser evaluable, tangible, útil y aplicable.

e) Se adapta a las necesidades de los participantes, lo que le da flexibilidad.

La forma de realización del taller es la siguiente:

1) El conductor del grupo debe ser un experto en el campo que contiene el tema (o los temas) de trabajo.

2) El local debe contar con las facilidades suficientes para realizar el producto. En este caso, sillas para todos los participantes, mesas de trabajo, pizarrón, gises, borrador y en su caso, cualquier otro material o equipo que se requiera de manera específica para el tema como podría ser un rotafolios, una televisión, proyector de diapositivas, etc.

3) Se subdivide al grupo en grupos pequeños con la cantidad de miembros suficiente para el logro del objetivo didáctico.

4) El conductor prepara el programa. (Desarrollo programático de la sesión) incluyendo:

a) Selección de subtemas.

b) El objetivo de cada sesión.

c) Asignación de tiempos para la exposición y la discusión de cada tema, la elaboración de tareas específicas, la presentación de las mismas y las

conclusiones finales. Así mismo, se incluyen las actividades relativas a descansos cortos durante la sesión si se considera que se requieren.

d) Elaborar una lista de libros o artículos o cualquier material impreso que los participantes deban leer antes de iniciar el trabajo grupal. Este material puede ser distribuido con anticipación o al inicio del taller si se pretende que su lectura sea parte del mismo.

e) Preparar el material que cada participante utilizara, vigilando que no falte nada a ninguno. (Hojas, lápices, etc.)

f) Finalmente, al inicio del taller, el conductor explicará al grupo la forma en la que se piensa trabajar y se explica que el conductor (o facilitador) únicamente dirigirá la actividad, pero que el verdadero aprendizaje es responsabilidad de cada participante.

Se sugiere que en cada subgrupo se seleccione de entre ellos mismos un líder, quien coordinará el trabajo en su grupo. Este líder se sustituye al terminar cada actividad.

f) Para cada tema, el conductor explica las tareas específicas a realizar por cada mesa y qué material se espera que surja de ella después del tiempo que se disponga. El conductor permanece para orientar y resolver dudas. Transcurrido dicho tiempo, se pasa a un miembro de cada subgrupo a que exponga su material. Después de que todos los representantes de cada subgrupo han hecho su exposición, se prosigue a obtener las conclusiones de dicho tema.

Se sugiere no iniciar el siguiente tema hasta no haber concluido con el anterior (González, 1994).

La interacción alumno-facilitador es muy relevante, por lo tanto es importante promover las actividades dinámicas y significativas que involucren la participación activa del alumno, por lo que se proponen las actividades didácticas de plantear, debatir, comentar, asesorar, consultar, retroalimentar, valorar y utilizar las técnicas y tácticas adecuadas de acuerdo a la formación del facilitador, la composición del grupo y los temas a tratar.

Es importante la confidencialidad tanto por parte del facilitador como de los miembros del grupo debido al tipo de material privado que puede surgir en el taller.

3.3.5. Evaluación:

Al término de cada sesión se hará un reporte oral de la experiencia de aprendizaje personal en base a los objetivos específicos de cada tema y al finalizar el módulo se evaluará de manera conjunta (facilitador y alumno) los logros del año de manera personal.

Con el fin de darle peso y formalidad a la aplicación de este programa en el ámbito educativo se propone la acreditación o no acreditación en la boleta. Como criterio de acreditación se considerará la asistencia y la participación activa.

3.3.6. Organización del programa:

Grupos de trabajo:

Los grupos de trabajo se formaran con los alumnos inscritos en la escuela en forma regular. Se recomienda que el número de participantes en cada grupo no sea mayor de 30. Si el grupo regular consta de más alumnos, se sugiere dividir el grupo para no exceder ese límite. La asistencia al taller será obligatoria.

Horario:

Los horarios de trabajo los dispondrá la escuela según se adapte mejor a sus tiempos. Se sugiere trabajar en sesiones de dos horas mínimo una vez por semana.

Lugar:

El programa está diseñado para llevarse a cabo en una aula de la escuela designada para el trabajo del taller.

Coordinación del programa:

El programa intenta incidir en los aspectos formativos de la educación. Por tanto, el taller debe ser coordinado por un psicólogo con formación psicoterapéutica, de preferencia humanista que posea conocimientos de logoterapia. Con experiencia en el manejo de grupos y en el trabajo con adolescentes.

COMENTARIOS

Que 'los jóvenes son la esperanza de los pueblos' forma parte de la sabiduría popular. Ellos con su fuerza, entusiasmo y vitalidad representan la posibilidad de hacer realidad el ideal de una vida mejor. Sin embargo, aunque representan el futuro, reciben el impacto de los males que aquejan a una sociedad con tal fuerza, que a veces lo que sucede, es que ellos mismos perpetuarán las condiciones que los llevaron al sufrimiento en su momento.

En el trabajo con jóvenes adolescentes, surgía siempre la inquietud de la creación de un espacio dentro de las escuelas donde ellos pudieran recibir orientación sobre los problemas que enfrentan, como una contribución a lograr una sociedad más sana. Se hacía patente la necesidad de un espacio formal, los consejos y las asesorías informales en ciertos casos críticos, no son suficientes. Es necesaria la prevención.

La educación en su aspecto formativo puede proporcionar a los jóvenes una orientación necesaria que muchas veces no está disponible en el ambiente familiar, en muchos casos debido simplemente a que los padres están, ellos mismos, tratando de resolver la crisis que representa la edad madura.

El enfoque de la teoría logoterapéutica es una opción para enmarcar el trabajo con los jóvenes hacia el logro de una sociedad más libre y responsable. Lo que se busca es presentar un panorama, no hacer proselitismo. Desde el núcleo de este enfoque, la libertad y la responsabilidad inescindible de ejercerla, son postulados básicos.

La logoterapia no es por supuesto el único camino, el trabajo de orientación desde otra perspectiva puede resultar también fructífero. La relevancia de la logoterapia radica, no obstante, en el énfasis en el sentido. Los jóvenes necesitan razones válidas para enfocar sus vidas, los valores parecen cambiar rápido y estar condicionados al éxito económico. La vida se torna vertiginosa, injusta y difícil. La logoterapia plantea la posibilidad de buscar opciones de vida que aporten esas razones que los jóvenes necesitan descubrir dentro de ellos mismos. Esa es la genialidad de la logoterapia, postular que 'la vida tiene sentido'. Descubrir ese sentido muchas veces puede significar la diferencia entre la vida y la muerte o entre la felicidad y la desesperanza en el mejor de los casos.

En el área de orientación vocacional, la inclusión de estos conceptos puede representar una alternativa valiosa en el trabajo de autodescubrimiento de las preferencias y las habilidades. La búsqueda del sentido en la elección de carrera puede ser un elemento determinante en la satisfacción laboral futura.

La aplicación del programa que aquí se propone es en este momento un proyecto. Sería muy interesante aplicarlo y evaluar los resultados para poder fundamentar, no solo teóricamente, sino empíricamente, la recomendación de su aplicación en las escuelas.

Sería muy interesante hacer un pretest sobre las condiciones de 'sin sentido' o de 'vacío existencial' en el grupo de jóvenes antes de participar en el taller que aquí se propone. Hacer a continuación la aplicación piloto del programa y evaluar sus resultados con un postest. De esta manera tendríamos una medida objetiva de la diferencia entre aplicar o no el programa.

El test logoterapéutico del sentido de vida: 'Pourpose in Life Test' de Crumbaugh (PIL) puede ser una opción para evaluar la línea base y los resultados post intervención. Aunque esta prueba puede ser útil, su aplicación y estandarización en poblaciones de jóvenes mexicanos está aun por hacerse. Esto y su aplicación como pretest, es otra posibilidad de trabajo con la logoterapia aplicada al ámbito educativo.

El programa que se presenta en esta tesina está dirigido a los jóvenes de preparatoria, por ser ésta una etapa de la vida en que se toman decisiones trascendentales. Puede sin embargo, aplicarse con los debidos ajustes, a poblaciones escolares de otros niveles. Aspectos como la toma de decisiones, por ejemplo, son aplicables a cualquier grupo de edad, aún los niños pequeños pueden aprender la trascendencia de sus elecciones y desarrollar una conciencia responsable dentro de sus circunstancias.

REFERENCIAS

- Ball, S.; Fanelli, G.C.; Green, D.H.; *et al.* (1988). La motivación educativa. Madrid: Narcea.
- Bazzi, T. y Fizzotti, E. (1989). Guía de logoterapia. Humanización de la psicoterapia. Barcelona: Herder. (original de 1986).
- Camus, A. (1981). El mito de Sísifo. Madrid: Alianza Editorial. (original de 1951).
- Cassell, C. (1989). Con toda sinceridad. Cómo hablar con los adolescentes de amor y sexualidad. México: Grijalbo.
- Carroll, H.A. (1972). Higiene mental. México: C.E.C.S.A.
- Crumbaugh, J.C y Maholick, L.T. (1969) Manual of instructions for the Purpose in Life Test. Saratoga: Viktor Frankl Institute of Logotherapy.
- Dansart, B.R. (1993). Logophilosophy: compass for an embattled education. The International Forum for Logotherapy, 16 (2), 89- 96.
- Delors, J. (1996). Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights. Francia: Unesco Publishing.
- Delval, J. (1993). Los fines de la educación. Madrid: Siglo Veintiuno. (original de 1990).
- Díaz-Barriga, F.; Lule M.L.; Pacheco P.D.; *et. al.* (1990). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Trillas.
- Erikson, E. H. (1978). Sociedad y adolescencia. (4ª ed.). México: Siglo Veintiuno. (original de 1966).
- Fabry, J.B. (1977). La búsqueda de significado. México: Fondo de Cultura Económica. (original de 1968).

- Fabry, J.B. (1988). Guideposts to meaning. Discovering what really matters. Berkeley: Institute of Logotherapy Press.
- Fernandes, E. (1991). Psicopedagogía de la adolescencia. Madrid: Narcea.
- Fizzotti, E. (1981). De Freud a Frankl. Interrogantes sobre el vacío existencial. (2ª ed.). Pamplona: EUNSA. (original de 1978).
- Fizzotti, E. (1990). Educational aspects in the International Forum for Logotherapy. The International Forum for Logotherapy. 13 (1), 34-37.
- Frankl, V.E. (1978). Psicoanálisis y existencialismo. De la psicoterapia a la logoterapia. (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica. (original de 1946 revisado en 1971).
- Frankl, V.E. (1984). Psicoterapia y humanismo. ¿Tiene un sentido la vida? (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica. (1ª ed. en Inglés, 1978).
- Frankl, V.E. (1986). La idea psicológica del hombre. Madrid: Rialp. (original de 1959).
- Frankl, V.E. (1988). La voluntad de sentido. Barcelona: Herder. (original de 1982).
- Frankl, V.E. (1990a). Ante el vacío existencial. (6ª ed.) Barcelona: Herder. (original de 1977).
- Frankl, V.E. (1990b). El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia. (2ª ed.). Barcelona: Herder. (original de 1984).
- Frankl, V.E. (1991). La presencia ignorada de Dios. Psicoterapia y religión. (8ª ed.). Barcelona: Herder. (original de 1974).
- Frankl, V.E. (1992). Teoría y terapia de las neurosis. Barcelona: Herder. (original de 1956 revisado y aumentado de 1987).
- Frankl, V.E. (1993). El hombre en busca de sentido (14ª ed.). Barcelona: Herder. (original de 1946).

- Frankl, V.E. (1994). Logoterapia y análisis existencial. (2ª ed.). Barcelona: Herder. (original de 1987).
- Good, L.Th. y Brophy, J. (1996). Psicología educativa contemporánea. (5ª ed.) México: McGraw-Hill. (original de 1983).
- Gonzalez N, J.J.; Monroy, A. y Kupferman S. E. (1994). „Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas. México: Pax.
- Gutiérrez S, R., (1994). Introducción a la pedagogía existencial. (3ª ed.). México: Esfinge. (original de 1975).
- Haines, P. (1989). Activating the power of the defiant spirit for personalized education through logoplanning. En: Finck, W.C., Finck, M.D. y Larson, L.D. (eds.), The proceedings of the seventh world congress of logotherapy (pp. 79-85). California: Institute of Logotherapy Press.
- Hernández, H. P. (1991). Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas. México: Trillas.
- Hernández, H. P. (1995). Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente. (2ª ed.) Madrid: Narcea. (original de 1990).
- Hirsch, B.Z. (1995). The application of Logotherapy in education. The International Forum for Logotherapy, 18 (1), 32-36
- Hoppe, H.N. (1989). Education for self-esteem: Thoughts on the basic principles of a meaning-oriented pedagogy. En: Finck, W. C. M.D.; Fink, y Larson, L.D. (eds.), The proceedings of the seventh world congress of logotherapy (pp. 86-93). California: Institute of Logotherapy Press.
- Lehalle, H. (1990). Psicología de los adolescentes. México: Grijalbo. (original de 1985).
- Lukas, E. (1983). Meaningful living. Berkeley: Institute of Logotherapy Press.
- Lukas, E. (1988). “Para validar la logoterapia”. En: Frankl, V.E., La voluntad de sentido. (pp. 253-284). Barcelona: Herder. (original de 1982).

- Lukas, E. (1989). Meaningful Education. The International Forum for Logotherapy, 12 (1), 5-16).
- Noblejas de la Flor, M.A. (1994). Logoterapia. Fundamentos, principios y aplicación. Una experiencia de evaluación del "logro interior de sentido". Tesis doctoral inédita, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Pareja Herrera, G. (1989). Viktor E. Frankl. Comunicación y resistencia. (2ª ed.). México: Premia Editora. (original de 1987)
- Prawda, J. (1989). Logros, inequidades y retos del sistema educativo mexicano. México: Grijalbo.
- Quintanilla, S. (1989). La educación en la utopía moderna. Siglo XIX. Antología. México: S.E.P.
- Quitmann, H. (1989). Psicología humanística. Barcelona: Herder. (original de 1985).
- Rojas Montes, E. (1994). El hombre light. Una vida sin valores. (8ª ed.). Madrid: Ediciones Temas de Hoy. (original de 1992).
- Yalom, I.D. (1984). Psicoterapia existencial. Barcelona: Herder.
- Wilson, R.A. (1994) Logotherapy in the classroom. The International Forum for Logotherapy, 17 (1), 32- 41.
- Wirth, A.G. (1979). New directions in schools. En: Fabry, J.B., Bulka, R.P. y Sahakian, W.S. (eds.). Logotherapy in action (pp. 229-238). New York: Aronson.
- Woolfolk, A.E. (1990). Psicología educativa. (3ª ed.). México: Prentice Hall. (original de 1987).