

308923
3
28



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Escuela de Pedagogía
Incorporada a la Universidad Nacional
Autónoma de México.

LA ANTROPOLOGIA DE VIKTOR E. FRANKL UNA
ALTERNATIVA PEDAGOGICA PARA LA ORIENTA-
CION A PADRES ANTE EL NACIMIENTO DE
UN HIJO CON SINDROME DE DOWN.

TESIS PROFESIONAL

Q u e p r e s e n t a

Jaime Marcolino Barreiro González

Para obtener el Título de
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

Director de Tesis:

Lic. Ma. Antonieta Mendoza Sánchez

México, D. F.

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

INDICE

	pag.
Introducción.....	1
Capítulo I: <u>Educación y familia</u>	5
I.1. Concepto de educación.....	5
I.1.1. El educador.....	8
I.1.2. El educando.....	13
I.2. Naturaleza educativa de la familia.....	14
I.2.1. ¿Qué es la familia?.....	14
I.2.2. La familia como comunidad educativa.....	17
I.2.3. Los padres como educadores.....	21
I.2.4. Otros agentes educadores en la familia.....	22
I.3. La familia y la orientación familiar.....	24
I.3.1. Concepto.....	24
I.3.2. Relaciones familiares.....	26
I.3.2.1. Relaciones conyugales.....	27
I.3.2.2. Relaciones paterno-filiales.....	27
I.3.2.3. Relaciones entre hermanos.....	28
I.3.2.4. Relaciones familia-centro educativo.....	29
I.4. Familia y sociedad.....	29
Capítulo II: <u>La antropología de Viktor E. Frankl</u>	31
II.1. Raíces del pensamiento frankliano.....	32
II.1.1. Orientación científica.....	32
II.1.2. Orientación filosófica.....	36
II.2. Fundamentos del Análisis Existencial.....	39
II.2.1. La libertad de la voluntad (Imago Hominis).....	39
II.2.1.1. El ser humano es único.....	39
II.2.1.2. El ser humano es irrepetible.....	42
II.2.1.3. El ser humano llamado a la libertad y a la responsabilidad.....	43
II.2.2. La voluntad en busca de sentido.....	47
II.2.2.1. El ser humano llamado a buscar un sentido.....	47
II.2.3. El sentido de la vida.....	56
II.2.3.1. Los caminos para descubrir un sentido (tres categorías de valores).....	61
II.2.3.1.1. Los valores de actitud (el sentido del dolor o sufrimiento).....	66
Capítulo III: <u>El síndrome de Down</u>	73
III.1. Historia.....	73
III.2. Etiología.....	74
III.2.1. Trisomía 21 regular.....	78
III.2.2. Trisomía 21 por translocación.....	81
III.2.3. Mosaicismo.....	83

III.3. Características físicas.....	84
III.4. Características psicológicas.....	87
III.5. Características sociales.....	90
III.6. Desarrollo psicopedagógico.....	93
III.6.1. Desarrollo motriz.....	93
III.6.2. Desarrollo del lenguaje.....	95
III.6.3. Procesos cognitivos.....	97
III.6.3.1. Memoria.....	98
III.6.3.2. Pensamiento.....	99
Capítulo IV: <u>La familia del niño con síndrome de Down y la aplicación de la antropología frankliana</u>.....	101
IV.1. El nacimiento de un hijo con síndrome de Down.....	101
IV.1.1. Sentimientos y reacciones.....	103
IV.1.1.1. Shock e incredulidad.....	103
IV.1.1.2. Sentimiento de enojo y hostilidad.....	104
IV.1.1.3. Sentimiento de dolor.....	105
IV.1.2. Efectos que tiene en la dinámica familiar.....	108
IV.1.2.1. Crisis entre los esposos.....	108
IV.1.2.2. Reacciones entre hermanos.....	109
IV.1.2.3. Reacciones de los abuelos y demás familia.....	112
IV.1.3. Ideas básicas para la aceptación y adaptación del hijo con síndrome de Down.....	113
IV.2. Aplicación de los fundamentos del Análisis Existencial, ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.....	1151
IV.2.1. La libertad de la voluntad ante un acontecimiento no esperado.....	116
IV.2.1.1. Libertad y responsabilidad para cualquier decisión.....	118
IV.2.2. La voluntad de sentido.....	121
IV.2.2.1. Existe el sentido ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.....	121
IV.2.3. El sentido de la vida ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down....	124
IV.2.3.1. Los valores de actitud, una respuesta ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.....	126
Capítulo V: <u>Propuesta de un programa de orientación familiar a padres ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down</u>.....	131
V.1. Fundamentación pedagógica.....	131
V.2. Articulación, estructuración y determinación de la secuencia pedagógica.....	133
V.2.1. La articulación.....	134
V.2.2. La estructuración.....	135
V.2.3. Determinación de la secuencia pedagógica.....	137
V.3. Características del programa.....	141
V.3.1. Descripción de los participantes.....	141
V.3.2. Recursos humanos.....	141

V.3.3. Recursos materiales y didácticos.....	pag. 142
V.3.4. El sistema de evaluación.....	142
V.3.5. Metodología.....	143
V.3.6. Disposiciones generales.....	144
V.4. Programa de orientación familiar a padres ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.....	144
V.4.1. Objetivos generales.....	144
V.4.1.1. Carta descriptiva.....	144
Conclusiones.....	147
Bibliografía.....	150
Anexos.....	159

Introducción

La experiencia profesional como pedagogo se ha centrado en los últimos años, en la educación de adolescentes y adultos con síndrome de Down. El trato con ellos y con los demás alumnos de la institución, me ha sensibilizado sobre la importancia que durante los primeros años de vida, tiene la orientación familiar. Ya que los alumnos cuyo ambiente familiar es positivo y donde son aceptados suelen ser más agradables y amistosos. Por el contrario, cuando el ambiente familiar es adverso, el alumno suele ser más agresivo y poco sociable.

Ante esta realidad, se ha planteado ¿cómo se puede ayudar a estos niños para que la vida no les sea más adversa?. Una solución es la adecuación de ellos, pero ¿quiénes son los responsables, por naturaleza de la educación de los hijos?: los padres. Luego entonces es a ellos a quienes hay que atender primero, para que puedan hacerse cargo de la educación de un hijo especial.

En los últimos años, la orientación familiar ha comenzado a tener más importancia dentro de las instituciones escolares y también fuera de ellas. Resulta un medio eficaz para ayudar a los padres a que sean mejores educadores de sus hijos. La orientación familiar, se fundamenta en la necesidad que requieren las familias para proporcionar una mejor educación a sus hijos.

Por otra parte, la necesidad de orientación ante un acontecimiento tan importante, como el tener un hijo con síndrome de Down, no puede pasarse por alto. Sigue siendo una necesidad y un derecho que tienen los padres.

Los padres cuando esperan un hijo, ordinariamente lo esperan con ilusión, forjan en él sus

esperanzas, sus sueños. Podría decirse que esta espera les da sentido a su vida personal y matrimonial. Pero estas esperanzas y sueños son pensando en un niño normal, ahora bien, ¿qué pasa cuando ese hijo esperado no es "normal"? todas esas ilusiones, esperanzas y sueños se vienen a abajo. El sentido de su vida se pierde ante una situación inevitable.

Ante tal situación de dolor, los padres recurren a los profesionales para que les puedan proporcionar explicaciones: ¿por qué nos ha nacido un hijo así?, ¿por qué nos pasó a nosotros?.

La experiencia en el trato con los padres de hijos recién nacidos, es que se manifiesta en ellos un sentimiento de dolor, de pena, de enojo, una falta de sentido de la vida ante esta situación inevitable.

Por todo lo anterior, se pretende que los padres mediante un taller de orientación familiar, logren actitudes que les permitan encontrar sentido ante esta nueva situación personal y familiar para que puedan ejercer mejor su labor educativa como padres.

Para lograrlo se ha consultado la obra de Viktor E. Frankl, creador de la Logoterapia (terapia centrada en el sentido). El propone una antropología y una metodología para la psicoterapia "ante el vacío existencial". Se seleccionó la fundamentación antropológica para tomarla como marco teórico del trabajo por dos razones: 1) porque plantea un concepto integral del hombre y 2) porque la metodología escapa del campo estrictamente pedagógico.

Frankl es un autor muy prolífero y por lo tanto las obras consultadas son una pequeña muestra de su bibliografía.

Para elaborar el capítulo I, se han consultado las obras de: ¿Qué significa ser padres? de Marcela Chavarría Olarte; La educación de Eugenio Ferrandez; ¿Qué es la orientación familiar? de Oliveros F. Otero. En el capítulo II, se trabajó con dos autores que esquematizaron la obra Frankliana: Viktor E. Frankl de Guillermo Pareja y De Freud a Frankl de Eugenio Fizzotti. De las obras de Frankl: Psicoanálisis y existencialismo, El hombre doliente, Psicoterapia y humanismo, La idea psicológica del hombre, entre otras. En el capítulo III son tres grandes autores los que guían la exposición: El síndrome de Down de Cliff Cunningham. El mongolismo de John Lambert y El niño con síndrome de Down de D.W. Smith, para el capítulo IV se trabajó con los mismos manuales, además de: trabajar con los padres de Cliff Cunningham, El niño con síndrome de Down de Sylvia García Escamilla y Babis with Down syndrome de Stray Gundersen. Finalmente el capítulo V, se elaboró con la siguiente bibliografía: Organización lógica de las experiencias de aprendizaje de José Huerta Ibarra; La planificación de la enseñanza de Robert Gagné y elaboración de cartas descriptivas de Antonio Gago Huguet, entre los más importantes.

El esquema básico del trabajo es el siguiente: se desarrolló el concepto de educación, familia y orientación familiar. Como para asentar los conceptos básicos pedagógicos sobre estos temas. Viene después el desarrollo de la antropología frankliana, que permitirá obtener los elementos teóricos para proporcionar una orientación hacia el sentido. Seguidamente, como información se desarrolló el tema sobre el síndrome de Down.

Teniendo todos estos elementos, se llega a la relación: la familia de un hijo con síndrome de Down y la antropología frankliana. Aquí en un primer momento se describe a la familia en sus primeras reacciones, sentimientos y relaciones familiares; a continuación se desarrolla la aplicación que podría

dársele a los conceptos franklianos ante este acontecimiento. Finalmente se elabora una propuesta del programa para un taller de orientación familiar donde se tratan de aplicar todos los recursos antes desarrollados.

Se considera que el presente trabajo ha logrado una buena síntesis del pensamiento frankliano, a pesar de haber faltado consultar bibliografía en alemán. Por otra parte los alcances pedagógicos de esta fundamentación va más allá de un taller de orientación familiar, pues podría iluminar toda una filosofía educativa.

Ahora bien, las limitaciones de este trabajo radican en que sólo se hace la propuesta del programa, faltando el aplicarlo y evaluarlo. Si se cumplieran estos dos momentos didácticos, la propuesta tendría mayores aportaciones, y se contemplarían aciertos y errores para su corrección. Sin embargo, resulta el punto de inicio de otra investigación, en la cual se aplique y evalúe el programa y se hagan los ajustes necesarios no sólo al programa sino también a la fundamentación teórica.

Se espera que este trabajo despierte el interés y la necesidad de educar el sentido de la vida y del dolor.

CAPITULO I

Educación y familia.

Un agente educativo de gran importancia y cuyo papel es prioritario como tal, es la familia. La familia por naturaleza es una comunidad educativa, como se verá más adelante.

La familia educa a sus miembros, pero ¿qué significa educar? y ¿cómo lo hace?. El concepto de educación será lo primero que se tratará, para después seguir con el concepto de orientación familiar.

Para llevar a cabo una buena educación familiar, es conveniente una orientación de tipo familiar, ya que los padres de hoy, se enfrentan a un mundo más adverso, donde la sociedad influye con mucha frecuencia de manera negativa (pornografía, violencia, pandillerismo, etc.). Estas circunstancias desorientan a los padres en la educación de sus hijos, por esto la necesidad de la orientación familiar; en consecuencia, también se abordará la relación entre la familia y la orientación familiar.

I.1 Concepto de educación.

Etimológicamente la palabra educación procede del verbo latino "educo-as-ere", que significa "criar", "amamantar" o "alimentar". También procede de otro verbo latino "educo-is-ere", que significa "extraer de dentro", "sacar de dentro a fuera", según esto la educación sería la acción de sacar algo de dentro del hombre.

La definición etimológica de la educación refleja que no se trata de un resultado, sino de un

proceso de movimiento. Por otra parte, hace referencia al interior del hombre como fuente donde brotarán hábitos o formas nuevas de vivir que caracterizarán al hombre "educado" (1).

Profundizando más sobre la definición de educación, se puede hacer notar algunas características.

La educación lleva al "perfeccionamiento". Esto significa que el hombre como ser finito e incompleto, requiere de nuevas formas para el mejoramiento de sus cualidades personales y potencias propias de su naturaleza (inteligencia y voluntad).

Los hábitos y las virtudes son esas formas que ayudan al hombre a perfeccionarse y alcanzar su fin.

La educación requiere de una "influencia humana". Aquí hay que distinguir entre perfeccionamiento natural y el debido a la acción educativa, así por ejemplo el hombre experimenta un crecimiento físico desde niño. Se puede decir que ha habido una perfección natural, pero para el desarrollo del lenguaje y de normas de sociabilización se requiere de otra persona que influya sobre ésta (educando), para que aprenda a hablar y a comportarse en sociedad.

Conlleva "intencionalidad". Tomando en cuenta el ejemplo anterior, la enseñanza del habla y la enseñanza de las normas sociales requieren que sea planeada y sistematizada. Para lograr el perfeccionamiento del educando, el educador debe tener claro a donde quiere llegar con él. Pues en

(1) src: GARCIA, H. V., Principios de Pedagogía Sistemática, p.21

él está la intención de educarlo. No se puede dejar al azar, ya que esto implicaría un desorden, cosa que se opone a la idea de perfeccionamiento.

Otra característica, es que la educación, hace referencia a las potencias propias de la naturaleza humana. Considerando la definición del hombre como "animal racional", en ella se refleja que lo específicamente humano, es la racionalidad. La racionalidad comprende la inteligencia y la voluntad, éstas son potencias exclusivas del hombre y ellas son las que adquieren nuevas formas (hábitos y virtudes). Estas potencias permiten el perfeccionamiento integral del hombre, ya que con la inteligencia se busca la verdad y con la voluntad el bien (2).

Estas notas características del concepto de educación las reúne la definición de Víctor García Hoz, expresándola así: "perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas" (3).

Por otro lado, la educación también comprende un proceso de sociabilización. "El hombre al tiempo que se educa se va incorporando a la cultura: adquiere lenguaje, costumbres, ideas, normas morales vigentes en la sociedad. Este aspecto social aparece como imprescindible para el mismo desarrollo personal" (4).

La familia será un agente prioritario que deberá favorecer el desarrollo de sus miembros, para hacer una mejor sociedad.

(2) cfr.: VERNEAUX, R., *Antropología filosófica*, p. 99 y 156

(3) cfr.: GARCIA, H. V., *op. cit.*, p. 25

(4) cfr.: FERRANDEZ, A., *et. al.*, *La educación*, p. 21

Teniendo en cuenta la definición de educación de Víctor García Hoz, conviene tener en cuenta que no es la única que se ha dado sobre la educación, pero que para los fines que se persiguen en este trabajo, resulta de mucha utilidad. Sin embargo se mencionará una síntesis de todos los aspectos que han abarcado varios autores para definir la educación, estos son:

1. Un proceso esencialmente dinámico entre dos personas.
2. Que pretenden el perfeccionamiento del individuo como persona.
3. Que busca la inserción activa y consciente del ser persona en el mundo social.
4. Significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana.
5. Proporciona los medios y ayudas necesarias para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente y creadora del sujeto.
6. El estado resultante, aunque en constante perfeccionamiento, supone una situación duradera -no definitiva-, distinta al estado original -natural- del hombre" (5).

Considero que estos aspectos son suficientes para construir una definición de educación, y buscando mejorar la definición que se toma como base, se enunciará que la educación es un proceso de perfeccionamiento intencional, dinámico y permanente de las potencias específicamente humanas.

I.1.1 El educador.

Se ha definido lo que es la educación, ahora corresponde referirse al agente que favorece el proceso educativo, es decir, el educador.

(5) FERNANDEZ, A., *op. cit.*, p. 21-22

En sentido amplio podría decirse, que todo aquello que posee una cualidad de "educatividad" educa. Significando con ello la aptitud para educar. Hay que aclarar, que el único que posee la intencionalidad para educar es el hombre, pero que se vale de ciertas circunstancias que pueden ser educativas.

Se puede hacer una primera diferenciación entre tipos de educadores: educador personal y educador institucional.

Según el modo de ejercer la acción educativa y el derecho que se tenga sobre el educando, los educadores personales e institucionales se pueden dividir en: primarios y secundarios.

"Educadores primarios: los que tienen el derecho específico de educar y lo ejercen de manera consciente: padres, tutores, responsables de instituciones educativas, entre los personales: familia, Estado, Iglesia, escuela, entre los institucionales.

Educadores secundarios: serían los que tienen indudable influencia educativa, dada la proximidad del educando, aunque no tengan derechos y propósitos educativos específicos: parientes, compañeros de trabajo y estudio, vecinos, amigos, etc." (6).

Se profundizará en los educadores primarios, es decir, los padres, pues a ellos compete diariamente la educación familiar.

(6) *Ibidem*, p. 157

El educador es aquel que ejerce la acción educativa sobre la persona, con el propósito de favorecer su perfeccionamiento en algún sentido. Por tal razón, "la acción educativa de los padres ha de ser a un mismo tiempo ejemplo, apoyo, orientación, estímulo, ayuda, corrección, etc., de tal manera que suscite la actividad (física, intelectual, etc.) necesaria para su desarrollo, y los prepare paulatinamente a asumir su propia vida en forma responsable" (7).

Este papel es muy importante, ya que favorece el desenvolvimiento armónico de la dinámica familiar, y por otra parte se lleva a cabo el proceso de la educación de los hijos.

Resulta interesante hacer presente algunos tipos de educadores, como consecuencia de su modo de llevar a cabo la acción educativa. Kerschensteiner los clasifica de la siguiente manera:

1. Solicitudos.- No se atreven a dejar solos a los educandos para que resuelvan sus problemas, son rutinarios en sus tareas, tímidos de carácter y paternalistas en el ejercicio de la autoridad.
2. Indolentes.- Desdeñan participar activamente en la tarea educativa, y por simple comodidad, dejan al educando en completa libertad.
3. Ponderados.- Situados entre los dos anteriores, saben dosificar las disciplinas con la libertad, según las circunstancias, están muy preocupados por la imagen que presentan al educando.
4. Natos.- Tienen el tacto necesario para adaptarse a cada momento a las necesidades y circunstancias de los educandos, hacen de la educación una obra de permanente entusiasmo" (8).

(7) CHAVARRIA, O. M., *¿Qué significa ser padres?*, p. 69

(8) FERNANDEZ, A., *et al.*, *op. cit.*, p. 181

Como se puede notar, este autor menciona cuatro estilos de educadores. Considero que cada padre de familia podría ubicarse en un tipo, según su modo propio de educar a sus hijos.

Haciendo un análisis de cada estilo de educador, se puede decir que el primero está traicionando el perfeccionamiento del educando, pues sólo busca protegerlo y no dejarlo ser él mismo. El segundo, traiciona a la intencionalidad que debe tener el educador para llevar a cabo la acción educativa, pues lo deja sólo, sin exigir, se puede decir en este caso, que daría lo mismo tener o no tener educador.

Los educadores ponderados, serían los que buscan el perfeccionamiento de sus educandos, buscan desarrollar su libertad con responsabilidad, se preocupan por dar ejemplo de vida. Este estilo de educador sería el mejor, sin embargo, siendo realista en la educación de los hijos, los padres suelen estar en alguno de los estilos anteriores, ya que cuesta trabajo ser siempre un educador "ponderado".

Finalmente el educador nato, aquel que tiene los dotes personales para ejercer la labor educativa, que, sumados a su preparación pedagógica hacen de él un excelente formador de hombres.

Ahora bien, se considera que no todos los padres son educadores natos, más bien buscan ser ponderados. El educador se hace, no excluyendo la posibilidad de que también se nace para ser educador. Los padres, desde el nacimiento de su primer hijo hasta su muerte, deberán luchar por ser unos verdaderos educadores, es decir, formadores de hombres que sean capaces de mejorar la sociedad en que viven.

Si se ha dicho, que el mejor estilo de educar es el "ponderado", consecuentemente se tiene que:

“¿Cómo han de realizar los padres la acción educativa?, partiendo del conocimiento de los hijos (de sus necesidades de desarrollo y sus habilidades de acción), graduando exigencias, aprovechando los recursos materiales y ambientales, neutralizando las influencias negativas, y ante todo siendo ejemplo vivo de esfuerzo y entusiasmo en la propia formación. Educar significa favorecer el desarrollo coherente e integral de la persona a quién se educa, aportando las condiciones necesarias (personales, ambientales, materiales, etc.) para que ese desarrollo se dé de la mejor manera” (9).

Esto significa que los padres como educadores de sus hijos, deberán partir del conocimiento de los mismos, es decir, temperamento, carácter, y personalidad de cada uno de ellos, ninguno es igual, todos son diferentes.

Dentro de las diferencias propias de cada hijo, se puede pensar en la posibilidad de tener un hijo con parálisis cerebral, deficiencia mental o con síndrome de Down. De existir este caso, los padres deberán abocarse a la tarea de informarse cómo se educa a un hijo con alguna de estas atipicidades, para ayudarlo como a los otros a que explote sus potencialidades personales.

La educación de los hijos no es tarea fácil para los padres, pero cuando llega un hijo “diferente”, la tarea de educador se torna más difícil, no sólo para ellos, sino para el resto de la familia. Sin embargo, de ellos sigue dependiendo el éxito o fracaso de la felicidad de sus propios hijos.

Ahora bien, “es necesario considerar que el éxito final de la labor educativa depende en última instancia de la voluntad del educando, por lo que el valor del educador en cuanto tal -el ser educador,

(9) CHAVARRIA, O. M., 2^a ed., p. 65

no está tanto en razón directa de los resultados que se obtengan, cuando del ejemplo positivo que dé con su propia vida y con el servicio que preste al educando con su formación humana" (10). Con lo cual, el éxito de la acción educativa de los padres, no depende de ellos, depende de la voluntad propia de su hijo al querer asumir la formación que le proporcionen.

Los padres deben procurar dar la mejor educación a sus hijos (ambiente familiar adecuado, medios económicos, formación de hábitos y virtudes, etc.), sin embargo, sólo asimilará lo que él ha considerado valioso para su formación, cuando él sea responsable de su propia vida, él será el que disfrutará de su éxito o fracaso.

I.1.2 El educando.

Es aquel sobre quién se ejerce la acción educativa por parte del educador. Sin él la relación educativa no existe. En este caso se ha designado a los padres como educadores y a los hijos como educandos.

Para que los padres ejerzan una acción educativa, es necesario el conocimiento de los hijos. En este trabajo, se habla de un hijo "diferente" a los demás, tiene el síndrome de Down. Luego, hablar del educando implica hablar de un niño con síndrome de Down.

¿Qué es el síndrome de Down?, ¿Qué características tienen los niños con el síndrome de Down?, ¿cómo afecta al desarrollo del hijo?, etc... Estas y otras preguntas, van referidas al conocimiento del educando y serán contestadas más adelante (capítulo III).

(10) *Ibidem*, p. 66

Por ahora, sólo conviene tener presente que, sobre quién se ejercerá la labor educativa es diferente al resto de los hijos.

I.2 Naturaleza educativa de la familia.

I.2.1 ¿Qué es la familia?.

Los padres como educadores y los hijos como educandos, forman la comunidad que conocemos como " familia".

Dentro de la familia se pueden distinguir elementos personales, elementos materiales y elementos formales. Explicando cada uno de ellos se tiene que:

"Los elementos personales que constituyen una familia son, en primer término, los padres -que tienen el papel de educador personal-, ya que ellos son los fundadores de la familia. A continuación los hijos, puesto que la familia existe en función de los hijos. En sentido estricto, los padres e hijos constituyen la familia -que también fungen como educadores personales, pero no en primer termino - se pueden considerar, los parientes, es decir, personas ligadas con lazos de sangre a los padres y a los hijos.

Los elementos materiales constituidos en conjunto, por eso que se denomina casa o habitación... considerar los aspectos cuantitativos, suficiencia o insuficiencia de espacios y locales, así como los elementos cuantitativos, disposiciones, servicios, color, iluminación.

Los elementos formales se manifiestan en las relaciones " familiares" (11).

Como se puede observar, los elementos personales son las personas que forman la familia: padres, hijos, abuelos, tíos, etc... Los materiales serán los recursos económicos, como medio para que los padres realicen su labor educativa. Finalmente, los elementos formales, que es el conjunto de relaciones que se dan entre cada miembro, así se tiene:

PADRE	1	MADRE	
			FAMILIA EXTENSA
2		4	COMUNIDAD
HUJO	3	HUJO	ESCUELA

1. Relaciones conyugales.
2. Relaciones paterno-filiales. Que como puede notarse es una combinación de cada hijo con su padre y con su madre.
3. Relaciones entre hermanos, y
4. Relaciones con familias extensas (abuelos, tíos, sobrinos, etc..), comunidad y escuela.

Estas últimas no son estrictamente educativas, en el sentido que no son de la dinámica familiar interna de la familia, pero si son relaciones que afectan a la vida familiar.

(11) GARCIA, E. V., op. cit. - p. 454-455

Ahora bien, tratando de comprender lo que significa la familia, Tomás de Aquino " definió a la familia como la comunidad instaurada por la naturaleza para el cuidado de las necesidades, de la vida cotidiana" (12). Este cuidado de necesidades, cuando son más pequeños los hijos es más intenso, pero conforme van creciendo van disminuyendo en cuanto a su materialidad, pero aumenta en ayuda moral que pueden dar conforme van madurando.

Así lo confirma Joseph Hoffner: "La familia, como comunidad vital de padres e hijos tiene dos tareas insustituibles: el cuidado de las necesidades materiales y corporales y el cultivo de los valores religiosos, espirituales, y morales " (13).

En la familia como comunidad de vida "se ama a cada persona por el sólo hecho de ser ella, es decir, se ama la vida de cada uno, se capta el valor personal e irrepetible de cada vida humana... aceptando en casa sus aficiones, participando de sus ideales, impulsando sus actitudes, compartiendo sus penas y alegrías, ayudándoles a superar errores, y en suma, interesándose por su persona y amándola sinceramente" (14). De aquí que sea el medio más adecuado para crecer en las emociones y sentimientos de manera espontánea. Ya que se ama a la persona, por lo que es y no por interés.

Así los hijos aprenderán a amar a su familia y a sus semejantes. De ella depende el despliegue de la personalidad de cada hijo, tratando de dar una identidad especial frente a nosotros mismos y frente a la sociedad.

(12) *Gran Enciclopedia Rialp*, voz: familia.

(13) HOFFNER, J., *Matrimonio y familia*, p. 47

(14) CHAVARRIA, O. M., *Op. cit.*, p. 68

Por lo anterior, puede decirse que "la familia es en esencia esa unidad de vida entre personas humanas, con algún lazo vital, donde cada uno se manifiesta y se desarrolla, como es, pero al mismo tiempo en íntima relación con los demás" (15). Esta íntima relación se da entre todos y cada uno de los miembros.

Resulta pues, el lugar ideal para la vivencia del amor, la comprensión y el desarrollo personal.

I.2.2 La familia como comunidad educativa.

La familia es una comunidad de vida, donde se ama a la persona por el hecho de ser ella misma y donde se busca que desarrolle su personalidad.

"En el seno de la familia comunicamos a nuestros hijos, además de la vida corporal, multitud de valores de orden espiritual, como ideas, creencias, sentimientos, costumbres y tradiciones. Asimismo, favorecemos al desarrollo de virtudes morales, de actitudes sociales, de hábitos de comportamiento y aún algunas habilidades y destrezas. El grupo de valores que se transmiten y comparten en la familia, en tanto llegan a formar parte de cada uno de sus miembros como conjunto de perfecciones propias, constituye nada menos que su educación" (16). Lo anterior nos indica cuales son las tareas específicas de la educación familiar: el cultivo de la personalidad, formación predominantemente moral y religiosa, adaptación y orientación de la personalidad.

Para llevar a cabo estas tareas, es necesario como se dijo anteriormente, el conocimiento de los

(15) *Ibidem*, p. 69

(16) *Ibidem*.

hijos, para saber cuales son los aspectos positivos y negativos de cada uno. Se trata pues de formarlos en aquellos aspectos que les permitan ser hombres que busquen mejorar su sociedad.

Por la índole o características de estas tareas. "La educación familiar acontece o se promueve en un espacio vital, así llamado porque en él viven quienes se educan, es decir, todos los miembros de una familia. El ambiente familiar, independientemente de la voluntad de quienes componen esa familia, ejerce una influencia, más o menos positiva en el desarrollo intelectual y moral de cada uno. En este sentido, de un modo indirecto, sin intencionalidad, espontáneamente, todos contribuyen a la educación de todos". (17).

Por esto los padres deben estar al tanto de los acontecimientos que suceden a la familia, para poderlos comunicar y resolverlos si es necesario para mantener un adecuado ambiente familiar. El ejemplo de los padres en la vivencia de los valores que educan resulta un medio indispensable para tener un buen ambiente dentro del hogar.

Cuando el ambiente es favorable, se puede afirmar que la calidad educativa también puede serlo tomando en cuenta las condiciones más o menos propicias, para la promoción de la educación familiar, los motivos, actitudes y grado de maduración personal de quienes educan.

"Desde el punto de vista de los medios de la educación se puede afirmar que el modo propio de la educación familiar es el que se fundamenta en la relación personal directa del educador y el

(17) OLIVEROS, F. O. ¿Qué es la orientación familiar?, p. 38

educando" (18). Esta relación es entre padres como educadores e hijos como educandos y es de carácter meramente personal. En ninguna otra comunidad encontraremos una relación tan estrecha como entre padres e hijos.

Ahora bien, "si el proceso educativo reclama todo el tiempo de una persona humana, desde la concepción hasta la muerte, no sólo se educan los hijos en la familia, sino todos sus miembros" (19). Se dice que no sólo los hijos se educan a través de los padres, sino los padres a través de los hijos, ya que la riqueza personal de cada uno se intercomunica en la intimidad de la vida diaria en común. Los padres deben procurar estar abiertos a las enseñanzas que puedan darles a sus hijos y muy especialmente un hijo con síndrome de Down.

En la educación familiar, se fomenta el desarrollo corporal, moral y religioso de los hijos, el desarrollo de la afectividad y el desarrollo de las relaciones familiares:

La relación de paternidad implica amor paterno, que se manifiesta en seguridad para los hijos, ternura cuando lo requieran y exigencia-comprensiva.

La relación de filiación, cuando se ha visto con verdadero amor, permitirá a los padres morir como personas dentro de un verdadero hogar. La relación de fraternidad, fomentada amorosamente y con responsabilidad, permitirá que el lazo familiar se prolonge realmente, más allá del fallecimiento de los padres.

Sin embargo, la familia no se basta a sí misma para cumplir su cometido, "siempre necesitará... de estos ámbitos educativos: los colegios, los clubes infantiles, juveniles o familiares, los centros de

(18) GARCIA, E. V., *op. cit.*, p. 462

(19) OLIVEROS, F. O., *op. cit.*, 45-46

orientación familiar, los medios de comunicación social los centros deportivos y culturales, y cualquier otro invento social del tipo educativo que el futuro nos depare, son complemento educativo en la familia en la medida en que sus servicios, no ignoren o no se opongan a la educación familiar”(20).

Como se puede notar, son muchas las instituciones educativas que apoyan la labor de los padres como educadores. La escuela, como institución que ayuda a la incorporación de la cultura, de los clubes deportivos para favorecer la educación física y los centros recreativos para descansar y gozar del tiempo libre. Cualquier centro que favorezca el desarrollo integral de los hijos, resulta un buen apoyo para la educación familiar.

Se ha mencionado la necesidad de fomentar un buen ambiente familiar y de establecer fuertes relaciones entre los padres e hijos y viceversa, viviendo en común. A este respecto, J. Hoffner puntualiza: “la mejor educación es una vida familiar alegre y armónica: en el juego, en el bromeo, en la recreación, en la común alegría ante lo bello, en la amorosa consideración mutua, en la fiel convivencia, en el sobrellevar comunitariamente las preocupaciones y dolores” (21). Quizá cuando se tiene un hijo “diferente” es cuando más hay que “sobrellevar comunitariamente”, es decir, se requiere la participación de todos los miembros.

La vida familiar conlleva un ambiente educativo, lo que significa que “la naturaleza de la familia es de tipo educativo, en tanto que la vida familiar es de relación interpersonal íntima, en la que de

(20) *ibidem*, p. 56-57

(21) HOFFNER, J., *op. cit.*, p. 63-64

manera natural se produce y se promueve la expresión y la formación del ser único e irrepetible de cada miembro que la compone" (22).

1.2.3 Los padres como educadores.

Se ha mencionado que la educación busca la actualización y el perfeccionamiento de las potencias del educando. Así pues, "se concibe la educación paterno-filial como la acción educativa más radical, más propia y más natural para el perfeccionamiento de una persona, por tratarse del acto más personal -de persona a persona- y por dirigirse a la persona más cerca a la propia persona, en tanto nacida de ella misma: el propio hijo" (23).

De aquí se desprende que la relación paterno-filial exige un compromiso, inicialmente por parte de los padres y posteriormente por parte del hijo, al hacer suyo lo que le han enseñado sus padres. Por ser una acción propia y natural, los padres obran con autoridad sobre sus hijos, para llevar a cabo su obra educativa.

Esta autoridad no debe ser entendida como un mero despotismo sino más bien como un servicio que se le da al hijo para que se vaya desarrollando. En el ejercicio de la autoridad, los padres buscan lo que les conviene a los hijos (según lo que le corresponda al bien de su persona), tratando de no encerrarse en sus propias expectativas como padres.

Los padres, se ayudan mutuamente para el ejercicio de la labor educativa diaria, cuando los hijos

(22) CHAVARRIA, O. M., *op. cit.*, p.71

(23) *Ibidem.*, p. 89-90

son niños, la acción materna es más urgente, pero se enriquece también con la acción paterna. Debe procurarse para ellos: tiempo, paciencia, cariño, enseñanza, ejemplo, apoyo, cuidados. Todos aquellos elementos materiales y espirituales para que paulatinamente vayan asumiendo la conciencia de su propia responsabilidad personal.

Shostrom y Brammer lo ejemplifican así: "en el nacimiento, los padres tienen 100 por 100 de la responsabilidad de sus hijos, mientras que el recién nacido no tiene ninguna responsabilidad. En la niñez, ya son responsables de algunos actos y de algunas manifestaciones de su vida, en el tránsito de la niñez a la juventud, pudiera considerarse que vienen a quedar igualadas las responsabilidades de los padres y de los hijos en la vida de éstos, y cuando los hijos son adultos, entonces ocupan la situación inversa de la niñez, ellos tienen el 100 por 100 de la responsabilidad en su vida, los padres han dejado de ser responsables" (24).

Por tanto, "la misión de ser padres consiste fundamentalmente en educar a los hijos, es decir, en formales de acuerdo con su condición humana y con su dignidad de persona irrepetible" (25).

I.2.4 Otros agentes educativos en la familia.

Si los padres son los educadores por excelencia, los hijos y la familia extensa pueden también ocupar el papel de educadores.

No se considera a la comunidad ni a la escuela como agentes educadores de la familia, pues salen

(24) GARCIA, H. V., *La tarea profunda de educar*, p. 64

(25) CHAVARRIA, O. M., *op. cit.*, p. 106

propiamente del ámbito familiar.

El papel de los hermanos como educadores entre ellos mismos y de sus padres, resulta muy valioso de considerar. Por un lado entre ellos, con sus juegos, con sus pláticas, sus consejos, la admiración del menor por el mayor, la ayuda del mayor a los otros en sus tareas, en la participación de tareas domésticas, hacen que el ambiente familiar se vuelva más agradable y por consiguiente más favorable para aprender uno de otro.

Como educadores de sus propios padres, dándoles la oportunidad de mostrarles cómo logran lo que les ha enseñado un amigo, su maestro o ellos mismos. Los hijos enseñan a los padres a vivir en todo momento el "sacrificio por amor", ya que tienen que olvidarse de sus egoísmos y atender las necesidades de sus hijos.

Los abuelos, serían como la tradición familiar de la vivencia de los valores morales y religiosos que les han transmitido sus padres. Los abuelos pueden dar ejemplo a sus hijos y a sus nietos de la riqueza de experiencias vividas para que aprendan de ellas.

Son pues, los hermanos y los abuelos aquellos agentes dentro de la familia que de manera más significativa, después de los padres, ejercen un papel educativo.

I. 3 La familia y la orientación familiar.

I.3.1 Concepto.

Se ha analizado lo que es la familia y cuál es su principal misión. Ahora se analizará el concepto de orientación familiar, para ver como puede ayudar a la mejora de la vida familiar.

En un primer momento puede decirse que "la orientación familiar es un servicio de ayuda para la mejora personal de quienes integran la familia, y para la mejora de la sociedad en y desde las familias" (26). Un servicio que busca la mejora personal de cada uno de los miembros de la familia, del papá, mamá, hijos, hermanos, tios, abuelos, para que cada uno se proyecte mejor en la sociedad.

"Orientar a la familia es ofrecer una ayuda a personas... por consiguiente es una orientación personal, es decir, un asesoramiento a la persona en el ámbito que le es más propio: el ámbito del amor y de la educación. La orientación personal puede definirse como 'el proceso de ayuda a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo en torno que se le haga capaz de resolver los problemas de su vida'. En general, se entiende la orientación como proceso de ayuda a personas, para que se conozcan así mismas y a su entorno para crecer en libertad y en capacidad de querer, de desarrollar su personalidad, de alcanzar un alto nivel de madurez personal" (27).

Una orientación a cada miembro para que se conozca a sí mismo, para que desarrolle se personalidad, para que vaya madurando más. Cuando hay en la familia un miembro con síndrome de

(26) OLIVEROS, F. O. op. cit., p. 17

(27) *ibidem*, p. 18

Down, se trata de orientar a los padres, hermanos y demás familia para que vayan madurando juntos con su miembro especial, así como ejemplo pueden responsabilizarse más de su acción educativa con su hijo Down, los hermanos a convivir con él, enseñándole a hacer las cosas.

Ahora bien, quien proporciona esta ayuda es el orientador familiar, que "es un asesor de padres de familia en cuestiones de educación familiar. Su actividad profesional consiste en proporcionar a los padres una ayuda en relación con la acción educativa familiar" (28). Debe tener mucha personalidad para hacer pensar, para dar solamente información necesaria como retroalimentación del propio pensar de la familia. Estas cualidades deben sumarse a un alto grado de experiencias familiares, éstas comprenden: "estudiar las relaciones educativas y los problemas de esas familias, captar el estilo familiar de cada caso, observar su modo peculiar de convivencia, de mutua ayuda, de apertura al entorno mediante la amistad, de relación con las organizaciones de trabajo y estudio donde permanece muchas horas diarias padres e hijos, conocer cuáles son los principales valores descubiertos, aceptados y vividos en cada familia" (29).

¿Cómo ejerce su acción educativa?. Cuando se tiene un hijo diferente, es muy probable que el ambiente familiar se encuentre confundido, tenso, los miembros de la familia no sepan qué hacer. El orientador familiar puede dar la información y orientación necesaria siempre y cuando se encuentre bien preparado en la "discapacidad" del niño.

Portanto, la orientación familiar "es un servicio que se ofrece, en primer lugar, a los padres como primeros educadores familiares, en segundo lugar a los hijos (adolescentes o adultos) como segundos

(28) OLIVEROS, F. O., ¿Qué es un orientador familiar?, p. 15

(29) OLIVEROS, F. O., ¿Qué es la orientación familiar?, p. 23

responsables de su familia de origen a los abuelos y a otros miembros de la familia extensa, en función de sus responsabilidades familiares o de sus posibles y obligadas suplencias" (30). Aquí se indica el orden de prioridad que debe darse a la orientación familiar. En este trabajo interesa estudiar las relaciones conyugales, ya que en ellas influyen directamente la llegada de un hijo diferente.

Con la orientación familiar se pretende "mejorar la educación y la sociedad en y desde las familias, con el protagonismo precario de los padres, hijos, abuelos, etc. y con complemento de instituciones de tipo educativo" (31).

I.3.2 Relaciones familiares.

Son los elementos formales de la familia que ya se han mencionado. Estas relaciones son las que permiten la vinculación íntima entre cada miembro de la familia.

Así pues, las relaciones conyugales estrictamente educativas, es decir, las paterno-filiales. Estas como se ha visto tiene una dirección descendente y ascendente, ya que los padres educan a los hijos, pero a su vez los hijos educan a los padres.

Las relaciones fraternales, que se dan en un nivel de igualdad y que tienen también un carácter educativo, no de igual magnitud que el de las paterno-filiales, pero la tienen.

Finalmente se considerará una relación no estrictamente familiar, pero que influye mucho para

(30) OLIVEROS, F. O., *op. cit.*, p. 28

(31) *ibidem*, p. 30

la buena educación de los hijos: relación familia-centro educativo.

I.3.2.1 Relaciones conyugales.

Son las relaciones existentes entre los esposos y constituyen un elemento fundamental en la educación de los hijos, generando un marco de estabilidad y coherencia que necesitan los mismos en su desarrollo. A través de esta relación los hijos aprenden cuál es el papel del padre y de la madre dentro de la familia.

Por otro lado, la primera imagen de adulto que recibe el niño es la de sus padres; de la relación que se establezca entre ellos, los hijos aprenderán como son las relaciones entre los adultos.

I.3.2.2 Relaciones paterno-filiales.

Son las relaciones que se establecen de padres a hijos y de hijos a padres. Son estrictamente educativas, ya que desencadenan por parte de los padres la intencionalidad consciente (aunque algunas veces puede ser inconsciente) y sistemática de los actos educativos, trata de identificar, aprovechar, fomentar y crear situaciones de mejora para los hijos.

En estas relaciones, los hijos buscan una identificación con sus padres cuando niños y una autoafirmación cuando adolescentes.

Pero ¿se puede admitir que los hijos eduquen a los padres? La contestación es absolutamente afirmativa... Dos razones fundamentales abonan por la acción perfecta de los hijos sobre los padres:

la ocasión que éstos les dan de sacrificar por el amor el egoísmo que todos los hombres llevamos metido en lo más hondo de nuestras vidas; y el estímulo constante para que a través de las relaciones con los hijos los padres vivan el sentimiento de filiación" (32).

Con esto se confirma lo que se mencionó anteriormente: que la influencia educativa es recíproca. Dichas relaciones deben darse en un clima de amistad basada en la sinceridad, confianza mutua y ejemplaridad paterna. Los hijos esperan de los padres aceptación, cariño, confianza y autoridad.

Por tanto, los padres influyen en las ideas, actitudes y costumbres de sus hijos de manera afectiva y ejemplar.

1.3.2.3 Relaciones entre hermanos.

Son las relaciones que se establecen entre los hijos, y por estar en igualdad de condiciones los hermanos forman una comunidad vital de influjo formativo y duradero. Esto se ve favorecido porque conviven más tiempo entre sí, y porque se dan sentimientos de solidaridad, rivalidad o competencia; bien manejados por los padres fomentan el amor entre ellos.

Los hermanos mayores pueden llegar a ser auxiliares de los padres, en la transmisión de normas y costumbres familiares, mientras que el menor aprende más rápido por ejemplo de los hermanos. El juego, el trabajo en común, la consideración mutua, el saber sobrellevarse, son elementos educativos que enriquecen la formación entre ellos.

(32) GARCIA, H. V., La terna profunda de educar, p. 66

I.3.2.4 Relación familia-centro educativo.

Son las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela de los hijos. Los padres y los profesores como educadores buscan la mejora de sus hijos y alumnos respectivamente.

Cuando un centro educativo se preocupa realmente por la educación de sus alumnos, buscan los medios para tener un contacto más o menos continuo con los padres para que los apoyen en su labor docente. Por otro lado, algunos centros no sólo se preocupan por mantener ese contacto sino además proporcionan ciertos servicios a los padres para mejorar su acción educativa, tales como: escuela de padres u orientación familiar.

Los padres tienen el derecho de elegir el centro educativo en el que estudiarán sus hijos y el deber de colaborar con éste para mejorar la educación de los mismos.

I.4 Familia y sociedad.

La familia como célula de la sociedad influye, básicamente a través de la educación de los hijos.

La vida de una comunidad en sus actitudes, valores y costumbres, depende en gran medida de lo positiva o negativa que haya sido la educación familiar.

En lo negativo podría mencionarse a los padres abandonistas, familias muy afectadas por las presiones ambientales. En lo positivo, puede enunciarse a los padres que han puesto unos objetivos acertados y que son congruentes con lo que se han propuesto. Generando personas seguras, con preocupación por los demás.

Cuando en la familia existe un miembro "discapacitado", el trato que se le da a él, es muy probable que sea el mismo que recibe de la comunidad (aunque de hecho existen otros factores que influyen en la actitud de la comunidad hacia las personas diferentes). Si se refiere a un hijo con el síndrome de Down, en la medida en que la familia lo saque a convivir con la comunidad, ésta aprenderá a convivir con él. Pero todo esto depende de la aceptación inicial de la familia y de la educación familiar que se le da.

El comportamiento de una sociedad es el reflejo de la educación familiar (y ambiental) que ha recibido cada miembro. Así pues, una sociedad que no acepta con normalidad a personas "discapacitadas", es que la familia tampoco ha aprendido a aceptar y convivir con estas personas.

Por tanto, para tener una sociedad donde se da una sana convivencia entre personas, aunque sean "discapacitadas", debe comenzarse por una buena educación familiar.

CAPITULO II

La antropología de Viktor E. Frankl

En el capítulo anterior se ha explicado lo que es la educación y como interviene en la vida familiar, a su vez, lo que es la orientación familiar y la ayuda que puede brindar a la familia.

Ahora corresponde pasar al aspecto que sustenta el trabajo de tesis, ese decir, abordar algunos conceptos de la obra de Viktor Emil Frankl aplicables a la orientación familiar.

Viktor E. Frankl, neuro-psiquiatra graduado de la Universidad de Viena, fundador de la tercera escuela de psicoterapia conocida como Análisis Existencial o Logoterapia. Propone una nueva fundamentación antropológica y una nueva metodología psicoterapéutica.

Lo que se pretende en este trabajo, es tomar algunos aspectos de la fundamentación antropológica de su obra y aplicarla a la orientación familiar de padres a quienes les ha nacido un hijo con síndrome de Down. Por consiguiente, el punto de vista de esta investigación es pedagógico, y por ello no se abordará la metodología psicoterapéutica

El presente capítulo comienza con una breve síntesis sobre las raíces del pensamiento Frankliano, después se verá los fundamentos del Análisis Existencial (también llamado por Frankl "Imago hominis"); la voluntad en busca de sentido y el sentido de la vida.

II.1 Raíces del pensamiento frankliano.

Para poder entender el pensamiento de Viktor E. Frankl es necesario revisar brevemente cuales son los orígenes de su pensamiento. Para lo cual se han revisado dos autores que han esquematizado la obra literaria frankliana, ellos son Guillermo Pareja y Eugenio Fizzotti. De acuerdo con estos autores, el pensamiento frankliano tiene dos grandes bloques: una orientación científica y una orientación filosófica (33).

II.1.1 Orientación científica.

Desde esta perspectiva Frankl conoce y tiene relación personal con autores como Sigmund Freud padre del psicoanálisis y Alfred Adler, entre otros.

Su teoría no parte de la nada, sino toma como punto de partida las investigaciones anteriores a él. En psicoterapia Freud tuvo el mérito inicial de plantear en su tiempo la pregunta por el sentido; de presentar en un ambiente puritano algunos elementos de la vida sexual, cuya incidencia sobre el desarrollo de la personalidad debe ser considerada de manera suficientemente relevante. Centra sus enseñanzas y sus investigaciones en lo que la psicología académica había ignorado y descuidado completamente: el inconsciente.

Sin embargo, Frankl expresa. "soy del tiempo de Freud, soy de la ciudad de Freud... pero no pienso como él" (34).

(33) cfr.: PAREJA, G., Viktor E. Frankl, p. 83-109 y FIZZOTTI, E., De Freud a Frankl, p. 66-72

(34) PAREJA, G., Viktor E. Frankl, p. 81

Frankl habiendo estudiado la postura de Freud sobre el sentido, se opone radicalmente a él en lo siguiente:

FREUD

1. La motivación principal es la búsqueda del placer.
2. Deja de lado la intencionalidad de la persona en la búsqueda del placer.
3. La persona busca la homeóstasis entre las instancias psíquicas (cuerpo-mente).

FRANKL

1. La motivación es la búsqueda del sentido.
2. No niega el valor del placer para la persona pero lo ve como una consecuencia.
3. Quiere darle un valor a las tensiones.

Con Adler promotor de la psicología individual se llega verdaderamente a una concepción personalista del hombre. No pretende buscar más causas en el pasado como sucede en el psicoanálisis, sino lograr un fin: el estudio de la personalidad y de las manifestaciones psicológicas, basado en el dinamismo humano.

Los "elementos fundamentales en el pensamiento de Alfred Adler son:

1. El medio ambiente
2. El mundo en torno
3. El proceso de educación-aprendizaje

Lo valioso del pensamiento Adleriano es que ya está más clara la tendencia a considerar a la

persona como una totalidad en unidad, es decir, una concepción de línea personalista" (35).

Por su parte Frankl sigue en desacuerdo sobre la motivación principal del hombre, así se tiene que:

ADLER:

1. La motivación principal es la voluntad de poder o la voluntad dirigida al poder.

FRANKL:

1. La fuerza motivadora es la búsqueda de significado o la voluntad que busca el sentido

C.G. Jung desarrolló el concepto del inconsciente colectivo, "fundamento de la imaginación y común a todas las épocas y pueblos y que se manifiesta en las formas religiosas, los mitos y las doctrinas esotéricas tales como la alquimia" (36). Este inconsciente colectivo se conserva en las formas llamadas arquetipos, por los cuales la persona se manifiesta como la suma y representación de la colectividad.

Por lo anterior, Jung sostiene que la persona se ve condicionada por sus arquetipos. Aquí radica la diferencia con Frankl:

JUNG

1. Da mucha importancia a los condicionamientos (arquetipos) y poca a la libertad humana.

FRANKL

1. Da importancia a la libertad humana, a pesar de los condicionamientos.

(35) *Ibidem*, pag. 88

(36) *Ibidem*, p. 91

Los anteriores autores, son los pioneros en la psicoterapia psicoanalítica. Se puede observar que Frankl difiere de ellos, principalmente en cuanto a lo que mueve al hombre a actuar y a la importancia de la libertad.

Otro autor de corte psicoanalítico es Binswanger, creador del psicoanálisis existencial u ontoanálisis. Fizzotti comenta: "el mérito de Binswanger, ampliamente reconocido por Frankl, es el de reportar la enfermedad mental a la esfera del ser, sustrayéndola de la del tener e indicándola como un modo de presencia humana. Binswanger enciende una luz de la existencia, en el sentido de una iluminación del ser y pone su atención preferentemente en la unitariedad del ser-en-el-mundo" (37). Frankl tiene en común el modo de ser en el amor y el modo de ser en la amistad; "Binswanger señala el modo-de-ser-juntos-en-el-amor y cómo es vivida esa experiencia en el nosotros en esa dualidad por nosotros-dos y aquello que de-ti-y-de-mi-está-en-el-amor" (38). Esto no se refiere al amor como pasión, sino al aspecto más profundo que lo constituye. Esta experiencia del amor la tomará Frankl al abordar el modo de vivir los "valores de experiencia".

Otro autor que sirve de base para Frankl es Rudolf Allers, cuyo "esfuerzo principal es el de integrar la psicología moderna con los datos de una antropología más amplia, de dimensiones trascendentales... Por lo tanto, se opone a toda coartación naturalista y positivista en la concepción del hombre. Se opone, en segundo lugar, al naturalismo atomístico y estático de la psicología wundtiana. Finalmente, es sobre todo enemigo acérrimo de las aberraciones sexuales del Freudismo". (39).

(37) FIZZOTTI, E., De Freud a Frankl, p. 79

(38) *Ibidem.*, p. 94

(39) *Ibidem.*, p. 74

“El proyecto de Allers como científico y humanista, fue realizar la integración de la dimensión del espíritu humano y de la racionalidad del mismo dentro de un marco antropológico, marca que descansa en un dinamismo de tendencias que continuamente están evolucionando” (40). Ambos coinciden en la presencia metafísica de la persona. Esta dimensión específicamente humana, es llamada por Frankl “dimensión del espíritu humano, noética, noológica o existencial” (41). También coinciden a nivel de la axiología, haciendo ver que cada persona tiene una escala de valores para afrontar las situaciones vitales, teniendo un nivel máximo (que puede identificarse con el Sumo Bien).

Hasta aquí la relación de Frankl con autores que pueden denominarse de corriente “científica” o psicoterapéutica.

II.1.2 Orientación filosófica.

Frankl no se queda en un plano meramente psicológico, sino que se interesa por investigaciones más sólidas, proporcionadas por los filósofos de su tiempo y de la posguerra.

Comienza con Max Scheler, filósofo y sociólogo alemán con el que comparte la importancia de señalar la confrontación entre la dimensión del espíritu humano y la facticidad física.

Scheler plantea una antropología donde la persona está abierta al mundo, mientras que Frankl expresa la fundamental capacidad de la persona para afrontar los condicionamientos psicofísicos.

(40) PAREJA, G., op. cit., p.95

(41) *Ibidem.*, p. 96

Para ambos la persona está abierta a la trascendencia; ésta entendida como necesidad de encontrarse con el mundo.

Nikolai Hartmann intentó "integrar una teoría del conocimiento dentro del contexto de una identidad absoluta de sujeto y objeto.

Su reflexión filosófica se desarrolló en tres momentos que él llamó:

1. Fenomenología del conocimiento
2. Aporética- conciencia de los problemas insolubles
3. Ontología- teoría del ser" (42).

Tiene relación directa con Frankl en el estudio y reflexión sobre las diferencias ontológicas en el ser humano.

Hartmann las categorizó, de la siguiente manera: a) el físico, b) el orgánico, c) el anímico y d) el del espíritu.

"Tomando como puntos de referencia la ontología de Nikolai Hartmann y la antropología filosófica y axiología de Max Scheler llegamos a un desarrollo frankliano, más completo, que él denomina la Ontología Dimensional y la Antropología Dimensional como pilares de su Análisis Existencial y de su aplicación práctica llamada Logoterapia" (43).

(42) *Ibidem*, p. 98

(43) *Ibidem*, p. 99

Frankl retoma dos ideas básicas de Heidegger: la existencia no es algo determinado, estático y estable de una vez para siempre y el ser humano decide y se decide con base en las posibilidades que encuentra en sí mismo y en las que le proporciona su pasado.

Finalmente comparte con Jaspers los siguientes puntos:

1. La libertad va más allá de un hecho registrable por la ciencia.
2. Reflexión en torno al papel de las ciencias en el conocimiento humano.
3. Las situaciones límite y la triada trágica.

situaciones límite de Jaspers

Triada trágica de Frankl

- | | |
|-----------------------------------|--------------|
| a) Historicidad de la existencia. | a) El dolor |
| b) Relatividad de lo fáctico | b) La culpa |
| c) La muerte | c) La muerte |
| d) El sufrimiento | |
| e) La culpa | |

Y englobándolas afirma: "No hay ser humano que pueda decir que él no ha fallado, que él no sufre y que él no morirá" (43).

Las raíces del pensamiento frankliano no se limitan a estas dos orientaciones, es necesario tener

(43) FRANKL, V. E., *Teoría y terapia de las neurosis*, p. 73

presente que Frankl vivió en carne propia lo que está proponiendo. Esto tiene su base en la vivencia de los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial. Ahí él encontró sentido al dolor, sentido a la vida y sentido a la muerte, pese a las barbaridades que lo rodeaban.

Resumiendo las dos vertientes en el desarrollo del pensamiento frankliano, se tiene: "la orientación científica en el-mundo protagonizada por su relación personal con autores como Sigmund Freud, Alfred Adler y de modo indirecto con C. G. Jung. La orientación filosófica en-el-mundo la elabora Frankl teniendo como puntos de referencia en su horizonte a Max Scheler y a Nikolai Hartmann los iniciadores de un giro antropológico y axiológico-ontológico. Esta misma orientación filosófica en el-mundo no se da completa sin señalar los nexos con el pensamiento de Martin Heidegger y Karl Jaspers" (44). Así se concluye el origen del pensamiento frankliano.

II.2 Fundamentos del Análisis Existencial.

II.2.1 La libertad de la voluntad (Imago Hominis).

II.2.1.1 El ser humano es único.

La experiencia personal en los campos de concentración es lo que permite a Frankl experimentar en su propia persona su unicidad, es decir, que no hay otro ser humano igual. El darse cuenta de que uno es único, requiere de asombro, ahora bien, "la conciencia de mi ser único es puerta abierta al punto de partida de todo crecimiento humano y de todo proceso terapéutico: la autoestima personal, al cariño profundo, el amor por la propia vida" (45).

Como resultado de la conciencia de la unicidad del hombre, Frankl dirá: "yo quisiera definir al

(44) *Ibidem.*, p. 111

(45) FRANKL, V. E., *The concept of man in psychotherapy*, Pastoral Psychology, VI, p. 16

hombre como unidad a pesar de la multiplicidad" (46).

Como se ha visto al comienzo del capítulo, Frankl ha estudiado las corrientes psicológicas anteriores. Estas corrientes no resolvieron de manera adecuada el problema cuerpo-mente y es por esto que él se plantea: "¿cómo es posible concebir la unidad dentro de la diversidad, que es como podría definirse al hombre?" (47). El mismo explica: "porque hay unidad antropológica a pesar de las diferencias ontológicas, a pesar de las diferencias entre las modalidades diferenciables del ser. La marca característica de la existencia humana es la coexistencia entre su unidad antropológica y sus diferencias ontológicas, entre la fórmula unitaria de ser que tiene el hombre y las modalidades diferenciables del ser de las que participa aquél. En dos palabras, la existencia humana es una "unidad multiplex" (unidad múltiple) (48).

En esta explicación se nota que hace énfasis en la unidad antropológica del hombre, a pesar de la diversidad de sus "diferencias ontológicas", es decir, de sus aspectos corporal, anímico y espiritual.

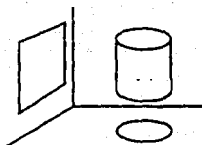
Para explicar la unidad del hombre se basa en una analogía geométrica, que el denominó ontología dimensional", ésta tiene dos leyes, que son:

(46) FRANKL, V. E., *Psicoanálisis y existencialismo*, p. 49

(47) FRANKL, V. E., *Psicoterapia y humanismo*, p. 47

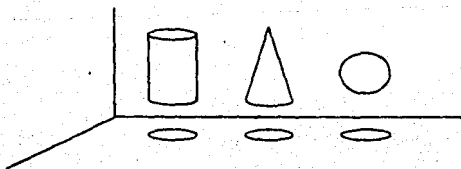
(48) FRANKL, V. E., *Psicoanálisis y existencialismo*, p. 49

PRIMERA: "Si sacamos de su dimensión un objeto y lo proyectamos a diversas dimensiones que sean inferiores a su propia dimensión, toman figuras tales que se contradicen entre sí" (49).



La figura que se tiene es un cilindro que se ubica en una dimensión, si se proyecta hacia el plano inferior se tiene un círculo y si se proyecta por un costado, se tiene un rectángulo, las figuras proyectadas en la dimensión inferior al cilindro son contradictorias: un rectángulo y un círculo.

SEGUNDA: "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" (50).



(49) *ibidem*.

(50) *ibidem*, p. 50

Si se proyecta en una dimensión inferior un cono, un cilindro, y una esfera, todas ellas producen un círculo; si solo se fijan en dicha dimensión resulta imposible saber de que figura se trata, "¿cómo aplicamos todo esto al hombre? Pues bien, también el hombre si lo reducimos sacándolo de su dimensión específicamente humana y lo proyectamos a planos de la biología y psicología, forma imágenes tales 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. Sin embargo, a la luz de la ontología dimensional, esta contradicción no contradice la unidad del hombre" (51).

Con esto se puede entender que cualquier teoría psicológica que solo se centre en lo somático o sólo en lo biológico perderá de vista la unicidad del hombre (52).

II.2.1.2 El ser humano es irrepetible.

Cuando la persona ha tomado conciencia de su ser único, concluye de manera natural su irrepetibilidad. Esta característica de la persona puede favorecer para tomar conciencia de la propia libertad y responsabilidad ante la propia vida. Con esto se quiere decir: que cada uno tiene su propia misión y sólo uno tiene la responsabilidad y libertad para realizarla.

La situación humana fundamental es partir de que se está vivo y esta vida que se tiene, se tiene como un proyecto, como una posibilidad de realización. Nadie, si no soy yo mismo, puede hacerse responsable de mi propio existir. Se tiene una misión en la que se es totalmente irremplazable: la

(51) *Idem.*

(52) *cf.*: FRANKL, V. E., *Lecciones metafísicas en. El hombre doliente.*

misión de hacerme responsable de la realización de mi propia existencia.

Frankl en este aspecto repite las preguntas del gran maestro judío Hillel: "si no lo hago yo ¿quién lo hará?, si no lo hago ahora, ¿cuándo lo haré? y si no lo hago por mi mismo ¿quién soy yo?" (53). A la pregunta ¿quién lo hará?, hace referencia a la irrepitibilidad de la persona, ella y nadie más podrá realizarla, lo que haga o deje de hacer sólo depende de ella. ¿cuándo lo haré?, todo tiene un tiempo y hay un tiempo para todo, esto significa, que también los momentos para hacer las cosas son irrepitibles y que pasado el tiempo, nunca volverán a ser iguales. Finalmente ¿quién soy yo?, en esta pregunta radica la motivación básica para Frankl, es decir, nuestra conducta es movida por la búsqueda de todo aquello que tiene sentido y coherencia con la dirección de la propia existencia.

II.2.1.3 El ser humano está llamado a la libertad y a la responsabilidad.

La libertad y la responsabilidad constituyen la esencia de la existencia humana. Frankl llega a plantearse: "¿el ser humano es libre realmente? y si lo es, ¿qué tipo de libertad tiene?" (54). Por su propia experiencia personal constata el hecho de la libertad humana. Afirmando que a pesar de los condicionamientos (biológicos, psicológicos y sociológicos) el hombre es libre para tomar una actitud ante los hechos. Esta libertad, se puede denominar libertad-de, sin embargo, la dirección trascendente del hombre lo conduce a una libertad-para. "Libertad-para, es decir, libertad, para aquello que constituye el proyecto personal de humanización, es decir, responder" (55).

La libertad humana supone riesgos: la incongruencia y la falibilidad. Esto implica que la libertad

(53) FIZZOTI, E., *op. cit.*, p. 187

(54) FABRY, J.B., *La búsqueda de significado*, p. 169

(55) PAREJA, G., *Viktor E. Frankl*, p. 143

supone capacidad de fracaso y de aprender del mismo fracaso. La posibilidad de equivocarse siempre existirá debido a nuestra fragilidad. "El núcleo de la afirmación frankliana de la libertad está en ver al ser humano no sólo como objeto abierto a las influencias ambientales -cuyo peso, realidad y consecuencias son innegables- sino también en considerarle como un sujeto que crea su mundo y determina quién es él. La autodeterminación es clave como característica humana" (56).

La responsabilidad no puede desprenderse de la libertad, ya que un acto libre implica la capacidad de "responder", de autodeterminación. Frankl entiende a la responsabilidad como la habilidad para responder. Responder a las preguntas que cada día pone delante de nosotros. Por ejemplo: a unos padres les ha nacido un hijo con síndrome de Down, la vida les pregunta: ¿que harán con él?. Sólo ellos deben responder a tal pregunta.

Pero Frankl, profundizando sobre la responsabilidad pregunta: "¿De qué es responsable el ser humano?, ¿ante qué o ante quién o quiénes es responsable el ser humano? y ¿dónde encuentra el ser humano ese lugar para responder?" (57).

¿De qué es responsable el ser humano? de hacerse cargo de su propia vida, pero para ello se requiere de un proceso educativo positivo, es decir, ir tomando conciencia de la propia responsabilidad yendo más allá de la sobreprotección o el paternalismo.

¿Ante qué o ante quién o quiénes es responsable el ser humano? a esta pregunta Frankl, plantea

(56) *ibidem*, p. 144

(57) *ibidem*, p. 144-148

tres posibles respuestas: el ser humano responde: "ante sí-mismo, ante-los-demás y ante Dios" (58).

¿Dónde encuentra el ser humano ese lugar para responder? en la conciencia. "La conciencia es la dimensión donde el ser humano tiene el privilegio de encontrarse en la desnudez de su mismidad, en su más profunda intimidad y donde se manifiesta al presencia dialogal de Dios. La conciencia es quién guía a la libertad para que pueda responder de sí a los demás" (59).

La esencia de la existencia humana está dada por datos fenomenológicos inmediatos, que son la libertad y la responsabilidad, pero "¿qué hay de tras de la existencialidad que se revela en la libertad y qué hay más allá de la responsabilidad que es un existencial trascendente?" (60). Para responder a la pregunta es necesario hacer referencia a la dimensión espiritual noética del logos.

La espiritualidad humana se deriva de lo que Frankl denomina el inconsciente espiritual (61). El inconsciente en el pensamiento frankliano, va más allá del concepto psicoanalítico referido al inconsciente. Frankl ve algo más que impulsividad inconsciente, es la existencia. Y la existencia, que es lo espiritual (según Frankl), tiene como característica el ser irrefleja y, por tanto, es en sí misma irreflexionable. Esto significa que la existencia misma es irreflexionable y que sólo se puede ejercer un análisis sobre la existencia humana; por esto el ser-humano es plenamente humano cuando es capaz de ir más allá de donde es "impulsado" y llegar al ámbito en que es libre y responsable.

(58) FRANKL, V. E., *El hombre en busca de sentido*, p. 108

(59) PAREJA, G., *op. cit.*, p. 148

(60) *Ibidem*, p. 150

(61) *cf.*: FRANKL, V. E., *La presencia ignorada de Dios*, p. 22

Se ha expuesto parte de la fundamentación antropológica frankliana, finalmente se exponen diez tesis sobre la persona que propone Frankl como consecuencia de todo su trabajo antropológico:

1. La persona es un individuo: la persona es algo que no admite participación, no se puede subdividir, escindir, porque es unicidad.

2. La persona no es sólo un in-dividuum, sino también insummable: quiero decir que no solamente no se puede partir sino tampoco se puede agregar, y esto porque no es sólo unidad sino que es también una totalidad.

3. Cada persona es absolutamente un ser nuevo.

4. La persona es espiritual.

5. La persona es existencial: con esto significa que no es fáctica sino un ser facultativo; él existe de acuerdo a su propia posibilidad para la cual o contra la cual puede decidirse. Ser hombre es ante todo, ser profunda y finalmente responsable.

6. La persona es yoica, o sea, no responde al "ello", no se halla bajo la dictadura del "ello", una dictadura de instintos.

7. La persona brinda unidad y totalidad: ella presenta la unidad físico-psíquico-espiritual y la totalidad representada por la "creatura" hombre.

8. La persona es dinámica: justamente por su capacidad de distanciarse y apartarse de los psicofísico es que se manifiesta lo espiritual.

9. El animal no es persona puesto que no es capaz de trascenderse y de enfrentarse a sí mismo.

10. La persona no se comprende a sí misma sino desde el punto de vista de la trascendencia. Más que eso: el hombre es tal, sólo en la medida en que comprende desde la trascendencia, también es sólo persona en la medida en que la trascendencia lo hace persona; resuena y

reverbera en él la llamada de la trascendencia. Esta llamada a la trascendencia la recibe en la conciencia" (62).

Como se puede apreciar, todas estas tesis sobre la persona defienden ante todo la unidad, responsabilidad y trascendencia del hombre. Lo espiritual, será uno de los aspectos capitales que manejará Frankl en su práctica psicoterapéutica y que junto con lo trascendental del hombre basará la búsqueda de sentido mediante la realización de valores.

II.2.2 La voluntad en busca de sentido.

II.2.2.1 El ser humano llamado a buscar un sentido.

Comienza ahora, la exposición de uno de los conceptos más importantes dentro de la antropología Frankliana, esto es: "La voluntad de sentido". Esta es una capacidad humana que se ubica en la "autotrascendencia", esta aptitud, "denota el hecho de que el ser humano siempre apunta y se dirige a algo o a alguien distinto de sí mismo- para realizar un sentido o para lograr un encuentro amoroso en su relación con otros seres humanos-.

Sólo en la medida que vivamos expansivamente nuestra trascendencia, nos convertimos realmente en seres humanos y nos realizamos a nosotros mismos... nosotros somos humanos en la medida 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 amarla; sumergiéndonos en el trabajo o en el amor, nos estamos trascendiendo, y portanto nos estamos realizando a nosotros mismos" (63). Esta

(62) FRANKL, V. E., *La voluntad de sentido*, p. 106-115

(63) FRANKL, V. E., *La idea psicológica del hombre*, p. 26-27

descripción de la autotranscendencia sólo quiere mostrar que el ser humano es un ser radicalmente abierto al mundo, sin que por ello deje de ser él mismo.

Fizzotti al interpretar este concepto dice: "ser-en-el mundo quiere decir estar fundamentalmente orientado hacia un fin, hacia un significado que individúa, hacia unos valores que realizar. Ser-en-el-mundo quiere decir, estarabierto, ser receptores, ser capaces de integrar en la propia personalidad lo que se ofrece en el mundo circundante y en los otros. Ser-en-el-mundo quiere decir estar vueltos intencionalmente hacia la comprensión del profundo e íntimo significado de la propia existencia y sólo en tal "intencionalidad" se debe buscar la más genuina y real característica del ser-hombre" (64).

Esta interpretación, parece estar muy acorde con la idea original de la autotranscendencia, en el sentido de que ser realmente persona tiene su razón de ser cuando se buscan valores que realizar, personas a quienes amar y personas a quienes servir.

Un aspecto importante de la autotranscendencia es lo que la antropología frankliana llama "voluntad de sentido". Esta es: "la búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida, que constituye una fuerza primaria y no una "racionalización secundaria" de sus impulsos instintivos. En este sentido es único y específico en cuanto es uno mismo y uno sólo quién tiene que encontrarlo: únicamente así logra el hombre un significado que satisfaga su propia voluntad de sentido" (65).

Ahora bien, esta voluntad de sentido se caracteriza por :

(64) FIZZOTTI, E., *op. cit.*, p. 117-118

(65) FRANKL, V.E., El hombre en busca de sentido, p. 98-99

1. Su punto de partida es la experiencia humana que luego se somete a una reflexión científica y filosófica.

2. Expresa algo inherente al ser humano, es decir, la búsqueda de la felicidad. Estar en el mundo, significa estar en la búsqueda de un sentido, el descubrirlo es lo que da una razón para vivir y esto no es otra cosa más que la felicidad, ser feliz.

3. La felicidad no puede ser desanda, ni buscada, ni alcanzada por sí misma; es una consecuencia de nuestra búsqueda intencional. Es un efecto, que viene como consecuencia de la realización de algún valor.

“Kierkegaard comenta al respecto que la puerta de la felicidad se abre hacia afuera y que quién intenta forzar esta puerta, se le cierra. Precisamente aquel que se esfuerza convulsivamente por ser feliz, se cierra a sí mismo, justamente por eso, el camino de la felicidad” (66).

“Ser felices es sólo la consecuencia del esfuerzo por encontrar el sentido de la propia existencia, respondiendo adecuadamente a las diversas tareas puestas por la vida” (67).

La búsqueda de un sentido de la vida, necesariamente tiene que contar con un mínimo de tensión. Esta tensión vitaliza la búsqueda y hace que todo nuestro ser se ponga en marcha cuando descubrimos en nuestra existencia algo que hacer, algo que crear o transformar y alguien con quién compartir la vida, que en este caso podría pensarse: compartir la vida de familia con un hijo que tiene síndrome de Down.

(66) cit. :DIENELT, K., *Antropología pedagógica*, p. 164-167

(67) FIZZOTTI, E., *op. cit.*, p. 133

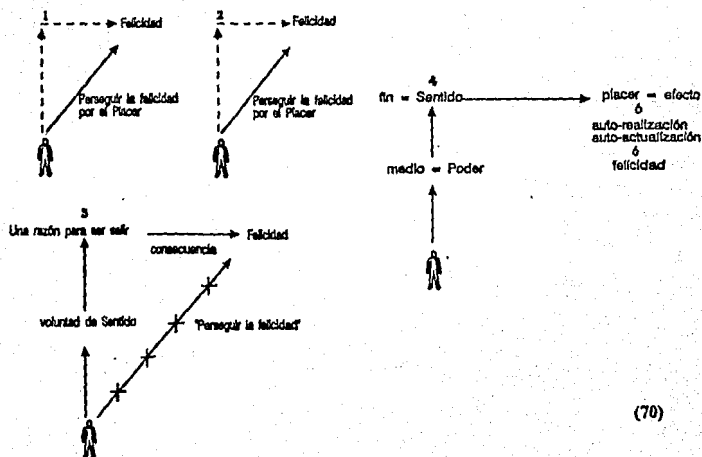
Frankl puntualiza que el sentido no se otorga ni se crea, sino que se encuentra. Por tal motivo es importante señalar que: "el sentido es tan único y singular como las situaciones que nos crea la vida, y a ello se añade que nosotros mismos, los afectados, somos también personas únicas y singulares. Esto no significa que no exista un sentido general que englobe la vida como tal, en su integridad. Pero este sentido sólo se puede realizar llenando y realizando el sentido latente en cada situación... sólo este "sentido concreto" se puede descubrir y encontrar, mientras que el sentido de la vida en su integridad sólo se puede conocer y saber a posteriori;...En efecto, este "sentido integral" se compone de "sentidos parciales", de "sentidos situacionales". Es más: este sentido sólo se puede y debe descubrir y encontrar, cumplir y realizar en forma de sentidos situacionales" (68). Todo esto significa que nuestra existencia, tomada como globalidad, sólo tiene sentido en la medida en que cada uno va realizando sentidos concretos, es decir, encontrando sentido a cada situación que nos presenta la vida.

Ahora bien, la búsqueda del sentido tiene como consecuencia la felicidad, pero ante esa búsqueda se adoptan diferentes posturas, Frankl propone algunas (69), donde participan los siguientes elementos: el sujeto, el objeto y los medios.

Observese la fig. 1. En la fig. 1, se puede ver que el sujeto persigue de manera directa la felicidad, poniéndola como fin y no como medio. En este caso se persigue la felicidad por el placer (Freud). En la fig. 2, se observa el mismo modo de proceder, sólo que ahora, la felicidad se busca por el poder (Adler). Ambos esquemas tienen en común, que la felicidad en sí misma es un fin y así es buscada. Con esta postura lo único que se logra es una frustración existencial. Porque entre más se busca el poder o el placer por sí mismo menos se obtiene.

(68) FRANKL, V.E., El hombre doliente, p. 19

(69) cf. : FRANKL, V. E., El hombre doliente, p. 11-15 y La voluntad de sentido, p. 21 - 25



(70)

En la fig. 3, el sujeto no persigue la felicidad por sí misma, sino que movido por su voluntad de sentido, encuentra una razón para ser feliz, algo o alguien que está más allá de él, sin dejar de ser él mismo. La consecuencia intencional, libremente decidida, es la felicidad o el placer o el poder, como consecuencias derivadas de una búsqueda del sentido.

Finalmente en la fig. 4, se muestra que el ser humano que es el sujeto que se decide, por ejemplo, utiliza el poder como medio para la consecución de un fin, que es el sentido (que podría ser: poner

interés en la educación del hijo con síndrome de Down, apoyar a la pareja para que se pueda superar la situación, Etc.) obteniendo como consecuencia el placer, la auto-realización o la felicidad.

Pero como se mencionó anteriormente, cuando se busca la felicidad por sí misma, se cae en una "frustración existencial". "El término existencial se puede utilizar de otras maneras : para referirse a 1) existencia, es decir, el modo de ser específicamente humano; 2) el sentido de la existencia y 3) el afán de encontrar un sentido concreto a la existencia personal, o lo que es lo mismo la voluntad de sentido" (71). Estas tres modalidades de frustración existencial, son tres modos de ver la existencia. el primero es la frustración de la persona concreta; el segundo es la frustración de la existencia en general del hombre. La última sería la incapacidad del hombre por encontrar sentido, por eso se refiere a la voluntad de sentido.

Por medio de la voluntad de sentido, "el hombre busca el sentido y lo hace por tres caminos: sentido en hacer algo, amar a alguien y por último una situación inevitable: lo que importa es la actitud y firmeza con la cual se afronta el destino inevitable. Convertir el sufrimiento en logro"(72).

Estos tres modos de realizar el sentido es lo que Frankl entenderá como tres modos de realizar valores.

En la misma línea de la frustración existencial, se presentan a continuación las actitudes existenciales que puede tomar la persona ante las situaciones de la vida, y así se tiene que:

(71) FRANKL, V. E., El hombre en busca de sentido, p. 98-99

(72) FRANKL, V. E., La voluntad de sentido, p. 33

“1. La actitud provisional. Considera que no es necesario actuar y afrontar su destino, o que este no vale la pena.

2. La actitud vital fatalista. Los tres grandes reduccionismos: el biologismo, el psicologismo y el sociologismo persuaden al hombre de que es mero autómatas de reflejos, mero aparato de instintos o mero producto de la sangre y tierra, de la herencia y del medio ambiente o de factores similares, sin libertad ni responsabilidad. La culpa está en la situación social en que se encuentra o en las disposiciones anímico-corporales que posee.

3. La idea colectivista. Los juicios colectivistas sólo sirven en definitiva para inhibir al hombre la responsabilidad de sus opiniones personales. Ocurre así que la mayoría de las personas de hoy no tiene ninguna opinión: la opinión la tienen “ellos”.

4. El fanatismo. El hombre de mentalidad colectivista desconoce su propia personalidad al dividirse en la masa, o más exactamente, al sumergirse en ella, el hombre fanático no desconoce su propia personalidad del otro, del que es de otra opinión” (73).

Cada una de estas actitudes no es conveniente para la salud del espíritu, por lo cual Frankl las llama “patología del espíritu”.

Si para encontrar el sentido de la vida, hay que buscarlo en la vida misma, de igual manera la vida nos presenta una misión que cumplir de cuyo cumplimiento sólo somos responsables. Se ha mencionado que cada persona es un nuevo ser, significando con ello que cada persona es

(73) FRANKL, V.E., El hombre doliente, p. 237-239

absolutamente distinta a otra. De igual manera la misión por la vida de cada persona es específica y únicamente a ella le compete cumplirla.

Si "queremos ayudar al paciente a dar a su vida la mayor concentración posible, no tenemos más que hacerle ver cómo la vida de cada hombre tiene una meta peculiar, hacia la que conduce un camino que no se presenta sino una sola vez" (74).

Las circunstancias de la vida son irrepetibles, y si no se viven, en ese momento de manera específicamente humana, habrán pasado por nuestra vida como si no las hubiéramos vivido plenamente, es decir, con sentido. "Ahora bien, si un paciente alega ante nosotros que ignora el sentido de su vida y desconoce las posibilidades únicas de su existencia, podemos replicarle que su misión primera y más urgente consiste, precisamente en encontrar el camino hacia el cumplimiento de su propia misión y avanzar resueltamente hacia el sentido de su vida, con todo lo que tiene de singular y particular"(75).

Los aquí llamados "pacientes", en este caso serán padres de familia con un bebé con síndrome de Down, la cuestión es que busquen cuál es la misión que hay que cumplir ahora que tienen un hijo Down y habiéndola encontrado lanzarse resueltamente a su cumplimiento.

De ninguna manera piensa Frankl, que esto resulte fácil de vivirlo, pero es precisamente la capacidad humana la que tiene fuerzas para sacarlo adelante, generalmente la voluntad de sentido

(74) FRANKL, V. E., *Existencialismo y existencialismo*, p. 98

(75) FRANKL, V. E., *ibidem*, p. 99

se ve favorecida por una personalidad fuerte para enfrentar la vida, pero no excluye a otro tipo de personalidad.

Pensando en lo difícil que resulta la vivencia de la búsqueda de sentido, Frankl señala: "Habrá indudablemente personas que aún reconociendo el carácter siempre único de la vida, y estando, incluso decididos a realizar sus valores de situación concretos tal como se ofrecen por una sola vez, consideran, sin embargo, desesperada su situación personal" (76).

Pero la consideran desesperada porque se niegan a ellos mismos el hecho de sus posibilidades interiores. Lo que importa no es lo que nosotros podemos esperar de la vida, sino lo que la vida puede esperar de nosotros, por tal motivo no se debe dudar de la voluntad de sentido para afrontar el destino con verdadera actitud humana.

"La misión que el hombre tiene que cumplir en la vida existe siempre, necesariamente, aunque él interesado no la vea, y es siempre, necesariamente, susceptible de ser cumplida. Lo importante...es...que el hombre sienta y viva su responsabilidad en cuanto al cumplimiento de todas y cada una de sus misiones, tal como en cada paso se le planteen; cuanto mejor comprenda el carácter de su misión que la vida tiene, tanto mayor sentido tendrá su vida para él" (77).

Parece lógico pensar que unos padres consideren que una misión a cumplir es la de educar a sus hijos, sin embargo, cuando éste tiene síndrome de Down, esta misión parece que se convierte en una

(76) *Idem.*

(77) *Idem.*, p. 101-102

pena, y por tanto en un primer momento se rechaza dicha misión. Pero como queda asentado, el responder con la propia vida a la misión que ella nos presenta, es lo que da sentido a la vida.

II.2.3 El sentido de la vida.

Otro fundamento de la antropología frankliana, es la afirmación del sentido de la vida.

Lo primero que hay que tener en cuenta es que, el sentido de la vida no se plantea en términos generales y abstractos, sino que se trata del sentido de la vida de cada persona en un momento dado, "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" (78).

Frankl tratando de profundizar sobre el sentido de la vida, presenta: "el hombre no debería inquirir cuál es el sentido de la vida, sino comprender que es a él a quién se inquiera. En una palabra, a cada hombre se le pregunta por la vida y únicamente puede responder a la vida respondiendo por su propia vida; sólo siendo responsable se puede contestar a la vida" (79).

Esto significa que querer pedir explicaciones a la vida, no lleva a nada provechoso, incluso puede hacer perder tiempo para responder con la vivencia a la pregunta que está haciendo la vida. Así por ejemplo sería preguntarle a la vida: ¿por qué me ha nacido un hijo con síndrome de Down?,

(78) FRANKL, V. E., El hombre en busca de sentido, p. 107

(79) Idem.

mientras que la vida dice: te ha nacido un hijo con síndrome de Down, ¿qué harás ahora?. Cuando se hace la primera pregunta lo que se quiere son explicaciones de lo sucedido; mientras que la segunda exige de los padres una decisión, una postura, una actitud ante la nueva situación que les ha planteado la vida.

Hay tres caminos hacia el sentido, "el primero es hallarlo mediante la creatividad de un trabajo, o realizando una obra.... Además del sentido potencial inherente a la creatividad y a la acción, disponemos de un segundo campo para vivenciar una experiencia de algo o realizar el encuentro con alguien; el sentido puede ser hallado no sólo en el trabajo, sino también en el amor.... la tercera ruta hacia el sentido, lo da las actitudes. Incluso si somos víctimas indefensas de una situación desesperada, enfrentándonos a un destino que no podemos cambiar, nos es factible elevarnos, crecer sobre nosotros mismos, y con ello cambiarnos a nosotros mismos. Podemos transformar una tragedia personal en un triunfo humano" (80).

Estos tres caminos permiten encontrar el sentido de la vida, según las circunstancias del individuo. El sentido por medio del trabajo será a través de la creatividad; el sentido del amor a otro, será a través de la vivencia y finalmente el sentido del dolor o sufrimiento mediante la actitud.

El sentido puede extraerse incluso del sufrimiento, ya que "la vida demuestra estar potencialmente plena de sentido literalmente hasta nuestro último aliento. De ninguna manera, sin embargo, el sufrimiento es imprescindible para encontrar sentido. Pero el sentido es posible, aún a pesar del sufrimiento. Esto es cierto, por supuesto, sólo para sufrimientos inevitables. Si fueran evitables, lo

(80) FRANKL, V. E., La idea psicológica del hombre, p. 34-35

sensato sería eliminar su causa, ya sea psicológica, biológica o política. Sufrir innecesariamente es masoquismo, no heroísmo. Pero si no podemos cambiar la situación que causa nuestro sufrimiento, si nos es posible elegir nuestra actitud ante el mismo" (81).

Es muy conveniente tener claro esto: pase lo que pase la vida personal de cada uno tiene sentido, aún en las condiciones más difíciles. Para entender esta postura, hay que tener presente que Frankl vivió lo que está proponiendo, en los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial, aún ahí para él la vida tuvo sentido" (82).

El sentido de la vida, está en la vida misma, como se ha dicho anteriormente. Es por esto que el análisis existencial no se entiende como el "análisis" que comunmente se entiende (psicoanálisis) sino "una explicación de la existencia concreta y tal explicación se realiza justamente a través (in medium) de la biografía del sujeto; en efecto, en el curso de la vida se despliega la personalidad del hombre, en él se va escribiendo y, por consiguiente, en él puede leerse como en ningún otro sitio lo que en realidad es el hombre, tanto por lo que concierne a su ser real, como con vistas a sus posibilidades de sentido: la vida en sí misma es una especie de "autoexplicación" (83).

Es la vida del mismo individuo la que sirve de material para encontrar sentido a su vida, son sus experiencias y posibilidades las que deberá analizar para responder a la vida.

Los tres caminos para el encuentro del sentido de la vida, se reducen a la realización de valores.

(81) *Ibidem.*, p. 37

(82) *ver*: FRANKL, V. E., *El hombre en busca de sentido*, PRIMERA PARTE

(83) *Ibidem.*, p. 100

Ahora bien, "una de las tareas que incumbe a la logoterapia es la de ampliar lo más posible en el enfermo el campo visual de valores, de suerte que se haga cargo de toda la abundancia de posibilidades-posibilidades de sentido y valor-que están a su alcance; dicho de otro modo, que llegue a percibir todo el espectro de los valores" (84).

Es aquí, donde se puede ubicar la tarea del orientador familiar, ante padres a quienes les ha nacido un hijo con síndrome de Down, ampliar sus posibilidades de sentido y valores que pueden realizar. De ninguna manera se trata de imponerles a los padres los valores o posibilidades de sentido, simplemente se trata de presentarles alternativas de decisión, pues "hemos de dejar asentado que tanto la cuestión de 'de qué' como la cuestión de 'ante qué' es responsable el paciente, son cuestiones que sólo a ellos corresponde, y esto quiere decir que una respuesta a estas preguntas sólo es posible sobre la base de un sentido de responsabilidad personal"(85).

Como se ha visto, el sentido de la vida se encuentra en la existencia misma, sin embargo, Frankl también considera la posibilidad de que haya personas que busquen en otro lado, por lo cual dice: ¿dónde no está el sentido? "no está precisamente en esa autorrealización o en esa autoconsumación de la que últimamente se ha hablado tanto y que se ha hecho moda; por el contrario, el hombre no está ahí para consumarse o realizarse a sí mismo, sino que siempre que con relación al hombre se pueda hablar de una autorrealización o una autoplani ficación, ha de tenerse en cuenta que ambas han de resultar por efecto, no por intención. Solamente en la medida en que nos damos, en que nos exponemos y entregamos al mundo y a la tarea y a las exigencias que de él irradian sobre nuestra vida, solamente en la medida en que nos preocupe lo que pasa allá fuera en el mundo y, en las cosas y no

(84) *Ibidem*, p. 101-102.

(85) *Ibidem*, p. 105.

de nosotros mismos o de nuestras necesidades, sino en la medida en que realizamos una misión, cumplimos con un deber, llenamos un sentido o realizamos un valor, en esa misma medida nos realizamos y consumamos a nosotros mismos" (86).

Con lo anterior se confirma lo que se ha expuesto sobre la autotranscendencia del hombre. La felicidad llegará como consecuencia de lo realizado y no se encontrará cuando se busque por sí misma.

La realización y el ser-en-el-mundo, "son el resultado de la consumación de un sentido y de la realización de un valor"(87). Por el contrario, cuando el sentido de la vida no exista, la persona podrá sentir la tentación de quitarse la vida, aún cuando sus necesidades en todos los aspectos, se encuentren satisfechas. Cuando en la existencia personal se encuentra el sentido, se "está preparado para sufrir, a ofrecer sacrificios e incluso, si ello es preciso, a dar la vida" (88).

Finalmente, "si el sentido de la vida consiste en que el hombre realice su esencia, se comprende que el sentido de la existencia sólo pueda ser un sentido concreto; se refiere siempre a la persona individual y a la situación concreta. La cuestión del sentido de la vida, por tanto, sólo se puede contestar de modo activo: contestar a las "preguntas de la vida" significa "responsabilizarse", efectuar las respuestas"(89).

(86) *Ibidem.*, p. 105-106

(87) *Ibidem.*, p. 106

(88) FRANKL, V.E., *Psicoterapia y humanismo*, p. 18

(89) FRANKL, V. E., *El hombre doliente*, p. 245

II.2.3.1 Los caminos para descubrir un sentido a la vida. (las tres categorías de valores)

Cuando se abordó el fundamento sobre el cual se sostiene que la vida tiene sentido, éste se puede encontrar por tres caminos; uno era en el trabajo, otro amando y finalmente una situación dolorosa. Los dos primeros, no resultan tan desagradables debido a su contenido, pero el enfrentar una situación como ésta resulta en sí misma difícil.

Frankl, explicando los dos primeros, dice: "no existen solamente los valores realizables por medio de creación. Al lado de ellos -de los que podríamos llamar valores 'creadores' hay otros que se alcanzan por medio de la vida misma, los 'valores vivenciales'. Estos valores se logran en la acogida prestada al universo, por ejemplo, en la entrega a la belleza de la naturaleza o del arte" (90). Lo que ahora llama actos creadores se refiere a la realización del trabajo, mientras que las vivencias no sólo abarcan a alguien sino también a algo.

La realización de estos valores, resulta tan fácil o difícil, dependiendo de la capacidad de autotranscendencia de la persona y muchas veces la grandeza de un momento está en la grandeza de toda una vida. Por fugaz que sea ese momento, puede proyectar sentido a toda la existencia. Pero, "existe un grupo fundamental de valores cuya realización consiste precisamente en la actitud que el hombre adopte ante una limitación de su vida" (91). Esta puede ser una enfermedad incurable, una situación que no dependió de él que sucediera o el hecho mismo de tener un hijo con síndrome de Down.

(90) FRANKL, V. E., *Psicoanálisis y existencialismo*, p. 87

(91) *Ibidem.*, p. 88

Ante estas limitaciones de la vida, lo que importa es cómo se soporta el destino, cuando ya no se tiene poder para evitarlo. Dicho de otra forma: "cuando ya no existe ninguna posibilidad de cambiar el destino, entonces es necesario salir al encuentro de este destino con la actitud acertada" (92). Esta capacidad del hombre, para el sufrimiento, Frankl la ha denominado, valores de "actitud".

"La posibilidad de llegar a realizar esta clase de valores se da, por tanto, siempre que un hombre se enfrenta con un destino que no le deja otra opción que la de afrontarlo; lo que importa es como lo soporta, cómo se carga con él como una cruz. Se trata de actitudes humanas, como el valor ante el sufrimiento o como la dignidad a la ruina o el fracaso"(93).

La vida siempre tiene sentido, la existencia de cada persona ya sea en situaciones agradables o desagradables siempre estará potencialmente llena de sentido. El encontrar sentido por cualquiera de estos caminos, abarca hasta el final de la existencia.

Esto significa, que durante mi existencia siempre tendré la posibilidad de realizar valores de creación, de vivencia o de actitud.

Hay que insistir que entre las situaciones dolorosas, es precisamente la actitud que toma la persona la que abre la posibilidad de sentido, frente a un destino irrevocable. Así por ejemplo: ¿qué actitud toman unos padres ante la noticia de que su hijo tiene síndrome de Down?. Es un hecho, que dicha noticia causa una pena o dolor y es precisamente un destino que ya no se puede cambiar, en el sentido

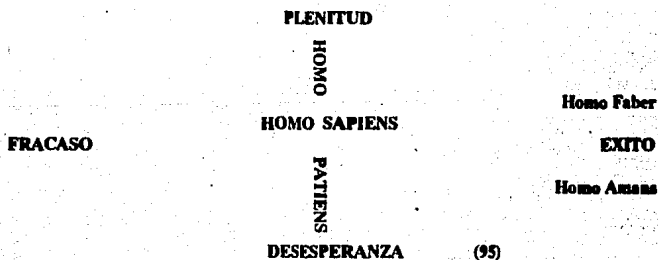
(92) FRANKL, V. E., Ante el vacío existencial, p. 93

(93) FRANKL, V. E., Psicoanálisis y existencialismo, p. 89

de que ha nacido. Ante esta pena o dolor, existe sentido, pero para encontrarlo, es algo que sólo depende de ellos.

De los tres valores, Frankl sostiene que los valores de actitud, es decir, el sentido que ofrece el sufrimiento es el mayor de todos los posibles. Porque, "los valores de actitud resultan tanto más nobles con relación a los valores de creación y de vivencia, en cuanto que el sentido del sufrimiento, esta dimensionalmente por encima del sentido del trabajo y del sentido del amor" (94).

Para demostrar que el sentido del sufrimiento o vivencia de los valores de actitud es el mayor de los posibles, Frankl utiliza el siguiente esquema:



El Homo Sapiens se puede descomponer en Homo Faber, que es el hombre que encuentra sentido

(94) FRANKL, V.E., *La idea psicológica del hombre*, p. 111

(95) *Ibidem*, p. 111-112

en la actividad creadora; en Homo Amans que enriquece su vida de sentido por medio de sus vivencias, finalmente en Homo Patiens. El Homo Faber se mueve en dos categorías: el éxito y el fracaso, pero por el sólo hecho de buscar el éxito, Frankl lo llama "hombre de éxito".

"El Homo Patiens es de otra manera: sus categorías distan mucho de llamarse éxito y fracaso, son plenitud y desesperación"(96). Según se ve en el esquema, las categorías de plenitud o cumplimiento-desesperación quedan de manera perpendicular a éxito-fracaso y por tanto en otra dimensión. "Más precisamente de esta diferencia dimensional se deriva su superioridad dimensional, pues resulta incluso en la mayor falta de éxito, en el fracaso. Por donde se pone de manifiesto que esta plenitud es compatible con el fracaso, lo mismo que lo es el éxito con la desesperación"(97). Para el caso que nos ocupa, sería un fracaso (social o personal) el tener un hijo con síndrome de Down, sin embargo, los padres ante este "fracaso" pueden lograr tener éxito, en el sentido de que es la oportunidad de amar a un hijo, de demostrarle a la sociedad de que un niño especial siempre tiene algo nuevo que aportar a su familia y a su comunidad.

Resulta de lo anterior, que puede haber personas con éxito pero desesperadas y son aquellas que tienen un "vacío existencial", por ejemplo aquellas personas que tienen satisfechas todas sus necesidades materiales, pero no las interiores (sentido, autoestima, autotranscendencia); personas que viven el fracaso y la desesperación, aquellas cuya voluntad de sentido ha sido frustrada, por ejemplo los judíos prisioneros durante la Segunda Guerra Mundial que se suicidaron; y finalmente la persona que da cumplimiento o plenitud de sentido en el éxito o en el fracaso.

(96) *Ibidem*

(97) *Ibidem*, p. 112

Así nos encontramos con personas que a pesar de los dolorosos fracasos, han alcanzado un sentimiento de plenitud, de cumplimiento de sentido e incluso de felicidad, ya que han descubierto sentido incluso en el sufrimiento.

"En otros términos, a los ojos del Homo Faber el triunfo del Homo Patiens ha de ser necesidad, locura y escándalo. Pero esto sólo es comprensible bajo el signo de esta cruz de coordenadas. Solamente bajo este signo tiene el sufrir un posible sentido"(98).

Otro ejemplo para este caso, podría ser" ¿cómo puede ser feliz un padre que tiene un hijo con síndrome de Down?; para algunos es una locura, pues creen que no podrán hacer nada en la vida (por falta de información). Para otros, su voluntad de sentido los inclina a pensar que en esta nueva situación la vida sigue teniendo sentido, ahora en la compañía de un hijo con síndrome de Down.

Ahora bien, Frankl ha señalado que los valores de actitud se viven cuando el destino resulta inevitable y por tanto hay que afrontarlo con dignidad. Este destino puede traer sufrimiento y dolor, hay que saberlo afrontar, por tal motivo dice: "la liberación del dolor forma parte, sin duda, del quehacer médico. Pero no podemos liberar a un ser humano de sus dolores al precio de su propia abdicación. Y sería abdicar de si mismo evitar radicalmente el displacer, combatir el dolor incondicionalmente, incluyendo el descontento y el dolor de un sufrimiento cargado de sentido existencial. Entonces podría ocurrir que el hombre, al perder su dolor perdería su propia individualidad"(99).

(98) Ibidem, p. 113

(99) FRANKL, V.E., El hombre doliente, p. 207

Todo esto significa, que no se debe quitar el dolor a una persona a como de lugar. Si lo aplicamos a un "dolor existencial", es necesario darle tiempo a la persona que pueda aceptar su propia situación, es decir, el poder aceptar que se es padre o madre de un hijo con síndrome de Down no se da de la noche a la mañana, aún teniendo de inmediato la orientación necesaria. Cada persona, tiene su tiempo de asimilación. Por tanto, hay que dejar que los padres vivan su pena (dolor) o sufrimiento, respetando su individualidad, para que posteriormente la búsqueda de sentido se emprenda con entusiasmo.

Estos tres caminos de la búsqueda del sentido, al igual que el sentido de la vida se encuentran en las propias circunstancias de cada persona y a su vez, cada uno debe ser responsable de los valores que decida vivir para encontrar sentido a su existencia.

II.2.3.1.1 Los valores de actitud.

(El sentido de dolor o sufrimiento)

Los valores de actitud hacen referencia directa a una postura del ser humano que está confrontado por algo más allá de él. Los valores de actitud nos introducen en lo que Frankl llama "triada trágica", que esta compuesta por el sufrimiento (dolor), — la culpa y la muerte del ser humano.

En este momento sólo se considerará, el sentido del sufrimiento ya que éste es el que se pretende aplicar a los padres ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.

Guillermo Pareja, abordando el sentido del dolor comienza con estas palabras: "preguntarse por el sentido del sufrimiento puede representar en nuestra experiencia humana un "verdadero sufrimiento" porque es permitir la confrontación directa con una de las dimensiones que revelan más

claramente nuestra indigencia, pobreza e impotencia, no sólo para entender el problema, sino para tomar actitud ante él y más aún para actuar de tal modo que el sufrimiento se convierta en una fuente de crecimiento, a-pesar-de y no constituya un absurdo doblemente doloroso"(100).

El tener un hijo con síndrome de Down, es una verdadera confrontación humana, en el sentido, de que es un verdadero misterio el saber qué lo provocó. Esto es un problema, que de entrada resulta doloroso para aquellos a quienes les ha tocado vivirlo. Para que no se convierta en un tormento doblemente doloroso, hay que tomar una actitud y en consecuencia una actuación. Sin embargo, esta confrontación es una invitación a crecer como seres humanos; en dicha invitación se es libre de aceptar o no, es decir, de querer buscar sentido o no hacerlo.

Para que se lleven a cumplimiento los valores de actitud, hay que tener presente que sólo "se realizan siempre que admitamos como tal algo que consideremos irremisible, fatal como el destino. Con arreglo al modo como cada uno lo acepta se abre ante nosotros una muchedumbre inmensa de posibilidades de valor. Lo cual quiere decir que la vida del hombre no se colma solamente gozando y creando, sino también sufriendo"(101). Lo "irremisible", lo inevitable es la condición sin la cual no se puede considerar vivir valores de actitud.

Ahora bien, "para realizar, valores actitudinales, necesito además de la capacidad creadora y la capacidad vivencial la capacidad de sufrimiento. Pero el hombre no "posee" esta capacidad;....debe adquirirla el hombre por sí mismo, tiene que padecerlo primero para sí" (102). Esto denota, que el

(100) PARRA, G., *op. cit.*, p. 204

(101) FRANKL, V. E., *Psicoanálisis y existencialismo*, p. 159

(102) FRANKL, V. E., *El hombre doliente*, p. 250

sufrimiento, es decir la capacidad del ser humano por ser consciente de lo que lo hace sufrir, se aprende en el transcurso de la propia existencia.

Aunque el destino no permita configurar valores creativos, éste puede dominarse viviendo valores actitudinales; este dominio interno resulta ser una configuración: la autoconfiguración. En ella nos damos cuenta que no "estamos dispuestos a suprimir de nuestra vida las experiencias desventuradas en materia amorosa, o borrar de ella las vivencias dolorosas o desdichadas" (103), pues con ellas se ha madurado.

"La realización de valores actitudinales, si ha de constituir una obra humana, presupone el sufrimiento y la capacidad de sufrir. Pero la realización de valores, el obrar humano, presupone también una decisión previa. Se suele creer que esta decisión además de voluntaria, debe ser consciente" (104). Aquí se ve implicada la libertad y la responsabilidad.

El sufrimiento crea en el hombre una situación de tensión, entre lo que es y lo que debe ser (también su propia limitación). Dicha tensión mueve a la persona a decidirse por una postura. Esta tensión "tiende a salvaguardar al hombre de caer en la apatía en la rigidez mortal del alma" (105), por esto es que le crea cierta tensión.

Pero "no nos hagamos ilusiones, sólo el que está convencido puede convencer a otros... es testigo de que éste sentido tuvo cumplimiento una vez, puede hacer creíble esa posibilidad al "caso" siguiente

(103) FRANKL, V. E., Psicoanálisis y existencialismo, p. 160

(104) FRANKL, V. E., El hombre doliente, p. 251

(105) FRANKL, V. E., Psicoanálisis y existencialismo, p. 163

sólo él puede descubrir posibilidades de sentido en la vida, en el sufrimiento de otro y despertar su anhelo de sentido" (106). Aquí se puede pedir la ayuda de aquellos padres que han pasado por estos momentos iniciales y han salido adelante, encontrando sentido a su vida. Ellos podrán persuadir a aquellos padres que sientan que la situación es desesperada.

Porque aquel que "se aturde o trata de distraerse, 'no aprende nada'. Trata de huir de la realidad. Va a refugiarse tal vez en la embriaguez" (107). Así hay gran cantidad de padres, que creen que con estos actos resolverán el problema.

"Es el análisis de la existencia el que nos descubre el sentido del sufrimiento, el que nos revela que el dolor y la pena forman parte con pleno sentido de la vida, del mismo modo que la indignancia, el destino y la muerte....querer amputar, la miseria y la muerte, el destino, y el sufrimiento, vale tanto como pretender quitarle a la vida su propia y específica forma. Son precisamente los golpes del destino, descargados sobre la vida en la forja ardiente del sufrimiento, los que dan forma a su estructura propia" (108). El querer pensar como los hedonistas, que buscan el placer en todo momento y evitan el displacer, es ir en contra de la propia estructura de la vida tal como se presenta, es decir con penas y alegrías.

Sin embargo, "el sufrimiento auténtico no es sólo una obra, sino un incremento. Cuando asumo un sufrimiento, cuando lo hago mío crezco, siento un incremento de fuerza....en el plano humano se trata de la transformación de ese material bruto que es el destino: el doliente ya no puede configurar

(106) FRANKL, V. E., *El hombre doliente*, p. 253

(107) FRANKL, V. E., *Psicoanálisis y existencialismo*, p. 164

(108) *Ibidem*, p. 165

el destino externamente, pero el sufrimiento le capacita para dominar el destino desde adentro, transplantándolo del plano de lo fáctico al plano existencial" (109). Ejemplificando se tiene: es un hecho que a los padres les ha nacido un hijo con síndrome de Down, si lo ponemos en términos existenciales, se diría: tengo un hijo con síndrome de Down, ¿Qué voy a hacer con él?, ¿qué quiere la vida de mi con esto?, ¿qué gano?

"Sufrir significa obrar y significa crecer. Pero significa también madurar. En efecto, el ser humano que se supera, madura hacia su mismidad. Sí, el verdadero resultado del sufrimiento es un proceso de maduración. Pero la maduración se basa en que el ser humano alcanza la libertad interior, a pesar de la dependencia exterior" (110). Por medio del sufrimiento, el hombre puede encontrar otra vía para su maduración personal. Pero no sólo es un proceso de maduración, sino que también es un proceso de enriquecimiento personal.

Si vivir los valores de actitud dependen de la libertad de cada persona, "libres 'de' todas las condiciones y circunstancias y libre 'para' el dominio interno del destino, 'para' el sufrimiento auténtico. Esta libertad no tiene condiciones, es una libertad 'bajo cualquier circunstancia' y hasta el último suspiro. Las situaciones extremas, por tanto, además de hacer que el hombre alcance la libertad interior, le ayudan a conseguir la madurez plena. Tales situaciones vienen a ser una piedra de toque de su madurez" (111). El logro más significativo para unos padres de un hijo con síndrome de Down, será en esta línea: el sentirse libres del qué dirán los demás, por tener un hijo así, libres para decidir que nuevo modo de vida llevarán con su nuevo miembro, libres para sentirse como

(109) FRANKL, V. E., *El hombre doliente*, p. 253

(110) *Ibidem.*, p. 254

(111) *Ibidem.*, p. 255

verdaderos padres y no meros cuidadores.

Aparece para Frankl, una afirmación que a lo mejor muchos no logran entender: "el ser humano es en el fondo y en definitiva, pasión; que la esencia del hombre es ser doliente: Homo Patiens" (112).

Tomando en cuenta el esquema dimensional del porqué los valores de actitud son los más nobles, se puede entender la anterior afirmación de Frankl. Esto es, la voluntad de sentido busca una razón para ser feliz y se lanza a luchar por tal razón (algo o alguien). En la lucha por la consecución de este fin, se presentan obstáculos, tensiones, que pueden traducirse a momentos dolorosos, los cuales obligan al hombre a decidirse por crecer, madurar o quedarse sumergido en su pena o dolor.

La búsqueda de la felicidad no queda exenta de penas, esfuerzos, lágrimas y sacrificio. Todo esto forma parte del verdadero goce, cuando la voluntad de sentido llega al cumplimiento de los sentidos parciales, (entendidos como cumplimiento del sentido en situaciones concretas) que forman el sentido integral de la vida.

Es necesario asumir el sufrimiento, pero para asumirlo, para poderlo aceptar, es indispensable que se afronte. Porque sólo llegará la felicidad si incorporo el sufrimiento a mi vida, lo hago mío, sólo así deja de ser sufrimiento.

"Más para poder afrontar el sufrimiento, debo trascenderlo. Con otras palabras: yo sólo puedo

(112) *Ibidem*, p. 256

afrontar el sufrimiento, sólo puedo sufrir con sentido, si sufro por un algo o un alguien. De modo que el sufrimiento, para tener sentido, no puede ser un fin en sí mismo. La disposición al sufrimiento, la disposición al sacrificio, puede degenerar en masoquismo. El sufrimiento sólo tiene sentido cuando se padece 'por causa de'. Al aceptarlo, no sólo lo afrontamos, sino que a través del sufrimiento buscamos algo que no se identifica con él: trascendemos el sufrimiento". (113). Lo anterior tiene clara referencia con la autotrascendencia, es decir, la vida tiene sentido, pero este sentido siempre está referido a algo o a alguien fuera de nosotros y eso incluye el sufrimiento.

Finalmente Frankl hace una distinción entre el sufrimiento necesario y el innecesario. El primero es el que se entiende como 'auténtico' y "sólo se dan las posibilidades axiológicas en referencia a los valores actitudinales si se da una necesidad regida por el destino" (114). Los acontecimientos que no dependen de mi libertad, por ejemplo una enfermedad incurable, el tener un hijo con síndrome de Down son acontecimientos susceptibles de sentido. Si el sufrimiento fuera innecesario, por ejemplo un dolor en algún lugar en el organismo; lo que conviene es ir al médico, de lo contrario sería masoquismo.

Es un hecho irremisible tener un hijo con síndrome de Down, aquí se ubica el problema. ¿Qué harán los padres?; ¿afrontarán lo que el destino les ha dado?; por esto a ellos hay que orientarlos para que encuentren el sentido a su dolor y a la vida familiar que les ha tocado vivir.

(113) *Ibidem*, p. 257-258

(114) *Ibidem*, p. 261

CAPITULO III

El síndrome de Down.

Se ha enunciado lo que es la educación, la orientación familiar y algunos conceptos antropológicos de la obra de Viktor E. Frankl. Ahora corresponde abordar el tema del síndrome de Down, es decir, qué es, qué lo causa, qué características físicas, psicológicas y sociales poseen. Por otra parte cuando se mencionó el conocimiento del educando en el capítulo I, se anunciaba que era "diferente". En este capítulo se abordará, el aspecto informativo sobre el síndrome de Down, para poderlo proporcionar a los padres al momento de la orientación familiar.

III. I Historia.

El síndrome de Down o mongolismo, es una anomalía genética, caracterizada por una alteración en el número de cromosomas. Representa la forma más común y clínicamente definida de deficiencia mental.

En 1866 el médico inglés John Langdon Down, describió por primera vez el síndrome, llamándole "idiosia mongólica", debido a que algunos rasgos físicos se parecían a la raza mongólica.

El Dr. Edouard Seguin en 1842 reconoció clínicamente el síndrome de Down, dando una descripción detallada. Shuttleworth en 1883 se refirió a los individuos con el síndrome de Down como niños "inacabados", al querer decir que alguna influencia había deprimido los poderes

maternos de manera que el desarrollo era incompleto (115).

Fué en 1930 cuando por primera vez se sospechó que el síndrome de Down podía ser causado por un problema cromosómico, sin embargo, en aquel momento la técnica para el examen de cromosomas no estaba desarrollada y por ello no pudo ser demostrada.

En 1932 Waardenburg insinuó que podía haber un cromosoma extra, al mismo tiempo que Fanconi indicaba la presencia de material cromosómico extra. En 1959 Jerome Lejuene citogenetista francés, comprobó que los niños con síndrome de Down presentaban 47 en lugar de 46 cromosomas; en vez de los 2 cromosomas normales 21, había 3, esto dió origen a la palabra "trisomía".

III. 2 Etiología.

El síndrome de Down es una anomalía genética debida a causas congénitas, en otras palabras, "significa que su hijo tiene un cromosoma extra en sus millones de células, en lugar de 46, él tiene 47 cromosomas" (116); que se caracteriza por una alteración en el desarrollo cerebral y por alteraciones somáticas. Este síndrome es causado por la presencia de un cromosoma suplementario a nivel del par 21.

Esta aberración cromosómica del síndrome de Down, consiste en la formación de un cromosoma extra agrupado en el par 21 (trisomía 21), haciendo un total de 47 cromosomas en lugar de 46, este mecanismo obedece al proceso de la gametogénesis. Dicho cromosoma extra se debe a la no

(115) ver: PENROSE, L., Síndrome de Down, médica y técnica, p. 20
 (116) STRAY-GUNDERSEN, K., Babies with Down syndrome, p. 2

disyunción de un par cromosómico en la primera o en la segunda división meiótica.

¿ Cuáles son las causas del síndrome de Down? Hasta este momento no se ha podido dar una respuesta precisa y definitiva, Lambert y Rondal distinguen unos factores intrínsecos (esencialmente los factores hereditarios y los relacionados con la edad de la madre) y unos factores externos.

Dentro de los factores intrínsecos:

A) Factores hereditarios:

"1. Los hijos mongólicos, nacidos de madres mongólicas. La posibilidad de que una madre mongólica de a luz un hijo mongólico es aproximadamente de un 50%.

2. Los casos en que hay varios niños mongólicos en la familia inmediata o entre los parientes. Son casos poco frecuentes. No se conocen sus causas exactas.

3. Los casos de translocación. En un 1 a un 2 % de los casos de mongolismo, puede ponerse en evidencia una situación de translocación en el cariotipo (es decir, el esquema cromosómico) del padre o de la madre" (117).

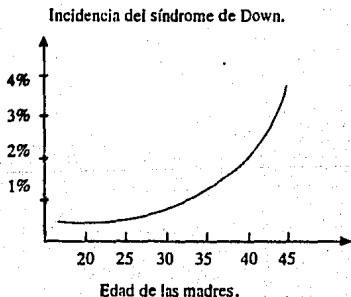
Otro factor intrínseco, está relacionado con la edad de la madre, donde se considera que haya una probable combinación de factores intrínsecos y extrínsecos (como radiación, agentes químicos, los virus). En los casos de niños mongólicos nacidos de madres jóvenes, la acción masiva de los factores intrínsecos y extrínsecos (por ejemplo la exposición a radiaciones) es necesaria, mientras que a medida que la madre aumenta su edad, el efecto de los mismos factores puede ser menos masivo pero actuar junto con el proceso de envejecimiento biológico en la determinación del mongolismo.

(117) LAMBERT, J. L., et. al., *El mongolismo*, p. 24

B) Factores extrínsecos:

“La lista de factores extrínsecos potenciales incluye las radiaciones (rayos ‘x’ y otros), el efecto genético de los virus, los agentes químicos mutágenos, diversos factores inmunobiológicos, y quizás algunas deficiencias en vitaminas” (118).

La madre de edad avanzada tiene más probabilidad que la madre joven de tener un hijo con síndrome de Down, pues los estudios concuerdan en que después de los 35 años, aumenta el riesgo de tener un hijo trisómico. Así lo muestra la siguiente gráfica:



Relación de la edad de la madre con la incidencia del síndrome de Down (119).

Cómo se puede observar es más grande el riesgo de tener un hijo con síndrome de Down en madres de mayor edad.

(118) *Idem.*

(119) PUESCHEL, S. M., *Down syndrome, growing and learning*, p. 8

Reforzando lo anterior, se presenta una lista en la cual se informa solamente la frecuencia aproximada de bebés con síndrome de Down, basada en la edad de las madres:

Edad de la madre	Frecuencia de síndrome de Down sobre nacimientos
20-24	1/1450
25-29	1/1347
30	1/875
31	1/826
32	1/775
33	1/592
34	1/475
35	1/365
36	1/287
37	1/225
38	1/172
39	1/139
40	1/109
41	1/85
42	1/67
43	1/53
44	1/41
45	1/32
46	1/25
47	1/20
48	1/16
49	1/12

Los datos están basados en un porcentaje de cuatro poblaciones por separado en el año 1978 (120).

Por lo anterior, se puede afirmar que: "La única relación cierta que se ha podido establecer es el

(120) STRAY-GUNDERSEN, K., *op. cit.*, p. 11

incremento del riesgo de síndrome de Down a medida que aumenta la edad de los padres. El riesgo para madres de 20 años es de cerca de 1 en 2000; a los 35 años es de 1 en 800, y luego se eleva rápidamente y es alrededor de 1 en 45 o más, a los 45 años de edad" (121).

Finalmente, siguen en pie las investigaciones de los genetistas y citogenetistas en la búsqueda de una explicación precisa, sobre lo que causa el síndrome de Down.

Cuando se clasifican las trisomías 21 por su cariotipo, se obtiene: trisomía 21 regular, mosaicismo y trisomía 21 por translocación. A continuación se explicará cada uno de ellos.

III.2.1 Trisomía 21 regular.

"El mecanismo que produce un huevo fertilizado con un cromosoma extra, es el de 'no disyunción' que ocurre durante la gametogénesis, es decir, durante la división meiótica que da origen a un gameto (óvulo o espermatozoide)" (122). En realidad, hasta la fecha no se ha podido demostrar objetivamente que el cromosoma extra del niño trisómico sea paterno o materno, pero la relación que existe con la edad de la madre y el mecanismo de la meiosis femenina, se ha aceptado que la no-disyunción se lleva a cabo en la madre.

Resulta importante tener presente algunos conceptos referentes a la meiosis. Esta división celular ocurre únicamente en las células germinales, consta de dos etapas: la primera se inicia después de la duplicación del material cromosómico, que se denomina meiosis I o reduccional y de un gonocito

(121) CUNNINGHAM, C., El síndrome de Down, p. 94-95

(122) CARNEVALE, A., Aspectos genéticos del síndrome de Down. Ciclo de conferencias sobre síndromes de Down, p. 43

de primer orden con 46 cromosomas duplicados, dando origen a dos gonocitos de segundo orden con 23 cromosomas duplicados; la segunda, la meiosis II o ecuacional de dos gonocitos de segundo orden, producen cuatro gametos con 23 cromosomas unitarios (fig. 1).

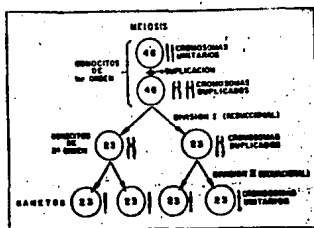


fig. 1 (123)

Normalmente en la formación de los gametos, los 46 cromosomas de la célula se dividen por igual entre las dos células hijas, por lo cual cada una tiene 23 cromosomas, uno de cada tipo. La no disyunción es un error en este proceso, en el que los cromosomas no se dividen por igual entre las dos células hijas, sino que una recibe 24 y la otra 22.

En el caso particular del cromosoma 21, el mecanismo de la no-disyunción, por el cual los dos cromosomas 21 emigran a un polo de la célula durante la segunda división meiótica, produce tres tipos de alternativas de gametos; uno normal, uno con dos cromosomas 21 y el último carente de

cromosomas (fig. 2).

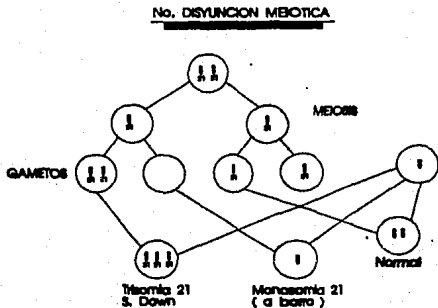


Fig. 2 (124)

La fertilización del gameto con 24 cromosomas y dos cromosomas 21 producirá un cigoto con 47 cromosomas, portadores de una trisomía 21 y por tanto el cuadro clínico del síndrome de Down. La célula con 22 cromosomas, que no recibió el cromosoma 21 producirá un cigoto monosómico 21, que no es viable y que por tanto morirá.

En resumen, la trisomía 21 regular se origina por la "no-disyunción" del par 21 durante la gametogénesis ocurriendo con más frecuencia en madres de edad avanzada. El 95 % de los casos pertenecen a este tipo.

III.2.2 Trisomía 21 por translocación.

En la translocación, (se llama así al hecho de que el cromosoma cambia su localización) el cromosoma 21 extra se fractura y su brazo largo permanece adherido al extremo quebrado de otro cromosoma de uno de los progenitores.

La translocación "ocurre por fusión céntrica entre los cromosomas acrocéntricos- tipo de cromosoma con el centrómero cerca de un extremo, de tal manera que un trozo es más corto que el otro- de los grupos D y G, en la cual la mayor parte de los brazos largos de un cromosoma acrocéntrico se transloca a los brazos cortos de otro acrocéntrico" (125). Esto significa, que el brazo largo del cromosoma 21 se ha adherido a otro cromosoma, con más frecuencia a uno de los del grupo D que contiene los pares 13, 14, y 15. Generalmente se une al par 14 y con menos frecuencia a uno del grupo G (ya sea el par 21 o 22).

Así por ejemplo, si se une el cromosoma 21 al cromosoma número 14, se describirá el cariotipo (elemento cromosómico típico de una célula) como translocación 14/21 o translocación D-G (14/21).

El proceso de la traslocación se describirá de la siguiente manera: durante la meiosis (división del núcleo celular en dos células hijas), la sinapsis entre las porciones homólogas es incompleta y se forma una cadena de tres cromosomas. El comportamiento de estos tres cromosomas durante la separación anafásica (el tercer paso de la meiosis, durante el cual los cromosomas emigran hacia los polos opuestos de la célula), producirá cuatro tipos de gametos:

(125) Ibidem, p. 48

A) Si el gameto recibe los dos cromosomas normales y es fecundado, el producto será genotípica (constitución hereditaria fundamental) y fenotípicamente (características observables de la persona) normal.

B) Si recibe el cromosoma translocado, su fecundación producirá un individuo genotípicamente portador de una translocación balanceada y fenotípicamente normal.

C) Si por el contrario, el gameto fecundado contiene el cromosoma translocado más el homólogo 21, el producto de la fecundación será trisómico 21.

D) Y si contiene únicamente el homólogo 21, será monosómico, consecuentemente no será viable.

De 3 a 4% de los casos, pertenecen a este tipo (fig. 3).

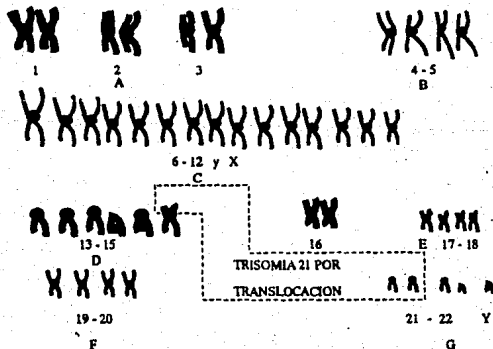
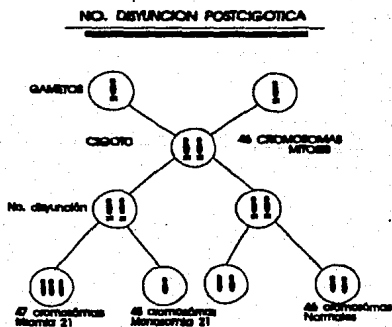


fig. 3 (126)

III.2.3 Mosaicismo.

Se denomina mosaicismo a la persona con un cariotipo mixto, de células normales y células trisómicas en el par 21. Es el más raro y menos frecuente de los tipos de síndrome de Down. En éste, el mecanismo de la "no-disyunción" puede ocurrir después de la formación de un cigoto (célula resultante de la unión de dos gametos) normal de 46 cromosomas. La "no-disyunción" postcigótica del par 21 produce una célula hija trisómica con 47 cromosomas, y otra monosómica de 45 cromosomas; la célula trisómica sigue dividiéndose y forma una población de células trisómicas, mientras que la monosómica (45) que no es viable, muere sin reproducirse. Por otro lado las células normales forman una población normal. el resultado es un producto con dos poblaciones de células normales y trisómicas, es decir, un mosaico celular. Ver fig. 4.



Hasta aquí la descripción de los distintos tipos de síndrome de Down.

III.3 Características físicas.

El fenotipo del niño con síndrome de Down presenta diversas anomalías a consecuencia del material genético adicional en el cromosoma 21.

Sin embargo, no todos los signos o características propios de este síndrome se presentan en los niños. A continuación se presentan los signos cardinales (características más comunes), que se presentan por lo menos en un 60% u 80% de los casos:

- a) Los ojos tienen una inclinación hacia arriba y hacia afuera.
- b) A menudo se ve intensificada la inclinación del ojo por un pliegue cutáneo en la parte interior del ojo (el pliegue epicántico).
- c) La hendidura palpebral es a menudo estrecha y corta (una fisura palpebral oblicua).
- d) Entre el 30% y 70% de los niños muestran en el borde del iris unas pequeñas manchas blancas (manchas de Brushfield). Esto es más obvio en niños con ojos azules.
- e) La cara tiene un aspecto plano porque el puente de la nariz suele ser más bajo y los pómulos más bien altos; esto también hace que la nariz parezca más pequeña y achatada.
- f) La cabeza es generalmente más pequeña de lo normal, y la parte posterior de la misma (el occipucio) tiene tendencia a ser aplanada. Las partes blandas (las fontanelas) son normalmente más grandes que en la mayoría de los niños, y ocasionalmente se puede encontrar un punto especialmente en el centro. Esto se debe a que estos niños tienen un crecimiento más lento que los normales y, por tanto, los huesos del cráneo tardan más tiempo en unirse.
- g) Las orejas suelen ser más pequeñas y normalmente están implantadas más abajo. A veces la parte superior de la oreja esta plegada, y en poco menos de la mitad de los casos, el lóbulo de la oreja

puede ser más pequeño o no existir. Pero debemos recordar que la ausencia o el tamaño reducido del lóbulo de la oreja puede ser también rasgo familiar.

h) La boca del recién nacido suele tener un aspecto pequeño y los labios son bastante delgados. El interior de la boca es normalmente más pequeño que el de otros niños, y la parte superior del paladar está aplanada, con un arco en el centro (un paladar tipo catedral). Debido al espacio reducido de la boca, la lengua tiene menos sitio y, por lo tanto, tiende a salir hacia afuera. Los músculos de la mandíbula y la lengua también suelen ser más débiles, por esto suelen tener la boca abierta.

i) Muchas veces parece que el cuello es ligeramente corto, y se ven algunos pliegues cutáneos en la parte lateral y posterior que desaparecen a medida que el niño crece.

j) Generalmente las piernas y los brazos son cortos en comparación con la longitud del tronco. Las manos suelen ser anchas y planas, y los dedos cortos. Frecuentemente, el dedo meñique es más corto y tiene un solo pliegue; a menudo, se tuerce hacia los otros dedos (clínodactilia). Cerca de la mitad de los niños tienen un pliegue transversal en la palma de la mano (la línea simiesca). Esto se puede encontrar en una o en ambas manos.

k) Los pies también suelen ser anchos, y los dedos de los pies algo cortos. Generalmente hay un espacio más grande de lo normal entre el dedo gordo y los otros dedos del pie.

l) Cuando nacen, la mayoría tiene poco tono muscular (hipotonía) y están flácidos. También pueden tener las articulaciones un poco más rígidas (hipoflexibilidad), y esto aumenta la sensación de debilidad.

m) Los reflejos suelen ser débiles y más difíciles de producir. Además, en casi dos tercios, el llanto es más débil, siendo de menor duración y tono. Muchos lloran muy poco y no lloran cuando tienen hambre o cuando están incómodos" (128).

Otras características son las siguientes:

Los dientes son algo pequeños y a veces con formas anómalas. Tiene menos caries que los niños normales. Pueden aparecer problemas de encías que se inflaman o resorben con facilidad, esto provoca la caída de los dientes en los adolescentes y adultos jóvenes, a pesar de una buena higiene bucal.

La voz a veces es gruesa. El lenguaje se produce tardíamente y les cuesta trabajo una correcta articulación.

En un 40% de los casos, presenta anomalías cardíacas en el momento de nacer o inmediatamente después. Esto en la mitad de los casos produce la muerte temprana del niño.

Generalmente nacen una o dos semanas antes de lo esperado, pesando un poco menos de lo normal. Respecto de su crecimiento hasta los cuatro años no difiere de un niño normal, pero a partir de esa edad se quedan muy atrás. La estatura media de un varón es de 1.52mts. y de 1.40mts. en una mujer.

En cuanto a su desarrollo sexual, puede quedar incompleto en sus caracteres sexuales primarios (órganos reproductores internos y externos) y secundarios (características físicas unidas al sexo). Generalmente los hombres producen menos hormonas sexuales. El pene suele ser pequeño. Las mujeres suelen tener poco desarrollado el busto. La menstruación se produce normalmente. Se considera que los hombres son estériles, mientras que algunas mujeres pueden ser fértiles.

Para los niños que sobreviven los primeros años de vida, los índices de mortalidad son comparables a los de la población normal hasta alrededor de los 40 años. Después de ésta, la mortalidad aumenta de modo considerable. El proceso de envejecimiento suele ser más rápido que de lo normal, notándose en la piel.

III.4 Características psicológicas.

Los estudios más recientes no apoyan la idea de que se pueda enunciar un conjunto dominante de características para todas las personas con el síndrome de Down. Sin embargo, se consideran algunos aspectos que se presentan con gran frecuencia en personas con este síndrome.

Una de las causas más frecuentes de deficiencia mental es, precisamente, el síndrome de Down. Presentando con ello características psicológicas propias, una de ellas concierne a su desarrollo intelectual.

El desarrollo intelectual de estos niños se ve afectado por un retardo en el desarrollo cerebral. Su rango de inteligencia es amplio, pueden presentar "un cociente intelectual medio de 40-45 y un cociente intelectual máximo del orden de 65-79" (129).

Una de las dificultades para determinar las capacidades intelectuales promedio de los sujetos con síndrome de Down, es que ordinariamente se puede diagnosticar al nacer y como resultado de esto, algunos padres optan por internarlo en una institución; en ella la falta de amor materno y la falta de estimulación no permiten que el niño desarrolle su potencial de inteligencia.

(129) LAMBERT, J. L., et. al., op. cit., p.42

Otro factor que influye en el desarrollo de la inteligencia de la persona con síndrome de Down, es la "intervención temprana"; ésta permite que las habilidades potenciales del niño se comiencen a desarrollar desde muy temprana edad. Por medio de esta intervención el desarrollo intelectual se ve favorecido, de tal manera que el grado de deficiencia que traiga el niño, no afecte mucho a su desarrollo.

Un aspecto importante dentro de su desarrollo intelectual es que: "La curva de crecimiento en edad mental presenta dos secciones (fig.5): una progresión relativamente rápida (pero muy retardada en comparación con los niños normales) entre el primer año y el decimoquinto aproximadamente, y después una progresión lenta que termina en una línea horizontal" (130). Esto significa que, las personas con síndrome de Down sí presentan un crecimiento intelectual hasta los 30 o 35 años, aunque sea muy lento después de los 15 años.

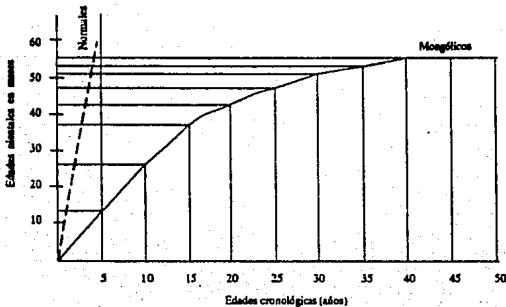


Fig. 5 (131)

(130) *ibidem*, p. 44

(131) *ibidem*, p. 45

Debido a que el cociente intelectual es la relación entre la edad mental y la edad cronológica, esta aumenta proporcionalmente más rápido que la primera, de aquí que, su cociente intelectual disminuya al aumentar su edad cronológica, tal como se muestra en la anterior gráfica.

Es muy importante destacar, que esto no significa que las personas con síndrome de Down sufran un deterioro intelectual. Simplemente se trata de una relación unida a la medida del cociente intelectual.

Otro indicador relacionado con el cociente intelectual es, el cociente social. Este también muestra una sensible disminución conforme aumenta la edad cronológica. Obsérvese la fig. 6 (132). Sin embargo, a nivel social pueden parecer más inteligentes de lo que son en realidad.

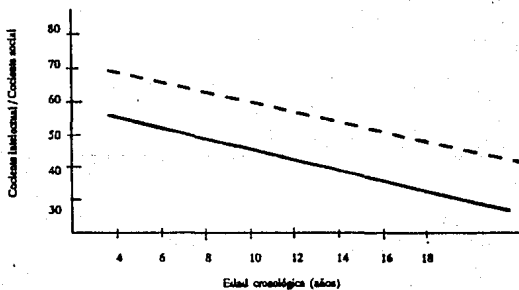


fig. 6 (132)

Finalmente si se considera la teoría de Piaget aplicada al desarrollo intelectual de los deficientes

mentales, resulta conveniente tener presente las observaciones de Inhelder: "el estado de detención del desarrollo intelectual varía según la naturaleza de la disminución intelectual. Así los disminuidos mentales profundos y severos permanecerían inmóviles en los diferentes subestadios de la inteligencia sensomotriz, los disminuidos moderados se quedarían a nivel del funcionamiento intelectual preoperatorio (2 a 7 años, en el niño normal), mientras que los disminuidos ligeros alcanzarían el estadio llamado de las operaciones formales o proposicionales (caracterizado por la capacidad de razonar sobre datos abstractos y verbales y sistematizar el razonamiento considerando todas las posibilidades y todas las implicaciones)" (133).

Estos datos conviene tenerlos como referencias reales, pero esto no implica que se deba "etiquetar a la persona". El medio ambiente será otro factor que intervenga en el desarrollo intelectual de cualquier persona.

Cuando se ha tenido una experiencia docente con estos niños se puede afirmar: es verdadera la información, pero no por ello se debe limitar sus posibilidades de desarrollo. La información obtenida de los tests "siempre será referencial y nunca para limitar a la persona".

III.5 Características sociales.

El desarrollo social de los niños con síndrome de Down supera en 2 ó 3 años su desarrollo mental. Suelen manejarse relativamente fácil en el medio y con las personas que los rodean.

Algunas madres de estos niños "los consideraban como menos emotivos, agresivos, exigentes y

(133) *Ibidem*, p. 63

malhumorados, y más agradables y afectuosos... Por lo tanto, se apoya en parte la idea común de que estos niños son más plácidos, cariñosos y sociales que los niños normales durante los primeros 5 años de edad" (134).

Algunos rasgos característicos, aunque no se presentan en todos los casos serían: "alegres, amables y activos (a veces hasta bullangueros) si bien muchos muestran tendencia a la terquedad. Tienen un gusto especial por la mímica; les gusta imitar a los demás y esto facilita la enseñanza de los buenos modales, haciéndoles comportarse como sus hermanos. Les agrada sentarse a la mesa con el resto de la familia, participar en sus salidas, concurrir a escuelas o centros especializados con otros niños"(135).

Estas últimas características, básicamente dependen de la buena aceptación que tenga el hijo Down, dentro de la misma familia. Consecuentemente, si en ella existe un ambiente de cariño, ellos suelen responder de la misma manera.

Suelen ser expresivos con sus compañeros de juego; toma gran aprecio por sus juguetes y puede permanecer grandes períodos de tiempo jugando. Tiene gusto por la música, el ritmo, la danza, el baile y el tocar algún instrumento, preferentemente de percusión. Son propensos al buen humor, que suele permanecer toda su vida.

Otras conductas que se suelen presentar en ellos son: las rabietas, el tirar las cosas, el alejarse y

(134) CUNNINGHAM, C., *op. cit.*, p. 139

(135) SMITH, W. D., et. al., El niño con síndrome de Down, p. 52

escaparse, el no ser obediente y fácil de manejar. En raras ocasiones suelen ser agresivos y a veces difíciles de controlar.

Estas características de comportamiento, casi siempre dependen del ambiente familiar, escolar o institucional que los rodea. Así por ejemplo, un ambiente hostil, de poca expresión afectiva, tenderán a ser poco agradables, agresivos, etc.. Otras, van referidas básicamente al aspecto educativo de la persona, es decir, buenos modales, disciplina dentro y fuera de casa, orden en sus pertenencias, etc..

Suele considerarse que la terquedad es una de las características más desagradables de su personalidad. El ser obstinados y decididos, dependerá en gran parte de la personalidad propia de cada persona. En este aspecto, también los padres deben intervenir con su acción educativa.

Como cualquier otra persona sus estados de ánimo pueden ser de alegría, tristeza, enojo, preocupación, etc.. Por lo general sus cambios de humor no son duraderos.

Siendo jóvenes, la mayoría es agradable de trato, amistosos, extrovertidos, activos, afectivos, sociables y de buen sentido del humor. Sin embargo, pueden llegarse a presentar trastornos de la conducta como cualquier hombre.

La manifestación de conductas antisociales se reducirán si el niño crece en un hogar tierno y cariñoso, si se le ha dado la ayuda necesaria para asegurar un buen y saludable crecimiento físico, y si a los padres se les dan buenos consejos, orientación y apoyo respecto a los mejores estímulos

y métodos de enseñanza.

III.6 Desarrollo psicopedagógico.

Al explicar el desarrollo, es necesario considerar que éste se ve influido por:

- "a) nuestra dotación genética: el plan llevado a cabo en el código genético de los cromosomas.
- b) nuestro ambiente: la dieta, la salud, las oportunidades para experiencias y
- c) nuestro potencial específico y nuestras debilidades: físicas, sensoriales, de personalidad y de aprendizaje" (136).

Tomando en cuenta estos aspectos, en el síndrome de Down el cromosoma extra pone ciertas limitaciones de desarrollo en todas sus áreas. Se tratará de exponer los rasgos básicos de desarrollo del área motora, de lenguaje y algunos procesos cognoscitivos. Con la finalidad de tener una mayor información sobre este aspecto.

III.6.1 Desarrollo motriz.

Algunos estudios neurológicos, relacionados con el desarrollo motor han revelado que existe, una incidencia importante y masiva de hipotonía generalizada, una desaparición retardada de los reflejos y de los automatismos primitivos (reflejos palmar, plantar, de Moro y marcha automática), una incidencia importante del estrabismo, y anomalías en las respuestas a la tracción, reflejo patelar y suspensión ventral (débil reflejo patelar y ausencia de respuestas tónicas o débiles respuestas tónicas a la tracción y en posición ventral)... Esta hipotonía es particularmente al menos hasta los seis

(136) LAMBERT, J. L., et. al., *Op. cit.*, p. 56

meses de edad.

Lo anterior es una manifestación del retardo en el desarrollo cerebral. Con esto se muestra, que desde la infancia se nota el retardo en el desarrollo motor comparándolo con los niños normales.

A continuación presento una tabla de desarrollo en actividades motrices gruesas y de precisión.

ACTIVIDAD	PROMEDIO	
	EDAD	GAMA
MOTRICES GRUESAS:		
Sostener la cabeza equilibrada y sin moverla. Revolcarse.....	5meses	3m a 9m
Sentarse sin apoyo durante un minuto o más.....	9meses	4m a 12m
Ponerse de pie apoyándose en los muebles.....	15meses	8m a 26m
Caminar con apoyo.....	16meses	6m a 30m
Ponerse de pie solo.....	18meses	12m a 38m
Caminar solo.....	23meses	13m a 48m
Subir la escalera con ayuda.....	30 meses	20m a 48m
Bajar la escalera con ayuda.....	36 meses	24m a 60m
Correr.....	4 años aproximadamente.	
Saltar sobre un punto.....	4 a 5 años	
MOTRICES DE PRECISION:		
Seguir movimientos de objetos en círculo con los ojos.....	3meses	1.5m a 1.6m
Agarrar aros colgantes.....	6meses	4m a 11m
Pasar objetos de una mano a otra.....	8meses	6m a 12m
Tirar de cuerdas para conseguir un juguete.....	11.5meses	7m a 17m
Encontrar trapos escondidos debajo de un trapo.....	13meses	9m a 21m
Poner tres o más objetos dentro de una taza o cja.....	19meses	12m a 34m
Construir una torre de dos cubos de 3cm.....	20meses	14m a 32m
Copiar un círculo.....	48meses	36m a 60m
Hacer un juego de formas y colores.....	4 a 5 años	

Jugar juegos con reglas sencillas..... 4 a 5 años (137).

La anterior información, si bien no pertenece a niños mexicanos, resulta referencial para cualquier estudio de desarrollo motor de personas con síndrome de Down.

Por otra parte, para lograr una adecuada educación motriz, se deben desarrollar los siguientes aspectos:

1. Organización del esquema corporal.
2. Desarrollo del equilibrio.
3. Desarrollo ,perceptivo-motriz.
4. Organización del concepto espacio-temporal.
5. Estimulación de las funciones superiores". (138)

III.6.2 Desarrollo del lenguaje.

En esta área se registra el índice más bajo de progreso en el niño con síndrome de Down.

Suelen comprender el significado de alguna palabras y oraciones pero no lograrlas producir por sí mismos.

Comenzando desde los lloriqueos, éstos son de corta duración y contienen menos sonidos que los bebés normales. En la evolución de los balbuceos y de los sonidos producidos por los niños con síndrome de Down y los niños normales durante el primer año no difieren sensiblemente.

(137) CUNNINGHAM, C., *op. cit.*, p. 190-191

(138) GARCIA, E. S., El niño con síndrome de Down, p. 64

La etapa de desarrollo fonológico aparece alterada cronológicamente respecto de los niños normales, es decir, cubre un período más largo y también se presenta incompleta, esto significa, que ciertos sonidos no pueden ser pronunciados correctamente o no pueden ser encadenados de manera correcta con otros sonidos para formar palabras completas, aunque la persona pueda pronunciarlas con dificultad de manera aislada. Pero esencialmente es del mismo tipo que el de desarrollo normal.

“Las primeras palabras convencionales son lentas en aparecer... En general las primeras palabras...no se recogen antes de los 20 meses o los dos años, y a veces aún más tarde. El posterior desarrollo del vocabulario es lento,..... por la dificultad que tienen en captar y retener la relación entre las palabras y sus referentes (los objetos, personas y acontecimientos a los que hacen referencia las palabras), y en producir y encadenar correctamente los fonemas deseados para formar las palabras” (139).

La terapia de lenguaje debe realizarse teniendo como base los intereses y el grado de comprensión del niño. Dicha terapia, debe ser rica en experiencias, principalmente auditivas, visuales y cinestésicas.

La Profra. Ma. Paz Berruecos propone el siguiente contenido para un programa de lenguaje para niños con síndrome de Down:

1. Observación, atención memoria visual.
2. Atención auditiva.
3. Comprensión del lenguaje oral.

4. Desarrollo del lenguaje oral
5. Comprensión del lenguaje escrito.
6. Desarrollo del lenguaje escrito.
7. Comprensión y desarrollo del lenguaje matemático"(140).

Esta propuesta debe ser implementada por la terapeuta de lenguaje y apoyado por los padres de familia.

III.6.3 Procesos cognitivos.

Para tener una comprensión más clara de lo que comprende en funcionamiento cognitivo, es necesario tener presente que: "el funcionamiento cognitivo considerado en su generalidad es un proceso general. Esta constituido por una serie de procesos (la atención en general y los mecanismos de la atención, la memoria a corto plazo y a largo plazo, y los mecanismos de la memorización, codificación, mediación y regulación verbal del pensamiento, estructuración de la percepción y aprendizaje de conceptos, abstracción y generalización, funcionamiento operatorio del pensamiento a partir de cierto nivel de desarrollo intelectual y los diferentes mecanismos que intervienen en él, etc.)" (141).

En este apartado se considerarán algunas generalidades sobre la memoria y algunos procesos que tienen que ver con ella como la atención. Posteriormente se describirá de manera general los procesos afectados por la deficiencia mental, relacionados con el pensamiento.

(140) FAZ, B. M., Primer ciclo de conferencias sobre síndrome de Down, p. 37-38
 (141) LAMBERT, J.L., et al., op. cit., p. 41

III.6.3.1 Memoria.

Un proceso que tiene relación con la memoria es el de la atención. En las personas con síndrome de Down se presenta un déficit de la atención, por las dos razones siguientes: "a) la habituación de las reacciones de orientación (es decir, la reacción normal de todo organismo a un estímulo presentado) requiere más tiempo en estos sujetos que en los sujetos normales; por ello no pueden removilizar su capacidad de atención tan de prisa como los normales y centrarlo en otros aspectos del estímulo que pueden ser de primordial importancia en ciertos aprendizajes y b) los sujetos retrasados tienen grandes dificultades en inhibir, es decir, en retener, su respuesta hasta después de haberse tomado el tiempo de examinar con detalle los aspectos más sutiles y/o los componentes más abstractos de los estímulos, a ello se debe la menor calidad de sus respuestas y su mayor frecuencia de error cuando se requiere un análisis más afinado" (142).

Es muy importante considerar esta limitación de la atención, para la enseñanza del niño con síndrome de Down. Ya que a través de ella se favorece el proceso de memorización de los aprendizajes.

Se considera en general que tienen buena memoria de reconocimiento, sin embargo, los especialistas tienden a considerar que los problemas de la memorización, "están en las estrategias utilizadas voluntariamente para organizar la actividad de la memoria y con ello mejorar el máximo de su rendimiento" (143).

Durante el proceso de enseñanza, se recomienda que el material utilizado sea lo suficientemente

(142) *Ibidem.*, p. 41

(143) *Ibidem.*, p. 62

llamativo, como para captar la atención del niño y así favorecer sus estrategias de memorización.

III.6.3.2 Pensamiento.

Ya se ha hecho mención que el CI de un niño con síndrome de Down, se ve afectado por el grado de deficiencia mental. Teniendo esto presente, lo que pueda decirse en este punto, hay que considerarlo como algo que generalmente se presenta en la mayoría de los casos, pero siempre habrá sus excepciones.

Les resulta difícil manejar las abstracciones de los conceptos perceptuales (forma, color, tamaño, posición) para aplicarlos a una representación simbólica, por lo que les resulta problemático el aprendizaje de gráficos tales como figuras y letras.

Su pensamiento tiende a ser más concreto. Esto se debe a que por lo general, su desarrollo intelectual llega hasta el estadio de las operaciones concretas. Se considera, como se mencionó anteriormente, que no logran llegar al estadio de las operaciones formales o abstractas. Sin embargo, esto no significa que deje de adquirir nuevas habilidades y conocimientos.

El mecanismo de generalización es difícil, ya que su atención además de tener un déficit, es frecuentemente dispersa y por tanto les cuesta trabajo globalizar en forma adecuada. Puede llegar a manejar generalizaciones muy simples, siempre y cuando haya sido estimulado pedagógicamente.

La discriminación se hace a niveles primarios como el manejo del color, de objetos familiares, personas conocidas en cuya relación han tenido experiencias agradables. Se les dificulta el manejo

de conceptos, tales como semejanzas y diferencias; pero con un programa adecuado pueden lograr discriminaciones en relación a los conceptos de forma, tamaño, color y posición.

Su capacidad para aprender, se ve afectada directamente por el grado de deficiencia mental. Para su enseñanza se requiere comenzar por lo concreto y sencillo para llegar a lo complicado (en la medida de sus posibilidades). Siempre será conveniente que el material didáctico sea vistoso y llamativo, para poder centrar la atención del niño lo mejor posible.

Finalmente, después de haber señalado algunas de sus características se considera importante señalar lo que afirma A. Buresh: "que el niño con este síndrome tiene las mismas necesidades básicas que todos los niños. Estas necesidades son: amor, sensación de pertenencia, la sensación de valer, el reconocimiento, la oportunidad de expresarse en forma gráfica o verbal, una oportunidad para alcanzar el éxito" (144).

Estas necesidades se dan desde la infancia hasta la edad adulta, la persona busca satisfacerlas, ya que de lo contrario se verá deteriorado aún más (considerando las limitaciones propias del síndrome) su desarrollo. Buscan tener el éxito como cualquier persona normal.

Como personas tienen el derecho de que se les de la oportunidad de desarrollar sus capacidades físicas, mentales y sociales al máximo posible de acuerdo a sus propios talentos.

(144) ~~1984~~ GARCIA, E. S., ~~op. cit.~~, p. 89

CAPITULO IV

La familia del niño con síndrome de Down y la aplicación de la antropología frankliana.

En el presente capítulo se tratará de exponer los sentimientos y reacciones de los padres, ante la noticia de que su hijo ha nacido con el síndrome de Down y algunos aspectos de la dinámica familiar que se ven afectados por el nuevo miembro de la familia.

Teniendo como base el conocimiento de estos sentimientos y reacciones de los padres del niño con síndrome de Down, se continuará con la aplicación de los conceptos antropológicos franklianos a este acontecimiento.

IV.1 El nacimiento de un niño con síndrome de Down.

La llegada de un hijo con síndrome de Down, juega un papel decisivo en la familia, ya que la llegada de éste alterará las expectativas de sus padres, que esperaban que su hijo fuera "normal".

La noticia de saber que su hijo ha nacido con el síndrome de Down, es una experiencia traumática y desilusionante. Ningún padre espera que su hijo sea "diferente" de lo normal. Por esto se afirma:

"El acto de comunicar a los padres que su recién nacido sufre síndrome de Down requiere un alto grado de destreza y sensibilidad. Lo que se les diga - y cuándo, y cómo y quién - influirá en gran manera en las posibilidades del niño de crecer en un ambiente provechoso"(145).

(145) II Jornadas Internacionales sobre síndrome de Down, p. 177

La persona que tiene que afrontar este problema de comunicar a los padres la noticia, es generalmente el médico, que en muchas ocasiones no tiene la destreza, ni la sensibilidad para dar la noticia a los padres.

Los comentarios de algunos padres ante el nacimiento de su hijo con síndrome de Down son los siguientes:

"Cuando nació Robert nos pareció tan normal como cualquier recién nacido. El pediatra vino a la mañana siguiente y me dió la noticia. Trató de explicarme que Robert tenía una serie adicional de cromosomas, que ocasiona serios problemas. Me sentí aturdida que apenas escuchaba lo que me decía. Llamé a mi marido y traté de explicarle que íbamos a tener problemas con Robert y de nada me sirvió el que quisiera tranquilizarme. No quise ver al niño y sólo hasta la tarde fui hasta la enfermería, aunque me costaba creer que algo me sucedía" (146).

"El genetista me citó para darme los resultados...El leyó el resultado sin más conversación que: su hijo tiene una trisomía 21 regular, es un síndrome de Down, la causa se desconoce, será un niño deficiente mental. No contesté ni una sola palabra, me quedé atónita, estupefacta, ante aquello que para mí era desconocido. Quisiera poder describir ese momento. No sabía lo que estaba diciendo..., lo único era que me sentía desesperada. Mi panorama era tan negro como la noche...Cuando subí al coche de regreso a casa rompí en llanto, a gritos lloraba desesperadamente

y trataba de calmarme, pero tenía que desahogarme" (147).

"Quedé destrozada cuando me lo dijo, sentí un gran vacío interior, un fuerte sentimiento de haber perdido algo" (148).

Como puede inferirse, estos tres comentarios reflejan un sentimiento de shock o conmoción. Sin embargo, los padres pueden reaccionar de modo diferente según sean sus experiencias, personalidad y esquema de valores sobre la vida y los niños.

A continuación se profundizará en los sentimientos y reacciones que tienen los padres ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.

IV.1.1 Sentimientos y reacciones.

IV.1.1.1 Shock e incredulidad.

Una de las primeras reacciones de los padres, cuando se les dice que su hijo tiene el síndrome de Down, es un fuerte shock o conmoción, como se ha notado en los anteriores ejemplos.

Los padres están profunda y realmente bloqueados, al punto tal de "ser incapaces de pensar claramente" y se vuelven incrédulos ante lo que se les está informando.

En los primeros días, semanas y aún meses después del nacimiento del niño, las emociones y las

(147) GARCIA, E., *op. cit.*, p. 16-17

(148) CUNNINGHAM, C., *op. cit.*, p. 37

reacciones aparecen y desaparecen rápidamente mientras que algunas se mantienen constantes, aunque pueden cambiar de intensidad de un momento a otro. De aquí que el estado de shock puede ser breve o prolongado, considerando la personalidad de la persona.

“Otra de las reacciones típicas que experimentan algunos padres es negar que existe un problema....Niegan que exista un problema, porque no pueden afrontar que su hijo no sea perfecto” (149). Esto lo manifiestan cuando comentan al médico que debe haberse confundido; que se ha de haber equivocado de paciente. No, no es cierto que nuestro hijo tenga eso que dice.

Este sentimiento de incredulidad lo confirma el siguiente comentario de una madre: “te dije que debía de haber algún error. Acabo de darle de comer al bebé y está bien. Pensé que debía de haber confundido a mi bebé con otro, era demasiado joven para tener un hijo mongólico” (150).

Los estados de ansiedad y desesperación que asaltan a los padres en un primer momento ante el conocimiento de que su hijo tiene el síndrome de Down, despierta en ellos toda clase de fantasmas y temores.

IV.1.1.2 Sentimiento de enojo y hostilidad.

Los sentimientos de enojo y hostilidad pueden verse influidos por la intensidad de las esperanzas y ambiciones que tenían para con el hijo esperado.

(149) BARBARANNE, J. B., *Un niño especial en la familia*, p. 12
 (150) CUNNINGHAM, C., *op. cit.*, p. 34

Necesitan encontrar una razón y la buscan. La mayoría de los padres se preguntan: ¿cómo ha podido suceder?; ¿qué he hecho yo?; ¿por qué me ha ocurrido esto a mí?. Surgen los lamentos y un intenso sentimiento de culpa.

“ Es muy fácil sucumbir ante esta emoción. Nos sentimos responsables y nos culpamos por el problema del niño...Lo cierto es que al poco tiempo de descubrir una incapacidad en el niño, nos sentimos más culpables de lo que podemos soportar” (151).

En estos momentos se busca transferir la culpa a alguien y comienza un círculo de “inculpabilidad-culpabilidad” entre los esposos. Estos momentos son muy difíciles para los cónyuges, es decir, entre culparse mutuamente o apoyarse juntos para resolver la situación.

Los padres que siguieron este ciclo de “inculpabilidad-culpabilidad” generalmente llegan a separarse. En estas circunstancias, lo más aconsejable es que los padres puedan expresar sus sentimientos: rechazo, enojo, decepción, fracaso, etc., los cuales pueden permanecer durante las primeras semanas y disminuir con el tiempo, de modo que puedan aceptar que su hijo tiene síndrome de Down y entonces pueden empezar a ayudarse y ayudar al niño en su desarrollo.

IV.1.1.3 Sentimiento de dolor.

Los padres sufren un fuerte dolor por la desilusión que han tenido, esto es, esperaban un niño normal, con el cual pensaban realizar grandes planes, pero éste nunca llegó, han tenido un niño con síndrome de Down.

(151) BARBARANNE, J. B., op. cit., p. 12

Como se mencionó, es importante que los padres reconozcan sus sentimientos (de pena o dolor) y que pasen por un período de lamentación por el niño imaginario que han perdido. Esto les puede ayudar a librarse de invertir sus energías pensando en lo que pudo haber sido. Una vez superado esto, pueden empezar a construir nuevos planes. Ahora en función del niño real.

Algunos padres sienten, que con este hecho ha terminado la felicidad en su vida familiar; otros se quedan sumidos en la pena y se deprimen. Está última actitud, es poco común, aunque depende de la personalidad de los padres.

"Otras respuestas emocionales son los sentimientos de incapacidad, vergüenza, castigo merecido, autocompasión y agresividad autoprotectora. Ocasionalmente se expresa rechazo del niño y deseos de que muera y muchas veces los padres muestran irritación contra el médico" (152).

Esta variedad de sentimientos, tienen una diferente vivencia según la personalidad y experiencia personal de los padres. Así por ejemplo, unos padres primerizos se pueden sentir incapaces de querer cuidar a un niño "discapacitado". Los que tienen hijos normales, se preocupan mucho de cuanto pueda afectar a ellos el tener un hermano con síndrome de Down.

Puede haber diferencias en las reacciones de los padres, determinadas por el status sociocultural. Así, se ha visto que en ocasiones los padres de un medio sociocultural elevado se perturban menos que quienes provienen de un nivel medio, porque a éstos últimos, les preocupa más el desequilibrio económico que implica tener un hijo con necesidades especiales.

(152) II Jornada Internacional sobre síndrome de Down, p. 178

Por otro lado quienes pertenecen a nivel socioeconómico más bajo, se concretan a seguir las instrucciones de los profesionales (médico, trabajadores sociales, etc.), pero muchas veces no comprenden la situación real de su hijo y buscan tratamientos mágicos, porque creen que su hijo se puede curar.

Que la solución pueda ser la muerte del hijo podría comprenderse, si el padre se imagina que será un inútil, no hablará, asustará o molestará a los demás. Esta reacción, es común en aquellos padres que piensan que su hijo va a sufrir mucho, ya sea por problemas serios de salud que conlleva el síndrome de Down o bien por sus limitaciones intelectuales, de tal suerte que concluyen que nunca será feliz.

Otra preocupación es el futuro del niño ante la falta de padres. Sin embargo, esta reacción dependerá de la información que se les dé y del momento en que ellos se involucra en un programa de intervención temprana (intervención educativa a partir de los 45 días de nacido) para su hijo.

Autores como Cunningham y Stray Gundersen reportan que el factor más determinante en la reacción emocional de los padres, lo constituye la información temprana que ellos reciban, así como el sostén emocional que les proporcionen los profesionales que los atienden.

Hay que señalar, que aunque se pueden describir pautas comunes de respuesta, "los padres viven individualmente esta crisis y se adaptan a ella de formas diferentes. Las actitudes están influidas por la fuerza individual, la estabilidad emocional, por la madurez -los valores, la educación, la religión- y por las experiencias.... También el alcance de la preocupación provocada por los sentimientos

personales determina la respuesta a la tensión y a la relación con el medio ambiente”(153).

IV.1.2 Efectos que tiene en la dinámica familiar.

IV.1.2.1 Crisis entre los esposos.

La llegada de un niño a la familia, generalmente profundiza las relaciones entre los esposos y amplía los sentimientos de compromiso, pero cuando este nuevo miembro es “diferente”, surgen sentimientos como los mencionados. El sentimiento que llega a afectar más la relación, es lo referente a la culpabilidad entre los esposos.

El hecho de pensar que el nacimiento del niño con el síndrome de Down, es la causa de la separación de los padres no es muy aceptada (154). Lo que genera es la cristalización de los reproches mutuos de los padres y sólo es el pretexto para desencadenar los conflictos entre ellos, conflictos que ya existían antes del nacimiento del niño.

Los padres de un hijo “diferente” tienen que afrontar problemas similares a los de las familias que no lo tienen. Por ejemplo la atención y educación del hijo. Sin embargo, las separaciones entre los padres de hijos diferentes se suelen dar.

Por otro lado, algunos matrimonios se han visto fortalecidos con el nacimiento de un niño con síndrome de Down. La conmoción y la crisis producidos por su nacimiento han incrementado la necesidad de mutua ayuda. Así lo atestigua una madre:

(153) *ibidem*, p. 179

(154) *cit.* : CUNNINGHAM, C., *op. cit.*, 56-58 y LAMBERT, J. L., *et. al.*, *op. cit.*, p. 167

"El médico me dijo que era mongólico.... Me daba pánico contárselo a Frankl, creía que me hecharía la culpa y no quería saber nada del bebé. Pues bien, durante los primeros días después de habérselo dicho, no dijo nada acerca del bebé. Yo todavía estaba en el hospital. El vino con unas flores y dijo lo siento, eso es todo, simplemente que lo sentía. Después de un minuto me miró y me dijo: no te he sido muy útil, pero ya ha pasado. Es nuestro bebé y creo que ya nos las arreglaremos. Lo intentaremos con todas nuestras fuerzas. Sabes, llevábamos cinco años de casados y no pensé que fuera capaz de decir eso...pero a partir de ese día no miramos nunca hacia atrás. El pequeño realmente nos unió... Ha traído mucho amor a esta familia" (155).

Sería formidable que todos los matrimonios consiguieran esto, pero no siempre es así. Cuando la relación entre los padres es buena, el hijo los acercará aún más; pero si la relación es pobre, es decir, falta comunicación, comprensión, amor entre ellos, entonces les puede causar un gran conflicto.

Es necesario puntualizar que los conflictos entre los cónyuges podrán existir en el transcurso del crecimiento del hijo, en función del trato que le proporcione cada uno, sin embargo, de este tipo de problemas ninguna familia está exenta. Aún cuando el hijo es normal.

IV.1.2.2 Reacciones entre hermanos.

Quando un hermano de la familia es "diferente" las relaciones se tornan más complejas. Los padres se inquietan por los efectos que el hijo con síndrome de Down puede producir en los demás hijos.

Les cuesta mucho trabajo poderles contar que su nuevo hermano tiene síndrome de Down, sin embargo lo mejor es comunicárselos tan pronto como se pueda, ya que también ellos son sensibles a las alteraciones del hogar.

Como en el caso de los padres, no hay reacciones que se puedan generalizar. Las reacciones de los hermanos dependerán del clima que se haya desarrollado hasta ese momento.

Una actitud de los hermanos, muy frecuente puede ser el reflejo de las reacciones de los padres, así por ejemplo Portray afirma:

“Si los padres tienen una buena actitud frente al niño y a los otros hijos, si lo han aceptado, la actitud de los hermanos y hermanas, calcada de la suya, estará marcada por un profundo afecto hacia el discapacitado. Si los padres se sienten avergonzados, o rechazan al hijo discapacitado, hay muchas probabilidades de que adopten esta actitud los demás miembros de la familia” (156).

Otra reacción es que el hermano o hermana puede sentir que el niño diferente recibe demasiada atención y que a ellos se les descuida o no se les atiende de igual manera. Algunos padres así lo confirman, cuando dicen: “que no han prestado la suficiente atención a los demás hijos; que han tenido que limitar las actividades familiares como las vacaciones y las excursiones” (157).

Otra cuestión a considerar es la edad de los hermanos. Cuando el hijo con síndrome de Down es

(156) apud. PORTRAY, R., Influence de la présence d'un arriéré mental sur la vie familiale, p. 12
(157) CUNNINGHAM, C., op. cit., p. 48

el menor y sus hermanos mucho mayores que él, pueden comprenderlo mejor, aceptarlo y ayudar a sus padres con la educación de su hermano menor. Pero si es él el hermano mayor, muy probablemente los hermanos más chicos no se den cuenta del problema, Para que ellos lo acepten dependerá del clima familiar que formen los padres alrededor de todos sus hijos.

Es aconsejable que los demás hijos expresen sus sentimientos, para lo cual los padres deben mantener abiertos los canales de comunicación, para que así puedan discutir los sentimientos hacia su hermano con síndrome de Down. También ellos deben recibir una adecuada información sobre la problemática de su hermano.

Cunningham afirma que: " la mayoría de estudios demuestran que la mayor parte de hermanos desarrollan fuertes lazos de afecto hacia su hermano afectado por el síndrome de Down, y sienten que se han beneficiado al criarse junto a él o ella. El punto problemático para los hermanos generalmente se relaciona con el grado de interferencia del miembro discapacitado de la familia en las actividades diarias. Claro que si los hermanos tienen que 'llevarlo a todas partes' o sienten que están 'siempre cuidándole', sentirán resentimiento" (158).

De lo anterior se desprende que: los hermanos pueden también adaptarse a aceptar a su nuevo hermano, que es "diferente", pero no se puede negar la existencia de otros que niegan que lo tienen o simplemente no lo aceptan. Por otro lado, los padres deben procurar equilibrar las responsabilidades familiares, en lo concerniente al cuidado del hijo discapacitado.

Todos los miembros de la familia podrán estar dispuestos a colaborar en la educación de su nuevo miembro. Esto lo deben tomar en cuenta los padres al momento de delegar responsabilidades sobre el cuidado del hijo con síndrome de Down.

IV.1.2.3 Reacción de los abuelos y demás familia.

A los padres les resulta una tarea muy difícil comunicarse a los abuelos que su nieto tiene el síndrome de Down.

Los principales problemas que tienen que enfrentar los padres ante los abuelos son:

1. A los abuelos les resulta difícil aceptar o apreciar las consecuencias de la condición.
2. Si los abuelos insinúan que ellos nunca han tenido algo parecido en su lado de la familia surgen serios problemas, pues estos comentarios suelen ser muy dolorosos para el yerno o la nuera; a menudo se esgrimen como una acusación hacia éstos, a la vez como una protección de su propio hijo o hija.
3. El problema más difícil surge cuando los padres no se ponen de acuerdo sobre si cuidar ellos mismos al bebé o buscar una adopción⁽¹⁵⁹⁾.

La causa del primer problema, proviene de la falta de información sobre el síndrome de Down. A falta de esta información, los abuelos llegan a comentar: "aunque tenga el síndrome de Down, será un chico listo". Esto puede lastimar a los padres, que tratan de ser más realistas. Es por esto que a ellos se les debe proporcionar la misma información que se les proporcionó a los padres.

(159) CUNNINGHAM, C., op. cit., p. 54-55

El segundo, es el más doloroso, ya que los padres tienen que enfrentar otro círculo de "inculpabilidad-culpabilidad"; ahora respecto a sus respectivos padres. Esta reacción es comprensible por parte de los abuelos, pero conviene inmediatamente hacerles ver cuáles son las causas de la condición de tener un hijo con síndrome de Down.

Ante la última situación, los abuelos suelen intervenir diciendo que ellos se harán cargo de la criatura, aunque esta actitud es poco frecuente, es conveniente que no sean ellos los que decidan que se debe hacer con el niño. Son los padres quienes deben decidirlo y si ellos solicitan su ayuda saben que cuentan con ellos (abuelos).

Con el resto de la familia y amigos, lo más conveniente es informarles que el niño tiene el síndrome de Down. Lo duro y difícil es informarlos, pero debe quedar claro que: dependerá mucho de la reacción de los padres y como manejen la situación. Por lo cual la demás familia y amigos también deberán superar el impacto, la incredulidad y el disgusto que suscite la noticia.

IV.1.3 Ideas básicas para la adaptación y aceptación del hijo con síndrome de Down.

Se ha expuesto lo relacionado con los sentimientos y primeras reacciones de los padres. Conviene comentar brevemente algunas ideas relacionadas con la adaptación y aceptación del hijo con síndrome de Down.

Generalmente después del proceso de asimilación de los acontecimientos y sentimientos personales viene la aceptación del niño con síndrome de Down.

Smith, señala cuatro ideas básicas para la adaptación y aceptación del hijo con síndrome de Down:

“1. Ser franco con los propios pensamientos y emociones. El padre debe encarar con realismo sus sentimientos hacia el niño y su problema, y luego ser sincero y franco con el resto de la familia.

2. Todos los miembros de la familia son importantes y deben ser objeto de preocupación y cuidado...no deberá tener prioridad sobre los demás en cuanto a cariño, atención y comprensión.

3. El niño con el síndrome de Down puede ser querido como persona que es.

4. La clave para resolver la situación es la aceptación del hecho de que el niño tiene el síndrome de Down, y la aceptación del propio niño...Si existe aceptación, aprobación y una corriente afectuosa natural, no existirán problemas para la crianza del niño”(160).

Lo anterior no significa que la situación sea agradable y que les tenga que gustar a los padres. Significa en primer lugar que reconozcan sus sentimientos como normales y que sean capaces de expresarlos, para poder lograr una aceptación real.

Cuando el padre acepta a su hijo, lo acepta como un niño, lo acepta como él es. Acepta que su hijo tiene un impedimento y que tal vez nunca sea capaz de hacer todas las cosas que un niño que se desarrolló normalmente puede hacer. Sin embargo, está decidido a ayudar a su hijo a superar los problemas que se le presenten.

Lograr la aceptación del hijo “discapacitado”, es una tarea bastante difícil para los padres. Cuando la logran, la dinámica familiar se ve enriquecida de diversas maneras. Por ejemplo se dan vínculos

(160) SMITH, W, D., et. al., op. cit., p. 108

más fuertes de unión entre los miembros de la familia (cónyuges, padres-hijos y entre hermanos). Sin embargo, existe el lado opuesto, esto es, cuando no se logra la aceptación. Uno de los padres lo acepta y el otro no o ninguno de los dos, con lo cual se generan mayores problemas en la dinámica familiar.

IV.2 Aplicación de los fundamentos del Análisis Existencial ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.

En este apartado, se expondrá la aplicación que se le puede dar a la antropología frankliana a esta situación. Pero hay que tener presente que esta aplicación, será desde la orientación familiar, debido a que esta fundamentación también se aplica a la psicoterapia.

Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica Karl Dienelt comenta: "somos de la opinión de que el análisis hecho por Frankl del modo de existencia humana ha puesto de relieve momentos estructurales que pueden considerarse fundamento de una determinación de la 'disposición pedagógica' del hombre. Según eso, pueden distinguirse como elementos fundamentales de la misma: *la responsabilidad, la conciencia y la aspiración al valor*" (161).

Sobre esta disposición pedagógica se apoyará la orientación familiar para poder aplicar los conceptos franklianos. Por lo tanto, será la directriz de la siguiente exposición.

(161) DIENELT, K., *Antropología pedagógica*, p. 109

IV.2.1 La libertad de la voluntad ante un acontecimiento no esperado.

El primer elemento de la disposición pedagógica es la responsabilidad. Como se ha mencionado (punto II.2.1. la libertad de la voluntad) la libertad no se desliga de la responsabilidad.

Por otra parte resulta evidente que el nacimiento de un hijo con síndrome de Down, es una situación no esperada por ningún padre.

Este acontecimiento puede resultar un medio para confrontar a la persona con la "conciencia de su ser único e irrepetible", ya que cuando se pregunta: ¿por qué a mí y no a otro?, hace referencia clara que es a él a quien le afecta y a nadie más.

El tomar conciencia del propio ser único e irrepetible favorece el tomar también conciencia de la propia libertad y responsabilidad.

Es aquí donde el orientador familiar toma su participación, "Frankl nos dice inequívocamente que: educación supone siempre libertad, concretamente libertad de 'transformarse'" (162).

La disposición de responsabilidad habrá que educarla desde la experiencia vivencial de que se está vivo y de que cada uno tiene esa vida como un proyecto que realizar. Nadie más que ellos (los padres), son los responsables de su propio existir, de su propia voluntad para transformarse. Este proyecto a realizar no les es impuesto por nadie (ni por la vida misma), son ellos los que libremente lo asumen

(162) DIENELT, K. *op. cit.*, p. 114

o no.

Para esto es conveniente utilizar las preguntas que retoma Frankl del judío Hillel: "si no lo hago yo ¿quién lo hará?, si no lo hago ahora ¿cuándo lo haré? y si no lo hago por mi mismo ¿quién soy yo?" (163).

Las anteriores preguntas interpelan irremediamente a la persona a extraer de lo más profundo de sí (educó-is-ere), que él es el único responsable de la vida que le ha tocado vivir.

Tratando de profundizar. Si los padres que son los primeros promotores de la educación de los hijos no asumen su papel como educadores, lo harán otros (maestros o instituciones), pero éstos otros, no les compete por naturaleza la educación de los vástagos. Sin embargo, esto es el punto medular, es decir, mostrar a los padres, que como tales, deben (si quieren) asumir la "existencia de ser padres de un hijo diferente" y por tanto asumir el papel de educadores de un hijo con síndrome de Down.

La educación de los hijos comienza desde que nacen, muy especialmente tratándose de uno con síndrome de Down. Por tanto, exige de ellos su intervención inmediata, esto significa, que deben comenzar a educar desde ahora, no dejarlo para más tarde. Pero téngase presente, que los padres requieren de un tiempo para asimilar y comprender su nueva situación; la duración de éste dependerá de ellos mismos y de la orientación que se les brinde. De lo que se trata es poner manos a la obra lo más pronto comenzando por querer asimilar los acontecimientos. Para llegar a realizar la intervención educativa de ellos para con su hijo.

(163) *vid supra*, p. 43

Si ellos no lo hacen ¿quién es cada uno?. Frankl afirma: “Si quiero llegar a ser lo que puedo, tengo que hacer lo que debo. Si quiero llegar a ser yo mismo, tengo que cumplir tareas y exigencias concretas y personales. Si el hombre quiere encontrar su sí mismo, si quiere lograrse, el camino pasa por el mundo” (164).

Llegar a “ser lo que puedo”, significa llegar a ser un padre-madre de familia y como tal tiene que hacer lo que debe, es decir: educar a los hijos. Esto conlleva exigencias muy concretas y personales. Una exigencia sería que este hijo requiere de educación especial y que por tanto hay que imprimir más energía en su educación. Estas exigencias hacen clara alusión a la propia “autotranscendencia”, es decir, se encontrarán consigo mismos cada uno, en la medida en que asuman su existencia como padres de un hijo con síndrome de Down.

IV.2.1.1 Libertad y responsabilidad para cualquier decisión.

La segunda disposición pedagógica es la conciencia. Se mencionó que es la dimensión donde la persona se encuentra con su propia mismidad. La conciencia es la que guía la libertad para responder.

Pero, “¿de qué es responsable el ser humano?, ¿ante qué o ante quién es responsable el ser humano? y dónde encuentra el ser humano ese lugar para responder” (165).

Precisamente de lo anteriormente dicho, es que se obtiene la respuesta de la tercera pregunta, es decir, donde la persona encuentra ese lugar para responder es su propia conciencia. Ella tiene la

(164) DIENELT, K., *op. cit.*, p. 95

(165) *id. ibidem*, p. 44

capacidad de intuir, de percibir el sentido singular y único que se halla oculto en cada situación. "En una palabra: la conciencia es un órgano del sentido. La persona...ha de aprehender y captar, a-veriguar, veri-ficar, hacer verdadero, o sea realizar, el sentido de la situación" (166).

Educar la conciencia, consistiría en despertar esa capacidad de percibir el sentido de la situación teniendo presente que por la propia finitud del hombre, ésta también puede equivocarse. Por esto Frankl insiste en que: "en esta época nuestra, la educación ha de encargarse no sólo de transmitir conocimientos, sino también de afinar la conciencia, de tal manera que el hombre sea lo suficientemente fino de oído para escuchar las exigencias inherentes a cada situación singular" (167).

¿De qué es responsable la persona? Es responsable de su propia existencia y de su existencia como padre-madre, sólo él (ella) -como ser único e irrepetible- puede responder por ella. Esto va muy ligado a lo que se decía anteriormente si no lo hago yo ¿quién lo hará?.

Conducir a los padres a que ellos sean los que tomen en sus manos la educación de su hijo Down, será una de las metas del programa de orientación.

¿Ante qué o ante quién o quienes es responsable la persona?.

Frankl propone tres posibles respuestas: "ante-sí-mismo, ante-los-demás y ante-Dios"(168).

Tratando de explicar cada uno, se tiene que:

(166) DIENELT, K., *op. cit.*, p. 140

(167) *Ibidem.*, p. 344

(168) *id. supra.*, p. 44

Ante-sí-mismo. La persona va tomando conciencia de su unicidad, individualidad, irrepetibilidad. Se va dando cuenta que él debe asumir su propia existencia para poderse perfeccionar, en última instancia para llegar a la madurez. Se hace responsable ante su propia persona.

Ante-los -demás. El responder ante las personas que me rodean va claramente dirigido hacia la autotranscendencia, asumir la propia existencia para hacer felices a los demás y como consecuencia también la persona será feliz. Muy concretamente podría decirse: asume la existencia de padre o madre ante su cónyuge y ante su hijo con síndrome de Down. Buscará que ellos sean felices. Su existencia tendrá sentido por hacerlos felices y con su felicidad obtendrá la suya.

Ante-Dios. La autotranscendencia va dirigida al ser absoluto, al SER que le ha dado el existir en esta vida. Para la persona religiosa sería la respuesta por excelencia, es decir, el ser absoluto el que le ha dado la vida para vivirla, le doy una respuesta de lo que he hecho con ella.

Frankl no quiere obligar a la persona a que se responsabilice ante-sí-mismo, ante-los-demás y ante-Dios. Por eso plantea las tres posibilidades. Pero se ve claro que va en aumento el ante quién soy responsable. Esto implica un proceso educativo de la persona, llevándola desde su propia responsabilidad hasta la responsabilidad delante del ser absoluto. De lo que se está hablando, es de la educación de la "autotranscendencia", como un proceso para aprender a salir de mi mismo hacia el mundo (los demás y la sociedad) y si se es una persona religiosa, no sólo el mundo, sino también hacia Dios.

De lo anteriormente expuesto se concluye que la persona (cada uno de los padres) es responsable

de su propia existencia, de su libertad "para" decidir ante qué o ante quién o quienes quiere hacerse responsable. Que el lugar donde deberá responder será su conciencia, la cual le ayudará a encontrar sentido a la situación singular y concreta que le ha tocado vivir. El papel del orientador será educar en la responsabilidad de la conciencia.

IV.2.2 La voluntad de sentido.

IV.2.2.1 Existe el sentido ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.

El tercer elemento de la disposición pedagógica es la aspiración al valor, lo que Frankl llama "voluntad de sentido".

La voluntad de sentido es la capacidad que tiene la persona de apuntar siempre a alguien o algo fuera de sí mismo, que le da sentido a su vida, la que lo orienta hacia un fin definido. Esta capacidad permite a la persona integrar a su personalidad lo que se le ofrece en el mundo y en los otros. La voluntad de sentido lleva a la persona a "ser-en-el-mundo" y esto significa "estar vuelto intencionalmente hacia la comprensión del profundo e íntimo significado de la propia existencia. Y sólo en tal 'intencionalidad' se debe buscar la más genuina y real característica del ser-hombre" (169).

La aspiración al valor expresa algo inherente al ser humano, es decir, la búsqueda de la felicidad. Que tiene como característica el que "no puede ser deseada, ni buscada, ni alcanzada por sí misma: es una consecuencia de nuestra búsqueda intencional" (170).

(169) *vid supra*, p. 48

(170) *vid supra*, p. 49

Habría que orientar a los padres para que vivencien que la felicidad personal es la consecuencia del esfuerzo por encontrar sentido a la propia existencia, respondiendo a las diversas tareas puestas por la vida.

Como padres la vida les da la tarea de educar a su hijo, encontrarán sentido si responden adecuadamente.

Pero no hay que olvidar que esta búsqueda no está libre de tensiones, por el contrario, cuando se tiene un hijo especial éstas aumentan considerablemente, pero no por ello deja de existir el sentido. Este sentido no lo crean los padres ni el orientador, lo tiene que encontrar cada uno, en la situación concreta que están viviendo.

El papel del orientador está dirigido a "sacar de dentro de los padres" su propia voluntad de sentido. Ahora bien, Frankl ha mencionado que la felicidad se puede buscar por el placer, el poder o poniendo una razón para ser feliz. Las dos primeras llevan a la frustración existencial, mientras que la última conduce a la felicidad. Pero mencionó cuatro posibles actitudes que puede tomar la persona ante las situaciones de la vida. Si se aplican a los padres se tiene (171):

Actitud provisional. Sería aquel padre que considera que el destino de "ser padre de un hijo mongólico no vale la pena vivirse".

Actitud vital fatalista. Sería aquel padre que considera que su hijo será un deficiente mental inútil,

(171) *id. supra*, p. 52

pues así lo determina su constitución (haciendo alusión al determinismo biológico).

La idea colectivista. Sería aquel padre que no quiere asumir su propia responsabilidad, es decir, hace esto o aquello porque "ellos" (los profesionales) así lo dicen, sin que él asuma su propia posición.

El fanatismo. Sería aquel padre que asuma la opinión de otro grupo de padres, no pensando más que en lo que dice ese grupo.

Se pretende puntualizar que el orientador, en el proceso de orientación debe distinguirse si los padres llegan o están en una de estas posibles actitudes, para que partiendo de alguna de ellas, puedan encontrar la vitalidad de "su propia voluntad de sentido".

Esta voluntad de sentido contempla la misión que hay que cumplir en la vida. Si se considera que una de las misiones naturales de los padres es la educación de los hijos, ésta sigue siendo, aún tratándose de un hijo con síndrome de Down. Aquí se llega a uno de los tantos momentos difíciles que encontrarán los padres. Reconocer que una de las misiones que deben cumplir es la de ser educadores de un hijo con síndrome de Down, es decir, un hijo que tiene limitaciones pero que también es persona como ellos.

Para tal momento favorecería la siguiente afirmación: "lo que importa no es lo que nosotros podemos esperar de la vida, sino lo que la vida puede esperar de nosotros" (172). Ya no importa el que la vida les diera un hijo "normal", ciertamente lo esperaban, pero no fue así. Ahora ¿qué pueden

(172) vid. supra, p.55

darle ellos a la vida con un hijo que tiene síndrome de Down?

En ningún momento se ha dicho que este proceso sea fácil, por el contrario es muy doloroso para los padres y para el cual requieren de tiempo, otro apoyo para hacerles ver que el sentido de la vida sigue existiendo a pesar de estos acontecimientos, sería la intervención de otros padres que tuvieran un hijo Down, que no sólo han superado la situación sino que además le han encontrado sentido a su vida.

IV.2.3 El sentido de la vida ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.

Se ha expuesto que el sentido existe a pesar de las situaciones dolorosas, que la voluntad de sentido busca cumplir su misión en la vida, busca el sentido que se encuentra oculto en la existencia personal.

La propuesta frankliana sobre cómo encontrar sentido a la vida, está dada en tres caminos diferentes: mediante la creatividad en el trabajo, vivenciar el encuentro con alguien y mediante las actitudes. Estos caminos para encontrar sentido, se reducen a la realización de valores. Ahora bien, "los valores surgen como las exigencias del día y con las tareas personales; los valores se hallan tras estas tareas sólo se dejan pre-tender como parece a través de las tareas"(173).

"Aunque el sentido está ligado a una situación singular y única, hay, por encima de ello, universales de sentido que se refieren a la CONDITION HUMAINE (condición humana) en cuanto tal, y estas posibilidades amplias de sentido son lo que se llaman valores. Esa facilidad que el hombre experimenta al encontrar valores de validez más o menos general, principios morales y éticos, tal y

(173) DIENELT, K., *op. cit.*, p. 168

como han ido cristalizando, en el marco de la sociedad humana en el curso de su historia, la obtiene al precio de verse sumido en conflictos....El carácter conflictivo es algo más bien intrínseco a los mismos valores, y ello ciertamente porque en oposición al sentido concreto, siempre singular y único, de las situaciones (y sentido es siempre sentido, no sólo 'ad personam', sino también 'ad situationem', como yo suelo decir), los valores son 'per definitionem' universales abstractos de sentido. Y como tales, no son meramente válidos para personas insustituibles colocadas en situaciones que no se repiten, sino que su validez se extiende más bien sobre áreas amplias de situaciones típicas que se repiten, y estas áreas se entroncan. Así pues, hay situaciones en las que el hombre se ve colocado ante una elección de valores, ante la elección de principios que se contradicen mutuamente. Si la elección no debe efectuarse entonces arbitrariamente, queda de nuevo remitido y ordenado a la conciencia, a la conciencia que es la única que puede hacer que adopte una decisión libre, pero no arbitraria, sino responsable. Frente a la conciencia sigue él mismo siendo libre, pero esta libertad consiste pura y simplemente en la elección entre dos posibilidades, a saber: oír a la conciencia o no hacerle caso. Si se suprime y ahoga sistemática y metódicamente la conciencia, se llega al conformismo occidental o al totalitarismo oriental, según que se le ofrezcan o se le impongan a uno por la fuerza valores exageradamente generalizados para la sociedad" (174).

Con lo anterior queda claro que los valores sólo se pueden pre-tender, es decir, hacer realidad a través de tareas concretas. Que los valores vividos por una sociedad no son determinantes para la persona, sino son criterios de medida sometidos a la responsabilidad personal. El sentido único ha de encontrarse, pero también ha de elegirse un valor universal. Por lo tanto "solamente en la medida en que realizamos una misión, cumplimos con un deber, llenamos un sentido o realizamos un valor,

(174) FRANKL, V. E., La presencia ignorada de Dios, p. 104-105

en esa misma medida nos realizamos y consumamos a nosotros mismos" (175).

La realización de valores puede darse en el trabajo, en el amor a alguien o ante un acontecimiento doloroso. A continuación se hará una exposición en torno a cuales son los valores propuestos por Frankl para encontrar sentido ante una situación dolorosa.

IV.2.3.1 Los valores de actitud, una respuesta ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.

Con este apartado, se llega al aspecto medular de la aplicación de la antropología frankliana ante este acontecimiento, es decir, exponer los medios propuestos por Frankl para encontrar sentido ante una situación dolorosa e inevitable y cómo los aplicaría la orientación familiar.

A lo largo de esta exposición se ha expuesto que preguntarse por el sentido del sufrimiento o dolor, representa para la persona un "verdadero sufrimiento", ya que esto implica la confrontación de ella con su dimensión de indigencia, pobreza e impotencia, no sólo para entender la situación que vive, sino para tomar una actitud ante ella, pero más aún, para actuar de tal modo que el sufrimiento se convierta en una fuente de crecimiento, a pesar de y no constituya un absurdo doblemente doloroso.

Retomando el cuadro dimensional de Frankl (pag. 73) al caso que nos ocupa, se tiene:



- a) Plenitud-fracaso.
- b) Plenitud-éxito.
- c) Desesperanza-fracaso (voluntad de sentido frustrada).
- d) Desesperanza-éxito. (Vacío existencial).

Es un hecho que la naturaleza educativa de los padres los lleva hacia la plenitud, hacia la autorrealización como padres y como educadores. Pero resulta que el ejercicio de esta naturaleza educativa se cree que sólo puede ejercerse con hijos "normales"; esto sería lo "que debe ser". En estos términos se podría referir al binomio plenitud-éxito, es decir, siendo padres y educadores de un hijo "normal" (sin considerar que tan buenos sean los padres como tales).

Los acontecimientos muestran que se puede y de hecho hay padres de hijos diferentes o discapacitados; esto sería lo "que de hecho es", y no por ello se deja de tener esta naturaleza educadora. Sin embargo, generalmente sucede que se sienten fracasados porque tienen un hijo Down.

Esta diferencia entre lo "que debe ser" y lo "que de hecho es", es lo que genera una tensión que mueve a la persona a tomar una postura ante la situación que está viviendo.

Esta tensión es la que se encarga de interpelar en lo más profundo de cada padre su aspiración al valor, los mueve hacia la búsqueda de sentido, ante estos acontecimientos dolorosos. De tal manera que la condición de plenitud-fracaso o plenitud-éxito vaya más allá de lo social.

La naturaleza educativa de los padres movida por su aspiración al valor permitirá a cada uno de

ellos llegar a la plenitud aún a-pesar-de ser padres de un hijo Down.

Por otra parte, quizá el sentimiento de dolor que sienten los padres en estos momentos no sean los únicos que les ha tocado vivir a lo largo de su vida. Los sufrimientos y dolores anteriores los han padecido, ¿Cómo?, sólo ellos lo saben. Lo importante es que el sufrimiento y el dolor sólo se aprenden cuando se ha vivido en carne propia.

Por esto, conviene tener muy presente de una manera vivencial lo que afirma Frankl: "es el análisis de la existencia el que nos descubre el sentido del sufrimiento, el que nos revela que el dolor y la pena forman parte, con pleno sentido, de la vida... querer amputar, la miseria y la muerte, el destino y el sufrimiento, vale tanto como pretender quitarle a la vida su propia forma y específica. Son precisamente los golpes del destino, descargados sobre la vida en la forja ardiente del sufrimiento, los que dan forma a su estructura propia" (176).

Lo anterior significaría que el dolor, las penas y el sufrimiento forman parte de la propia vida de cada persona. Joseph B. Fabry pone el ejemplo del dolor físico y el dolor interno de una madre. La madre no renunciaría a su hijo aunque supiera que tendría que padecer lo que probablemente es el "sufrimiento" humano más universal sobre la tierra. "Por el contrario: la madre se somete al dolor de buen agrado a cambio del gozo de dar a luz a un hijo. Pero imaginemos cuál sería su angustia si de antemano supiese que su hijo será un -síndrome Down- toda su vida. No obstante, si tuviese que enfrentarse al hecho inevitable de que su hijo fuera a ser un -discapacitado- incurable (como ha sucedido en algunos casos infortunados), seguramente, al igual que muchas otras madres,

(176) vid. supra, p. 69

transformaría su sufrimiento en heroísmo, consagraría todo su amor a su hijo y con una actitud serviría de ejemplo a otros padres en circunstancias trágicas similares. No es la carga la que nos vence,...., sino el modo en que la llevamos" (177).

Como puede verse, cuando la persona hace realidad su auto trascendencia piensa en el otro y no en sí mismo. El dolor físico del alumbramiento no se compara con la satisfacción del ver al hijo nacido y esto bien lo pueden apoyar las madres, pero el dolor personal por tener un hijo con síndrome de Down es otro modo de dolor, que lleva a la madre y después al padre a tomar una actitud, delante del mismo.

Pero para que ellos puedan realizar los valores de actitud en estos momentos y a lo largo de su vida, se requiere una decisión previa; una decisión donde se ve implicada toda la libertad y responsabilidad de cada uno.

Querer evadir esta situación de dolor o sufrimiento (el tener un hijo con síndrome de Down), es querer negar la posibilidad de crecer, de madurar más en la vida. Son los momentos en que uno de manera más personal experimenta su propia libertad interior. Ya que la vivencia de los valores de actitud implica ser libre "de" todas las condiciones y circunstancias y libre "para" el dominio interno del destino. Nuevamente la participación de los padres con hijos más grandes que han pasado por estos momentos, será un gran apoyo para la labor orientadora.

Los padres experimentan en forma personal que la búsqueda de la felicidad no queda exenta de

penas, esfuerzos, lágrimas y sacrificio. La vida les plantea una oportunidad—ciertamente dolorosa— para que busquen la manera de ser felices a -pesar- de ser padres de un niño con síndrome de Down.

La actitud que quieran tomar los padres, para darle sentido a su pena o dolor, debe ser buscada fuera de ellos mismos, es decir, aquello por lo cual la vida tendrá sentido está en algo o alguien fuera de ellos. Sea una persona, un ideal, alguien que ha dado ejemplo, etc.. Esto los llevará a la aceptación de los hechos y consiguientemente a afrontar la nueva vida con sentido.

La búsqueda de sentido ante situaciones dolorosas e inevitables es un proceso personal muy doloroso pero no imposible. Lo real es que esta situación lleva a la persona a hacer uso de una cualidad específicamente humana: el uso de su libertad interior.

Hacer uso de esta cualidad es la que mueve al hombre a decidirse a afrontar su propio destino con todo lo que ello implica, que en este caso es: aceptar que el hijo tendrá más limitaciones que los otros, que podrá hacer algunas cosas, pero que no logrará otras, que requerirá de mayor atención y cariño igual que los demás. Radicalmente se diría: aún siendo discapacitado, tiene el derecho a ser educado como persona y a ser feliz en esta vida,

CAPITULO V

Propuesta de un programa de orientación familiar a padres ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.

A lo largo de este trabajo se han abordado los temas: la educación, la familia, la orientación familiar, la antropología frankliana, el síndrome de Down, la familia ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down y finalmente la aplicación que puede tener algunos conceptos de Frankl en la orientación a padres ante este acontecimiento.

Corresponde ahora en este apartado analizar las relaciones entre cada uno de estos temas para elaborar un programa de orientación familiar para padres ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.

V.1 Fundamentación pedagógica.

Se parte del hecho de que los padres, han sufrido un acontecimiento no esperado, es decir, han tenido un hijo con síndrome de Down, en vez de un hijo "normal". Dicho acontecimiento causa en ellos un dolor (pena), ya que no lo esperaban. Este dolor los desorienta, los perturba, de tal manera que sienten que la vida ya no tiene sentido y porque no tiene sentido niegan la responsabilidad de ser "educadores" de este hijo.

Este acontecimiento afecta de manera considerable toda la dinámica familiar y por ello requiere

de ayuda profesional.

Por tanto, se pretende elaborar un programa de orientación familiar para que los padres reciban una orientación adecuada de lo que es el síndrome de Down, pero básicamente para que encuentren sentido a su vida.

La habilidad fundamental que los padres deben aprender por medio del curso es la de una actitud dispuesta a escuchar su conciencia, que los habilitará para encontrar sentido en cada momento de su vida. Informar sobre todo lo relacionado sobre el síndrome de Down, también será un aspecto importante. Finalmente una actitud positiva, para emprender, la labor educativa de un hijo diferente.

¿Cómo lograr que los padres manifiesten una actitud de escucha a su conciencia para encontrar sentido? Mediante el uso de la metodología participativa y el uso de técnicas grupales. Se cuenta con bastante material escrito que se usará con los padres para ver ejemplificado actitudes ante acontecimientos semejantes. La técnica del caso, lecturas comentadas y el testimonio vivencial de otros padres de hijos Down que han pasado por estos momentos.

Porque la participación de los padres es fundamental y debido a que habrá momentos emocionalmente difíciles se juzga conveniente la colaboración de un especialista (psicólogo), para que entre ambos (pedagogo y él) se de un mejor dominio de la situación emocional del grupo.

Se explicará a continuación la construcción y elaboración del programa.

V.2 Articulación, Estructuración y Determinación de la secuencia pedagógica.

“Desde hace más de treinta años Tyler (1950) señaló que uno de los principales criterios que debían tenerse al organizar las experiencias de aprendizaje era el de secuencia. Este criterio pone énfasis en el hecho de que el aprendizaje se facilita si de ante mano el alumno posee los conocimientos y habilidades necesarias para el aprendizaje que se desea producir en él. Gagné (1970) ha señalado la importancia que tiene una adecuada secuencia de temas en el curriculum y Popham y Baker (1970) sugieren que la mejor estrategia para identificar los componentes de un contenido se basa en determinar lo que el alumno necesita ser capaz de hacer para poder aprender algo, y en determinar a continuación una secuencia de instrucción, de acuerdo con el orden que mejor ayuda al cumplimiento de un objetivo con el menor gasto de recursos educativos” (178).

Lo anterior contempla un fenómeno educativo: la transferencia del aprendizaje, que “consiste en que el aprendizaje de una tarea o de un concepto determinado se facilita si antes se ha aprendido una tarea o un concepto diferente, pero relacionado” (179).

Para articular, estructurar y determinar la secuencia pedagógica, se ha hecho uso de la técnica - de Morgannov-Heredia, que “consiste en elaborar una gráfica y una tabla de doble entrada, en las cuales se presente, de diversa manera, la dependencia ante los elementos” (180).

(178) SOLANO, F. G., Principios de análisis estructural educativo, p.50

(179) Idem.

(180) HUERTA, I. J., Organización lógica de las experiencias de aprendizaje, p. 28

V.2.1 La articulación.

Se elaboró una tabla de doble entrada con el mismo número de columnas y renglones.

“La intersección de una columna y un renglón forman una celdilla o casilla, en la que se registrará la interdependencia entre los elementos.

Para hacerlo se formula la siguiente pregunta: el elemento de la columna ¿tiene como requisito al elemento del renglón?...

Cuando la respuesta es sí, se anota un 1 en la casilla correspondiente.

Cuando la respuesta es no, se anota un 0 en la casilla correspondiente” (181).

Los temas son:

- A) La familia como comunidad educativa.
- B) Viktor E. Frankl y el nacimiento de un hijo con spindrome de Down.
- C) El síndrome de Down.
- D) La familia ante un acontecimiento no esperado.

	D	B	C	A
D	0	1	1	1
B	0	0	0	1
C	0	0	0	1
A	0	0	0	0

“La articulación consiste en establecer la dependencia de cada vértice con todos los vértices restantes. Cuando se han llenado las celdillas de la columna, y las del renglón de un vértice, se dice que el vértice correspondiente ha quedado articulado”(182).

V.2.2 La estructuración.

“Estructurar es representar las relaciones existentes entre los elementos de un todo. Podríamos decir que el proceso seguido en el caso de la articulación es el de análisis; en tanto que en la estructuración se trata de un proceso de síntesis” (183).

En este proceso se trata de encontrar cuáles son los vértices fuente (de los que salen ramas y no llegan); cima (en los que llegan ramas y no salen); intermedios (llegan y salen ramas) y vértices aislados.

Para llevar a cabo la estructuración se siguen los siguientes pasos:

- A) “Eliminar de la tabla los vértices fuente (tanto de renglón como de columna).
- B) Registrar en hoja aparte los vértices eliminados.
- C) Identificar los “vértices fuente” del siguiente nivel.
- D) Eliminarlos de la tabla.
- E) Registrarlos sobre los vértices anteriores.

(182) *ibidem*, p. 40

(183) *ibidem*, p. 43

vértices del nivel inmediato inferior" (184).

	D	B	C	A
D	0	1	1	1
B	0	0	0	1
C	0	0	0	1
A	0	0	0	0

Matriz original

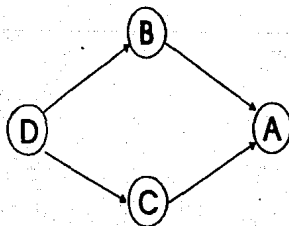
	B	C	A
B	0	0	1
C	0	0	1
A	0	0	0

1ª reducción

	C	A
C	0	1
A	0	0

2ª reducción

Representación gráfica



V.2.3 Determinación de la secuencia pedagógica.

La resultante final de la estructuración es una gráfica que permite determinar la secuencia del programa.

En el caso que nos ocupa, de la gráfica anterior se obtienen las posibles secuencias:

1. D, B, C, A.
2. D, C, B, A.

Para seleccionar cuál de estas dos posibles secuencias pedagógicas es la óptima para la enseñanza, se ha hecho uso del análisis estructural educativo que "se basa solamente en tres estrategias fundamentales: 1. La determinación de las relaciones directas entre los elementos de una estructura; 2. la comparación entre estructuras y 3. la determinación del orden de relaciones indirectas entre los elementos de una estructura" (185).

Por lo tanto, el problema es determinar la secuencia óptima de enseñanza de un contenido. Para lo cual se ha utilizado la "máquina analizadora de contenido" (186).

(185) SOLANO, F. G., *op. cit.*, p. 120

(186) *ibidem*, p. 133-140

NOTA: Para poder entender cada una de las matrices, debe leerse las instrucciones de la máquina. Anexo I.

		D	B	C	A
		D	B	C	A
D	D				
B	B				
C	C				
A	A				

1. MATRIZ

		D	B	C	A
		D	B	C	A
D	D				
B	B				
C	C				
A	A				

2. TRIZ'

		D	B	C	A
		D	B	C	A
D	D				
B	B				
C	C				
A	A				

3. MATRIZ'

		D	B	C	A
D	D				
B	B				
C	C				
A	A				

4. TRIZ²

		D	B	C	A
		D	B	C	A
D	D				
B	B				
C	C				
A	A				

4. MATRIZ²

		D	B	C	A
D	D				1
B	B				1
C	C				1
A	A				

6. MATRIZ DE RELACIONES DIRECTAS

Representación gráfica



Por lo tanto la secuencia óptima de enseñanza es: D, B, C y A. Lo que significaría: D = tema I, B = tema II, C = tema III y A = tema IV.

Los temas quedarían en el siguiente orden:

- I. La familia ante un acontecimiento no esperado.
- II. Viktor E. Frankl ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.
- III. El síndrome de Down.
- IV. La familia como comunidad educativa.

Esta secuencia óptima desde el punto de vista pedagógico, resulta también óptima desde el punto de vista psicológico, ya que: Primero se ubicará a la familia en lo que está pasando. Segundo, ante esta situación, la búsqueda de sentido se hace necesaria. Generar las habilidades y actitudes para el sentido será lo fundamental. Teniendo esta "actitud de búsqueda de sentido", lo que se relaciona con el problema es el síndrome de Down, al cual se tratará de conocer. Finalmente, ha captado su situación muestra una actitud de búsqueda de sentido, se ha informado de lo que es el síndrome de Down, ahora sí, como familia comenzará la labor educativa de su nuevo miembro.

Por otra parte, falta mencionar los elementos de cada uno de estos temas y también la secuencia que seguirán internamente.

Para lo cual se ha procedido de manera más sencilla, pues la secuencia la da el orden con que se ha tratado cada uno de estos puntos durante el trabajo.

Por consiguiente los temas y subtemas son los siguientes:

- I. La familia ante un acontecimiento no esperado.
 - I.1. Sentimientos y reacciones.
 - I.2. ¿Cómo afecta este acontecimiento a la dinámica familiar?.
- II. Viktor E. Frankl ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.
 - II.1. Libertad de la voluntad.
 - II.1.1. La persona como ser único e irrepitable.
 - II.1.2. Libertad y responsabilidad para cualquier decisión
 - II.2. La voluntad en busca de sentido.
 - II.2.1. El sentido de la vida.
 - II.3. El sentido ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.
 - II.3.1. Los valores de actitud.
- III. El síndrome de Down.
 - III.1. Etiología.
 - III.1.1. Trisomía 21 regular.
 - III.1.2. Trisomía 21 por translocación.
 - III.1.3. Mosaicismo.
 - III.2. Características físicas.
 - III.3. Características psicológicas.
 - III.4. Características sociales.
 - III.5. Desarrollo psicopedagógico.
 - III.5.1. Desarrollo motor.
 - III.5.2. Desarrollo del lenguaje.
 - III.5.3. Procesos cognoscitivos.
- IV. La familia como comunidad educativa de un hijo con síndrome de Down.
 - IV.1. Padres y educadores de un hijo diferente.
 - IV.2. La familia como comunidad educativa.
 - IV.3. Relaciones familiares.
 - IV.3.1. Relaciones conyugales.
 - IV.3.2. Relaciones paterno-filiales.
 - IV.3.3. Relaciones entre hermanos
 - IV.3.4. Relaciones familia-centro educativo.

V.3 Características del programa.

V.3.1 Descripción de los participantes.

Los participantes deben ser padres de un hijo con síndrome de Down que tenga de 4 días a 3 meses de nacido.

Es muy conveniente que participen los dos, ya que de ambos es la responsabilidad de educar a su hijo. Sin embargo, suele pasar que es uno sólo el que se preocupa por el hijo u otro caso es el de las "madres solteras". Estas condiciones no son impedimento para su participación en el programa. Lo fundamental es que tengan el deseo de participar; afrontar su situación, conocer a su hijo Down y deseos de aprender a como educarlo.

V.3.2 Recursos humanos.

En este punto se describirá al personal que se requiere para llevar a cabo el programa.

1. Pedagogo u orientador familiar. Como coordinador de todo el programa. Expositor de los temas sobre familia como comunidad educativa y todo lo relacionado con Viktor E. Frankl.

2. Psicólogo. Como apoyo profesional en el manejo emocional del grupo. Debe tener conocimiento sobre la fundamentación frankliana.

3. Especialista en educación especial. Como expositor sobre la educación de un niño con síndrome de Down.

4. Diversos médicos especialistas. Como expositores de las diversas anomalías fisiológicas que presenta el síndrome de Down.

V.3.3 Recursos materiales y didácticos

Se requiere de un salón comodo con buena iluminación, sillas cómodas y que se puedan mover para hacer dinámicas.

Pizarrón, rotafolios, proyector de acetatos, proyector de transparencias, videocassetera, televisión y pantalla.

V.3.4 El sistema de evaluación.

Los aspectos que se manejan en la enseñanza básicamente va referidos a las actitudes.

Según Robert M. Gagné, "la evaluación de la fuerza de una actitud en favor o en contra de un cierto tipo de elecciones de acción, debe obtenerse conforme a la proporción de veces que la persona se comporta de cierta manera dentro de una muestra de situaciones definidas" (187).

Según lo anterior, la actitud en favor de una búsqueda de sentido debe evaluarse observando la posibilidad de que el padre o la madre elija alguna disposición interna frente al acontecimiento que vive, en las diversas circunstancias del programa. Los incidentes observados constituirán la base para inferir el grado en que la persona tiende a tener una actitud de búsqueda de sentido.

Por lo cual, la observación, las escalas estimativas y la entrevista serán las modalidades de evaluación. Siendo lo más importante el que los padres reflejen con su propia vida la actitud de sentido ante el dolor y la vida.

V3.5 Metodología.

Para seleccionar la metodología adecuada se contempló la finalidad del programa, en la cual se manifiesta la necesidad de que la actitud de búsqueda de sentido no puede ser algo meramente conceptual, sino algo realmente vivencial.

Por lo tanto el método participativo es el fundamental. Ahora bien, el programa se presenta como "taller", ya que éste permite la participación del discente para la adquisición de habilidades. Armando Rugarcía T. lo define como: "un arreglo dinámico y flexible de condiciones que involucran a un grupo, incluyendo al maestro, en la tarea de encontrar posibles soluciones a problemas planteados los cuales constituyen el eje de la actividad educativa en un clima de participación" (188).

El problema es tener la actitud adecuada para la búsqueda de sentido. Entre el expositor (proporcionando las herramientas) y los participantes (utilizándolas) buscarán solucionar dicho problema con su activa participación.

V.3.6 Disposiciones generales.

El taller se impartirá en 10 sesiones de 2 horas cada una en un período no mayor de cuatro semanas.

El costo del taller deberá ser presupuestado por el Colegio, como un servicio a los padres. Se les entregará material de trabajo (casos y notas técnicas).

Para la evaluación final se elaborará una escala estimativa general sobre el taller y una entrevista con los coordinadores del taller (pedagogo y psicólogo).

Las sesiones de visita a la escuela se realizarán por la mañana, organizando grupos según la disponibilidad de horario. El resto de las sesiones será por la noche.

V.4. Programa de orientación a padres ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.

V.4.1 Objetivos Generales.

1. Los participantes en el taller lograrán vivenciar los valores de actitud, como una respuesta con sentido ante un acontecimiento doloroso.
2. Los participantes en el taller manifestarán una actitud positiva en la búsqueda de sentido ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.
3. Los participantes en el taller comprenderán su papel de "padres-educadores" de un hijo con síndrome de Down.
4. Los participantes en el taller conocerán las principales características del sujeto con el síndrome de Down.

V.4.1.1 Carta descriptiva.

OBJETIVOS PARTICULARES	TEMAS	TECNICAS	EXPERIENCIAS	MATERIAL DIDACTICO	No. HRS.	EVALUACION
<p>I.1 El participante identificará sus propios sentimientos ante este acontecimiento.</p> <p>I.2 El participante identificará los factores que afectan a la dinámica familiar por este acontecimiento.</p>	<p>I.1 Sentimientos y reacciones.</p> <p>I.2 ¿Cómo afecta este acontecimiento a la dinámica familiar?</p>	<p>Se utilizará una técnica vivencial, para identificar los propósitos sentimentales.</p>	<p>Para este tema es importante la participación del psicólogo y pedagogo, para que el primero vaya guiando al grupo, ya que se manejan cuestiones netamente emocionales.</p>	<p>Pizarra.</p>	<p>4 a 5 Hrs.</p>	<p>Observación y entrevista personal.</p>
<p>II.1 El participante explicará las principales características del hombre según Frankl.</p> <p>II.2 El participante explicará en que consiste la voluntad de sentido.</p> <p>II.3 El participante describirá las alternativas para encontrar sentido a la vida.</p> <p>II.4 El participante determinará que valores vivirá para encontrar sentido a su dolor y a su vida.</p>	<p>II.1 La libertad de la voluntad.</p> <p>II.1.1 La persona como ser único e irrepetible.</p> <p>II.1.2 Libertad y responsabilidad para cualquier decisión.</p> <p>II.2 La voluntad en busca de sentido.</p> <p>II.2.1 El sentido de la vida.</p> <p>II.3 El sentido de la vida ante el nacimiento de un hijo con síndrome de Down.</p> <p>II.3.1 Los valores de actitud.</p>	<p>Philips 66</p> <p>Caso.</p>	<p>Para el manejo de este tema, se procederá a exponer los conceptos básicos, comentarlos en pequeños grupos y después concluir. Se presentarán los documentales sobre Frankl sobre su biografía; la lectura del caso "Tu hijo diferente". Analizándolas para ver aplicaciones.</p>	<p>Documentales en cine o video sobre la vida de Frankl. Material sobre el caso "Tu hijo diferente". Televisión. Videocasete. Proyector de 16 mm. Pantalla.</p>	<p>5 a 6 Hrs.</p>	<p>Aplicación de una escala estimativa referencial sobre actitudes delante del sentido. Autoevaluación. Asistencia a una entrevista con el psicólogo y el orientador familiar, dos veces al mes, para evaluar las estrategias que se han aplicado en la vida diaria. Durante 4 meses aproximadamente.</p>
<p>III.1 El participante explicará cuáles son los factores que causan el síndrome de Down y cuáles son sus principales etiologías.</p> <p>III.2 El participante describirá las características principales del niño con síndrome de Down.</p> <p>III.3 El participante describirá algunos aspectos que integran el desarrollo psicopedagógico del niño con síndrome</p>	<p>III.1 Etiología.</p> <p>III.1.1 Trisomía 21 regular.</p> <p>III.1.2 Trisomía 21, por translocación.</p> <p>III.1.3 Mosaicismo.</p> <p>III.2 Características físicas.</p> <p>III.3. Características psicológicas.</p> <p>III.4 Características sociales.</p> <p>III.5. Desarrollo psicopedagógico.</p>	<p>En este tema podrán variar de acuerdo al expositor.</p>	<p>Se expondrán videos sobre la etiología. Fotografías y acetatos. En este tema, las preguntas concretas sobre "mi hijo..." tratarán de resolverse al grupo lo permite. Se debe realizar una visita al colegio, en cada uno de sus niveles educativos y que se explique en que consiste cada</p>	<p>Transparencias. Videos. Fotografías. Acetatos. Proyector de acetatos. Videocasete. Televisión. Retroyector. Pantalla.</p>	<p>5 Hrs.</p>	<p>Aplicación de la información recibida a cada uno de sus casos particulares.</p>

OBJETIVOS PARTICULARES	TEMAS	TECNICAS	EXPERIENCIAS	MATERIAL DIDACTICO	No. HRS.	EVALUACION
de Down.	<p>gógico.</p> <p>III.5.1 Desarrollo motor.</p> <p>III.5.2 Desarrollo del lenguaje.</p> <p>III.5.3 Procesos cognitivos.</p>		uno.			
<p>IV.1 El participante justificará su papel como educador y padre de un hijo con síndrome de Down.</p> <p>IV.2 El participante describirá las características de la familia como comunidad educativa.</p> <p>IV.3 El participante analizará las diversas relaciones familiares en función de un hijo diferente.</p>	<p>IV.1 Padres y educadores de un hijo diferente.</p> <p>IV.2 La familia como comunidad educativa.</p> <p>IV.3 Relaciones familiares.</p> <p>IV.3.1 Relaciones conyugales.</p> <p>IV.3.2 Relaciones paternofiliales.</p> <p>IV.3.3 Relaciones entre hermanos.</p> <p>IV.3.4 Relaciones familia-centro educativo.</p>	Entrevista y caso.	<p>Se expondrá muy poco sobre lo teórico de lo que es un educador y la familia como comunidad educativa. Se retomará el asunto del sentido y lo aplicarán a su propia vida. Se contará con el apoyo de tres matrimonios que ya superaron esta etapa, para que participen sus experiencias a los nuevos padres.</p>	Material de un caso sobre educación familiar.	5 Hrs.	<p>Aplicación de una escala estimativa, sobre la actitud ante el sentido y ante el papel de educadores. Autoevaluación.</p> <p>Asistencia a una entrevista con el psicólogo y el orientador familiar.</p> <p>dos veces al mes, para evaluar las estrategias que se han aplicado en la vida diaria. Durante 4 meses aproximadamente.</p>

Conclusiones.

A lo largo de esta exposición se ha desarrollado un tema de suma importancia para nuestra sociedad actual: el sentido del dolor.

Cada persona experimenta la necesidad de encontrar sentido ante situaciones inevitables y dolorosas. Una situación así es el tener un hijo con síndrome de Down.

Delante de este acontecimiento la familia se pregunta ¿por qué?. Pero como se ha visto la vida no da respuestas, es uno de manera personal quién debe responder a la vida con la propia existencia. Por tal motivo, la familia, que es la comunidad educativa por excelencia, juega un papel decisivo para encontrar sentido a su dolor.

La tarea educativa de los padres, comenzando desde la aceptación del hijo "diferente" no deja de existir. Siguen siendo los primeros promotores de la educación de su hijo (que es un síndrome de Down), aunque no lo vean de inmediato, esta nueva situación exige de ellos una respuesta más profunda, es decir, una respuesta, una decisión plenamente libre para asumir la tarea que la vida les ha planteado.

Por otra parte, para poder afrontar estos hechos se requiere de ayuda. Esta ayuda la puede proporcionar la "orientación familiar". ¿Cómo?, informando y educando a los padres en una de las capacidades más propias del hombre: su capacidad de autodeterminación. Orientar el uso adecuado de la libertad permitirá a los padres generar actitudes y a que desarrollen habilidades para encontrar

sentido a esta situación que nunca fue esperada por ellos. Sin embargo, podrán presentarse casos en los cuales no sea suficiente la orientación, es decir, que requieran de un proceso terapéutico, a estos casos se les remitirá al especialista indicado (que podría ser el psicólogo).

Para poder encontrar sentido a la vida y sentido al dolor se requiere: educar la responsabilidad, la conciencia y la aspiración al valor.

La propuesta frankliana, puede fundamentar toda una filosofía educativa ya que:

A) Hay que educar la propia capacidad de responder a la vida, ya que ésta siempre exige respuestas, dadas con la propia vida.

B) Hay que educar la conciencia, es decir, el lugar donde la persona responde a las preguntas de la vida. Donde decide libremente qué respuesta dar. Consistiría pues en proporcionar los elementos necesarios que le permitan discernir las tareas que debe cumplir para encontrar sentido.

c) Hay que educar la propia aspiración al valor, es decir, la voluntad de sentido, la capacidad de autotranscendencia. Consistiría en dirigir a la persona hacia el mundo, hacia la existencia de otros, pues saliendo hacia el mundo se encuentra sentido a las mil y un situaciones que presenta la vida.

El acontecimiento de tener un hijo con síndrome de Down, es una oportunidad para vivir los valores de actitud. Pero no sólo este hecho, sino cualquiera que sea inevitable y doloroso. Una oportunidad que da el destino a la persona para madurar, para ser más dueña de su decisión interior

y más profunda; una oportunidad que cuestiona nuestros valores, nuestras aspiraciones en última instancia la oportunidad de explotar otra característica esencial de la persona: **la espiritualidad.**

En este espacio, nada ni nadie entra, nada ni nadie lo condiciona, sólo la persona misma es la que decide que quiere que la determine: ella misma u otras cosas o personas.

Esto es lo más valioso de la persona y el orientador debe hacerlo surgir, para que cada uno de los padres lo utilice.

La propuesta pedagógica debe ser implementada con gran dominio del marco teórico y un especialista del área emocional. Un programa de esta índole debe ser interdisciplinario.

Finalmente, el programa de orientación familiar instrumentado como taller, es teóricamente la mejor metodología, ya que permite la involucración de los participantes en la adquisición de habilidades y actitudes. Sin embargo, si se aplicara y evaluara permitiría comprobar si dicha propuesta es la mejor. Esta es la limitación más considerable de este trabajo, pero queda abierta para su posterior aplicación.

Bibliografía Básica.

1. BARBARANNE, J., Benjamín.
Un niño especial en la familia.
D.F., México.
Editorial Trillas.
1988.
85 p.
2. CUNNINGHAM, Cliff.
El Síndrome de Down. Una introducción para padres.
D. F., México.
Editorial Siglo XXI.
1990.
229 p.
3. CHAVARRIA OLARTE, Marcela.
¿Qué significa ser padres?
D.F., México. .
Editorial Trillas.
1989.
124 p.
4. DIENELT, Karl.
Antropología pedagógica.
Madrid, España.
Editorial Aguilar.
1979.
419p.
5. FABRY, Joseph B.
La búsqueda de significado. La logoterapia aplicada a la vida.
D.F., México.
Editorial Fondo de Cultura Económica.
1984.
271 p.

6. FERRANDEZ, Eugenio, et. al.

La educación. Constantes y problemática actual.

Madrid, España.

Ediciones CEAC.

1977

573 p.

7. FIZZOTTI, Eugenio.

De Freud a Frankl. Interrogantes sobre el vacío existencial.

Pamplona, España.

Ediciones Universidad de Navarra.

1981.

297 p.

8. FRANKL, Viktor E.

Teoría y terapia de las neurosis.

Madrid, España.

Editorial Gredos.

1964.

198 p.

9. FRANKL, Viktor E.

Psicoanálisis y existencialismo.

D.F., México.

Editorial Fondo de Cultura Económica.

1987.

359 p.

10. FRANKL, Viktor E.

Psicoterapia y humanismo.

D.F., México.

Editorial Fondo de Cultura Económica.

1987.

219 p.

11. FRANKL, Viktor E.

El hombre doliente.

Barcelona, España.

Editorial Herder.

1987.

310 p.

12. FRANKL, Viktor E.
El hombre en busca de sentido.
Barcelona, España.
editorial Herder.
1987.
132p.

13. FRANKL, Viktor E.
La presencia ignorada de Dios.
Barcelona, España.
Editorial Herder
1977.
127 p.

14. FRANKL, Viktor E.
La voluntad de sentido.
Barcelona, España.
Editorial Herder.
1988.
300 p.

15. FRANKL, Viktor E.
La idea psicológica del hombre.
Pamplona, España.
Editorial Rialp.
1986.
220 p.

16. FRANKL, Viktor E.
Ante el vacío existencial.
Barcelona, España.
Editorial Herder.
1987.
152 p.

17. FRANKL, Viktor E.
The concept of man in Psychotherapy.
Royal Society of Medicine, Section of Psychiatry.
London, England.
Pastoral Psychology VI.
1955.

18. GARCIA ESCAMILLA, sylvia.
El niño con síndrome de Down.
D.F., México.
Editorial Diana.
1988.
242 p.

19. LAMBERT, John.
El mongolismo.
Barcelona, España.
Editorial Herder.
1989.
245 p.

20. OLIVEROS, F. Otero.
¿Qué es la orientación familiar?
Pamplona, España.
Ediciones Universidad de Navarra.
1984.
199 p.

21. OLIVEROS, F. Otero
¿Qué es un orientador familiar?
Pamplona, España.
Ediciones Universidad de Navarra.
1987.
203 p.

22. PAREJA, Guillermo.
Viktor E. Frankl. Comunicación y resistencia.
D.F., México.
Premia editora.
1989
359 p.

23. PENROSE, E. S.
Síndrome de Down. Médica y técnica.
Barcelona, España.
Editorial Herder.
1978.
270 p.
24. PUESCHEL, Siegfried M., et. al.
Down syndrome. Growing and learning.
Kansas City, USA.
Andrews, McMeel & Parker.
1986.
173 p.
25. SMITH, D. W.
El niño con síndrome de Down.
D. F., México.
Editorial Prensa médica.
1976.
130 p.
26. STRAY-GUNDERSEN, Karen.
Babies with Down syndrome.
USA.
Woodbine House, Inc.
1986.
237 p.

Complementaria.

27. CENTRO DE DIDACTICA DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA.
 Revista Didac No. 8.
 RUGARCIA, T. A., et. al.
El taller como método avanzado de aplicación curricular.
 Otoño, 1987.

28. CUNNINGHAM, Cliff, et. al.
Trabajar con los padres. Marcos de colaboración.
 Madrid, España.
 Editorial Siglo XXI.
 1988.
 204 p.

29. FUNDACION CATALINA DE SINDROME DE DOWN.
II Ciclo de Conferencias Internacionales sobre síndrome de Down.
 Santander, España.
 1990.
 350 p.

30. FUNDACION JOHN LANGDON DOWN.
I Ciclo de Conferencias.
 D. F., México.
 1973.
 169 p.

31. GAGNE, Robert m., et. al.
La planificación de la enseñanza. Sus principios.
 D. F., México.
 Editorial Trillas.
 1986.
 287 p.

32. GAGO HUGUET, Antonio.
Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso.
 D.F., México.
 Editorial Trillas.
 1987.
 115 p.

33. GARCIA HOZ, Víctor.
Principios de Pedagogía Sistemática.
Pamplona, España.
Editorial Rialp.
1987.
694 p.
34. GARCIA HOZ, Víctor.
La tarea profunda de educar.
Pamplona, España.
Editorial Rialp.
1988.
189 p.
35. GRAN ENCICLOPEDIA RIALP.
Madrid, España.
Editorial Rialp.
1973.
36. HOFFNER, Joseph.
Matrimonio y familia.
Pamplona, España.
Editorial Rialp.
1986.
125 p.
37. HUERTA IBARRA, José.
Organización lógica de las experiencias de aprendizaje.
D.F., México.
Editorial Trillas.
1987.
175 p.
38. MUSTU OCHOA, Gonzalo, et. al.
Familia y educación.
Barcelona, España.
Editorial Labor Universitaria.
1989.
228 p.

39. NAVARRO, Ana María, et. al.

Casos de educación familiar.

Pamplona, España.

Ediciones Universidad de Navarra.

1978.

199 p.

40. NERICI, Imideo G.

Metodología de la enseñanza.

D.F., México.

Editorial Kapelusz.

1985.

415 p.

41. NERICI, Imideo G.

Hacia una didáctica general dinámica.

Buenos Aires, Argentina.

Editorial Kapelusz.

1984.

541 p.

42. OLIVEROS, F. Otero.

Autonomía y autoridad en la familia.

D. F., México.

Editorial Minos.

1984.

138 p.

43. SOLANO FLORES, Guillermo.

Principios de análisis estructural educativo. Metodología y técnicas para la educación.

D. F., México.

Editorial Trillas.

1987.

196 p.

44. VERNEAUX, Roger.

Antropología filosófica.

Barcelona, España.

Editorial Herder.

1986.

245 p.

Apéndice I

Máquina analizadora de contenido.

Funciones. Obtiene una matriz de relaciones directas a partir de una matriz binaria de relaciones. Detecta ciclos durante su aplicación, especificando los elementos involucrados en ciclos, la cantidad de ciclos en las que esos elementos participan y los elementos con los que se encuentran formando los ciclos. Simplifica la elaboración de un grafo dirigido.

Aplicaciones. Permite determinar fácilmente la secuencia óptima de enseñanza de un contenido e identificar los errores lógicos en la secuencia de los elementos. puede emplearse en cualquier caso en que se debe tener una matriz de relaciones directas de una estructura; por ejemplo, cuando se requieren matrices de relaciones directas para poder comparar dos estructuras en evaluación educativa o en evaluación interestructural de material didáctico, o bien cuando se desea determinar el orden de las relaciones entre los elementos de una estructura, o el nivel jerárquico en el que se encuentra cada elemento de una estructura.

Componentes. Los que aparecen en la fig. 1.

INSTRUCCIONES DE MANEJO.

1. Coloque MA sobre TRIZ, de modo que pueda leerse la palabra MATRIZ. Cuidé que los números de los renglones y de las columnas de MA queden, respectivamente, a la izquierda y arriba de los números de los renglones y de las columnas de TRIZ (fig. 2a).
2. Coloque el papel carbón debajo de TRIZ con la calca hacia arriba.
3. Llene MATRIZ de la siguiente manera: cuando corresponda un uno, marque una línea vertical que atraviese todo el cuadro, apoyando fuertemente el lápiz sobre el papel; cuando corresponda un cero, deje el cuadro en blanco (fig. 2b).

4. Al acabar de llenar MATRIZ, retire el papel carbón y voltee la hoja de TRIZ. Al reverso y en posición horizontal, encontrará TRIZ', Enderece TRIZ', de modo que las letras y los números queden en posición vertical. Podrá ver que los unos marcados en MA aparecen en TRIZ' como rayas horizontales (fig.2c)

5. Coloque TRIZ' sobre MA, de modo que pueda leerse la palabra MATRIZ'. Asegúrese de que los números de los renglones y las columnas de MA queden respectivamente a la izquierda y arriba de los números de los renglones y las columnas de TRIZ' (fig. 2d).

6. Examine MATRIZ' cuadro por cuadro; si no aparece ninguna cruz (+) pase a la instrucción 8. Por el contrario, si existen cruces en MATRIZ', esto significa que en la estructura existen ciclos que deben ser corregidos-para localizarlos pase a la instrucción 7.

7. Cuente el número de cruces (+) que se han formado en el renglón número uno de MATRIZ', y anote ese número en el cuadro que corresponde al renglón uno y a la columna uno de TRIZ²; después pase al renglón número 2 de MATRIZ' y anote el número de cruces que ahí encuentre en el cuadro correspondiente al renglón 2 y a la columna 2 de TRIZ². Proceda así sucesivamente hasta completar todos los cuadros que forman la diagonal principal de TRIZ². El renglón o la columna de TRIZ² en que aparece un número diferente de cero, indica cada elemento en que participa un ciclo. El número que aparece en el cuadro señala la cantidad de ciclos en los que el elemento interviene. Con esta información y la información que contiene MA, elabore un grafo de los ciclos, haga las modificaciones necesarias para corregirlos, y reinicie el procedimiento desde la instrucción 1, con una nueva máquina analizadora de contenido. Si la cantidad de ciclos es muy grande, y si estos son difíciles de identificar, se puede recurrir a la máquina descriptora de ciclos.

8. Guiándose por los números de los renglones de MA y de TRIZ', deslice TRIZ' sobre MA y haga coincidir sistemáticamente cada renglón de MA con cada uno de los renglones de TRIZ'. En cada caso, anote en el cuadro correspondiente de TRIZ² el número de cruces que cuente. La regla

para saber qué cuadro de $TRIZ^2$ corresponde llenar, es la siguiente: el número del renglón de MA indica el número del renglón de $TRIZ^2$, el número del renglón de $TRIZ^1$ indica el número de la columna de $TRIZ^2$. **IMPORTANTE:** cuando el número que corresponda anotar en un cuadro de $TRIZ^2$ sea cero, el cuadro debe dejarse en blanco; cuando el número sea 1 éste debe señalarse como una raya horizontal que atraviese todo el cuadro (fig. 2d).

9. Al terminar el llenado de $TRIZ^2$ retire $TRIZ^1$, corte en la línea punteada que aparece a la derecha de MA, y coloque MA justo encima de $TRIZ^2$ de modo que puede leerse la palabra **MATRIZ** y los números de los renglones de MA y de $TRIZ^2$ queden al lado unos de otros (fig. 2f).

10. Examine **MATRIZ** cuadro por cuadro; solamente cuando aparezca una línea vertical, anote un uno en el cuadro correspondiente de **MATRIZ DE RELACIONES DIRECTAS** (fig 2g.)

11. Al terminar de llenar **MATRIZ DE RELACIONES DIRECTAS**, puede elaborarse el grafo correspondiente de acuerdo con el diagrama de estructuración.

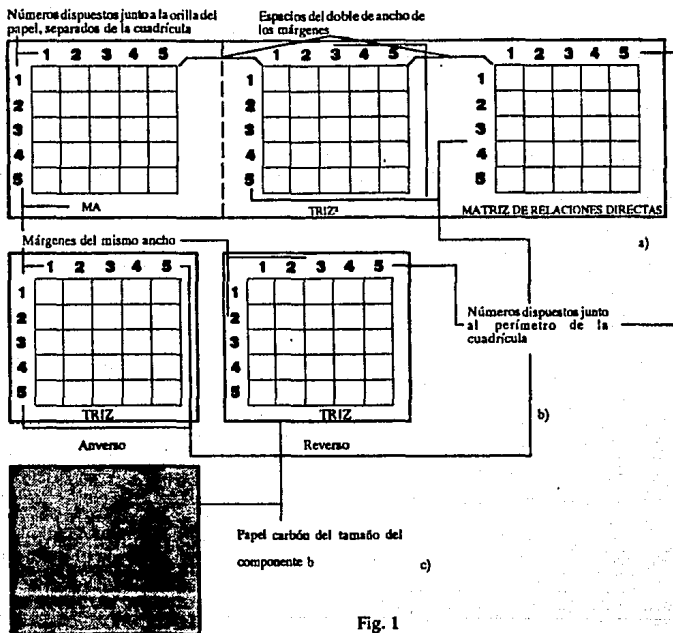
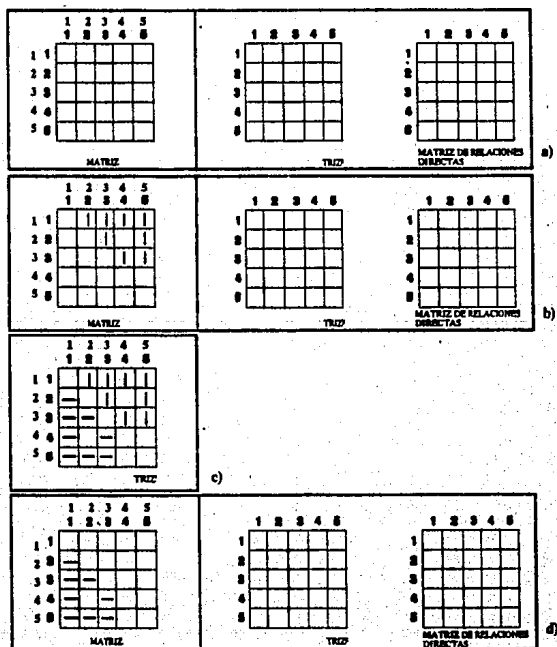


Fig. 1

Componentes de la máquina analizadora de contenido. a) Hoja con tres cuadrículas: MA, para la representación de la matriz original; TRIZ² (léase: "triz cuadrada") para la detección de ciclos y la anotación de la matriz elevada al cuadrado, y MATRIZ DE RELACIONES DIRECTAS para la anotación de la matriz de relaciones directas. La línea punteada entre MA y TRIZ² señala el lugar donde debe hacerse un corte según lo especificado en las instrucciones de manejo. b) Máquina para transponer matrices binarias con la cara del anverso denominada TRIZ y la cara del reverso

denominada TRIZ' (léase: "triz prima"). TRIZ aparece en la posición obtenida al dar vuelta a TRIZ, en la misma forma en que se da vuelta a la página de un libro. Tanto el papel de la hoja con la tres cuadrículas, como la máquina para transponer matrices binarias, deben ser transparentes (por ejemplo: papel mantequilla, cebolla o albanene). c) Papel carbón del mismo tamaño que la máquina para transponer matrices binarias.

Fig. 2



continuación fig. 2

