



SERIE

Cuadernos de PSICOLOGÍA y PSICOPEDAGOGÍA

**APORTES DE LA LOGOTERAPIA
Y EL ANÁLISIS EXISTENCIAL
A LA PSICOPEDAGOGÍA**

Noemí Beatriz Boado de Landaboure

Departamento Humanidades, Facultad "Teresa de Ávila", UCA – Sede Paraná.

14



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Cómo citar el documento:

Boado de Landaboure, N.B. (2024). Aportes de la Logoterapia y el Análisis Existencial a la Psicopedagogía. *Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía*; 14. Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. <https://doi.org/10.46553/2718-7454.14>

Boado de Landaboure, N.B. (2024). Aportes de la Logoterapia y el Análisis Existencial a la Psicopedagogía. SERIE Cuadernos de PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA N°14.

Edición por Departamento Humanidades, Facultad Teresa de Ávila, UCA Paraná. Buenos Aires 239

Editor General Dr. Lucas Marcelo Rodriguez

ISSN 2718-7454

Disponible en: <https://doi.org/10.46553/2718-7454.14>

Los capítulos publicados son responsabilidad de los autores y no comprometen la opinión de la Universidad Católica Argentina.

Índice

Autora	4
PRÓLOGO.....	5
Enfoque frankliano de la psicopedagogía	6
La psicopedagogía y su rol en la sociedad contemporánea	9
Misión de los agentes de salud en la sociedad contemporánea.....	16
La relación pedagógica como encuentro existencial.....	24
El mundo afectivo y el mundo valorativo. Incidencia en el desarrollo de la personalidad según las diferentes etapas evolutivas.....	33
Escala existencial. Un instrumento de evaluación de la dimensión noética de la persona	43
Biografías	50

Autora



Dra. Boado de Landaboure, Noemí Beatriz

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador (USAL), Argentina.

Doctora en Psicopedagogía, Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA).

Miembro Fundadora y del Comité Ejecutivo de la Fundación Argentina de Logoterapia.

Profesora Titular de Psicología de la Personalidad, en las carreras de Psicopedagogía y Psicología de la Universidad del Salvador (USAL).

Profesora Titular de Estructuración de la Subjetividad en la USAL.

Profesora Asociada de Técnicas de Evaluación Diagnóstica en la USAL.

Profesora Titular de Clínica Psicopedagógica en la UCA.

Profesora Titular del Seminario de Temas optativos en la carrera de Psicopedagogía de la UCA.

Profesora Adjunta de Psicología Educacional en la UCA.

Profesora con Dedicación Especial en la UCA.

Disertante en Congresos Nacionales e Internacionales.

Investigaciones y publicación de artículos en revistas científicas nacionales e internacionales.

Autora del libro: Boado de Landaboure, Noemí Beatriz (2002). Escala Existencial. Manual Introductorio. Buenos Aires: Editorial Dunken. ISBN 978-987-02-0049-9.

Contacto: lic.boado@gmail.com

PRÓLOGO

En este número de la Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía presentamos una selección de textos, artículos publicados en revistas científicas y ponencias expuestas en congresos de Noemí Beatriz Boado de Landaboure, que consideramos son importantes aportes, desde una perspectiva logoterapéutica y analítica existencial, a la Psicopedagogía.

Como responsables de esta Serie invitamos a la Dra. Boado de Landaboure a elaborar esta publicación, por entender que fue una de las psicopedagogas que, habiendo sido de las primeras graduadas universitarias en esta profesión, fue modelo de identificación de las camadas posteriores de estudiantes. Además, durante sus estudios tuvo contacto directo con muchos de los pioneros de la psicopedagogía, que no eran psicopedagogos y nos brinda testimonios de ellos.

También queremos mencionar que la Dra. Boado de Landaboure es una de las pioneras en la difusión de la Logoterapia y el Análisis Existencial en nuestro país, tiene publicaciones de la obra de los discípulos de Viktor Frankl: Alfried Längle y Elisabeth Lukas. Cabe señalar que continúa actualmente en diálogo con Längle.

Los textos seleccionados para este cuaderno fueron realizados por la autora durante su trayectoria profesional como psicopedagoga y docente universitaria, de los cuales es única autora o en coautoría. Los trabajos se presentan en su versión original tal como fueron publicados o expuestos, respetando las normas de redacción y de citación en donde se los publicó o se expuso.

Como editores de esta serie colaboramos con la autora en la producción de este número.

Dr. Lucas Marcelo Rodriguez (Editor de Cuadernos de Psicología y
Psicopedagogía del Departamento de Humanidades de UCA sede Paraná)

Dr. José Eduardo Moreno (Miembro del Consejo Editorial).

Enfoque frankliano de la psicopedagogía

(Artículo de la revista *Logo. Teoría, Terapia, Actitud*, noviembre de 1992, volumen 15, páginas 22-23).

Prof. Noemí B. Boado de Landaboure

"Quien tiene algo por qué vivir, es capaz de soportar casi cualquier cómo."

Friedrich Wilhelm Nietzsche¹

La intención que persigo al escribir estas líneas es la de invitar a mis colegas a meditar sobre el valioso aporte que brinda la teoría frankliana al quehacer psicopedagógico. La tercera escuela de Viena (posterior al Psicoanálisis de S. Freud y la Psicología Individual de A. Adler), parte de claros supuestos antropológicos y cuenta con los medios técnicos específicos, que a mi entender, favorecerían la formación personal y la capacitación instrumental del futuro psicopedagogo.

La Logoterapia (Logo=sentido), no es la panacea universal, como bien lo señala su fundador Viktor Frankl, es una corriente de pensamiento que los profesionales que trabajamos en el área de la educación de la salud debiéramos conocer. Aquel que la haga suya, más que haber logrado un conocimiento intelectualizado, habrá dado un paso adelante en su compromiso con la vida.

Los aportes de la logoterapia, al campo psicopedagógico, han sido ya valorados en ciertos países: en Messina, Italia, existe un Centro Psicopedagógico dirigido por el Profesor Umberto Romero; en Viena, Austria Karl Dieneit² postula en su "Antropología Pedagógica" como uno de los pilares fundamentales de una antropología moderna los resultados de la dirección investigadora de Viktor Frankl. La Dra. Elisabeth Lukas en Munich, Alemania, atiende logoterapéuticamente pacientes con problemas de aprendizaje. Llega a la comprensión y clasificación de los actuales problemas educativos teniendo en cuenta valiosos aportes científicos y sin apartarse de la antropología de base. Vuelve a su lugar, una capacidad humana esencial, que es el motor y la energía básica necesaria para la realización de cualquier actividad: la motivación. Explica en sus obras con claridad que quien sigue buscando causas de la motivación, está buscando determinantes y construyendo una teoría de determinismos: "Si el hombre tiene una motivación dependiente entonces no tiene ninguna; no es señor de su voluntad es esclavo de sus condiciones"³.

¹ Nietzsche, F. W. (2004). *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Ed. Alianza, p. 35. Esta frase nietzscheana fue citada por Viktor Frankl en su libro *El hombre en busca de sentido*.

² Dieneit, Karl (1979). *Antropología pedagógica*. Madrid: Aguilar, p. XI.

³ Lukas, E. (1983). *Tu familia tiene sentido*. Madrid: SM, p. 149.

La práctica clínica individual y la visión general de los problemas educativos, me han llevado a concluir en un sin número de ocasiones, que hoy se promueve más el desarrollo de seres humanos esclavos de sus condiciones que dueños de su voluntad. Esta realidad, hace pensar que los psicopedagogos en cumplimiento de nuestra misión principal de educar, podemos contribuir eficazmente a que el hombre transite el camino de la vida en el pleno ejercicio de una libertad responsable y que en pos de la realización de valores trascendentes, pueda elevarse por encima de todo condicionamiento biológico, psicológico o social. A propósito de esto, Frankl señala en sus libros reiteradamente una frase de Goethe que dice: “Si tomamos al hombre simplemente como es, lo hacemos peor. Si lo tomamos como debe ser, entonces lo convertimos en lo que puede llegar a ser”.

Ejercer la praxis psicopedagógica con este fin, significa partir de un fundamento antropológico que considere al hombre como una “unidad antropológica a pesar de las diferencias ontológicas... es una *unitas-multiplex* para usar la expresión de Santo Tomás de Aquino”⁴.

En este contexto no se descuidan los problemas específicos de aprendizaje, cuya etiología puede ser variada, sino que se enfocan teniendo en cuenta esa unidad singular e irrepetible que es el otro, y no como el síntoma de nada más que... según los postulaban las corrientes de pensamiento de principios de siglo que llevaron sin duda, a la deshumanización del hombre.

Los psicopedagogos conocemos muy bien lo difícil que es para muchas personas, poder elevarse por encima de ciertos condicionamientos genéticos, que actúan en algunos casos, obstaculizando en forma irreversible el logro de determinados aprendizajes.

Desarrollarse en plenitud en medios familiares o sociales, en donde se dan diariamente situaciones que obran a modo de agentes destructores del ser.

En estos casos, suele perderse el verdadero sentido de educar y educarse, y a veces se llega a perder el sentido mismo de la vida.

La pregunta por el Sentido de la Vida, se da a lo largo de la existencia y es un hecho normal genuinamente humano, que aparece con mayor frecuencia cuando éste se ve confrontado con el dolor, el sufrimiento ya sea crónico o momentáneo, la culpa o esté pasando por ciertas etapas del desarrollo evolutivo que lo favorecen (adolescencia, adultez, ancianidad).

Varias formas de escapismo (trabajo excesivo, droga, violencia, suicidio) adopta el hombre para eludir a la pregunta por el Sentido y dar la respuesta que lo conduciría a una vida más auténtica y comprometida. Cuando esto ocurre, se frustra la tendencia natural del ser humano a buscar una

⁴ Frankl, V. E. (1950). *Psicoanálisis y existencialismo*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 49.

vida llena de sentido y valor, apareciendo entonces lo que Frankl denomina “Vacío Existencial” o frustración existencial.

La tarea de des-cubrir el Sentido se halla presente en el acontecer de “cada día”. Esto no significa que se descubra inmediatamente en forma clara; pero “junto a la incondicionalidad de la existencia del Sentido, está la necesidad de ponerse en busca del Sentido para develarle pues el Sentido es y está y no tenemos que inventarle o crearle”⁵.

Estoy convencida que en la búsqueda del Sentido, y en la elaboración del proyecto personal de vida, los psicopedagogos cumplimos un papel importante en la vida de nuestros pacientes y alumnos. Aquel profesional, íntegramente comprometido en la búsqueda y descubrimiento de su propio Sentido, asume la tarea psicopedagógica de tal manera, que se convierte en un incentivo permanente para los otros en la puesta en marcha de la propia “voluntad de sentido”. En relación a esto, señala Romano Guardini: “lo primero que influye en la educación es la personalidad del educador, lo segundo su manera de obrar y sólo en tercer lugar lo que dice”.

Nuestra tarea, educar, no empieza y termina en las instituciones a las que pertenecemos, o en el ámbito cerrado por las paredes del consultorio.

“Más allá de nuestros lugares de trabajo, hay una sociedad que espera una juventud sana que rechaza el aburrimiento, la comercialización y el hastío y una humanidad que desea la tan soñada transformación del mundo y de la vida”⁶.

NOTA. Inspiradas en los principios de la Logoterapia, desde la Cátedra de “Técnicas de Diagnóstico Psicopedagógico” de la Universidad del Salvador que dirige la Profesora María Cristina Arias de Boronat, realizamos con la Profesora Graciela Monterroso (ambas encargadas del área de investigación), y el grupo de profesionales que conforman la cátedra, una investigación en el ámbito educativo argentino. La misma, tuvo como objetivo acceder a un mejor conocimiento de la realidad y confrontar los resultados obtenidos en Europa y Argentina, del Logotest de E. Lukas (adaptación Martínez Romero), técnica ésta que evalúa el “Logro interior de sentido”.

El procesamiento de datos estuvo a cargo del Profesor Secundino C. Seijó y los resultados se hallan a disposición de quien quiera consultarlos en la Fundación Argentina de Logoterapia “Viktor E. Frankl”.

⁵ Pareja Herrera, Guillermo (1989). *Viktor Frankl - Comunicación y resistencia*. Puebla: Premia editora, p. 184.

⁶ Boado de Landaboure, N. (1991). *La educación como prevención*, 1ra. Jornada sobre Problemas actuales del Hombre. Buenos Aires: Colegio de Escribanos de la Nación.

La psicopedagogía y su rol en la sociedad contemporánea

Ponencia presentada en el Primer Congreso de los Bicentenarios Patrios (1810-1816): Memoria – Identidad – Reconciliación (UCA), 27 al 29 de mayo de 2009.

Panel: Desafíos del desarrollo científico interdisciplinario: Psicología, Psicopedagogía y Educación.

Noemí B. Boado de Landaboure

No habría mejor camino, para recorrer la historia de la Psicopedagogía, interdisciplinaria desde su origen, que reflexionar sobre las tres realidades propuestas para este Congreso de los Bicentenarios Patrios: memoria, identidad y reconciliación.

Al hablar de memoria en la historia de la Psicopedagogía, lo primero que surge en nuestra mente es el recuerdo de la fecunda y tesonera labor de los Jesuitas en lo que significó la educación en América y particularmente en nuestra patria: la Argentina.

Los Jesuitas, de la orden de la Compañía de Jesús, presidieron a partir de fines del 1500, la más brillante obra de colonización y evangelización, hispano-portuguesa conocida. La Compañía de Jesús creada por el sacerdote español San Ignacio de Loyola en 1540, se dedicó desde sus inicios a la actividad intelectual, con especial énfasis en lo pedagógico, lo misional y asistencial.

Por su decisiva participación, recordaremos brevemente la intervención de los Jesuitas en lo que hace al nacimiento para la Argentina y para el mundo, de la Psicopedagogía, como carrera independiente.

Los jesuitas se radicaron en la provincia de Córdoba (Argentina) en el año 1599, su vocación por ayudar a la humanización a través de la educación, hizo que en 1613 fundaran el Colegio Máximo, hoy Universidad Nacional de Córdoba, primera Universidad del país.

El espíritu ignaciano fue perseverante en el cumplimiento de su misión, a pesar de haber sufrido dos expulsiones. La primera en el año 1767, por orden de Carlos III, después de casi 60 años fueron convocados nuevamente por Rosas en el 1836, sufrieron una nueva expulsión en 1843 y volvieron definitivamente en 1860. Las magníficas obras realizadas, aún se conservan en Córdoba, ofrecen testimonio de la esplendorosa labor y muestran que nada pudo amedrentarlos, a pesar que alguna vez debieron interrumpirlo.

Pero, por qué recordar a la Compañía de Jesús, al evocar el inicio de la Psicopedagogía? Justamente porque la Psicopedagogía nace en la Universidad del Salvador, creada por los Jesuitas

el 2 de mayo de 1956. Una década antes funcionaba el Instituto Superior de Filosofía fundado en 1944. El 30 de abril de 1954, el Instituto tomó el nombre de Facultad de Filosofía del Salvador, y dentro de esa Facultad se agregan los Institutos de Psicología, Sociología y Psicopedagogía. Es allí el 2 de mayo de 1956, donde nace para la Argentina y para el mundo la Psicopedagogía, como carrera independiente con un perfil propio y una identidad que irá perfilando y construyendo, a lo largo de su joven historia.

No les fue fácil la misión al R. P. Dr. Juan Rodríguez Leonardi y Dr. Pedro D' Alfonso. A ellos se les había encomendado la tarea de crear una carrera que, ofreciera capacitación específica a los docentes para que pudieran dar respuesta a los innumerables problemas que se presentaban en la escuela y en el sistema educativo y que sin duda entorpecían el proceso de aprendizaje de los niños. Comprenden la inquietud y con sus ojos en la Universidad Católica de París, emprenden la impostergable tarea, el primer Plan de estudios de la carrera de Psicopedagogía.

Desde la creación, quedó claramente explicitado que el Psicopedagogo *sería el profesional que se ocupe del ser humano en situación de aprendizaje* atendiendo fundamentalmente a todas aquellas funciones que están implicadas en él.

El primer Reglamento enunciaba como finalidad del Instituto Psicopedagógico: *formar psicopedagogos desde una perspectiva integral, humanística y cristiana, capacitados para aplicar los conocimientos científicos y técnicos en la educación del ser humano, a lo largo de su desarrollo evolutivo*. El egresado, se constituiría así en un mediador o facilitador de los aprendizajes, en principio de los aprendizajes sistemáticos y fundamentalmente de las materias instrumentales: lengua y matemáticas.

El quehacer, en sus comienzos se desarrolló en dos áreas bien delimitadas, la orientación del aprendizaje, a través de la prevención y la corrección de los aprendizajes en el ejercicio terapéutico. Las acciones se extendieron tanto en lo preventivo, como en lo terapéutico, al niño, adolescente o adulto, en forma individual y a la familia, la escuela y la comunidad, como sistemas de pertenencia.

Entre los grandes desafíos que se le presentaron a los primeros psicopedagogos, estuvieron el hacer conocer y aceptar la nueva disciplina y delimitar y afianzar su identidad buscando la síntesis armónica entre la Psicología y la Pedagogía; respetando los campos de trabajo y la especificidad de las funciones de los distintos profesionales. El entusiasmo de los primeros alumnos y el compromiso incondicional de los profesores, hizo que la divulgación y el afianzamiento de la identidad, fuera una tarea ardua pero sin pausa. No fue fácil. Al principio fue tomada con mucho escepticismo y su inclusión, vista como una intrusión en el ámbito educativo. Pero, nada pudo detener su expansión. Primero en los colegios de la Capital Federal, luego es aceptada por la Dirección de Psicología de la

Provincia de Buenos Aires, allí se crean los primeros servicios psicopedagógicos interdisciplinarios a los que se incorporan los primeros graduados. La eficacia del trabajo y la ayuda brindada a la comunidad educativa hizo que el Psicopedagogo fuera incorporado, paulatinamente, a la Dirección de Enseñanza Especial, a las escuelas de Recuperación y a infinidad de escuelas privadas e instituciones oficiales: Escuela Militar de la Nación, Escuela General Lemos, Escuela de Infantería, Policía Federal, Gendarmería y Fuerza Aérea, entre otras.

Del mismo modo, con gran arraigo, que aún continúa en nuestros días, se expandió el quehacer psicopedagógico en el área de la salud. Una de las instituciones que primero abrió las puertas a los psicopedagogos, fue el gabinete Neuropsiquiátrico de Niños "Cecilia Estrada de Cano", a este le sucedieron el Hospital Alvear en 1967 con la asistencia de psicopedagogos en el servicio de otorrinolaringología, con un objetivo interdisciplinario que era el estudio en equipo de: *"el desarrollo de la inteligencia en niños sin lenguaje"*. A esta incorporación le siguió la del Hospital de Rehabilitación "Manuel Roca", el Hospital de Niños, donde la cátedra del Dr. Florencio Escardó, también incorpora al psicopedagogo a un equipo interdisciplinario para que atienda los problemas de aprendizaje, tanto en el área diagnóstica como preventiva. Así fue creciendo e incorporándose a distintas instituciones de salud, estatales y privadas, servicios sociales y centros de atención especializada como el CEMIC y el CENARESO.

Un hecho sobresaliente, marca su reconocimiento en el mundo, es el patrocinado, en el año 1972, por la Organización de Estados Americanos (OEA), que conjuntamente con lo que fue el Consejo Nacional de Educación, puso en práctica el *"Programa de Promoción de la salud para el Rendimiento Educativo"* y delegó la coordinación de los equipos interdisciplinarios a Psicopedagogos, y/o profesores de Psicopedagogía.

¿Con qué contaba, un psicopedagogo, para dar respuestas a las demandas sociales y educativas de aquella época? La primer premisa que siempre debemos tener en cuenta, es que el conocimiento y las herramientas que utilicemos, para dar respuesta a cualquier interrogante, ambos son inseparables de una concepción del hombre y del mundo, que lo sustenta. En el inicio esta cosmovisión fue humanística, cristiana y personalista, donde la excelencia académica solo tenía lugar en el contexto del logro de la excelencia humana. Es decir, no se le daba solo una información teórica instrumental .sino una sólida formación personal que guiaba y sostenía la específica información profesional. En la lucha por lograr el propio crecimiento personal, tenía primacía el sentido ético y trascendente para que este ilumine los conocimientos particulares y contribuya a la formación de personas que logren una auténtica relación con Dios, consigo mismo, con los demás hombres y con la naturaleza. Siendo fieles a lo que la Universidad debe dar a conocer, el saber

universal; recibían el aporte que daban todas las escuelas y los movimientos científicos, de la época, sobre todo los del ámbito de la salud, la educación y más tarde la sociología. Pero no se reducían esfuerzos en demostrar aquellas concepciones materialistas, y reduccionistas que promovían implícitamente en sus principios, la degradación del ser humano como tal.

La demanda social del psicopedagogo, entre la década del 60 y el 70, permitió que la carrera fuera incorporándose como estudio terciario o universitario, en distintas instituciones laicas y confesionales, extendiéndose a distintas provincias, siendo las primeras Córdoba, Mendoza, Misiones y Santa Fe, continuando luego en el resto del país.

Mención especial merece la incorporación de la carrera a nuestra Universidad (UCA), en donde la propuesta curricular elevada en 1990, fue aprobada, dictándose en forma ininterrumpida la carrera hasta nuestros días. Primero en lo que fuera entonces la Facultad de Filosofía y Letras y desde el año 2007 en lo que es hoy la Facultad de Psicología y Educación.

La expansión en lo que significó la formación profesional, trajo aparejada que los egresados según, la institución de donde provenían, tuvieran diferentes fundamentos desde donde encarnaban y encaraban el quehacer profesional. En esto, vemos gran similitud con lo que ocurre con los profesionales de una de las ciencias fundantes, la Psicología.

Si hacemos un recorrido histórico por esos modelos y paradigmas que influyeron en el quehacer psicopedagógico, podemos destacar visiones, escuelas, teorías, corrientes que, ven la realidad humana como totalidad integrada, por un cuerpo, un psiquismo y un espíritu; formando parte de un sociedad y quienes recortando esta unidad, conciben al hombre desde una parcialidad; negando así la pluridimensionalidad presente en todo ser y acontecer humano.

Los diferentes paradigmas, entendiéndolos como el conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico de tiempo” (T. Kuhn) y como resaltan los aprendizaje, la educación, el desarrollo, y el contexto socio-cultural. Sus ideas, aún con amplia repercusión en nuestro medio, no estimulaban a construir una verdadera fisiología psicológica basada en el estudio de los sistemas funcionales neuronales, idea que luego desarrollaría brillantemente su discípulo Alexander Luria quien considera en algunos escritos a Vygostki, como el creador de la Neuropsicología.

Un modelo paradigmático, que aún tiene gran influencia en el campo de la psicología y la psicopedagogía es el psicoanálisis. Creado, por Sigmund Freud, (1890) en un principio para tratar enfermedades mentales, partiendo de la consideración de la problemática inconsciente y de cómo los instintos biológicos influyen en el desarrollo del psiquismo. Lo que en principio fue un instrumento terapéutico, alcanzó niveles que en la filosofía fue considerado sistema de

pensamiento; así Freud intenta descifrar el origen de ciertas conductas, las emociones, los pensamientos y la misma existencia humana. En el quehacer psicopedagógico, se han incorporado aportes muy significativos como la teoría del inconsciente, la utilización de los mecanismos de defensa, el desarrollo psicosexual infantil. Desde esta mirada el trastorno de aprendizaje es entendido como síntoma de un conflicto de orden inconsciente.

Dentro de las visiones más actuales podemos destacar dos aportes, uno, el enfoque sistémico y el otro la corriente humanística-integrativa.

El primero enfatiza la necesidad de “tener presente la naturaleza interactiva de los problemas y otorgarles una importancia básica al contexto en el que se producen. Así se considera importante que para la comprensión del problema de aprendizaje, es necesario incluir el conocimiento de los sistemas y subsistemas: familia, escuela y demás grupos de pertenencia.

En cuanto al segundo, la corriente humanística-integrativa, hoy se perfila como el nuevo paradigma. Basada en una concepción pos-racionalista, define al ser humano como un ser pensante, reflexivo y racional, pero también corpóreo, emocional y sensitivo. Dos teorías muy influyentes, se inscriben en esta postura la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Teoría de la Inteligencia Emocional.

Concluyendo con esta apretada síntesis histórica, debemos mencionar la gran influencia que a partir de la década del 90, considerada como la década del cerebro, tienen las Neurociencias, beneficiadas por los adelantos de la biotecnología y de las ciencias en general. Hoy incluso se habla, como derivación de ésta, de Neuroeducación y de “Neuropsicopedagogía”, entendiendo esta última como “un ejercicio de trabajo interdisciplinario acerca del procesamiento de la información y la modularidad de la mente. Se habla en términos de Neurociencias cognitiva, Psicología, Pedagogía y Educación. Si reflexionamos acerca de las ciencias que aportan a la recientemente denominada Neuropsicopedagogía, podemos ya estar transitando por el tercer aspecto contemplado en la convocatoria de este Congreso de los Bicentenarios: la reconciliación. Si bien la reconciliación planteada, en el origen, tiene un alcance más profundo, no se puede dar sino hay comunidad de ideas y sentimientos.

La Neuropsicopedagogía plantea volver a donde en principio se buscó la respuesta al problema de aprendizaje, el campo de la neurología y unirse su lectura a las ciencias fundantes de la Psicopedagogía; la Psicología y la Pedagogía, estimando como muy útil el aporte de la Sociología. En síntesis promueve afianzar el diálogo interdisciplinario. Pero para que este diálogo sea fructífero debe estar basado en una auténtica reconciliación entre las distintas disciplinas. Un diálogo, donde lo importante no sean las verdades particulares surgidas de las distintas ciencias, si no aquella que

juntos construyamos con la única finalidad de ayudar al que lo necesite. Esto es posible únicamente, si nos escuchamos, con el corazón y la mente abierta, sin protegernos ni parapetarse detrás de ninguna teoría.

En este volver y reconciliarnos, me surge el nombre de alguien que estuvo al comienzo, trabajó con profunda entrega y hoy nos sigue acompañando, revisando y replanteando, al mejor estilo de Ortega cuando habla de estar atento a los “signos de los tiempos”, la persona a la que me refiero es la Dra. Marina Müller.

Incorporando la historia y sin alejarse de los principios, Marina Müller al referirse a la Psicopedagogía escribe “es un campo vastísimo, aún no delimitado en todas sus posibilidades, que estudia y trabaja los aprendizajes sistemáticos y asistemáticos. Abarca la educación académica en todos sus niveles, y la educación familiar, vocacional ocupacional y laboral: se ocupa de la salud mental, en cuanto aprender implica afrontar conflictos, construir conocimientos y muchas veces padecer perturbaciones. Incluye el estudio de las estructuras educativas, sanitarias y laborales en cuanto promueven, traban o dañan, los aprendizajes”.

Un hecho que ejemplificó esta definición fue lo reflejado en el Congreso Internacional de Psicopedagogía celebrado en esta Universidad cuyo tema central fue “Aprendizaje y Diálogos Interdisciplinarios” y conjuntamente se llevaron a cabo la V Jornadas de Psicopedagogía Laboral y las IV Jornadas de Actualización en Investigaciones Psicopedagógicas. La diversidad de temas abordados y el amplio trabajo de investigación realizado, dieron muestra del vastísimo campo de aplicación de la Psicopedagogía al que alude la Dra. M. Müller.

Si hay una idea, en la que expresa con claridad los fundamentos de su trabajo, es cuando concibe al paciente y al problema de aprendizaje. Partiendo de los principios fundantes, desde una visión humanista y trascendente escribe: “No atiendo síntomas con la finalidad de sofocarlos y evitarlos. Atiendo personas que hacen síntomas para expresar sus malestares y de las representaciones o procesos que él ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social.

Vemos claramente en esta definición, como la autora tiene en cuenta las visiones que, desde la década del 50 hasta nuestros días, recreamos en el recorrido histórico, y como sin apartarse de los principios básicos nos muestra que la Psicopedagogía hoy tiene mucho para dar y también mucho por hacer. Conciente de que el conocimiento científico es una búsqueda constante de mayor acercamiento a la verdad y no constituye nunca un conocimiento acabado ni absoluto, es que deja el camino abierto al crecimiento de la Psicopedagogía.

En este momento de reconciliación y reconocimiento de los desafíos que el momento histórico presenta al profesional psicopedagogo, desearía reflexionar sobre algunas de las ideas vertidas por los Obispos de la Argentina en el documento titulado “Hacia un Bicentenario en justicia y solidaridad” .Las ideas allí expuestas, bien pueden y deben ser protagonizadas por un profesional que pueda asumir una síntesis integrativa. El Psicopedagogo desde su formación académica está preparado para tal desafío.

Misión de los agentes de salud en la sociedad contemporánea

Ponencia presentada en el XV Congreso Argentino de Logoterapia: "Salud y sentido. Aportes de la Logoterapia". Ciudad de Santa Fe, Argentina, 2000.

Noemí B. Boado de Landaboure

Sin ánimo de convertir el desarrollo del tema, en una reflexión filosófica, es necesario señalar que todo quehacer humano, que tiene como principio y destino al hombre, debe comenzar por el planteo antropológico. Eludir este cuestionamiento, lo aparta de conocer los fundamentos y como consecuencia no sabe ni el por qué ni el para qué de su acción.

Los temas que nos convocan, salud y sentido, son fenómenos típicamente humanos, debemos por consiguiente contestarnos antes de iniciar cualquier reflexión por el sujeto y objeto de la acción: el hombre.

Existen diferentes ideas acerca de lo que es el hombre, pero únicamente aquella que lo distingue de los demás seres y que exalta su peculiar dignidad ontológica, es la importante. Esta idea está sintetizada en la aseveración: el hombre es persona.

¿Qué es ser persona? Según Sto. Tomás, persona significa lo más perfecto que hay en toda naturaleza. De ahí, su valor está por encima de todo lo existente. Ser persona significa fundamentalmente poseer espíritu y, por ende, libertad. Esa unidad que es la persona hace que lo material lo biológico, lo instintivo y todo aquello presente en el hombre, participe de esa dignidad que le es propia.

Al definirse al hombre como "persona humana" aludimos a su real pertenencia al mundo del espíritu y al universo material. En esa complejidad humana, integrada en la unidad persona, yacen las posibilidades de realización, de perfeccionamiento, de humanización. Ser hombre, dice V. Frankl, no reside en los hechos, sino en las posibilidades y agrega ser hombre no significa solamente ser otro, sino también poder ser otro. Esas posibilidades de ser otro, se cristalizan, en la captación y realización de valores, en la donación, entrega y compromiso como afirmación de la libertad y responsabilidad que le supone el ser persona.

Esas posibilidades, singulares y únicas, habitan desde el nacimiento en estado potencial y el hombre puede o no desarrollarlas en virtud de la autonomía y libertad que le son propias. Así podrá pensar y concretar a lo largo de la existencia su proyecto personal, ejercer la responsabilidad de sus

acciones, autodeterminarse, es decir elegir –como señala Jaspers- aquel que quiere ser. Elige aquel que quiere ser, desde esa unidad y complejidad que es la persona, en donde habita el pluralismo dinámico de impulsos deseos, tendencias y también sus facultades y proyectos.

Preservar esa unidad es luchar por preservar la salud. La salud, está signada por la unidad, en cambio la enfermedad está signada por la división. Salud es unidad, armonía, orden de impulsos, creencias, sentimientos, pensamientos, orden establecido en torno a un eje de valores objetivos, asumidos como tales desde la propia subjetividad.

Von Gebsattel expresa que la salud es un trabajo constante, defensa victoriosa pero sin pausa, de las posibilidades constructivas de la vida, frente a su limitación, su hundimiento, su descomposición o, finalmente, su supresión parcial o total, tanto en sus funciones elementales de la progresión vital como en los círculos funcionales superiores de la vida humana, del alma y del espíritu.

Cualquiera podría confirmar, con su propia experiencia, que salud es sinónimo de unidad y armonía. Cuando nos sentimos más plenos, es cuando vivenciamos la armonía de sentimientos, pensamientos y acciones. En cambio el desgarró, la desarmonía, el vivir divididos, el desorden, son aterradoras vivencias que nos produce la enfermedad y que nos conducen a la pérdida de sentido.

De lo expuesto, podríamos ya resaltar con claridad, que toda visión del hombre que participe de algún tipo de reduccionismo, es en sí misma patógena, ya que de alguna manera, proviene y promueve la división quebrando así la unidad de la persona. Por el contrario, es marcadamente profiláctica, toda visión que sea unitiva e integradora, de todas las dimensiones del hombre. De aquí, el carácter de promotora de salud que encierra la Logoterapia de Viktor Frankl.

Esta idea fue explicitada por el maestro en su libro Logoterapia y Análisis Existencial en las siguientes palabras: "Hoy día es especialmente actual el peligro psicosocial del hombre originado por el nihilismo vivido".

La persona asoma al mundo, a través de su realidad corpórea y adopta distintas formas de aparecer. Estos modos de aparecer en el mundo, no siempre revelan la tan anhelada salud y armonía, sino por el contrario, a veces manifiestan desorden, desequilibrio y otras tantas severas patologías de personalidad. Estos desajustes conforman hoy, una larga lista de inquietantes problemas para la sociedad contemporánea: droga, suicidio, violencia intolerancia, discriminación, trastornos de la alimentación, entre otros, son conductas que cotidianamente aumentan en muchos países del mundo y crecen a pasos agigantados en los países que componen el Continente Americano. A esto debemos agregarle las consideradas hoy enfermedades de la gran urbe: cardiopatías, úlceras, accidentes, etc.

Sin haber llegado a padecer ninguna de las patologías mencionadas, cualquier persona sana que observe la vida con mediana profundidad, se siente hoy afectada por el desamparo y desasosiego, por la incesante llegada desde todos los ámbitos de la cultura de mensajes patógenos, en los que se advierte el desconcierto y la confusión social en que vivimos.

Estamos asistiendo, a una sociedad, que día a día vive el derrumbe de la afectividad y creatividad, la ruptura de las tradiciones (hecho señalado con frecuencia por Viktor Frankl), y unido a esto la pérdida de los valores objetivos.

El sociólogo estadounidense Robert King Merton, ya en 1938 en su teoría de la armonía, señalaba con gran sabiduría el desequilibrio que se generaba entre los objetivos que proporcionan ciertas culturas y los medios sociales necesarios para lograr esos objetivos. Esta situación, advirtió, hace que la persona vivencie carencias marcadas a nivel individual, y que con gran frecuencia cubra las carencias, con algunas de las sustancias adictivas.

Esta situación de violencia cultural, destruye la mirada hacia adentro, impidiendo al hombre que alimente su mundo interior con lo real y verdadero, provocando un estado de anemia interno, de mediocridad, de pérdida de su libertad, propicio caldo de cultivo para que desarrolle perturbaciones individuales y, por consiguiente, alimente las patologías sociales, dando lugar al desarrollo de lo que Frankl denominó "Neurosis de masa". Esta está caracterizada por cuatro síntomas: actitud provisional ante la existencia, actitud fatalista ante la vida, forma de pensar colectivista y fanatismo.

Ante ésta realidad, surgen necesariamente las preguntas: ¿qué podemos hacer? ¿cuál es la misión que debemos cumplir aquellos que estamos ocupados por el ser y el acontecer del hombre? Realmente ¿somos verdaderos agentes de salud? ¿Velamos por una comunidad sana? Lo que sería igual a decir ¿velamos por el crecimiento de hombres libres, dueños de sí mismo y responsables de sus acciones?

Si entendemos que agente, según la definición de la Real Academia Española de la Lengua, es aquella persona o cosa que provoca un efecto sobre otro, es indiscutible que agente ya sea de salud o enfermedad somos casi todos; pero aquellos que por nuestro quehacer diario estamos más expuestos socialmente, somos los primeros que debemos cuidar la salud para cumplir responsablemente con la misión de ser verdaderos agentes de salud. Nadie puede brindar aquello que aún no tiene. Es necesario que tengamos bien en claro que también "nosotros" y no sólo "los otros", padecemos los males que hoy nos aquejan.

En la mayoría de los países, se habla de la crisis en la educación o del fracaso del modelo educativo, y de las malas campañas de prevención de salud como los causantes de los desórdenes

mencionados. Así se suceden planes de salud y de estudio, transformaciones técnicas, cambios metodológicos, provocando muchas veces mayor desconcierto en la familia y en la sociedad toda, ya que según conclusiones estadísticas, estos cambios no produjeron disminución de los males. A esta realidad se suma el excitante y peligroso momento histórico que atraviesa el mundo, cuando la decisión entre la aniquilación y la paz se encuentra en duda en muchos puntos del planeta, y el mundo se encuentra dividido en titánicas luchas entre fuerzas contrapuestas que, basados en la bondad de sus doctrinas, idolatran sus ideas, prometiendo el óptimo desarrollo de las sociedades y la eterna felicidad del ser humano.

Ante tal realidad y compartiendo la idea de que la educación es un proceso de personalización, que ser persona significa unidad y que unidad significa salud devienen las preguntas esenciales que hemos obviado en esos cambios ¿Qué es educar?, ¿Para qué educamos? La necesidad de la respuesta surge inexorablemente marcando el apremio de ocuparse por lo importante.

Randy Sparkman, tecnócrata estadounidense contemporáneo, ensaya una respuesta: *“Educar es ayudar a nuestros niños a alcanzar su máximo potencial, no solo como seres económicos sino fundamentalmente como seres humanos”, y agrega: aunque hayamos ocupado con tecnología cada resquicio de nuestras vidas, la naturaleza esencial del hombre ha cambiado poco. Seguimos siendo seres motivados por los desafíos, discutidores, sociables, orientados hacia el trabajo dispuestos a tomar riesgos, regidos por el espíritu. Agrega: la tecnología evoluciona permanentemente mientras la naturaleza humana cambia tan lentamente que, parece perenne, la ironía de la era digital es que serán las habilidades "básicas", no las fundadas en la tecnología, las que permitan progresar a las personas” (1).*

A estas habilidades básicas Sparkman las llama dones y aclara que estos dones no son contruidos, comprados o cedidos, sino que son dados y alimentados por la transferencia de una actitud, de una disposición, de un rasgo que pasa de generación en generación y que se diferencia a menudo de los productos obtenidos por múltiples entrenamientos.

Agrega Sparkman: *“esta apuesta por las habilidades básicas, no es una simple apelación nostálgica a regresar al pasado. Esta sugestión se basa en el conocimiento de que, a medida que las máquinas digitales se insinúan cada vez más en nuestras vidas, serán las habilidades específicamente humanas, aquellas en las que las computadoras fracasan las que nos permitirán manejar nuestra tecnología y emplearla siempre que permita agregar valor y no confusión a nuestra existencia” (2).*

La invitación de Sparkman, es una exhortación a no caer en el absurdo de la despersonalización, por la absolutización de la tecnología, sino que la tecnología sea incorporada a una formación más humana e integral. En síntesis que el avance tecnológico sea un medio que beneficie el desarrollo del proceso educativo y no el fin de la educación.

Juan Mantovani, filósofo de la educación, define a la educación como el tránsito en el individuo, de una infraestructura vital a una superestructura espiritual en la que se captan y realizan valores.

Cuando el proceso educativo se asimila a la adquisición de aprendizajes que no tienen por finalidad promover el tránsito a la superestructura espiritual estamos cerca de cumplir con aquel propósito de Watson, cuando afirmaba: *"Denme una docena de niños sanos y bien formados y el entorno que yo determine para educarlos y me comprometo a escoger uno de ellos al azar y entrenarlo para llegar a ser especialista del tipo que sea médico, abogado, artista, hombre de negocios y, si, hasta mendigo o ladrón"*(3). Sin duda se puede lograr ese objetivo pero, un hombre así tratado, es un hombre al que se lo ha degradado, deshumanizado, convertido en lo que Frankl denominó "homúnculo". Un hombre convertido en dócil objeto de manipulación. Habrá adquirido el dominio de destrezas y habilidades pero, no se ha tenido en cuenta que esas adquisiciones deben estar al servicio de colmar una profunda necesidad, que es la sed de dar sentido a su existencia, de desarrollar un proyecto de vida, de descubrir e incorporar valores, como el necesario camino a la felicidad.

El hombre que no ha satisfecho, esa sed de sentido y realización es muy posible que navegue por la vida pero, muy fácilmente se ignore perdiéndose a sí mismo e ingrese en las listas de personas que padecen algunas de las patologías de la época. En síntesis será un hombre enfermo.

A propósito de esto escribió Federico Mayor Zaragoza, director de la UNESCO.

"Educar no es solamente inculcar saberes es despertar ese inmenso potencial de creación que anida en cada uno de nosotros a fin de que podamos desarrollarnos y contribuir mejor a la vida en sociedad. Por eso lo que más falta hace hoy en día, lo que reclaman, de nosotros de manera más o menos explícitas los jóvenes, en particular, los adolescentes que concluyen sus estudios secundarios son referencias, una brújula, una carta de navegar. Urge que les proporcionemos esa orientaciones so pena de enfrentarnos con grandes trastornos sociales y tenemos que hacerlo lo antes posible si no queremos que nuestros nietos murmuren refiriéndose a nosotros esa frase terrible de Albert Camus: *"Pudiendo hacer tanto, se atrevieron a hacer tan poco"*(4).

Las palabras de Zaragoza, tocan muy de cerca y surge una nueva pregunta, ¿qué responsabilidad nos cabe para que las palabras de Camus no se tornen realidad?

Jaim Etcheverry, médico argentino, señala con acierto: el fracaso en la educación es ante todo, el fracaso de un modelo cultural y de un sistema de valores que, si bien ensalzan las virtudes de la educación y el conocimiento, erigen como ejemplos de vida y de conducta justamente los modelos opuestos. Agrega los niños y jóvenes quizás no comprendan lo que leen en los libros, pero comprenden muy bien lo que leen en la sociedad.

Seguramente, el apartarnos de los planteos esenciales, hizo que nos quedáramos en el cumplimiento a medias, del verbo "Educar". Educar, significa sacar, extraer, pero, también es guiar y acompañar, hacia el logro de un mayor perfeccionamiento... Es imposible, plantearse la posibilidad de acompañar y guiar sin una reflexión profunda acerca de los valores.

Acompañar y guiar, supone la activación de la dimensión dialogal afectiva e intersubjetiva de la persona, que por estar estrechamente ligada a la problemática de los valores, constituye uno de los aspectos que más puede ayudar a la superación de la crisis educativa, y con ello a la prevención de alguno de los males que nos aquejan. A modo de síntesis de lo expresado cabe señalar lo que considera Allers como meta de la educación, dice: la educación debe tener como meta "el establecimiento de un ajuste entre la actitud subjetiva ante los valores y la validez objetiva de los valores, y la realización completa de todas las posibilidades positivas que se encuentran dentro de la propia persona".

Los valores, esas realidades capaces de despertar el interés vital de la persona o de estimular su perfeccionamiento, son descubiertos por el hombre en el mundo que el mismo habita.

La intencionalidad cognitiva y la intención valorativa, interactúan conjuntamente, emergiendo ambas del fondo mismo de la persona, y es en el encuentro con el otro, en el ámbito de la intersubjetividad, donde el valor resplandece y aparece en su verdadera magnitud.

Lo más vivo de la vida del yo se plenifica sólo en el encuentro con el otro, sólo hay persona si hay referencia a otra persona.

Es el primer encuentro, la relación madre –hijo, la referencia originaria de la existencia del encuentro con el otro. Sólo en el encuentro con los demás, con el mundo y con la cultura, es comprensible la vida del hombre. En su relación con el otro, el hombre teje indisolublemente los dos aspectos de su relación con el mundo: el conocimiento racional y la comunicación afectiva.

Expresa Längle: la vivencia del valor comienza con la aseveración: yo existo y tú existes y nos encontramos. No hay vivencia del valor, en ausencia de tal relación. La vida humana es esencialmente relacional.

Algunos de los modos, de la dimensión dialogal, se inscriben en la relación padre -hijo, docente-alumno, terapeuta-paciente. Esta relación, para ser tal, debe estar signada por la apertura,

el diálogo y el encuentro de intimidades que, se entregan en mutua donación. Sólo en la medida que padres, docentes y terapeutas, entre otros, construyamos una personalidad sana, es en la medida que éste encuentro será un potencial de salud para ambos.

Veamos desde la perspectiva de la logoterapia que supone una personalidad sana, para esto nos remitimos a los conceptos vertidos por el Dr. G. Acevedo en su libro "El modo humano de enfermar". Quien escribe que la salud supone:

- Sentido de vida, en un plan de vida incluido en un proyecto familiar y social,
- Posibilidad de escribir la propia historia vital en la propia familia, el trabajo y la comunidad.
- Posibilidad de expresar lo –no dicho- en el diálogo y la reflexión.
- Posibilidad de sentirse querido y de querer, privilegiando el encuentro con el otro.
- Posibilidad de transformar y de transformarse.
- Posibilidad de comprometerse, de participar y de sentirse participando.
- Posibilidad de establecer vínculos afectivos y solidarios y de convivir.

Sin duda, una personalidad así configurada, denota salud en la unidad y puede promover salud a los otros hombres; saliendo de él mismo y sin dejar de ser uno mismo.

Solo, en el espacio de comunicación viva y existencial entre personas, es posible transmitir salud. Sólo este encuentro es el que permite y da valor al acto educativo.

Escribió V. Frankl en su libro "El hombre doliente": la única posibilidad de que la humanidad sobreviva es la del encuentro de todos los pueblos en una tarea común.

Hoy hay en el mundo –según datos vertidos el 28/4/00 por la UNESCO y UNICEF en el Foro Mundial de Educación – 880 millones de adultos analfabetos y 113 millones de niños sin escolaridad.

¡Que el encuentro de todos los pueblos sea en la tarea de educar cumpliendo la misión de humanizar, con la esperanza de lograr la tan ansiada salud y transformación del mundo de la vida! Entonces sí podremos decir: ¡hemos cumplido la misión de ser verdaderos agentes de salud!

BIBLIOGRAFIA consultada

Acevedo, Gerónimo (1994). *El Modo Humano de Enfermar*. Buenos Aires: Editorial Fundación Argentina de Logoterapia "Viktor Frankl".

Bernabé Tierno, Antonio (1993). *Master en educación*. Madrid: Editorial Temas de hoy.

Jaim Etcheverry, Guillermo (1999). *La tragedia educativa*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Frankl, Viktor (1991). *Psicoanálisis y existencialismo*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Fankl, Viktor (1994). *El hombre doliente*. Madrid: Editorial Herder.

Frankl, Viktor. (1994). *Logoterapia y análisis existencial*. Madrid: Editorial Herder.

Leocata, Francisco (1991). *La vida como experiencia del valor*. Buenos Aires: Centro de Estudios Salesianos.

Landaboure, Noemí Boado (1997). *De la relación pedagógica como encuentro existencial*. Revista Logo N° 24 Bs. As.

CITAS bibliográficas

1. Jaim Etcheverry. *La tragedia educativa*, pág. 151.
 2. Jaim Etcheverry. op cit, pág. 152.
 3. Bernabé Tierno. *Master en educación*, pág. 25.
 4. Jaim Etcheverry. op cit., pág. 200.
-

La relación pedagógica como encuentro existencial

Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Logoterapia. Córdoba, 20 y 21 de octubre de 1995.

Publicada en la revista *Logo. Teoría-Terapia-Actitud*, mayo de 1997, Año XI, número 24, págs. 14-18.

Noemí Beatriz Boado de Landaboure

Resumen

A partir de considerar que cada momento histórico necesita un estilo de educación que contemple las características y necesidades de la época, se describe el momento actual, enfatizando la idea de no puede pensarse en sistemas o métodos de valor permanente dado el ritmo vertiginoso de los cambios.

El humanismo personalista, corriente pedagógica cuyo fundamento antropológico guarda estrecha concordancia con la Logoterapia, es quien mejor puede dar respuesta a los innumerables problemas de nuestro tiempo.

El hombre, como realidad compleja, existencial e histórica con su peculiar dignidad ontológica: el ser persona constituye el eje de esta Pedagogía.

Se rescata el valor de lo dialógico para la vida humana. La relación maestro alumno como tema central es tratada con mayor intensidad, concluyéndose en la necesidad de rever la actual interacción pedagógica, considerada más de una vez condicionante de diversos problemas de aprendizaje.

Palabras Claves: logoterapia, educación, personalismo, pedagogía.

Aludiendo, a la necesaria efectividad que debe tener la acción terapéutica, Viktor Frankl señala que cada época tiene su neurosis y, por consiguiente, cada época necesita su psicoterapia.

Esta idea, sin duda, tiene profunda aplicación en el campo educativo. Cada época histórica debe ser leal a sí misma y a las exigencias del momento. De aquí que el estilo y forma de educación deben considerar las necesidades vitales y la situación humana psicopedagógica del individuo. Si esto no ocurre, la personalidad del hombre no se desarrolla convenientemente y la cultura de la

época no llega a la madurez fecunda y constructiva, que ha de servir de apoyo a las generaciones venideras.

Es en este sentido, que cada época nueva necesita una escuela nueva. Escuela nueva es aquella que está atenta a los signos de los tiempos.

En general, la vida humana cambia más aceleradamente que la ciencia, las estructuras sociales y las instituciones. Estas mantienen casi una tendencia natural a ser conservadoras, tal vez con el noble fin de que la evolución de la humanidad se haga de una manera más equilibrada, armónica y progresiva. Renovación y actualización son signos claros y expresivos de la vitalidad y buena salud de la comunidad humana. Esa renovación será más auténtica y eficaz cuanto más se haga desde dentro y no desde afuera.

En el ámbito educativo, esta actualización, no abarca sólo la esfera de los medios, sino también y principalmente la esfera de los fines, es decir a la jerarquización de las metas y objetivos profundos de la acción educativa.

Como señala García Hoz, en esto debe consistir principalmente una reforma cualitativa de la educación. Ahora bien, ¿cuál es el signo de nuestro tiempo? ¿Cuál es el tipo de educación más conveniente a esta época? Ortega y Gasset, claro espectador de la vida y de la historia, nos decía que para comprender una época, hay que atender al cambio de sensibilidad vital. Expresa: "Esto que llamaremos sensibilidad vital (sensación radical ante la vida) es el fenómeno primario de la historia y lo primero que habíamos de definir para comprender una época" (1). Describe dos actitudes ante el pasado, una pacífica y la otra beligerante. La primera supone la aceptación tácita de lo recibido, la segunda, por el contrario, está animada por un intento de superación y reforma radical. Como resultado de esto se dan épocas acumulativas (solidarias con la anterior) y épocas eliminatorias o polémicas (tiempo de jóvenes) en las que impera el afán de renovación y cambio. Nuestra época es polémica y tiene todas las características de lo que Ortega denominó "Crisis histórica"; hay crisis, dice Ortega "cuando el cambio de mundo que se produce consiste en que al mundo o sistema de convicciones de la generación anterior, le sucede un estado sutil en que el hombre se queda sin aquellas convicciones, por lo tanto sin mundo". Añade: "no se sabe qué pensar de nuevo, sólo se sabe o se cree saber que las ideas y normas tradicionales son falsas e inadmisibles" (2). Estas ideas son excelente lectura de nuestra realidad y refieren a nuestra época, como una época de novedad y crisis. Crisis histórica (por esa actitud beligerante a la que refiere Ortega) y crisis de crecimiento, producida por los vertiginosos cambios. De aquí que el mundo, nuestro mundo cambiante y acelerado, no puede pensar en sistemas o métodos educativos de valor permanente,

por muy actuales que estos parezcan. Esta situación hace un llamado constante a la pedagogía, apelando a la capacidad creativa de quienes compartimos el "hacer" en esta ciencia.

No se trata de prefabricar respuestas infalibles para ser aplicadas en todo momento al enfrentar nuevas situaciones, sino de incentivar el despliegue de la originalidad como elemento básico en la configuración y desarrollo de la personalidad del educando.

La educación debe impulsar el cambio, no adaptarse a él. Sería un error absolutizar el cambio, sería absolutizar lo relativo. La salud supone la armonía entre lo permanente y lo transitorio entre la estabilidad y el cambio.

Toda simplificación, respecto de esto, entraña el peligro de reducir una realidad compleja y dar, en consecuencia, una visión deformada de la realidad que pretende mostrar. Pero, si esa simplificación obedece a una síntesis integradora de diferentes perspectivas, distintas y complementarias, ayuda a ver la unidad profunda integrada en una visión más rica y clarificadora.

La corriente pedagógica de nuestro tiempo que mejor expresa esta síntesis integradora y que tiene en cuenta las necesidades de nuestra época es sin duda el "Humanismo personalista". Este considera como centro de interés al hombre. El hombre en cuanto que es persona.

Sabemos que todos los humanismos contemporáneos tienen como centro el hombre, pero no todos tienen el mismo concepto de hombre. Los humanismos ateos (existencialismo ateo) son humanismos cerrados a ciertos valores trascendentes y no demuestran preocupación alguna por la defensa de la dignidad de la persona humana.

El humanismo personalista es quien rescata a la persona como centro de la realidad bio-psico-espiritual que es el hombre, idea esta que sirve de fundamento antropológico a la teoría frankleana.

VISIÓN DEL HOMBRE DESDE ESTA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

No es cuestión central de este trabajo desarrollar el tema en profundidad, sólo tener en cuenta algunas consideraciones generales y su implicancia en el terreno pedagógico. Es imposible tratar la complejidad del proceso educativo, o cualquier aspecto de éste, sin dejar claro el fundamento antropológico, bastante olvidado por los que se consideran cultivadores de una pedagogía científica. Desde la perspectiva personalista, el hombre se nos presenta como real, existencial e histórico con su peculiar dignidad ontológica: el ser persona. Santo Tomás expresa que Persona significa lo más perfecto que hay en toda la naturaleza, o sea el ser subsistente en la naturaleza racional. La complejidad humana, que se integre en tu unidad de la persona, hace que lo

biológico y lo psicológico adquieran una dimensión espiritual, ya que todo en el hombre está personalizado y todo participa de la dignidad de la persona.

Dice V. Frankl en Psicoanálisis y Existencialismo: "La marca característica de la existencia humana es la coexistencia entre su unidad antropológica y sus diferencias ontológicas".

La persona es centro unitario y dinámico de todo lo que es, tiene o hace el hombre y esta realidad tiene innumerables proyecciones pedagógicas.

La primera consecuencia es que **como todo en el hombre está personalizado, todo es educable.**

Tomando como punto de partida la persona que "es" por el desarrollo y la educación conquista laboriosamente la personalidad. Para que esto ocurra y no quede deficiente, mutilado o anormal es imprescindible atender a todas sus dimensiones evitando así atrofas e hipertrofas que harán de la persona una especie de monstruo.

Salvaguardar esta formación integral significa dar prioridad a la formación personal sobre la capacitación profesional. Significa formar hombres completos, no crear profesionales, técnicos, políticos o funcionarios útiles y eficaces sino hombres de bien. Idea ésta enfatizada en el art. 6 Cap. 11 de la Ley Federal de Educación.

En síntesis ayudar mediante la acción pedagógica a que el hombre alcance no propiamente un bien estar, o un bien hacer o un bien tener, sino un bien ser, punto máximo del desarrollo humano.

La segunda consecuencia inmediata de la unidad es la singularidad e individualidad que hace que cada persona sea única e irreplicable, distinta a todas las demás, original e inédita. Es imposible que haya dos personas exactas.

Es una **Originalidad entitativa**. Su realidad es inclasificable, de allí que ninguna tipología pueda abarcarla en totalidad, en forma perfecta y acabada.

Originalidad dinámica. Su obra, su hacer la vida le son propios e intransferibles; tiene su propia misión en el universo. Dice Viktor Frankl: "No deberíamos buscar un sentido abstracto a la vida, pues cada uno tiene en ella su propia misión que cumplir, cada uno debe llevar a cabo un cometido concreto. Por tanto, ni puede ser reemplazado en la función, ni su vida puede repetirse, su tarea es única como única es su oportunidad para instrumentarla" (3).

Si esa misión no se cumple, algo ha fallado irremediablemente. He aquí nuestra inmensa responsabilidad.

Como cada persona es algo profundamente nuevo, su hacer por muy imperfecto que parezca, es también algo nuevo, algo creado por el hombre. La creatividad, hoy tan olvidada, es compañera inseparable de la singularidad personal.

Cada persona por ser ella misma y distinta tiene una esfera vital en que convive consigo misma, sin intromisiones en secreto con su propia intimidad. Dice Unamuno, es un sentir, un tocar dolorosamente el 'hondo del alma'.

Esta intimidad es también 'soledad'. Los grandes del universo, han sabido vivir en forma profunda y personal en soledad. Han requerido vivir en soledad intensos e importantes momentos de su vida. Esta experiencia la vivió Frankl y nos la trasmite cuando dice: "El prisionero anhelaba estar a solas consigo mismo y con sus pensamientos. Añoraba su intimidad y su soledad" (4).

La soledad no es una categoría espacial y cosmológica, sino una categoría vital y antropológica. El pensamiento existencial, ha reflexionado profundamente sobre la soledad. Kierkegaard coloca a la soledad y el secreto, entre las categorías del pensamiento subjetivo.

Pero, la soledad del hombre, la soledad que lo hace más persona no es una soledad cerrada, sino abierta. En la verdadera soledad, dice Zubiri, están los otros más presentes que nunca.

Comprender la vida personal como intimidad y soledad, es comprender su dimensión de apertura. Esta instancia es la que le permite al hombre abrirse a los demás, trascender de sí mismo, bien para ayudar o ser ayudado. De aquí que la vida humana, sea esencialmente relacional y se desarrolle en diálogo con el entorno vital. Vivir es convivir—dice Ortega.

En ese diálogo con el entorno vital, se inscribe la relación pedagógica, núcleo fundamental de la educación personalista.

ACERCA DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Toda relación pedagógica, ya sea natural o institucional, como cualquier relación humana debe ser apertura mutua, diálogo y encuentro.

Para conocer el estilo ontológico de una relación hay que tener en cuenta la naturaleza y el modo de ser de los términos, como así también el cómo y el por qué de la relación. "No es posible medir bien la importancia de la relación pedagógica, sin reflexionar sobre el valor de lo dialógico para la vida humana y sin percibir la pobreza existencial del hombre." F. Marx.

En la Relación pedagógica son dos personas humanas (maestro-alumno) intercomunicadas mediante el proceso educativo. Como la relación pedagógica es mutua, ambos términos son complementarios y aunque complementarios son de distinto nivel ontológico.

Por parte del maestro, es su madurez personal y la preparación profesional conjugadas en lo unidad de la persona del maestro, lo que le permite ayudar pedagógicamente a quien lo necesita. Por parte del alumno es la inmadurez personal en vías de maduración que lo hacen sujeto capaz y necesitado de recibir ayuda del maestro.

La relación pedagógica (maestro-alumno) es de carácter institucional (en comparación con la relación padre-hijos que es de carácter natural) que sea institucional no significa que no deba ser profundamente humana.

Por esto, la mejor manera de expresar las condiciones generales de la relación pedagógica es recurrir a las categorías más comunes y más profundas de la vida humana interpersonal: encuentro y diálogo. Estas características se han convertido en términos de uso corriente ¿quién no habla hoy de encuentro y diálogo? pero lamentablemente vemos que más de una vez son términos utilizados en relación a una moda cultural del momento y muy alejados de su verdadero significado. El encuentro más que una forma de comportamiento está indicando una actitud básica interpersonal pedagógica entre maestro y alumno. El encuentro es mutuo pero lo consideramos a partir del maestro. La fecundidad de dicho encuentro se manifiesta a través de la determinación progresiva de sus condiciones de realización que se traducen en un **compromiso personal** creciente.

En este **encuentro interpersonal** está comprometida la totalidad de cada persona: ideas, sentimientos, tendencias, etc. y siendo el "corazón" el centro íntimo y dinámico de la persona diríamos que es un encuentro **de corazón a corazón**.

Una deformación muy frecuente de la relación pedagógica es situarla así exclusivamente a nivel de ideas, enseñanzas, aptitudes intelectuales.

Se confunde educación y aprendizaje. Desaparecen en forma las personas del maestro y alumno para convertirse en funciones de docente y discente. No se reconoce que ni siquiera la actividad intelectual puede desarrollarse si no funcionan los resortes afectivos, los intereses y las motivaciones más profundas.

Hay formas de encuentro interpersonal que no son amistosas, sino que es un verdadero 'encuentro entre enemigos' son sus funciones conflictivas en contraposición con las formas dilectivas"(de aprecio, amor). Dice Prohaska en su libro "Pedagogía del encuentro": La nostridad dual con que se inicia el encuentro es la unidad simultánea y ambivalente que constituyen la posibilidad de una cooperación y la posibilidad de un conflicto. Según impere una u otra forma será preponderadamente dilectiva o conflictiva. No hay dilección exenta de conflicto, ni conflicto que no tenga algo de cooperación, de aquí que el Encuentro Pedagógico, sea una forma dilectiva y cooperativa de encuentro, no exenta de conflictos pero que debe estar dominada por el afán de

superarlos, aunque a veces estos suponga dolor—la superación supone convivencia activa por parte de ambos—.

La relación Pedagógica adecuada a la plena realización del maestro y el alumno supone la comunicación con el elemento fundamental del encuentro. No la comunicación de algo, sino la comunicación de alguien con alguien, de persona a persona.

Penetrando ya en la dimensión profunda del encuentro, puede considerarse como una **comunicación existencial** mutua presencia de dos intimidades, donación, aceptación y disponibilidad, pero en armonía con cierta distancia respetuosa ¿Cómo es posible esa intimidad y distancia? Esto es posible porque el **encuentro** Pedagógico se realiza a nivel del Espíritu. En el espacio pneumatológico, Prohaska expresa "El **encuentro** en sentido propio, únicamente es posible en el **espacio pneumatológico** de las realidades espirituales del Yo y el Tú" (5). La obra educativa, exige, para que el alumno encuentre el sentido de educarse y el docente encuentre el sentido de educar, que la relación educativa se resuelva en una comunión y penetración amorosa de espíritus.

Esta comunión personal, viva y existencial de las personas concretas, no significa negar la necesaria diferenciación. Diferenciación que se da también a nivel psicopedagógico en virtud de la cual una persona puede ayudar a otra que necesite ser ayudada.

Estas diferencias personales pueden ser salvadas por el amor. El amor, es la clave del misterio de todo encuentro humano. Es principio, medio y fin de la acción pedagógica.

Caracterizado en forma negativa al amor pedagógico se lo ha considerado como amor compasión ante la debilidad y desamparo del niño. Cuando en realidad la educación es la ayuda necesaria para superar las limitaciones y miserias humanas. El amor compasión puede rebajar y paralizar, al verdadero amor pedagógico. Hoy el amor compasión no deja de ser habitual en nuestro entorno pedagógico. Su ayuda al necesitado como instrumento de dominación y la educación orientada al adiestramiento inhibitorio o la manipulación para un servicio profesional o técnico para la producción y el consumo, no son en ningún modo extrañas a nuestras sociedades modernas. Específicamente el amor pedagógico debe nutrirse de los componentes necesarios de vocación, competencia profesional y dedicación. Recalca F. Marz "Lo específico de este amor consiste en amar desde arriba". Ese amor por consiguiente tiende a dignificar, ennoblecer al educando que paulatinamente va encontrando valores más altos y trascendentes. Visto así el maestro es capaz de ver las posibilidades dadas en el hombre en formación.

Sello de este amor pedagógico es la "reciprocidad". Es necesario una cierta correspondencia, correspondencia que brota de la vertiente del alumno.

Si el maestro no ha logrado despertar en el educando un suficiente grado de ese amor, el mismo ha fracasado como maestro, seguramente, no ha puesto desde él, el amor suficiente.

El amor pedagógico así entendido, es un amor liberador, que no coacciona, sino que respeta a libertad personal, la libertad es el más alto tributo del espíritu.

Esta libertad sólo es posible cuando el amor es también exigente. No una exigencia caprichosa, sino la que está implicada en la misma naturaleza de la persona y de la educación y en los valores superiores que es necesario realizar.

"Es imposible concebir una educación, que no exija trabajo" dice Spranger.

En nuestra sociedad, dada la institucionalización de las actividades educativas, la relación maestro-alumno se realiza normalmente, en el ámbito de la escuela. En este ámbito, hoy abundan dificultades en el orden institucional y administrativo; coexisten el deseo de educar, con hábitos rutinarios, cierta inercia mental y a veces falta de dedicación y servicio.

Cuando logremos superar esos condicionamientos, habremos elevado nuestro espíritu, habremos encontrado el verdadero "sentido" de educar. Habremos tomado consciencia de nuestra misión y con seguridad nos habremos dado cuenta que a la hora de resolver un problema es mucho más efectivo una idea clara del mismo que un activismo vertiginoso y desorientado.

Nuestro tiempo y nuestra sociedad en la que abunda el desarrollo tecnológico, pragmático y utilitario, está necesitada de personas que se unan en una profunda relación pedagógica de amor para juntas lograr la tan ansiada transformación del mundo y de la vida.

Bibliografía consultada

GARCIA HOZ, V. "Educación personalizada". C.S.I.C. Madrid. 1970.

GARCIA HOZ, V. "El nacimiento de la Intimidad". Editorial Rialp. Madrid. 1970.

GARCIA HOZ, V. "Reforma Cualitativa de la Educación" C.S.I.C. Madrid. 1973.

FRANKL, V. "Psicoanálisis y Existencialismo". Fondo de Cultura Económico. México. 1991.

FRANKL, V. "El hombre en busca de sentido" Editorial Herder, Barcelona, 1982.

MARZ, F. "Ensayo de pedagogía existencial". Editorial Herder, Barcelona. 1965.

PROHASKA, L. "Pedagogía del Encuentro". Editorial Herder. Barcelona. 1964.

CITAS

(1) ORTEGA y GASSET. "El lema de nuestro tiempo". Revista de Occidente. Madrid. 1966. Pág. 146.

- (2) ORTEGA y GASSET. "En torno a Galileo". Revista de Occidente. Madrid,. 1964. Pág. 69/70.
 - (3) FRANKL, V. E. "El hombre en busca de sentido". Editorial Herder. Barcelona. 1982. Pág. 107.
 - (4) Ibid. Pág. 52.
 - (5) PROHASKA, L. "Pedagogía del encuentro", Editorial Herder. Barcelona. 1964. Pág. 21.
-

El mundo afectivo y el mundo valorativo. Incidencia en el desarrollo de la personalidad según las diferentes etapas evolutivas

Capítulo del libro: Yáñez, H. M. (Compilador) (2002). *Desarrollo Moral y Educación Afectiva*. V Jornada de Reflexión Ético-Teológica. Facultades de Filosofía y Teología. Universidad del Salvador (Área San Miguel). Buenos Aires: Editorial San Benito.

Noemí Landaboure

Existen un sin número de definiciones de personalidad provenientes de diferentes escuelas y teorías que, sin duda, varían de acuerdo al fundamento antropológico que subyace a las mismas.

La personalidad es para algunos, como muchos otros términos abstractos, un *constructo hipotético*, es algo de lo cual se infiere su existencia observando las conductas de los individuos. La personalidad así entendida es una variable intermedia en la relación estímulo-respuesta. Sólo son tenidas en cuenta las acciones exteriores visibles y manipulables. Estos autores afirman que la estructura interna es inaccesible, que no es posible conocer la unidad dinámica y, en consecuencia, la personalidad interna es un mito. Ponen énfasis en el método de conocimiento que permita evaluar las conductas externas de los individuos y deparan tan sólo en los resultados obtenidos.

En la personalidad, considerada según fue descripta, se desconocen las cualidades de sentido de coherencia, causalidad interna y distintividad personal, características reconocidas en cambio por aquellos autores que definen la personalidad como una organización interna producida en forma dinámica y estructurada en el interior del individuo (Allport).

Se deduce de lo expuesto que podríamos delimitar dos categorías en las que se pueden agrupar las distintas visiones. Aquellas que deparan en el *modo de aparecer* del hombre en el mundo y las que, teniendo en cuenta la esencia, deparan en el *modo de ser*. Quedarse con alguna de estas categorías, con exclusión de la otra, sería sin duda, desconocer algún aspecto constitutivo de lo humano.

Autores como Carver y Scheier (1997) prefieren hablar, en lugar de teorías, de diferentes *perspectivas* de la personalidad, dándole al término "perspectivas" el rango de metateorías, entendiendo como tal conceptos que debieran ser incluidos en el desarrollo de teorías específicas. Así describen en su obra *Teorías de la personalidad* siete perspectivas. Estas son:

- de las Disposiciones
- Biologista
- Psicoanalíticas
- Neoanalíticas
- del Aprendizaje
- de la Autorregulación cognitiva
- Fenomenológica

El mismo enunciado pone en evidencia donde está el énfasis en cada una de las perspectivas. Aunque se advierten diferencias esenciales, ya que nos encontramos frente a distintas ideas de concebir al hombre, podríamos encontrar, en cada una de ellas, elementos comunes con otras sin que esto suponga una total coincidencia.

Una breve caracterización de las perspectivas más sobresalientes llevaría a encarar el tema con mayor claridad.

Perspectiva de las disposiciones

Los autores inscriptos en esta perspectiva afirman que el hombre muestra cierta consistencia o continuidad, tanto en el modo de pensar y sentir como así también en el modo de actuar. Es decir, la naturaleza de las disposiciones del ser humano no se modificaría en forma drástica, a pesar de los cambios espacio-temporales que acontezcan. Concluyen en el hecho de que el hombre no cambia a pesar del tiempo y que las disposiciones son cualidades que pertenecen al individuo y lo acompañan durante toda su vida; la esencia de la personalidad es la estabilidad y la constancia; la posibilidad de imprevisibilidad no existe.

La segunda idea que sostiene esta perspectiva es que, dado que estas cualidades difieren de un individuo a otro, la personalidad se constituye por la intersección o acumulación de distintas disposiciones.

Ambas ideas fueron tratadas en formas diversas por distintos pensadores antiguos y contemporáneos. Encontramos formulaciones coincidentes con estas ideas 400 a.C. en Hipócrates, formulaciones estas enriquecidas por Galeno (150 a.C.), cuando hablaba de cuatro grupos de individuos: coléricos (irritables), melancólicos (depresión), sanguíneos (optimismus) y flemáticos (tranquilos); en épocas más cercanas, Jung en su tipología distinguía dos características (introversión / extroversión).

Otro representante de estas perspectivas es Catell, con su teoría de los 16 factores de análisis de la personalidad.

Eysenk, teniendo en cuenta las ideas de Hipócrates, Galeno, Jung y Wundt reconstruyó las observaciones centralizándolas en dos rasgos: introversión-extroversión y emocionalidad-estabilidad. Más cercano a nuestros días podemos citar a Harrison Gough quien desarrolló el CPI (Inventario Psicológico de California) fundamentado en conceptos populares y creó diez escalas, evaluando una de ellas: por ejemplo: la madurez relacionada con la responsabilidad social.

Ubicamos también en estas perspectivas las teorías que abordan la personalidad desde la consideración de las necesidades y la motivación, como por ejemplo la teoría de Murray.

Perspectiva biologista

Partiendo de preguntas tales como: ¿Están genéticamente determinados los atributos de la personalidad? ¿Qué influjo ejercen los procesos biológicos en la función de la personalidad? y ¿La personalidad es producto de la evolución?, surgieron dos líneas fundamentales de trabajo e investigación. La primera se centró en demostrar que muchas características de la personalidad están determinadas genéticamente y la segunda buscó ratificar que las tendencias conductuales son resultado de la historia evolutiva.

Si bien, como en la perspectiva anterior, los primeros estudios se remontan a la antigüedad, son los avances tecnológicos de las últimas décadas los que nos han permitido comenzar a entender cómo los procesos que se dan en el sistema nervioso y en el sistema endocrino influyen en las acciones humanas.

Es claro que la estructura del cuerpo de por sí no constituye la personalidad; sin embargo, la pregunta sobre si el cuerpo influye en el tipo de personalidad ha sido y es un tema de todos los tiempos y se sigue debatiendo aún el papel de la herencia en su formación. Encontramos posturas extremas como la de los genetistas, quienes aseguran que ninguna característica y conducta humana está libre de influencia genética y la de los ambientalistas, quienes advierten del papel determinante del ambiente y el aprendizaje.

Sin caer en la absolutización de ninguno de los abordajes, evitando así posibles reduccionismos, podríamos afirmar que investigaciones llevadas a cabo hasta el momento demuestran que existen influencias genéticas muy marcadas en cuanto a la constitución física, el temperamento y la inteligencia. Allport considera al temperamento y la inteligencia como constitutivos básicos de la personalidad, y en ambos casos reconocemos la influencia genética; en consecuencia, no podemos ignorar el condicionamiento de la herencia en la formación de la personalidad. Actuales estudiosos genetistas (Plomin) sostienen que hay tres rasgos temperamentales que aparecen desde el inicio de la vida y parecen tener influencia hereditaria: el nivel de actividad, la emocionalidad y la sociabilidad. Los mismos estudiosos señalan que hay claras

evidencias de la participación de la herencia en patologías tales como la esquizofrenia y los trastornos bipolares o trastornos maníaco depresivos.

Perspectivas analíticas y neoanalíticas

Continuando con una rápida presentación de las perspectivas, podríamos aunar en una misma visión las perspectivas analíticas y neoanalíticas.

El psicoanálisis, que irrumpió en el mundo científico entre 1895 y 1940 de la mano del médico austríaco Sigmund Freud y que su influencia perdura como uno de los planteos de mayor incidencia aún en nuestros días, es tal vez también uno de los más polémicos y cuestionados.

El modelo estructural de la personalidad propuesto por Freud enuncia que la personalidad está integrada por tres instancias: Ello, Yo y Super Yo y que de la interacción de estos emerge la conducta.

El hecho de que Freud haya pensado los procesos y estructuras de la personalidad en términos metafóricos y la imposibilidad de comprobación objetiva de los mismos han hecho endeble la teoría. No es posible refutar algunos principios, pero tampoco pueden ser confirmados.

Freud atrajo un núcleo importante de científicos y pensadores que, aunque adoptaron varias de sus ideas, también disentían en aspectos esenciales. Estos teóricos son considerados neoanalíticos o pos freudianos, entre ellos se encuentran los llamados Psicólogos del Yo.

Psicología del Self - Teorías de las Relaciones Objetales (Melanie Klein; Mahler). Karen Horney con su visión acerca de lo que denominó *ansiedad básica*.

Una de las teorías más profundamente elaborada, dentro de la psicología neoanalítica, es la Teoría psicosocial de Erikson, quien describió minuciosamente el impacto que tienen los fenómenos sociales durante el transcurso de la vida.

Fue el introductor del principio de desarrollo del ciclo vital; consideraba que la personalidad evoluciona durante toda la vida desde el nacimiento hasta la muerte.

Se ubica dentro de esta perspectiva la Segunda Escuela de Psicología Profunda de Adler, quien desplegó su teoría acerca de lo que denominó sentimiento de inferioridad.

Perspectiva de autorregulación cognitiva

Si bien su origen es relativamente reciente, el hilo conductor del trabajo requiere tratar con posterioridad la perspectiva fenomenológica. Desde esta mirada de la autorregulación cognitiva se conciben las funciones humanas como equiparables al funcionamiento de la computadora. Es importante señalar que encontramos, entre otros aportes, ideas provenientes de la Psicología cognitiva y de la perspectiva del aprendizaje.

Tres son los supuestos básicos que sostienen los autores enrolados en la perspectiva de la autorregulación cognitiva:

- Aseguran que comprender la conducta humana significa entender la manera en que las personas tratan o procesan la información del mundo que lo rodea.
- Coinciden en afirmar que la vida fluye según un entramado de decisiones que el hombre va tomando. La personalidad se expresaría según las decisiones tomadas.
- Es la aceptación de que toda conducta humana está dirigida a metas. De este último supuesto surge la denominación de autorregulación, que emerge de la posibilidad de la mente humana de asumir o crear metas.

La similitud vista por estos autores entre la computadora y la mente humana y la comparación del hombre con un robot es el motivo de discusión y de profundas críticas a esta perspectiva, ya que el hombre parece degradado a la categoría de homúnculo y entonces cabría preguntarnos dónde queda la posibilidad de ejercer el libre albedrío. Es indudable que aun quedan muchas preguntas por contestar, aunque consideremos que hay muchas ideas provenientes de esta perspectiva para incorporar e investigar.

Perspectiva fenomenológica

Desde esta mirada se resalta la unicidad del marco referencial de cada uno como tema central.

Encontramos en esta perspectiva dos tipos de teorías:

1. La representada por los teóricos que dan mayor énfasis a la autodeterminación y la naturaleza positiva del ser humano, conocida esta postura como movimiento del potencial humano o Psicología Humanista. Adhirió a este pensamiento Carl Rogers con sus ideas acerca de la autorrealización; también Maslow, entre otros, quien llegó a suponer que las necesidades humanas forman una jerarquía, que graficó con una pirámide; en ella aparecen como inferior y más ligada lo animal y las necesidades fisiológicas y las más distintivamente humana es la necesidad de autorrealizarse y ocupa el nivel más alto de la pirámide. Para Maslow, quienes presentan mayor autorrealización demuestran mayor aceptación de sí mismos, seguridad, espontaneidad, humor, desapego; es decir poseen las características de una personalidad madura.

2. Un grupo de psicólogos, denominados existenciales son parte de los que conforman este otro grupo de orientación fenomenológica. Subrayan la posibilidad de ejercer el libre albedrío y afirman que, junto al ejercicio de la libertad, va unida la responsabilidad por las decisiones tomadas.

En esta línea de pensamiento ubicamos a Víctor Frankl, creador de la Tercera Escuela de Psicología Profunda. Frankl considera al hombre como un ser bio-psico-espiritual. Ve en el espíritu la instancia de apelación para elevarse por encima de los condicionamientos bio-psico-sociales y plasmar así en cada elección de vida, mediante el ejercicio pleno de la libertad, la formación de su personalidad.

Frankl considera al hombre tal cual lo definiera santo Tomás como un "*unitax múltiplex*", es decir, como una unidad a pesar de la diversidad de aspectos que lo componen. Enfatiza la presencia en el hombre de la dimensión espiritual-noética que le posibilita el uso de la libertad, que unida a la responsabilidad le permitirá, aun en las situaciones más difíciles de la vida, encarnar valores como camino único y necesario para no claudicar en la búsqueda del "sentido de la vida".

Parafraseando el pensamiento de Frankl y adhiriendo a sus ideas podríamos decir junto al autor:

"Persona soy, carácter tengo y devengo en personalidad".

A propósito de esto, A. Längle, discípulo de Frankl, escribe: "Actúo según lo que soy, y me voy haciendo según como actúo".

Remplein, desde un fundamento antropológico coincidente, recreando a Bursmann escribe:

"El hombre se hace personalidad inteligente, independiente, de vida seria, no por mera evolución de sus disposiciones, sino por una resolución del modo de sentir, por una liberación de los fuerzas espirituales de formación respecto al poder primario natural de las fuerzas corporales de maduración".

Esta liberación de las fuerzas espirituales es un proceso consciente autodirigido y vivido como misión de vida. La gran dignidad y responsabilidad del hombre estriba, señala Remplein, en que la formación de su personalidad no se realiza por un proceso puramente natural sino que está producido por él mismo.

Si bien para Remplein la expresión "él mismo" está referida al yo consciente, me atrevería a decir, con una mirada introspectiva hacia el centro de nosotros mismos, que es producido por el "sí mismo", por esa zona crítica interior, a decir de Lersch, cálida y central de nuestra vida. Por el núcleo mismo de nuestro ser, núcleo difícil de delimitar, como señala Allport. Por momentos aparece claro ante nuestra conciencia, es más abarcativo que la propia conciencia, excede al yo, pero por momentos se desvanece y aparece oculto ante nuestra existencia. Esta realidad origina profundos planteos filosóficos y creo que en parte, el encuentro de hoy, tiene algo que ver con este tema.

¿Cómo se gesta el sí mismo?

Partiendo de la convergencia de ideas de autores tales como Rempelin, Lersch, Allport y Frankl, entre otros, diríamos que el hombre va descubriendo y gestando, a lo largo de toda la vida en armoniosa síntesis, ese núcleo en donde están presentes los afectos, las tendencias, con todo el colorido de las emociones, pero también el pensamiento y la voluntad, es decir el yo consciente. Ambas instancias se relacionan y comienzan a partir de lo que de allí emerge en diálogo con el entorno, con los demás, con la cultura y con el mundo, la apertura al mundo de lo valorativo.

¿Cómo se desarrolla ese núcleo vital, unitario y personal? Allport señala en los tres primeros años el desarrollo de tres instancias:

- * sentido del sí mismo corporal;
- * identidad;
- * estimación.

En el primer momento el desarrollo comienza con la estimación del núcleo básico de lo existencial: el yo corporal.

El yo corpóreo no es todo el sí mismo, pero es a través de su corporeidad que el hombre se relaciona con el mundo.

Señala Leocata:

“Este modo de sentirse cuerpo está evidentemente ligado a la vida anímica del hombre, de un ser capaz de autoconciencia llamado a abrirse a dimensiones de espacio y de mundo que superan lo actualmente percibido por las sensaciones”.

Es aquí, en este primer momento de vida, a través de las primeras sensaciones y también viviendo las primeras frustraciones, que comienza a crecer la semilla de la trascendencia. Entre el nacimiento y los 18 meses, algunos autores señalan que existe ya una capacidad moral innata potencialmente presente desde el comienzo de la vida, es la denominada “sindéresis”, considerada como la raíz de la conciencia moral.

Desde otra perspectiva, Winnicott afirma la presencia de tendencias innatas a la moralidad y Bull señalará la existencia de una “capacidad moral potencial”.

Frankl advierte que, desde el comienzo de la vida, el hombre, más que impulsado por lo instintivo, está atraído por lo valioso.

Desde este primer momento no podemos hacer a un lado la presencia de esa tendencia, capacidad, potencia, energía que lo impulsa a unirse o la experiencia del valor partiendo de vivenciar su propia vida, primero como instancia generalizada “la vida” y luego particularizada en él.

A los dos años, con la aparición del lenguaje, comienza a escuchar su nombre. Aparece así el primer símbolo del ser.

En este período que va desde los dos a los tres años y medio hay un progresivo enriquecimiento de la vida afectiva, la imaginación, los móviles, la necesidad de comunicarse y el impulso de hablar.

El sentimiento suscita el pensamiento y esto da lugar, por la aparición del pensamiento verbal, a la tercera esfera psíquica denominada por Lersch "*estrato personal*".

Remplein señala que esta dialéctica pensamiento-sentimiento subyace a la aparición del temor y la angustia. El tema aparece ligado a las representaciones, se traduce en los "*miedos típicos*" presentes en esta época del desarrollo y se comporta como un estímulo directo del pensamiento.

La educación en esta etapa debe estar dirigida a fortalecer la seguridad en sí mismo, mediante la incorporación de hábitos de orden y costumbres para lograr así un mayor afianzamiento de la propia identidad. Hecho que se refuerza con las verbalizaciones del entorno, ya que comienza a escuchar: "te felicito", "no seas malo", "no hagas esto". En este período, conocido también como período de obstinación, Remplein advierte el despertar de la voluntad.

El niño comienza a poder dirigir sus impulsos y tendencias. Estamos frente a la aparición de la "*conciencia moral*".

Frenar los impulsos por medio de la voluntad lo lleva a vivir situaciones de antagonismo: *quiero y debo* convergen en el mismo acto. De cómo se viva este momento depende en gran medida que construya una personalidad auténtica, en donde el ser y el modo de aparecer en el mundo no se distancien, en donde querer lo que se hace, coincida con el hacer lo que se quiere.

De los 4 a los 6 años el sí mismo crece emergiendo hacia lograr la extensión que se concreta en la "*posesión*" de los objetos. La imagen de sí mismo evoluciona muy ligada a la aceptación o rechazo de los padres. Se observan demostración de conductas afectivas que denotan calidez, ternura, altruismo, los conmueve lo ajeno, todo esto con las variables personales también de indiferencia, frialdad. En síntesis, en este período existe un marcado:

- subjetivismo;
- ingenuidad;
- predominio del sentimiento;
- mayor desarrollo del fondo endotímico con tenue aparecer de la estructura personal;
- un sí mismo enriquecido o empobrecido por las predisposiciones innatas.

Entre los 6 a 12 años el ingreso a la escolaridad va a permitir incorporar con mayor acompañamiento, ya que a la acción familiar se suma la ayuda institucional y el estímulo social, hábitos de orden control emocional, uso de la voluntad, desarrollo de los procesos de pensamiento. El niño se vivencia a sí mismo como un solucionador racional.

La diferenciación de las funciones psíquicas le posibilita vivenciar cierto grado de angustia espiritual; de este modo esta época se convierte en el momento propicio para intensificar la acción educativa y estimular el pasaje de la hetero-educación a la auto-educación.

Una mirada hacia lo expuesto evolutivamente pondría en evidencia que al final de la infancia el niño ha logrado:

- conservación de la vida;
- preparación de las facultades y funciones psíquicas que posibiliten la formación de un mundo espiritual;
- el conocimiento objetivo de un mundo exterior espacial y concreto y se prepara para continuar su vida con una renovada búsqueda de la identidad del sí mismo recreando así lo vivido a los dos años.

Resurge en la adolescencia la pregunta ¿Qué soy yo? ¿Quién soy yo? ¿Qué hago aquí? ¿Soy niño? ¿Soy adulto? En medio de la renovada búsqueda de identidad, debe completar por empuje normal del desarrollo: la madurez sexual, psicosocial y espiritual. La paradoja de la existencia encuentra en esta etapa su punto culminante: es físicamente grande, pero se comporta como un niño, la imagen e identidad de sí mismo depende de las otras personas. No se anima a oponerse en usos y costumbres al grupo.

Es esta la última etapa de lucha por su autonomía, en esa lucha suele oponerse con intolerable rebeldía a los padres, adoptando actitudes de separación total y parcial, vistiéndose, adoptando formas de ser y estar en el mundo que seguramente generan rechazo en su entorno familiar. En el plano afectivo el enamoramiento y en general las relaciones con el sexo opuesto son un medio de poner a prueba, según la aceptación o rechazo, la imagen de sí mismo.

Sin duda la batalla más difícil de resolver es la que se presenta a nivel psicoespiritual.

Las tendencias a la transitividad, a decir de Lersch, pujan por encontrar un camino, un sendero, un plan de vida que le ayude a la concreción de los ideales. Esta fuerza lo incentiva al encuentro de la cultura y la cultura supone el descubrimiento de los valores universales. La resonancia que puedan tener los valores depende no sólo de que estos estén presentes, sino también del grado de sensibilidad frente al mundo valorativo, que este haya logrado.

Ante la pluridimensionalidad de los valores el joven se enfrenta con la posibilidad de elegir, de ejercer su libertad y así escoger hacia donde quiere orientar su esfuerzo. El encontrar el camino hace que su obrar sea intencional, el esfuerzo integrado al sentido de sí mismo resplandece, la voluntad ya no opera con sometimiento a las normas sociales, sino que encuentra en el mundo

interior y en la conciencia que descubrió, el valor, el motor básico del esfuerzo volitivo. Esta voluntad es la que Frankl denomina "*voluntad de sentido*".

Si esto ocurre, si es capaz de elegir, de decidirse y de hacerse responsable de su elección, indudablemente ha construido su personalidad.

Esta conquista no está acabada, día a día hasta la muerte el hombre se hace a sí mismo. Día a día el hombre puede lograr mayor plenitud existencial, cuando el hacer es consecuente con el sentido último de su existencia, cuando trata de vivir cada momento de su vida ejerciendo la posibilidad genuina de la autotrascendencia. Esto comporta encontrar cada día el sentido oculto pero presente en cada situación cotidiana, o lo que es lo mismo *descubrir el valor en cada situación de vida*.

Para concluir podríamos decir que el hombre va gestando en diálogo permanente consigo mismo y con el entorno su personalidad, que será tanto más plena cuanto más cerca esté del cumplimiento de la misión particular, única e irrepetible, que le ha tocado vivir.

Concluimos con una expresión de Víctor Frankl: "*Nosotros cumplimos el sentido de nuestro ser, planificamos nuestro ser con sentido, toda vez y cada vez que realizamos valores*".

BIBLIOGRAFÍA

ALLPORT, G. W. (1986). *La Personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.

CARVER, Ch. S. & SHEIER, M. F. (1997). *Teorías de la personalidad*. México: Prentice-Hall.

FRANKL, V. (1991). *Psicoanálisis existencial*. México: Fondo de Cultura Económica.

LERSCH, P. (1962). *Estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.

LEOCATA, F. (1991). *La vida humana como experiencia del valor*. Buenos Aires: Centro Salesiano de Estudios.

GRIFFA, M. C. y MORENO, J. E. (1999). *Claves para una Psicología del Desarrollo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Escala existencial. Un instrumento de evaluación de la dimensión noética de la persona

Noemí Beatriz Boado de Landaboure

Los textos utilizados para la redacción de este apartado sobre la Escala Existencial fueron:

a- Landaboure, N. (2002). *Escala Existencial de A. Längle, C. Orgle y M. Kundi. Manual introductorio*. Buenos Aires: Dunken.

El Prefacio de este libro fue escrito por A. Längle, quien allí resalta la importancia de esta investigación y el hecho de que con ésta publicación la Argentina pasa a ser el 2° lugar en el mundo donde se comienza a trabajar con la Escala Existencial, siendo Austria el 1°.

b- *Estudio descriptivo-correlacional de las relaciones existentes entre la dimensión noética y las funciones ejecutivas en personas de entre 18 y 30 años*. Tesis de Doctorado en Psicopedagogía. Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Defendida en Noviembre 2016. Doctoranda: Lic. Noemí Beatriz Boado de Landaboure, Director: Dr. José Eduardo Moreno y Consejero: Lic. Eduardo Leonardelli. Publicación Virtual: https://www.existenzanalyse.org/wp-content/uploads/Landaboure_N_2016_Tesis_Dimension_Noetica_y_Funciones_Ejecutivas.pdf

Introducción a la Escala Existencial. Fundamentos teóricos

Frankl (1994) considera que el ser humano tiene tres dimensiones principales: a) dimensión somática: constituida por todo el ámbito biológico y corporal; b) dimensión psíquica: constituida por la realidad psicodinámica y c) dimensión noética o espiritual: esta dimensión trasciende las otras dos dimensiones y, por tal razón, bien puede denominarse “dimensión espiritual”. La denominación de noético (del griego nous, ‘espíritu’) se refiere, según Frankl (2001), a la posibilidad de conocimiento interno, de conciencia intuitiva, de acceso directo e inmediato al conocimiento, más allá de lo que está a disposición de nuestros sentidos y el poder de la razón. Es en esta dimensión espiritual donde se localizan los fenómenos específicamente humanos. Se trata pues de tres ámbitos fenomenológicamente evidentes del alma humana, que no pueden ser sometidos a ningún reduccionismo; deben verse como totalidad integrada.

En el principio del desarrollo predomina lo psicofísico sobre lo espiritual, haciendo que lo espiritual permanezca en silencio; a medida que pasan los años, lo psicofísico va permitiendo una

expresión más clara de la dimensión noética. Dependerá –fundamental pero no únicamente– de la madurez y salud psicofísica, como así también de la educación y el entorno en donde habita y se manifiesta habitualmente la persona.

Lo expresado no invalida el hecho de que, aunque lo psicofísico se encuentre comprometido, el espíritu se manifieste en todo su esplendor. Ejemplo de ello es Stephen Hawking (físico, astrofísico cosmólogo y divulgador científico), quien padeció desde su infancia una grave enfermedad motoneural y se ha esforzado en su labor como investigador y docente por mostrar la grandeza de su espíritu.

Acerca de las características psicométricas de la Escala Existencial

La Escala Existencial fue construida por Längle, Orgler & Kundi (2000). Los estudios previos comenzaron en la década de 1980, cuando Längle, a partir de las categorías centrales del sentido, logró descomponer y ordenar el proceso de encuentro del sentido en cuatro pasos. Este hallazgo es lo que denominó Método de Hallazgo del Sentido (Sinnerfassungsmethode) (Längle, 1986).

Método de Hallazgo del Sentido. Längle (1986) sostiene que si bien debemos tener en cuenta que se siguen regularmente una serie de pasos para descubrir el sentido, estos se llevan a cabo en forma espontánea e intuitiva. El conocer los pasos en forma individual posibilita una ayuda objetiva y una guía consciente. Los pasos enunciados por el autor son:

1° Momento PERCIBIR: La persona se informa, conoce, se da cuenta de las situaciones reales que acontecen en su entorno. Esto es posible porque se distancia de sí misma. El Autodistanciamiento le permite ver la realidad que lo rodea.

2° Momento VALORAR: La persona es afectada por la situación, el hecho, etcétera. Aquello que requiere una respuesta se le presenta como un valor. Esto sucede en forma intuitiva, a través –justamente– de sentir el valor. Se vislumbran así distintas posibilidades de respuesta. Ejemplo: ante un conflicto entre personas, se puede guardar silencio, hablarlo, etcétera. La mejor posibilidad es la que mayor sentido abarca y, en última instancia, ésta no puede ser calculada ni ideada, sino que debe ser sentida.

3° Momento DECIDIR: De las posibilidades que se presentan debo elegir una. Todo lo considerado no es forzosamente llevado a cabo; debo decidir la forma de actuar. La decisión es intencional, espontánea y frecuentemente inconsciente; es decir “sí” ante una posibilidad; es aceptar la situación. Este acto supone por un lado tener en cuenta el valor que uno mismo es y asignar ese valor como referencia a la situación (autoestima), y por el otro, la comprensión del mundo. La concepción de la vida y de lo que uno es desemboca en la decisión, que no concluye con

la aceptación de la decisión, sino en el estar dispuesto a la acción. Tomo postura, ejercito mi libertad, elijo una opción y debo responder por ella.

4° Momento EJECUTAR: Es en este paso donde se realiza la posibilidad de sentido. Para ello deben ser encontrados medios, trayectos, estrategias. No hay un mismo camino para todos, cada uno tiene el suyo. La elección de medios está preponderantemente relacionada con la experiencia propia y nutrida por la experiencia de otros. De aquí que en un tratamiento puedan entrar en juego medios terapéuticos de diferentes procedencias. Sólo en la ejecución se puede sentir a flor de piel la plenitud del sentido. Sólo yo he de hacer lo que yo he decidido. El ser humano se abre al mundo y entra en la fase de su propio conocimiento. Längle et al. (2000) expresa con contundencia que no es otro sino yo mismo el precio que se establecerá al cumplimiento del sentido, es el precio al cumplimiento de la existencia, al cumplimiento de la vida (consumación existencial).

Puede ser que la persona esté ya en el tercer o cuarto paso, pero que no sea posible consumir aquella forma prevista, por ser evidente que la estimación inicial fue desproporcionada en relación con las posibilidades del sujeto. Entonces se establecerán los objetivos intermedios constituidos por horizontes de sentidos más estrechos. Se conserva la dirección, pero se dan pasos más cortos. Se fijan tareas a corto plazo, que permiten la preparación para lograr aquello que inicialmente se consideró demasiado difícil. Solamente a esa persona y en esa situación se le presenta algo como “la mejor posibilidad”.

En síntesis, se puede deducir que los pasos presentes en este proceso implican las siguientes funciones psicológicas y cualidades antropológicas:

- Funciones: cognitiva, evaluativa, decisiva, existencial.
- Cualidades: receptiva, creativa, productiva, dedicativa.

Respecto de la construcción de la Escala Existencial, antes de ser publicada la versión original *Existenz-Skala* en Viena por la editorial Beltz Test en el año 2000, recibí de Längle el borrador final sobre el que trabajamos en equipo con Eduardo Leonardelli, Pablo Etchebehere, Ana Taboada y Ana Kazmierzack. La primera versión en castellano de la escala (Landaboure, 2002) es la que utilicé en mi tesis doctoral.

El objetivo de esta técnica es describir empíricamente la dimensión espiritual. Se evalúan para tal fin las competencias personales y existenciales de la persona en lo que significa la relación consigo mismo y con el mundo.

Längle, Orgler & Kundi (2000) consideran a la competencia existencial-personal como la capacidad de poder ser uno mismo, en medio de la propia realidad somática, psíquica y social que le toque vivir. La puesta en acto del AD y AT (capacidades personales y L y R (capacidades

existenciales) permitirá el acceso cognitivo y afectivo que lo conducirá a habérselas satisfactoriamente con las circunstancias propias y ajenas.

La técnica se presenta en forma de cuestionario que puede ser autoadministrado y autoevaluado. El tiempo de aplicación oscila entre los 20 y 30 minutos. Las respuestas no son evaluadas como positivas o negativas, ni verdaderas o falsas, tal como ocurre en los test que evalúan capacidades cognitivas, dado que el test evalúa capacidades personales-existenciales puestas de manifiesto en situaciones vitales diarias. Tampoco evalúa salud-enfermedad, si bien estas capacidades se pueden evaluar aún en la enfermedad. De aquí que la Escala Existencial se diferencie de otros test en lo que significa el “constructo básico”.

La técnica, desde sus inicios hasta el presente, está conformada por cuatro sub-escalas, dos que evalúan el factor personal (Autodistanciamiento y Autotrascendencia) y dos (Libertad y Responsabilidad) que evalúan el factor existencial.

El factor personal muestra la apertura al mundo y la posibilidad de autocaptación que se traduce en el acceso cognitivo-emocional de sí mismo y del mundo.

El factor existencial muestra la capacidad de decidir y comprometerse frente al mundo con aquello elegido.

Este instrumento tiene 46 ítems.

Los objetivos de las cuatro sub-escalas abarcan las metas principales del Análisis Existencial y de la Logoterapia; evalúan la capacidad de la persona de concientizar su responsabilidad y, a través del ejercicio de su libertad, optar y asumir la tarea de conducir su propia vida.

El factor Personal comprende las capacidades de Autodistanciamiento y Autotrascendencia que caracterizan al hombre como tal y son movilizadas con fines terapéuticos, ya que sustentan la posibilidad que tiene el hombre de distanciarse y trascender.

La subescala del Autodistanciamiento evalúa la capacidad para la organización del espacio libre interior. Esta capacidad se manifiesta en la posibilidad de conquistar la distancia de sí mismo, de los deseos, representaciones, temores, motivos, lo que permite la libre captación del mundo aun en ocasiones desfavorables (Landaboure, 2002, p. 32).

La sub escala de Autotrascendencia evalúa la capacidad de percibir (sensibilizarse frente a) los valores, lo que se pone de manifiesto en la claridad de los sentimientos. La posibilidad de Autotrascendencia implica, por un lado, la aceptación del prójimo, y por el otro, a partir de esa aceptación, el compromiso (sentir y compartir). La Autotrascendencia, así evaluada, es decir, como capacidad de resonancia afectiva y captación de los valores, es condición previa para el compromiso con el mundo (Landaboure, 2002, p. 32).

Escala Existencial (EE)

La dimensión existencial está constituida por la L y la R. Estas instancias representan el eje central de la antropología frankleana.

Libertad (L). Evalúa la capacidad de decisión que tiene la persona ante una posibilidad real de acción, acorde a una jerarquía valorativa. La capacidad de decisión es evaluada en relación con las posibilidades actuales de elección y a partir de las diversas alternativas posibles.

Esta sub-escala permite evaluar tanto la capacidad o incapacidad de una persona de tomar una decisión, como así también si las decisiones que toma son decisiones seguras.

Responsabilidad (R). En esta sub-escala se evalúa la capacidad de comprometerse a partir de una decisión libre y siendo consciente de la obligación, como también de las tareas y valores que dicha decisión implica. El ser consciente supone tener en cuenta las consecuencias de los actos que, según haya sido la respuesta, redundarán en un sentimiento de seguridad. Se hacen evidentes en el test tanto la valoración de sí mismo como la facultad de preservar en la acción.

El MHS le presentó a Längle una posibilidad de evaluación objetiva para conocer el momento del proceso en el que se halla la persona, como así también si aparece algún elemento distorsionador que pueda entorpecer el camino. Esta idea fue compartida con Christine Orgler, quien, en colaboración con el Instituto Psicológico de la Universidad de Viena y bajo la dirección de Giselher Guttmann, formuló 259 ítems para describir la actividad central de cada uno de los cuatro pasos mencionados. Sometidos a un análisis por ítems y a un procesamiento analítico de los datos, encontró 46 válidos, y de acuerdo con el método estadístico ítem-valor configuró lo que presentó como tesis doctoral. Orgler señala: "Los componentes de las condiciones para una vida personal plena (...) como las estimaciones y juicios sobre numerosas capacidades individuales de las personas (...) y la realización existencial resultan difícilmente reconocibles, cuando no imposible, en la mayoría de los ítems" (en Landaboure, 2002, p. 17).

Las afirmaciones elegidas están presentadas mediante el método de escala Likert de 6 opciones, en un continuo que va desde "De acuerdo" a "Nada de acuerdo".

Desde su inicio, en 1987, fueron varios los estudios científicos que se realizaron de la Escala Existencial; los preliminares de validación fueron realizados por Orgler (1990, en Längle, Orgler & Kundi, 2000), y le siguieron los textos de Längle y Orgler (1993, ibíd.) y la posterior interpretación y estandarización (Kundi, 1996, ibíd.) en 1028 personas austríacas, escogidas al azar pertenecientes a todas las clases sociales, estado civil, ocupación y educación. El 42,2% eran varones y el 57,8%, mujeres, distribuidos en edades que iban desde los 18 hasta los 69 años, de la siguiente forma:

Los datos recogidos fueron sometidos, por un lado, a análisis estadísticos, para estudiar sus cualidades psicométricas, y por otro, al análisis Rasch, en su homogeneidad. Por este trabajo, Kundi (1998, en Längle, Orgler & Kundi, 2000), profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Viena, fue considerado coautor del test (Landaboure, 2002).

ESCALA EXISTENCIAL. Versión Landaboure (2000) en español

El trabajo con la Escala Existencial en la Argentina data del año 1993, cuando se inició la toma de la técnica como un gran desafío. Hasta ese momento no había ningún instrumento que posibilitara evaluar empíricamente competencias personales y existenciales. Las primeras experiencias presentaron grandes dificultades, originadas por la transculturalización de la técnica, sumadas a las que surgían de la traducción del idioma alemán al castellano.

Con fines exploratorios, se administró la técnica a n=400 personas de entre 20 y 69 años residentes en Buenos Aires (Argentina). Algunos protocolos fueron descartados, por lo que el trabajo exploratorio se realizó sobre n=366.

En el análisis estadístico comparativo (Argentina-Austria) se evidenciaron dos factores: país y edad. Los resultados obtenidos fueron presentados en el IX Congreso Argentino de Logoterapia, V Encuentro Latinoamericano (Buenos Aires, 1993) y publicados por la Fundación Argentina de Logoterapia.

La comparación de totales y sub-escalas Personal (P) y Existencial (E) arroja las siguientes tendencias:

- La población argentina tiende a puntuar menos que la austríaca.
- Dicha diferencia es más notoria en la escala Personal.
- Las edades originan cambios menos notorios en la población austríaca. Se podría decir que los austríacos son existencialmente más estables o menos sensibles al paso del tiempo que la población argentina.
- En ambas poblaciones hay más estabilidad a lo largo del tiempo en E que en P.

Citas bibliográficas

Längle A., Orgler C. & Kundi M. (2000). Die Existenzskala (ESK). Test zur Erfassung existentieller Erfüllung. Göttingen: Hogrefe.

Längle, A.; Orgler, C. & Kundi, M. (2000). *Existenz Skala*. Göttingen. Beltz Test.

Längle, A., Orgler, C. & Kundi, M. (2003). The Existence Scale. *European Psychology*, 4, 1, 135-151.

Längle, A. (2003). *Las motivaciones fundamentales de la existencia como estructura del proceso motivacional*. Viena: Sociedad Internacional de Análisis Existencial y Logoterapia.



Biografías



Viktor E. Frankl

Nació en Viena el 26 de marzo de 1905 en una familia de origen judío. Falleció en su ciudad natal, el 2 de setiembre de 1997. Estudió medicina en la Universidad de Viena, donde participó de distintas organizaciones estudiantiles y empezó, en esa actividad, a interesarse por la psicología. Se graduó de psiquiatra en la misma universidad. Entre 1933 y 1937 trabajó en el Hospital General de Viena, y entre 1940 y 1942 dirigió el Departamento de Neurología del Hospital Rothschild.

Creador de la Logoterapia, considerada como la “tercera escuela vienesa de psicoterapia” después del psicoanálisis de Sigmund Freud y de la psicología individual de Alfred Adler. Siendo muy joven había mantenido relación epistolar con Freud, quien le publicó algunos de sus escritos, pero muy pronto abandonó la escuela psicoanalítica y se orientó hacia la psicología individual de Alfred Adler, de quien se apartará también siguiendo a sus maestros Oswald Schwartz y Rudolf Allers.

En 1941 contrajo matrimonio con Tilly Grossery. Un año después, junto con su esposa y sus padres, fue deportado al campo de concentración de Theresienstadt.

En 1944 fue trasladado a Auschwitz. Allí colaboró con la rabina Regina Jonas en la tarea de prevención de suicidios, labor que continuó en Kaufering y Türkheim, dos campos de concentración en los que habitó posteriormente, hasta que el 27 de abril de 1945 fue liberado por el ejército norteamericano. En 1949 recibió el doctorado en filosofía.

Como docente, fue catedrático de Neurología y Psiquiatría en las universidades de Viena y San Diego, y ocupó distintas cátedras en Harvard, Stanford, Dallas y Pittsburgh. Invitado por 175 universidades, pronunció conferencias en América, Australia, Asia y África. Recibió el título honoris

causa por parte de veintinueve universidades y ganó el Premio Oskar Pfister de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría.

Publicó más de treinta libros que fueron traducidos a dieciocho idiomas, entre los que se destacan:

Psicoanálisis y existencialismo (1978)

El hombre doliente: fundamentos antropológicos de la psicoterapia (1984)

La presencia ignorada de Dios (1986)

Ante el vacío existencial: hacia una humanización de la psicoterapia (1987)

La idea psicológica del hombre (1984)

Logoterapia y análisis existencial (1994)

Psicoterapia y humanismo. ¿Tiene un sentido la vida? (1982)

Teoría y terapia de las neurosis (1992)

La voluntad de sentido: conferencias escogidas sobre logoterapia (1991)

El hombre en busca de sentido (1ª edición en alemán, 1946 / 1ª edición en castellano, 1980)

Obra mundialmente conocida. La escribió tras su liberación, en 1945. Allí describe la vida del prisionero de un campo de concentración desde la perspectiva de un psiquiatra. En esta obra, Frankl expone que, incluso en las condiciones más extremas de deshumanización y sufrimiento, el hombre puede encontrar una razón para vivir, basada en su dimensión espiritual. Esta reflexión le sirvió para confirmar y terminar de desarrollar la Logoterapia, considerada la tercera escuela vienesa de psicología.



Alfried Längle

Nació en 1951, en Austria, donde aún vive. Estudió medicina y psicología en las universidades de Innsbruck, Roma, Toulouse y Viena, doctorándose en ambas disciplinas. Después de años de trabajo de hospital en medicina general y psiquiatría y en el departamento de pacientes ambulatorios de psiquiatría social comenzó una práctica privada en psicoterapia, medicina general y psicología clínica en Viena (desde 1982). Durante la misma época mantuvo una cercana colaboración con Viktor Frankl (1983-1991). Asistió a las clases universitarias de Frankl durante muchos años y trabajó junto a él en diversos campos relevantes de la Logoterapia. Es el fundador y presidente (desde 1983) de la Sociedad Internacional de Logoterapia y Análisis Existencial, cuyo presidente honorario fue Viktor Frankl hasta 1990. Por esa época, Frankl renunció a la presidencia honoraria debido a los nuevos desarrollos de Längle en el campo del análisis existencial (métodos, implicación de la auto-experiencia existencial en los seminarios de formación, rechazando el uso exclusivo del paradigma del sentido en psicoterapia al implementar también el acceso biográfico). Además de brindar seminarios intensivos y ciclos de conferencias, ha sido docente estable en las universidades de Viena (1984-2005), Innsbruck (1994-2004), Graz (1995-1999) y profesor invitado regularmente a dar cursos en universidades de Moscú, Praga, Mainz, Temesvar, Buenos Aires, Mendoza y Tucumán. Desde 2005 es profesor de psicología clínica en la Universidad HSE (Moscú); desde 2006, profesor de la Universidad de Klagenfurt (Austria), y desde 2011, guest-professor de la Sigmund Freud University (Viena). Fundador de la escuela de formación de Psicoterapia Analítico-

⁷ Alfred Längle (2023) en la *Pädagogische Hochschule Tirol* (institución universitaria de Pedagogía del Tirol, en Innsbruck, Austria) conferencia sobre las diferentes formas de confianza, desde la confianza en uno mismo hasta la confianza en Dios. Fuente: <https://youtu.be/ZjqcLoyHBo> y <https://ph-tirol.ac.at/IG2023>

Existencial, que ha sido estatalmente aprobada en Austria, Suiza, República Checa y Rumania. Es socio honorario en numerosas sociedades de psicoterapia (entre otras, de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica). En 2000 recibió el grado de doctor honorario en reconocimiento por sus desarrollos en el campo del análisis existencial por parte de la Facultad de Medicina de la Universidad de Temesvar (Rumania), y en 2004 le fue otorgado un doctorado honorario por parte de la Facultad de Psicología de la Universidad de las Américas, Santiago de Chile. Tiene seis títulos de profesor honorario de diferentes universidades de Europa y América. Fue vicepresidente de la International Federation of Psychotherapy (IFP) entre 2002-2010.

Tiene más de trescientas publicaciones, incluidos los siguientes libros:

Existenzskala (1998)

Viktor Frankl: una biografía (2000)

Praxis der Personalen Existenzanalyse (2000)

Emotion und Existenz (2003)

En castellano:

LÄNGLE, A (2000): *Viktor Frankl – una biografía*. Barcelona: Herder

LÄNGLE, A. (2008): *Vivir con sentido. Aplicación práctica de la logoterapia*. Buenos Aires, Lumen.



Elisabeth Lukas

Psicóloga clínica y especialista en logoterapia. Nació en Austria, Viena, 12 de noviembre de 1942.

Licenciada en Psicología por la Universidad de Viena. Se doctora en 1972 en la misma universidad.

Fue de las primeras y más cercanas discípulas de Viktor Frankl. Es considerada junto a Joseph Fabry, pionera de la escuela frankliana.

Fue la primera persona en escribir un trabajo de doctorado sobre la logoterapia, bajo la tutoría del doctor Giselher Guttman. Como doctoranda desarrolló el “Logo-Test”, un instrumento de diagnóstico psicológico, que ha sido traducido a catorce idiomas y utilizado en numerosos trabajos de investigación.

En 1973 se trasladó a Alemania junto con su esposo y su hijo, donde comenzó a trabajar como psicóloga y psicoterapeuta clínica. El 1 de febrero de 1986 fundó con su esposo el Instituto alemán del sur de Logoterapia y Análisis Existencial, en Fürstenfeldbruck, cerca de Munich. Allí desarrolló un programa académico de cuatro semestres, mediante el cual los estudiantes adquirirían los conocimientos fundamentales de la logoterapia.

A comienzos del 2003 retornó con su esposo a Austria, su país natal, donde dirigió el Instituto para la Formación de Logoterapeutas en Aibile (Austria) hasta el año 2011, cuando se jubiló.

Principales publicaciones en castellano:

Lukas, E. (1994). *Para validar la logoterapia*. En Frankl, V. E., La voluntad de sentido. Escritos selectos sobre logoterapia. Barcelona: Herder.

Lukas, E. (1995). *Psicoterapia en dignidad*. Buenos Aires: Ed. San Pablo.

Lukas, E. (1998). *Una vida fascinante. En la tensión entre ser y deber ser*. Buenos Aires: Ed. San Pablo.

Lukas, E. (2001). *Paz vital, plenitud y placer de vivir. Los valores de la logoterapia*. Barcelona: Ed. Paidós.

Lukas, E. (2002). *En la tristeza pervive el amor*. Barcelona: Ed. Paidós.

Lukas, E. (2002). *Paz vital, plenitud y placer de vivir*. Barcelona: Paidós.

Lukas, E. (2003). *Logoterapia. La búsqueda de sentido*. Barcelona: Paidós.

Lukas, E. (2004). *Equilibrio y curación a través de la logoterapia*. Barcelona: Paidós

Lukas, E. (2005). *Libertad e identidad. Logoterapia y problemas de adicción*. Barcelona: Ed. Paidós.

Lukas, E. (2013). *Viktor E. Frankl. El sentido de la vida. El pensamiento esencial de Viktor E. Frankl*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Lukas, Elisabeth y Minguijón, Héctor Piquer (2002). *En la tristeza pervive el amor*. Barcelona: Paidós.

LOGO-TEST

El *Logo-Test* de Lukas (desarrollado a partir de 1986) autoevalúa satisfacción con las circunstancias de la vida y con los propios esfuerzos para moldear la propia vida.

Lukas, E. (1996). *Logotest*. Buenos Aires: Almagesto.

Versión en español:

Boado de Landaboure, Noemí Beatriz y Monterroso, Graciela (1991). *El Logotest: una experiencia preventiva en el ámbito educativo*. Es una ponencia presentada en el VI Congreso Argentino de Logoterapia y I Encuentro Puntano de Logoterapia. Septiembre de 1991.

Publicada posteriormente en: *Signos Universitarios* Vol. 13 Núm. 25 (1994) *Psicopedagogía. Universidad del Salvador*.

<https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/2612/3233>