

EL SENTIDO DE VIDA EN LOS DOLESCENTES: UN MODELO
CENTRADO EN LA PERSONA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



**EL SENTIDO DE VIDA EN LOS ADOLESCENTES:
UN MODELO CENTRADO EN LA PERSONA**

T E S I S

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO

Presenta

SUSANA VELASCO VÉLEZ

México, D.F.

2004

ÍNDICE DE MATERIAS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1.	Justificación	6
	1.1. Motivación personal	7
	1.2. Relevancia académica	8
	1.3. Importancia social	9
2.	Antecedentes	10
3.	Planteamiento del problema	14
	3.1. Ubicación en la realidad	14
	3.2. Preguntas de investigación	15
4.	Objetivos	16
5.	Metodología	16
6.	Búsqueda bibliográfica	17
7.	Limitaciones	17
8.	El Sentido de Vida: Definición	18

CAPÍTULO I:

MARCO TEÓRICO:

EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

1.	Marco teórico: razones para su elección	19
2.	Criterios de identificación y de orden de tratamiento de los constructos relevantes	21
3.	Desarrollo de los constructos	21
	3.1. El Organismo	22
	3.2. La Tendencia Actualizante	25
	3.3. La Valoración Organísmica	28

3.4.	La Conciencia	32
3.5.	La Percepción	35
3.6.	La Libertad Responsable	39
3.7.	La Experiencia	43
3.8.	El Mí-Mismo	47
3.9.	La Congruencia	50
3.10	El Funcionamiento Pleno	54
4.	Integración funcional de los constructos	58

CAPÍTULO II:

UN MODELO DEL SENTIDO DE VIDA EN LOS ADOLESCENTES

1.	Constructos relevantes para la comprensión del sentido de vida en los adolescentes	60
1.1.	El Organismo en el Sentido de Vida de los Adolescentes	60
1.2.	La Tendencia Actualizante en el Sentido de Vida de los Adolescentes	63
1.3.	La Valoración Organísmica en el Sentido de Vida de los Adolescentes	66
1.4.	La Conciencia en el Sentido de Vida de los Adolescentes	69
1.5.	La Percepción en el Sentido de Vida de los Adolescentes	72
1.6.	La Libertad Responsable en el Sentido de Vida de los Adolescentes	75
1.7.	La Experiencia en el Sentido de Vida de los Adolescentes	77
1.8.	El Mí-Mismo en el Sentido de Vida de los Adolescentes	80
1.9.	La Congruencia en el Sentido de Vida de los Adolescentes	83
1.10.	El Funcionamiento Pleno en el Sentido de Vida de los Adolescentes	86
2.	Organización del modelo el sentido de vida en los adolescentes	89
2.1.	Análisis de las dimensiones en la naturaleza humana	91
2.1.1.	La Dimensión Biológica	91
2.1.2.	La Dimensión Psíquica	96
2.1.3.	La Dimensión Social	101
2.1.4.	La Dimensión Trascendental	106
3.	Consideraciones finales	111

CAPÍTULO III:
CURSO-TALLER POSIBILIDADES Y CAMINOS ABIERTOS PARA
ADOLESCENTES

1.	Introducción	116
2.	Importancia del curso-taller	117
3.	Fundamentación teórica	118
4.	Destinatarios	119
5.	Objetivos, procesos valorativos, actitudes y habilidades	119
5.1.	Objetivo general	119
5.2.	Objetivos particulares	119
5.3.	Procesos valorativos a promover	120
5.4.	Actitudes a promover	120
5.5.	Habilidades a desarrollar	121
6.	Metodología	121
6.1.	Metodología general	121
6.2.	Planeación de tiempos	122
7.	Evaluación	123
7.1.	Evaluación formativa	123
7.1.1.	Autoevaluación	124
7.1.2.	Evaluación grupal	124
7.1.3.	Evaluación por la orientadora	124
7.2.	Acreditación	125
8.	Programa desglosado de las sesiones	125
8.1.	Presentación, integración grupal e introducción	126
8.2.	¿Quiénes somos?	127
8.3.	Autoconocimiento	129
8.4.	Mis barreras	131
8.5.	Conciencia de sí mismo	133
8.6.	Mi libertad	135
8.7.	Mi responsabilidad	137

8.8.	Señales en mi vida	139
8.9.	Mi sentido de vida	141
8.10.	Proyectos, evaluación y cierre	143
9.	Experiencias de aprendizaje sugeridas	144
9.1.	Fiesta de presentación	145
9.2.	Historieta	146
9.3.	Rompecabezas	147
9.4.	El cartel	149
9.5.	¿Cómo me perciben los otros?	150
9.6.	La tienda mágica	151
9.7.	El árbol	153
9.8.	Como la palma de mi mano	155
9.9.	El pintor	156
9.10.	El todo y las partes	157
9.11.	El diálogo Socrático	158
9.12.	La lámpara de Aladino	160
9.13.	Hoy es tu día libre	161
9.14.	El diálogo Socrático	162
9.15.	La línea de la vida	164
9.16.	La vida tiene sentido cuando....	166
9.17.	¿Quién quiero ser?	167

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

1.	Conclusiones	168
2.	Implicaciones	170
3.	Recomendaciones	172

BIBLIOGRAFÍA	173
---------------------	-----

INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

Como consecuencia del enorme avance científico y tecnológico alcanzado por los seres humanos y en el cual vivimos la gran mayoría de los países industrializados, específicamente, en muchas de sus ciudades principales, ya no es una incógnita el saber cómo resolver nuestras necesidades de sobrevivencia físicas, psicológicas, emocionales o sociales; afortunadamente tenemos los conocimientos y los medios para satisfacerlas; ahora nuestra preocupación como humanidad es encontrar las respuestas a una necesidad exclusivamente humana: el sentido de vida.

Nuestro desarrollo como seres humanos nos reclama ser personas completas e íntegras, porque educarnos solo en el plano cognitivo, motriz y social, o conocer y poseer información que nos permita interactuar con el mundo material o con los otros seres humanos que nos rodean, resulta insuficiente; nuestras necesidades han aumentado, tenemos un nuevo desafío de crecimiento personal, ser personas integrales.

La tarea educativa realizada a cualquier nivel deberá promover la apertura a formarnos emocional, axiológica y trascendentalmente, ya que son también aspectos muy relevantes de un ser humano.

Si queremos personas actualizadas en todas sus áreas, es nuestra tarea y prioridad como maestros u orientadores facilitarles las oportunidades a dicha formación integral y, para ello debemos, primeramente, descubrir o construir junto con nuestros alumnos ¿cuál es la esencia de su existir?, ¿cuál es el significado de sus actos para así guiar y proyectar el resto de sus días por vivir?

El interés que manifiesto respecto al tema del sentido de vida me revela claramente lo significativo y prioritario que es este factor en la búsqueda y definición de una identidad, especialmente cuando se vive la adolescencia.

Me enoja y preocupa ver cuántos seres humanos viven y actúan según lo marcan las normas sociales o los estereotipos de moda. ¡Que vacío, simplicidad y desperdicio de recursos se aprecia en sus vidas! Van de un lugar a otro, de una actividad a otra, sin sentirse profundamente alegres o satisfechos de sus acciones; parecería que el objetivo es matar el tiempo mientras ocurre algo más interesante o placentero.

No involucrarme, no incidir en esta forma de vivir de los estudiantes con los que convivo siete horas diarias, cinco veces a la semana, durante nueve meses al año, me resulta imposible.

Estoy plenamente convencida de que ser una persona está más allá de las características biológicamente heredadas o de los roles socialmente aprendidos; ser una persona es encontrar su auténtico, único e irrepetible sentido de vida, ya que considero que quien tiene un por qué para vivir encontrará casi siempre el cómo.

1.1. MOTIVACIÓN PERSONAL

No recuerdo que edad tenía o qué acontecimiento particular me hizo reflexionar sobre ¿qué es la vida? ¿para qué vivimos? Lo que sí tengo presente es que estas interrogantes desde niña me inquietaban y, desde entonces siempre han acompañado mi desarrollo, a veces con más intensidad, angustia y dolor y otras con una clara visión y firmeza en mis actos diarios.

Ahora entiendo que mi interés sobre el sentido de vida me ha llevado a preferir y calificar de estupendas las novelas, los cuentos, los libros o las películas que se refieren a este tema.

Después de realizar esta retrospectiva en mi pasado, me percaté, entonces, de que ya son muchos los textos leídos sobre el sentido de vida y también muchas las horas dedicadas a su estudio y reflexión.

Pero es solo hasta este momento de mi desarrollo personal en que puede tratarlo como un objeto de investigación. Para llegar a esta etapa fue necesario pasar primero por muchas vivencias donde las risas, el llanto, la desesperación o la claridad eran los resultados obtenidos, después cuestionarme ¿por qué algunas de dichas vivencias me hacían sentir tranquila y otras

apesadumbrada?, ¿de qué dependía los resultados?

Fue una intensa y constante búsqueda en libros, amigos o estudios la que me ha llevado a entender y experimentar que mi calidad de vida depende del significado que yo le de a cada comportamiento de mi existencia.

El sentido de vida es como la llave mágica que abre el baúl de los tesoros o como las palabras mágicas que permiten la entrada a pasajes secretos en los cuentos de ciencia ficción, solo que esta llave o palabras mágicas son las que tú tienes que decirte o pensar para poder enfrentarte a los otros y a las cosas que te suceden.

Las respuestas a tu vida no están en el exterior, sino en las respuestas que tú construyas y creas para enfrentar esa serie de acontecimientos y circunstancias que te han tocado vivir.

Mi experiencia así lo confirma, los mejores años de mi vida han resultado de hacer las cosas que subjetivamente a mí y solo para mí tienen sentido, por lo tanto mi fortaleza nace de la certeza interior de ¿qué quiero? y ¿para qué?

Así también, las experiencias más dolorosas y destructivas las he vivido en momentos en que la incertidumbre y la aflicción vienen de hacer las cosas para quedar bien con los otros o porque es lo que se esperaba de mí o por tener miedo a ser yo-misma y quedarme sola.

Ya aprendí significativamente en mis vivencias para engañarme o confundirme nuevamente; por ello afirmo enfáticamente que son mis sentimientos o pensamientos más sinceros, profundos e íntimos los que llevados a acciones muy concretas los que me dan la certeza de para qué vivo y por lo tanto de los que obtengo la mayor seguridad y felicidad hasta el momento experimentada.

1.2. RELEVANCIA ACADÉMICA

La relevancia académica de la presente investigación consiste en la elaboración de un modelo teórico que permita la comprensión del sentido de vida como un factor prioritario en la conformación de la personalidad de los adolescentes y, por este medio, ampliar las esferas de aplicación del enfoque centrado en la persona a partir de investigaciones que validen y fortalezcan sus postulados básicos.

El sentido de vida no es algo innato, ni un tipo de energía básica que nos impulse a actuar;

tampoco un conjunto de habilidades que podemos adquirir en nuestra educación.

El sentido de vida se da como parte de un proceso de construcción personal que, de forma constante y dinámica, ayuda a la estructuración de nuestro ser en las diferentes etapas de nuestra vida; es la señal que nos indica el camino de nuestra existencia.

Para crecer, desarrollarnos y vivir como personas, el sentido es un requisito indispensable. Puesto que el sentido es la señal que nos orienta y lo que le va dando valor a la vida. El sentido se encuentra en cada vivencia, en cada momento y en cualquier lugar. El sentido implica estar en contacto con nosotros mismos, con los que están a nuestro alrededor y con el ambiente que nos rodea.

Para Frankl (1979, p. 139) el sentido existe en el mundo y es tarea de cada individuo descubrirlo en las circunstancias específicas de su vida.

Siguiendo esta idea puedo afirmar que: hay muchas maneras de vivir la vida, pero solo hay una que permite a los seres humanos vivir como tales, es decir como personas, y esa manera es la de vivir una vida llena de sentido.

Por lo tanto, si a partir de los constructos del enfoque centrado en la persona puedo hacer comprender la participación del sentido de vida en la construcción de nuestro proyecto de ser, contribuiré con una visión más humana, holista y mejor del ser humano. Asimismo brindaré la oportunidad de incidir de manera más adecuada y eficiente en el proceso de promoción del desarrollo humano.

1.3. IMPORTANCIA SOCIAL

La importancia social de la presente investigación consiste en la elaboración del curso-taller *Posibilidades y Caminos Abiertos*, propuesta concreta de aplicación del modelo de sentido de vida centrado en la persona, que contribuya a ayudar a los adolescentes a encontrar el sentido de su propia vida.

Se trata entonces, en primer lugar, de comprender la trascendencia del sentido de vida en la vida de los adolescentes, para luego elaborar una propuesta de intervención, con la cual se evite la irresponsabilidad e ignorancia de aplicar una serie de experiencias sin una debida fundamentación teórica, lo que muchas veces ocasiona una confusión y desprestigio de la labor

profesional de los psicólogos u orientadores.

Una educación integral no puede dejar de lado el aspecto humano en el aprendizaje, debido a que no solo se trata de conocimientos o de aplicación de tecnologías educativas; yo considero que, al trabajar el sentido de vida de manera sistemática, estoy de una forma muy concreta interviniendo de forma constructiva y propositiva en la disminución de esta problemática existencial que viven los adolescentes de mi comunidad escolar.

Asimismo coopero con el entorno social, educando adolescentes más armónicos, útiles y saludables.

Otra aportación del presente trabajo es que las vivencias del curso-taller les proporcionarán a los adolescentes la oportunidad de sensibilizarse para así querer participar en nuevos programas de desarrollo humano que promuevan su crecimiento integral.

Es mi intención señalar enfáticamente que es por medio de acciones educativas como mejor incidimos al proceso de convertirnos en personas y no exclusivamente a través de procesos de orientación, ya que la educación es un medio de concientización, transformación y promoción del crecimiento personal y social.

2. ANTECEDENTES

El sentido de vida es la pregunta existencial que todos llevamos dentro, ya que es nuestra condición humana la que nos lleva a preguntarnos el qué, por qué, y para qué de todas las cosas y, cuánto más, de lo más preciado que tenemos, ¡nuestra vida!

Las preguntas sobre el propósito en la vida son cuestiones que todo individuo se plantea en un momento u otro de su existir, a veces con una actitud serena y meditativa, otras, sumido en la agonía de la incertidumbre o la desesperación. Son preguntas muy antiguas, que la mujeres y hombres se han planteado y respondido en cada siglo de la historia, pero también son preguntas que cada individuo debe formularse y responder por sí mismo (Rogers, 1993, p. 149).

Scheifler (1990, p. 24) nos comenta que, aún cuando el conocer sobre el significado de nuestra existencia tiene una importancia fundamental y trascendental en el desarrollo de toda

persona, no es la toma de conciencia de dicho sentido lo que ocupa su atención y motivación vital; por el contrario, las personas procuran evadir la pregunta de muy diferentes formas. No se piense que se actúa así por malicia o ignorancia, sino en defensa propia: “Tenemos miedo y ocultamos la pregunta al menos por un tiempo”.

Esta evasión y poca conciencia sobre nuestro sentido de vida puede ocasionar graves problemas personales así como daños sociales, situación que voy a resaltar a través de la opinión de los siguientes teóricos:

Rogers (1981, p. 195), en su artículo: Algunos nuevos retos, se pregunta: ¿por qué muchos de sus mejores estudiantes están abandonando las universidades?, ¿por qué tantos jóvenes consideran que la vida no tiene lógica ni significado? y responde: “en parte porque ignoran que es posible vivir como una persona de ideas unidas a la pasión, con sentimientos recubiertos de intelecto y curiosidad”. “La experiencia de la ‘falta de sentido’ es una acusación viva de la hipertrofia de uno de los aspectos de nuestros somas: a saber, la atención consciente y el esfuerzo racional”.

Noblejas (2000, p. 89) señala que en nuestras sociedades, el sentimiento de falta de sentido y la sensación de vacío existencial se extiende cada vez más. Podríamos hablar de una problemática originada en las condiciones sociales actuales. Vivimos en una sociedad de consumo que no solo pretende la satisfacción de todas las necesidades sino que también estimula la creación de necesidades nuevas; sin embargo, ignora, descuida y frustra la más humana de todas: la necesidad de sentido. [] Podemos decir que la motivación más profunda en el ser humano no es la voluntad de placer o poder sino su voluntad de sentido.

May (citado en Tena–Suck, Rage y Derbez, 2000, p. 41) habla de una sensación de insignificancia. Cuando viven este sentimiento, las personas sufren un debilitamiento paulatino de su sentido de responsabilidad humana. *Se preguntan* ¿por qué cargarse de responsabilidades si lo que uno hace no cuenta realmente para nada y, de todos modos, hay que estar con los nervios de punta para huir? Existe una fuerte impotencia ante las heridas. No obstante, el ser humano nunca renuncia fácilmente a su impotencia. La ansiedad fuerte lleva a la apatía; ésta, a su vez, a un odio creciente que desemboca en un mayor aislamiento de la persona respecto de su prójimo. Un aislamiento que, finalmente, aumenta el sentimiento de insignificancia y desamparo del individuo.

Más adelante, continúa May la suspicacia y la enemistad hacia el vecino se tornan

aceptables y “morales” de manera que causaría verdadero horror en tiempos normales. En consecuencia, es la pérdida de su capacidad para tomar decisiones y asumir responsabilidades individuales. De esta manera cuando la gente pierde su significación, aparece una sensación de apatía como expresión de su estado de aminoramiento de la conciencia. Obviamente existe un fuerte peligro de que el individuo se desplace en dirección de las drogas esperando que éstas lo hagan sentirse más cómodo y que las máquinas no solo satisfagan todas sus necesidades, sino que bajo la forma de mecanismos psicoanalíticos lo hagan feliz y capaz de amar.

Salvatore Maddi (citado en Yalom, 1980, p. 503), en su ensayo sobre la búsqueda de sentido vital, afirma que la enfermedad existencial proviene de “un fracaso generalizado en la tarea de encontrar un sentido vital”; dicho autor definió una neurosis existencial, en la cual el componente cognoscitivo es “la carencia de un sentido vital o la incapacidad crónica para creer en la veracidad, importancia, utilidad o valor de cualquiera de las cosas a las que uno se dedica o podría dedicarse”.

Benjamín Wolman (citado en Yalom, 1980, p. 503) define la neurosis existencial de la siguiente forma:

Es el fracaso para encontrar un significado en la vida, el sentimiento de que uno no tiene ninguna razón para vivir, para luchar, para esperar [...] de que uno es incapaz para encontrar una meta o una directriz en la vida, el sentimiento de que, aunque los individuos se esfuercen mucho en su trabajo, en realidad no tienen ninguna aspiración.

Nicholas Hobbs (citado en Yalom, 1980, p. 504) plantea algo parecido:

La cultura contemporánea produce con frecuencia un tipo de neurosis diferente de las que describió Freud. Si las neurosis de nuestros días ya no se caracterizan por la represión y la conversión no es tanto por la falta de un conocimiento interno, sino más bien por la carencia de un propósito y de un significado para la vida.

Ya expuestas estas consecuencias ahora quiero mencionar que el estudio del sentido de vida también se ha enfocado desde otras perspectivas de análisis —menos terapéuticas—. Lo cual resulta provechoso porque a través de dichas investigaciones se conocen otros elementos que estructuran al sentido de vida.

Según Rodríguez (1999 p. 14) el concepto de proyecto de ser:

Permite abordar el estudio de la personalidad desde una perspectiva humanístico-

existencial, llenando los huecos que existen en dicho enfoque en el campo de estudio de la personalidad, ya que no hay un estudio en esta corriente psicológica, que coloque a este proceso humano en el centro de su discurso explicativo.

En relación a esta carencia es por lo que su trabajo pretende:

demostrar que el proyecto de ser es un proceso que permite entender la forma de actuar de los seres humanos, y que a partir de él se puede abordar la comprensión del ser humano de una manera diferente, lo cual podrá permitir la generación de nuevos métodos de tratamiento psicoterapéutico (p. 7).

Debats (1999, p. 31) nos comenta que investigadores de diversas disciplinas científicas están poniendo atención al tema del sentido de vida porque han encontrado que este desempeña un papel relevante en la salud psicológica de las personas así como en la calidad de su existencia.

Víktor Frankl ha hecho una contribución muy importante al situar ante los ojos del mundo el asunto del sentido de vida. Aunque Frankl es consciente de otras preocupaciones existenciales de las mujeres y los hombres, en toda su obra, desde el comienzo de su carrera, su interés profesional se vio enfocado exclusivamente en el papel del significado de la vida.

Él fue el primero en emplear, hacia 1920, las palabras logoterapia y análisis existencial. La primera para referirse a los aspectos teóricos y terapéuticos de su enfoque y la segunda, el análisis existencial, como la forma más adecuada de entender al ser humano.

Para Frankl, la búsqueda de sentido es más que un derecho inalienable de todo individuo “esta trascendencia constituye la esencia de la existencia humana” (1987, p. 11). Si la reprime, en su interior se abre el abismo infernal del vacío existencial. Pero si se consagra a esta búsqueda verá su vida plena no solo de sentido, sino asimismo de los beneficios derivados de una existencia significativa (entre los cuales se encuentran la felicidad, la paz, la estabilidad mental y objetivos vitales tan de moda actualmente como la autorrealización y las experiencias culminantes). Frankl sostiene que los seres humanos no podrán alcanzar ninguno de estos beneficios en tanto se proponga conscientemente su consecución y solo podrá disfrutarlos como los resultados indirectos de su búsqueda de sentido. Las mejores cosas de la vida no son precisamente gratis. El precio que tiene que pagar la humanidad por ellas es la aceptación de su responsabilidad de descubrir a cada momento lo que la vida le exige como individuo. (Fabry, 1968, p. 122).

La sensación de falta de sentido, es decir, el vacío existencial en términos y de acuerdo a

las investigaciones de Víctor Frankl, está aumentando y extendiéndose en medida tal que se le puede designar auténticamente como una neurosis de masas. Y hay una amplia evidencia, en forma de publicaciones en revistas profesionales, de que este hecho no se halla confinado a los estados capitalistas, sino que se le observa también en países comunistas, socialistas e incluso en las naciones del tercer mundo (Frankl, 1978, p. 24).

Víctor Frankl (1999, pp. 103-181) escribió un artículo sobre las diversas investigaciones que en logoterapia hicieron diferentes autores y dichos trabajos le permitieron corroborar que el ser humano se esfuerza por encontrar y satisfacer un deseo y un propósito de sentido de vida.

Es de resaltar que en dichas investigaciones se encontró que son los jóvenes los que sufren más a causa del vacío existencial, lo cual explican porque es también entre ellos, individuos de menos de treinta años, donde se encuentra más pronunciada la desaparición de las tradiciones y valores transmitidos por sus padres.

Dichos trabajos, en conclusión, han puesto de manifiesto que el “deseo de significado o sentido de vida” es realmente una necesidad específica, no reducible a otras necesidades, y está presente en mayor o menor grado en todos los seres humanos.

Haciendo un resumen de la información encontrada puedo concluir que este tema ha sido motivo de investigación con tres diferentes objetivos:

Uno, para entender ¿qué son las personas? y ¿cómo se estructuran o funcionan plenamente?

Dos, para diseñar herramientas de evaluación sobre el sentido de vida.

Y, tres, para elaborar un método terapéutico específico para tratar la falta de sentido o vacío existencial.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1. UBICACIÓN EN LA REALIDAD

Después de realizar la búsqueda bibliográfica sobre el tema de mi trabajo de tesis puedo concluir que, aunque el sentido de vida ya ha sido abordado y profundizado por diferentes

autores, todos ellos comparten una visión terapéutica en su manejo. No tengo ninguna información hasta el momento de que alguien haya enfocado este hecho desde la línea educativa para una promoción personal-grupal en adolescentes y menos desde la teoría del enfoque centrado en la persona.

Dentro de las corrientes que más han escrito y aportado sobre el sentido de vida está la logoterapia y especialmente su autor y fundador, Viktor Frankl, pero, repito, él y sus colaboradores enfocan este tema principalmente con fines terapéuticos. No han trabajado, hasta donde yo conozco, con fines preventivos, haciendo programas o proyectos para promover la definición y creación de un sentido de vida en personas que no acudan a sus consultorios.

Para el enfoque centrado en la persona, en cambio, una de sus tareas principales es planear y diseñar formas de intervención que fomenten el desarrollo humano a través de acciones educativas. Por ello su interés en realizar dichos programas o proyectos.

Teórica y filosóficamente considero que es posible integrar las aportaciones de estas dos corrientes de gran aceptación y validez a nivel mundial, para darle así una mayor riqueza y solidez a mi investigación.

Particularmente me entusiasma moverme entre las lecturas y hallazgos de estas dos posturas, pero será el enfoque centrado en la persona el que fungirá como encuadre y marco conceptual rector del presente proyecto de tesis.

Descubrir el vacío que hay sobre el tema del sentido de vida en los adolescentes me lleva a ser muy precavida en el manejo teórico y vivencial del mismo, pero también me hace valorar mi esfuerzo, esperando contribuir con un aporte significativo al proceso de desarrollo personal de mis alumnos.

3.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas básicas que me planteo para la presente investigación son:

1. ¿Qué constructos del enfoque centrado en la persona pueden ser relevantes para la comprensión del sentido de vida en los adolescentes?
2. ¿De qué manera los constructos del enfoque centrado en la persona se pueden integrar y desarrollar para configurar un modelo del sentido de vida en los adolescentes?

3. ¿Cómo sería un curso-taller de sentido de vida para adolescentes como aplicación del modelo elaborado?

4. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

1. Evaluar la aplicabilidad del enfoque centrado en la persona al sentido de vida en los adolescentes.
2. Elaborar un modelo teórico de sentido de vida en los adolescentes desde el enfoque centrado en la persona.
3. Elaborar un curso-taller de sentido de vida en los adolescentes, tomando como base el enfoque centrado en la persona.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este es un trabajo de orden teórico, consistente en una aportación personal de abstracción y sistematización, que parte de mi experiencia personal e integra las contribuciones teóricas, de investigación y profesionales relevantes realizadas hasta el momento, particularmente las que toman como base el enfoque centrado en la persona, que permitan una mejor comprensión del sentido de vida en los adolescentes.

A partir del marco teórico y de las experiencias personales y de trabajo en el ámbito educativo, elaboraré un modelo que ayude a comprender el sentido de vida en los adolescentes

Este modelo servirá de base para el desarrollo de un curso-taller denominado: *Posibilidades y Caminos Abiertos*.

Este trabajo demandará la utilización de una computadora y de bancos de información.

6. BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA

Realicé una revisión de la base de datos de los Archivos Internacionales del Enfoque Centrado en la Persona a través de su página electrónica: (<http://aiecp.bib.uia.mx/aiecp>) y no encontré ninguna referencia específica sobre el tema de sentido de vida en los adolescentes desde el enfoque centrado en la persona.

Revisé las bases de datos PsycLit y Eric, empleando los descriptores: *meaning of life* y encontré: en PsycLyt: 275 referencias y en Eric: 1 referencia; agregando al descriptor: *meaning of life* el de: *adolescent*, PsycLit reportó 8 registros; y combinando los descriptores: *meaning of life*, *adolescent* y *person centered approach* no encontré ningún registro.

Consulté el catálogo de la biblioteca de la Universidad Iberoamericana, donde encontré 12 artículos de diferentes revistas, de los cuales solo 4 son relevantes a mi trabajo, 6 tesis, 7 capítulos de libros y 17 libros que tratan sobre el tema del sentido de vida.

En mi biblioteca personal cuento con otros 31 libros y 6 artículos.

7. LIMITACIONES

Las principales limitaciones del presente trabajo son:

1. La ausencia de investigaciones que relacionen el sentido de vida con el enfoque centrado en la persona. Sin embargo, encontré, valiosos estudios y aportaciones sobre el sentido de vida pero exclusivamente desde la visión de la logoterapia de Viktor Frankl.
2. La cantidad de alumnos (40-50 personas) que conforman cada grupo escolar dentro del Bachillerato para el cual trabajo y que serán los participantes del curso-taller.
3. Las interrupciones internas y externas que tiene el calendario escolar de una escuela oficial.
4. La falta de validación experiencial de la propuesta del curso-taller presentada en esta obra.

8. EL SENTIDO DE VIDA: DEFINICIÓN

El sentido de vida es:

- “El significado concreto de la vida de cada individuo en un momento dado” (Frankl, 1979, p. 152).
- “La búsqueda de una definición, un propósito, un destino, una misión y, por ello mismo, plantea las siguientes preguntas complementarias: ¿Cómo me defino a mí mismo?, ¿Cuáles son mis objetivos?, ¿Hacia dónde me dirijo? y, finalmente, ¿Qué debo hacer?” (Fabry, 1968, p. 14).

En este escrito utilizo el término como: el conjunto de razones, hechos y expectativas que justifican y son el soporte necesario para comportarse y querer vivir con otros seres humanos en sociedad.

A partir de estas definiciones se considera que el sentido de vida es único y específico para cada persona en un determinado contexto. Así, la definición de sentido de vida es tarea personal ya que es uno mismo y solo uno quien tiene que definirlo; pues únicamente así los seres humanos logran alcanzar un significado que satisfaga su propia existencia.

El *logos* o sentido no es solo una serie de pensamientos o metas que surgen de la propia existencia, sino también incluye la postura –acciones o conductas– con las que se hace frente precisamente a la existencia cotidiana. En este orden de ideas si el sentido de vida que se espera ser realizado por cada persona no fuera nada más que la expresión de un deseo o nada más que la proyección de un sueño ajeno pierde con el tiempo su carácter de exigencia y desafío y en consecuencia no puede motivar a la persona ni requerirle su compromiso con dicho proyecto.

Resumiendo cada persona tiene un sentido de vida que difiere al de los demás. Más aún, difiere del propio de un momento a otro. De aquí que el sentido de vida general, no es tan importante como el concreto de la vida de cada persona, en un momento dado. Toda persona tiene un sentido que debe cumplir y éste es eminentemente dinámico. Sabemos que cada instante es único e irrepetible y cada tarea participa de esa unicidad en su oportunidad de instrumentarla.

1

LOGOS.- El término se emplea aquí en su sentido filosófico es decir es el principio racional que gobierna y desarrolla el universo

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO: EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

En este capítulo se presenta la elección del enfoque centrado en la persona como marco teórico del presente trabajo, los criterios de selección y orden de tratamiento de los constructos relevantes y la integración funcional de los mismos.

1. MARCO TEÓRICO: RAZONES PARA SU ELECCIÓN

El marco teórico elegido para esta investigación es el enfoque centrado en la persona. Los motivos de mi elección los siguientes:

- El enfoque centrado en la persona enfatiza que la comprensión del ser humano es global. Esta perspectiva privilegia como punto más significativo –en virtud de la sabiduría que surge de su organismo– el hecho de que el desarrollo pleno de la persona tiende a la actualización de sus potencialidades.
- Es evidente que en este punto de vista lo más relevante es la persona misma quien es considerada como básicamente positiva, en una especie de movimiento de la dependencia a la independencia, constructiva, realista y digna de confianza. Con una tendencia hacia el desarrollo, la diferenciación, las relaciones cooperativas. Una persona cuyos impulsos se encaminan naturalmente hacia la armonía de un complejo y cambiante patrón de autorregulación (Rogers, 1978d, p. 30).

- El enfoque centrado en la persona considera al ámbito personal como un área de crecimiento e intervención profesional. Este modelo promueve el crecimiento humano por acciones educativas y no clínicas, como lo hacen otros enfoques.

- Este enfoque revoluciona los constructos de la orientación a partir del establecimiento de la relación interpersonal como núcleo del desarrollo humano. Relación que, a diferencia de otros enfoques, se establece de sujeto a sujeto en continuo crecimiento recíproco.

- Desde este modelo el fin de la promoción no es alcanzar la felicidad personal, sino tocar las profundidades de su persona para lograr una transformación interior que la conduzca a vivir en la congruencia, en la libertad responsable con un claro sentido existencial.

- Actualmente, el desarrollo del enfoque tiende hacia la conformación de una teoría transdisciplinar del desarrollo humano y de su promoción. En él se integran las aportaciones de diversos campos disciplinares y de aplicación del conocimiento tales como la filosofía, la sociología, la administración, la política y la medicina, por mencionar solo algunos (Segrera y Mancillas, 1998, p. 3).

- Las investigaciones en el enfoque centrado en la persona progresan de tal suerte que logran establecer como objeto de estudio cualquier fase de la orientación que desean conocer. De este modo la orientación como ámbito de reflexión y análisis se ha separado de la mística, de la intuición, de lo personal, para convertirse en un espacio concreto de primero mera observación clínica, conceptualización provisional, cruda investigación inicial para verificar algunas de las hipótesis, para después reiniciar con una nueva observación clínica, formulación más rigurosa de su estatuto como constructo y de sus relaciones funcionales, así como de una definición operacional más refinada que ha resultado en una serie de investigaciones más concluyentes (Campos, 1982, p. 175).

- Termino esta enumeración de los motivos que me llevan a seleccionar el enfoque centrado en la persona con una precisión más: en este el foco de atención es la persona y no el problema. En el contexto de la relación entre el orientador y el orientado es el segundo quien tiene dentro de sí muchos recursos para entenderse a sí mismo, para modificar su autoconcepto, sus actitudes y su conducta. Así, la política dentro de esta postura es una renuncia y una autoinvitación consciente, por parte del orientador, a dejar el control al orientado con relación a la toma de decisiones sobre su propia vida (Rogers, 1980, pp. 4 y 9).

2. CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN Y DE ORDEN DE TRATAMIENTO DE LOS CONSTRUCTOS RELEVANTES

Una vez hecha mi elección del marco teórico de este trabajo, en este apartado se identifican los constructos (términos clave) del enfoque centrado en la persona que son relevantes para la comprensión del sentido de vida en los adolescentes.

Según mi reflexión actual, su orden de presentación es, entonces, relativamente arbitrario:

En primer lugar desarrollo la idea de organismo, por ser la persona en una relación intersubjetiva el punto de atención principal para este trabajo. En segundo lugar reflexiono sobre los dos principios básicos que para mis propósitos son básicos y dan fundamentos para entender al enfoque centrado en la persona como mi modelo: la tendencia actualizante y la valoración orgánica. En seguida explico los elementos que considero relevantes para que un individuo pueda construir su mí-mismo; es decir, la percepción, sus experiencias de vida, la conciencia y la libertad responsable.

Abordo después el mí-mismo en el contexto del sistema de saberes que conforman la identidad de la persona. En este sentido es claro que si una persona tiene un conocimiento acabado de quién es, en sus diferentes aspectos de desarrollo, consecuentemente también sabrá para qué quiere vivir.

Dado que la veracidad entre el ¿quién soy? y el ¿para qué vivo? solo es creíble en acciones congruentes, me obliga a considerar, como término clave, a la congruencia.

Finalmente, incluyo la meta de la promoción humana, es decir, el funcionamiento pleno.

En las siguientes líneas, el lector encontrará una descripción detallada de cada uno de estos constructos.

3. DESARROLLO DE LOS CONSTRUCTOS

Para una mayor comprensión de los constructos -del enfoque centrado en la persona- que son relevantes para mis propósitos de investigación me ocuparé, en esta sección, de discutir su origen, desarrollo y significado teórico.

3.1 EL ORGANISMO

Le debemos a Kurt Goldstein la re-elaboración del concepto unitario de organismo. Concepto que es desarrollado ampliamente en su famosa obra *El organismo* publicada en 1933. En dicha obra, el autor evidencia la unidad funcional al aplicar a la dinámica de la personalidad los principios que la psicología de la forma había enunciado para el fenómeno perceptivo. La psicología humanístico-existencial redefine el término organismo al otorgarle el significado de unidad psicosomática. En este sentido se concibe al individuo en su carácter de unidad, idea opuesta a las concepciones atomistas y dualistas que sostienen una dicotomía entre el soma y la psique (Giordani, 1988, p. 49).

En su acepción tradicional, primordialmente médica, el organismo se refiere exclusivamente a las funciones y tejidos físicos. Sin embargo, las investigaciones, tanto médicas como psicológicas, revelan cada vez más la interpenetración y la inseparabilidad de los aspectos físicos y psíquicos. Sabemos ahora que la salud y el bienestar físico del individuo están condicionados tanto por su experiencia, es decir, por sus sentimientos, pensamientos y emociones como por la alimentación, el ejercicio y otros factores físicos. Igualmente, el comportamiento se produce tanto en función de la bioquímica del individuo como de su experiencia. En el caso del ser humano, no solo el comportamiento exterior, observable, sino también el pensamiento, las actitudes y los sentimientos están influenciados por los factores llamados corporales. Así, la gama de los conflictos psicosomáticos nos proporciona ejemplos sorprendentes de las relaciones íntimas existentes entre la experiencia y la bioquímica del organismo.

De la abolición de una distinción neta entre lo corporal y lo psíquico, resulta que estos términos hayan perdido su utilidad tradicional. Conviene, pues, sustituirlos por un término que englobe el conjunto de las funciones constitutivas del ser humano y dejar al contexto la tarea de indicar dónde debe cargarse el acento, si sobre el polo de la bioquímica, de los tejidos o sobre el de la experiencia y del comportamiento (Rogers, 1967, pp. 31-32).

De acuerdo con Goldstein (citado en Quitman, 1989, p. 81) el organismo es una totalidad, una *gestalt*. Esta totalidad es asimismo una parte de un todo del entorno y simultáneamente concebida en una constante lucha con este todo del entorno; en este orden de ideas puede decirse que la investigación de las figuras nos puede enseñar no solo algo sobre el ser del organismo, sino también algo sobre el ser del mundo.

Con relación a este último punto Quitman -en su revisión de la postura de Golstein resalta- que:

No nos vamos a conformar con una forma cualquiera de visión intuitiva [] queremos, como toda ciencia natural [] partir del análisis aislado, de las partes del organismo; considera que la primera tarea de la biología es describir los seres vivos, de forma sistemática y en su manera de ser así, de un modo tan claro que podamos comprenderlos en su singularidad, aunque se opone simultáneamente a que se contemplen los miembros determinables del organismo como unidades inferiores de actuación frente a la unidad de acción superior del organismo [] como límite parcial e inferior frente al todo del organismo: con una concepción como esta se olvida que los miembros son tan solo partes artificialmente aisladas del organismo, que aparecen cuando se realiza una observación aislada, que el organismo está dividido en miembros, pero que no está formado por miembros, que los miembros determinados conducen únicamente a la totalidad del organismo, pero ni lo componen ni están opuestos a él. En el organismo no hay ni una lucha de las partes entre sí ni una del todo con las partes (1989, p. 85).

Así, para Goldstein es importante contemplar por separado al organismo y la vida. Si bien los concibe en último extremo como una unidad, en la que están referidos uno al otro a través de una tensión, rechaza una superioridad de uno sobre el otro y quiere saberlos comprendidos en mutua dependencia uno del otro: el organismo no desmiente a los sentidos sino que ayuda, mediante la formación de los fenómenos que aparecen en ellos, a crear la adaptación en la que pueden estar unidos la naturaleza y el organismo, separados por nosotros de manera artificial mediante la contemplación aislada. En esta adaptación se realiza todo ser humano.

El organismo se mueve siempre, según Goldstein, (citado en Quitman, 1989, pp. 79-80) en un estado de tensión entre el “ser en orden” y el “ser en desorden”; a este estado de tensión lo denomina “catástrofe”, que se produce siempre y cuando el organismo choca en lucha productiva con el mundo. Este proceso de catástrofe en catástrofe conduce, en constante vinculación con el mundo, finalmente a la autorrealización, que va acompañada, paso a paso, por la conquista, es decir, por la inclusión y la transformación del mundo. Esta intranquilidad permanente es, para el autor, un elemento esencial de una personalidad que se autorrealiza. Llama normal, sano, a aquel en el que la tensión para la realización sale desde dentro y a aquel que supera las perturbaciones

que se derivan del choque con el mundo, no por el miedo sino por la alegría de la superación. En este contexto Goldstein reprocha a Freud el que conozca solo la alegría de la relajación y no la de la tensión y por tanto se contrapone a su concepto de un organismo, más bien pasivo, a merced del entorno y de los sistemas psíquicos que viven en su interior, una concepción que ve a las personas en lucha con el entorno, en una superación activa de las “conmociones”. La superación de estas conmociones, la tendencia de ir desde un comportamiento desordenado hacia lo ordenado, es lo que conduce a la autorrealización.

Las necesidades como el hambre, la sexualidad, la necesidad de trabajar o la curiosidad son, para Goldstein, solamente formas de aparición de la más alta meta de la vida: autorrealizarse. En términos de la *gestalt* la satisfacción de una necesidad concreta se sitúa inmediatamente en primer plano, recibe figura, cuando se refuerza, a través de ella, la tendencia a autorrealizarse de todo el organismo. En el tirón de la autorrealización el ser humano se hace creativo, unitario y total.

La primera característica importante del organismo en cuanto tal es (según Gondra, 1978, p. 138) la de ser una *gestalt* o configuración organizada. “El organismo reacciona como una totalidad organizada ante su campo fenoménico”. Al respecto Gondra escribe:

El término “totalidad organizada” es un concepto típico de todas aquellas psicologías que como la de Goldstein y los organicistas, los gestaltistas, y muchos humanistas como Allport, salen en defensa del carácter totalizante, personal y configurativo del organismo, y se oponen a las psicologías reduccionistas del “estímulo –respuesta” [...] El organismo es una *gestalt*, una organización, y, en cuanto tal, es superior a las partes y trasciende la suma de las mismas. [...] El organismo es, en todo momento, un sistema organizado total; la modificación de cualquier parte puede producir cambios en cualquier otra (1978, p. 138).

Otros autores como Greenberg, Rice y Elliott (1993, p. 102) al hablar sobre el organismo, lo consideran como “un organizador activo de su visión de la realidad a partir de referentes vivenciales” además piensan que “está orientado esencialmente a la interacción con el medio para desarrollarse, de modo que sobreviva y crezca”. En este sentido mencionan que:

Consideramos que el organismo posee una conciencia reflexiva que, unida a su confianza en el desarrollo, lo convierte en un agente activo. El organismo se organiza a sí-mismo continuamente para hacer frente a la situación de un modo adaptativo,

diferenciando e integrando las estructuras internas para crear nuevos significados. Este ajuste creativo conduce al desarrollo de una mayor complejidad organizada al servicio de una mejor adaptación, la satisfacción de la necesidad y la ampliación del sí-mismo (Greenberg, Rice y Elliott, 1993, p. 102).

3.2 LA TENDENCIA ACTUALIZANTE

Todo organismo tiene la tendencia innata a desarrollar todas sus potencialidades para conservarlo o mejorarlo. Abarca no solo la tendencia a satisfacer lo que Maslow denomina necesidades deficitarias de aire, alimentación, agua, etcétera, sino también a realizar actividades más generalizadas, como el desarrollo tendiente a la diferenciación creciente de los órganos y funciones, la expansión en función del crecimiento, la expansión de la eficacia mediante el uso de herramientas, la expansión y el mejoramiento a través de la reproducción (Rogers, 1978a, p. 24).

Según Gondra (1978, p. 139) “los términos de esta formulación están tomados de Snygg y Combs, pero su contenido coincide plenamente con el de los psicólogos organicistas y holistas, especialmente con Angyal y Goldstein. Rogers se sirve ahora de estos términos para expresar la hipótesis fundamental de su terapia: la confianza en la capacidad del individuo”.

Es importante señalar que la tendencia actualizante es un constructo fundamental para Rogers, quien señala “que es el organismo en su totalidad, y solo en su totalidad, el que presenta esa tendencia” (Rogers, 1978a, p. 25).

Para Rogers (citado en Migone, 2001, p. 17) este organismo “está siempre motivado, [...] está siempre ‘listo para hacer algo’ ”; además, posee una fuente central de energía y es mejor construida “como una tendencia hacia la realización, hacia la actualización, no solo hacia el mantenimiento, sino también hacia el mejoramiento del organismo”.

La tendencia a la actualización es la más fundamental del organismo en su totalidad. Preside el ejercicio de todas las funciones, tanto las físicas como las de la experiencia. Tiende constantemente a desarrollar las potencialidades del individuo para asegurar su conservación y su enriquecimiento, al tener en cuenta las posibilidades y los límites del ambiente. Así, tal tendencia debe entenderse en sentido fenomenológico, es decir, subjetivo.

Lo que la tendencia actualizante lleva a alcanzar es lo que el sujeto percibe como revalorizador o enriquecedor, aunque no necesariamente lo que es objetiva o intrínsecamente enriquecedor (Rogers, 1967, p. 31).

Rogers (1980, p. 164) considera que la tendencia actualizante en el organismo es la motivación básica que lo hace latir y de la cual se puede confiar para que sus conductas estén dadas en la dirección de mantenerse, mejorarse y reproducirse. Así, esta es la naturaleza misma del proceso al que denomina vida. Por lo tanto la tendencia actualizante puede ser considerada como el sistema energético-propulsor del dinamismo psíquico donde cada organismo está animado por una tendencia intrínseca a desarrollar todas sus potencialidades y a hacerlo de forma que favorezca su conservación y enriquecimiento.

El aspecto positivo de este constructo se pone de relieve por una doble afirmación: 1) la fuente de energía es intrínseca al individuo, no se encuentra en las leyes o en los modelos o cosas; 2) el empuje intrínseco, orienta el desarrollo hacia la actuación óptima de la potencialidad dentro del individuo (Giordani, 1997, p. 55).

Esta visión optimista se traduce en la confianza en la persona. Esta confianza no proviene del postulado roussiano, según el cual el ser humano es naturalmente bueno, sino de la convicción de que mujeres y hombres son capaces de resolver sus propios problemas y actuar su propio plan de vida porque tienen dentro de sí la energía y el criterio de valoración suficientes para llevar a cabo el desarrollo de sí mismos. Sobre esta base, se puede hablar de libertad de las personas en cuanto su enriquecimiento depende fundamentalmente de ellas.

La acción de la tendencia actualizante no es ni automática ni absoluta. El componente hereditario y las fuerzas ambientales son debidamente tomados en consideración, sin que se conviertan en árbitros absolutos del devenir humano, como suponen el conductismo y el psicoanálisis.

La postura aquí presentada introduce un tercer elemento activo, que junto con la herencia y el medio ambiente orienta la conducta humana. Este tercer factor considerado como dominante está constituido por la iniciativa, por la tenacidad personal, por la libertad de decidir la propia conducta.

Queda fuera de toda discusión cómo la convergencia de distintos factores en las decisiones personales y en el comportamiento hace que ninguna persona se encuentre en la posición de poder disfrutar de una plena libertad: cada uno recibe empujes que limitan el modo de percibir la

realidad, el empuje hacia los valores y el comportamiento en general. La persona sin embargo, no es empujada por pulsiones e instintos, por costumbres y por presiones externas: ella se encuentra atraída por valores, por metas, por significados y tiene dentro las posibilidades para reconocer esos recursos y para caminar hacia los valores que más le interesen.

Es esta la función de la tendencia actualizante, la cual se convierte en operante en la medida en la cual la persona y el ambiente ofrecen condiciones necesarias para que funcione.

Kinget colaboradora de Rogers describe así la eficacia y los límites de la tendencia actualizante:

El ser humano tiene la capacidad latente, si no manifiesta de comprenderse solo, y de resolver suficientemente sus problemas por la satisfacción y la eficacia necesaria de su adecuado funcionamiento. El ejercicio de esta capacidad requiere un contexto de relaciones humanas positivas favorables a la conservación y a la revalorización del yo; o en otros términos, requiere relaciones sin amenazas o sin ataques a la concepción que el sujeto hace de sí mismo (1967, p. 28).

El valor de la tendencia actualizante se manifiesta también en la modalidad en que opera. Sobre todo no apoya todas las potencialidades del organismo sino que promueve solo aquellas, positivas y constructivas. Por lo tanto se dice que la tendencia es selectiva, direccional y constructiva, en cuanto no apoya las posibilidades negativas del organismo, como las de sufrir o de destruirse, o de aburrirse si no es en condiciones personales o ambientales anormales o desfavorecedoras (Rogers, 1966, p. 144).

El sustrato de toda motivación humana es la tendencia organísmica hacia la realización y el crecimiento. Esta tendencia puede expresarse en el más amplio rango de conductas como respuesta a una inmensa variedad de necesidades. En consecuencia, la idea es que estamos tratando con un organismo que está siempre motivado, que está siempre listo para hacer algo, y que está siempre buscando. Esta afirmación confirma la creencia de Rogers de que hay una fuente central de energía en el organismo humano; que esta es una función confiable de toda la persona y no de una parte de ella y que está mejor conceptualizada como una tendencia hacia la realización, hacia la actualización, no solo hacia el mantenimiento, sino también hacia el mejoramiento del organismo (Rogers, 1980, p. 168).

En consecuencia otra modalidad operativa de la tendencia actualizante es la de actuar como fuente de conocimiento y como guía de la actuación humana. En esta función la tendencia

actualizante resulta más válida y más segura que las normas y los modelos externos. En esta declaración se nota una revalorización del mundo de los sentimientos, con relación a la razón y una mayor confianza en la autovaloración y en la autocorrección que en los juicios y en las intervenciones del exterior. Esta es una base que llena de poder a la persona, que la deja lista para una política armoniosa de las relaciones interpersonales, puesto que los individuos son expertos en dirigir su propio desarrollo. Rogers sostiene, que la tendencia actualizante es “un desarrollo en dirección hacia la autonomía, que huye de la heteronimia que resulta de la sumisión a fuerzas externas (1966, p. 146).

El eje central de la tendencia actualizante es que el organismo siempre se mueve hacia su propio mejoramiento, “sin embargo, en el ser humano, la potencialidad para ser consciente de su funcionamiento puede ser desviada en una forma tan persistente, que lo haga estar realmente alienado de su experiencia orgánica” (Rogers, 1980, p. 169).

Es preciso considerar el surgimiento de la amenaza, la cual aparece cuando la persona se da cuenta de que una experiencia es incongruente con su constructo de sí-mismo (Rogers, 1978a, p. 36): Al aparecer la amenaza, la tendencia actualizante se encontrará obstaculizada y se liberará cuando el mí-mismo perciba un ambiente desprovisto de la amenaza. Este planteamiento es importante porque el ser humano vive con frecuencia en un estado de enajenación con relación a su propio organismo y se encuentra muy lejos de alcanzar su funcionamiento pleno al no darle su lugar al organismo y vivir en una constante amenaza en su individualidad. Su atención está dirigida más bien a vivir de acuerdo con estereotipos, con valores externos que lo conducen lejos de su propio organismo, viviendo “condicionados, recompensados y reforzados por conductas que son de hecho perversiones de las direcciones naturales de la tendencia actualizante que es unificada” (Rogers, 1980, p. 171).

Solo cuando el ser humano llegue a confiar en su propia sabiduría orgánica o en sus propias direcciones internas y logre integrar su conciencia a su organismo, estará en un proceso natural de su funcionamiento orgánico (Rogers, 1980, p. 172).

3.3 LA VALORACIÓN ORGANÍSMICA

Según Rogers (1978a, p. 44) este constructo

Se refiere a un proceso en continua evolución, en el cual los valores nunca son fijos o rígidos. Por el contrario, las experiencias se simbolizan adecuadamente y se valoran de manera constante y renovada en función de las satisfacciones organísmicamente experimentadas, el organismo encuentra satisfacción en aquellos estímulos o comportamientos que lo mantienen y enriquecen su mí mismo, tanto en el presente como en el futuro. La tendencia actualizante sirve así de criterio en el proceso de valoración organísmica. El ejemplo más simple de este proceso es el niño que valora alternativamente el juego y el reposo; que reclama el alimento cuando tiene hambre y que cuando está satisfecho siente aversión por el mismo; que es capaz de discriminar cuál es la dieta que a la larga favorece su desarrollo.

Mientras la tendencia actualizante constituye el sistema energético-propulsor del dinamismo psíquico, la valoración organísmica representa el sistema regulador y de control, en cuanto orienta la energía psíquica invirtiéndola en comportamientos aptos para guiar a la persona hacia una vida cada vez más plena, hacia la realización del mí-mismo, hacia una buena vida.

El proceso de valoración es un tipo de sistema regulador que mantiene al organismo en el curso apropiado de la satisfacción de necesidades y por lo tanto dicho proceso nunca está fijo en una rutina rígida, a medida que maduramos cambiamos nuestros juicios de valor de positivo a negativo o viceversa, como organismos en crecimiento se responde constantemente a la experiencia, se promueve cualquier cosa que tienda a actualizarlo y se detiene aquello que no lo hace (Rychlak, 1988, p. 438).

La valoración organísmica constituye lo opuesto de una valoración condicionada, la que se produce cuando se busca la aceptación condicional de otra persona es decir, cuando la persona siente que en ciertos aspectos es valorada y que en otros no lo es (Rogers, 1978a, p. 43).

Esta característica surge en la niñez, cuando el proceso de formación del individuo está sujeto a las condiciones expuestas por el medio en que se desarrolla, comenzando por los padres y luego por el medio social y educativo. El niño, con el afán de responder positivamente y ser aceptado por las figuras que detentan autoridad sobre él, va perdiendo sus condiciones innatas de responder organísmicamente al medio de referencia externo y va dando pie para que en su lugar surjan valores introyectados como una forma de defenderse del medio en el que vive. La persona valora su experiencia positiva o negativamente en función de esas valoraciones condicionales tomadas de otros. El resultado de esto es la pérdida de contacto con su propia sabiduría interior

que de niño ha tenido y que luego será muy difícil, aunque no imposible recuperar (Rogers, 1978a, p. 43).

La persona que entra en un proceso de promoción de su desarrollo personal, cuestiona la valoración condicional que ha asumido y recomienza a valorar desde su propio marco de referencia; los valores dejan de ser rígidos y estáticos:

Las experiencias se simbolizan adecuadamente y se valoran de manera constante y renovada en función de las satisfacciones orgánicamente experimentadas; el organismo encuentra satisfacción en aquellos estímulos o comportamientos que lo mantienen y lo enriquecen y que mantienen y enriquecen al mí-mismo, tanto en el presente como en el futuro (Rogers, 1978a, p. 44).

Esta valoración orgánica es producto de la sabiduría orgánica, la cual experimenta la persona en su integralidad, tanto en su propia vida como en las relaciones con los demás. La sabiduría orgánica responde al organismo con todos los recursos que tiene, tomando en cuenta las respuestas orgánicas y viscerales que ha ido acumulando en el transcurso de la vida, como todas las experiencias psíquicas y emocionales que lleva consigo para expresar, en su propia existencia, una representación consciente de la estructura del mí-mismo, congruente con su propio sí-mismo y con la valoración orgánica que realiza (Castillo, 1998, p. 35).

Es el propio organismo el que le indica a la persona lo que es satisfactorio para ella, independientemente de los demás, sin que esto pueda considerarse egocéntrico o egoísta. El precio de ser uno mismo, real, congruente, auténtico y digno de ser aceptado positiva e incondicionalmente, se paga muchas veces con la soledad y la no aceptación del medio al cual pertenecemos. Es un proceso de desarrollo de la propia conciencia que deja a un lado la distorsión de una vida valorativa condicional para aprender a escuchar y seguir las voces del organismo que se externa por medio de las voces internas. “Cuando la conciencia permanece abierta a la experiencia y al cambio, proporciona a la persona la capacidad de vivir y funcionar plenamente, en un continuo y dinámico proceso de contacto e intimidad con sus experiencias” (González, 1989, p. 31).

Si dejamos de lado la dicotomía cartesiana mente-cuerpo y nos asumimos como una unidad, podemos aceptar que lo que pasa en el cuerpo es reflejo de lo que sucede en otra dimensión; así se tiene que lo que se resuelva en el cuerpo sirve para que se resuelva lo de otros niveles simultáneamente.

Sin embargo, hago notar que el abandono de la dicotomía mente-cuerpo -por parte de los simpatizantes del humanismo en general- solo se hace como una relación de oposición y no como una relación de diferenciación de niveles.

Este organismo, al que se le comienza a tener más confianza, se vuelve un medio para alcanzar la conducta más satisfactoria para cada decisión, y con ello, la sensación de congruencia y bienestar. De esta manera, al descubrir cuales son los datos proporcionados por el organismo para encontrar una respuesta satisfactoria y vitalizada, como lo propone Rogers (1966, p. 442) “nos encontramos frente a frente con la sabiduría organísmica: es el mensaje organísmico el que me lleve a encontrar las respuestas a mis inquietudes”.

La presencia y la dirección operativa de la valoración organísmica se encuentran expresadas en dos proposiciones de Rogers, que se entienden como simples hipótesis de trabajo:

Existe en cada persona una base organísmica que permite un proceso de valoración organizado: Este proceso es en el ser humano, el grado de perseguir la realización de ser, en la medida en la cual el sujeto está abierto a la experiencia que vive momento a momento (citado por Giordani, 1997, p. 58).

Estos enunciados afirman, a nivel de decisiones y de elecciones, la visión optimista sobre las personas y la plena confianza en sus recursos. Los psicólogos humanistas postulan abiertamente este principio, y están divididos en determinar tanto las metas hacia las que los hombres y las mujeres tienden, como los dinamismos que intervienen. Desde este punto de vista estos podrían separarse en dos grupos: los que están a favor del *inmanentismo* y aquellos que aceptan la *trascendencia* (Giordani, 1997, p. 58).

Los inmanentistas.- Estos ponen al ser humano como punto de partida y de llegada de todo proceso psíquico: se encuentran en las mujeres y los hombres los recursos energéticos y los valores a alcanzar, el propósito de la vida es desarrollar lo que ya existe en el individuo (autorrealización). Esta posición es muy explícita en los escritos de Rogers del cual refiero un fragmento sobre este asunto:

El ser humano moderno aunque ya no tiene confianza en la religión, la ciencia, la filosofía, ni ningún otro sistema de opiniones, puede, a partir de sus propios valores, encontrar dentro de sí mismo una base de valoración. Si consigue mantenerse constantemente en contacto con ella, habrá encontrado un medio para afrontar de

forma constructiva y organizada los graves y vergonzosos problemas de valor que aparecen en la complejidad de la vida cotidiana (Giordani, 1997, p. 58).

Se nota en este fragmento el subjetivismo de los valores y el cerramiento del sujeto en el mí mismo, en el proceso de autorrealización: la persona no tiene nada que conquistar, no sale del propio mundo, gira sobre sí-misma con la ilusión de recorrer un camino.

Los trascendentalistas.- Estos afirman que las mujeres y los hombres pueden realizarse plenamente solo si tienden hacia valores y metas que se encuentran fuera de ellos. Es esta la posición de aquellos que ven al ser humano proyectado naturalmente hacia la trascendencia. Un representante significativo y sustentador convencido de esta nueva orientación es Viktor Frankl, el cual afirma que “la característica constituyente de la existencia humana es la autotrascendencia, la tendencia hacia algo distinto y fuera de sí mismo” (Giordani, 1997, p. 59).

Prescindiendo por el momento del problema de la meta (inmanente o trascendente) hacia la cual la valoración orgánsmica orienta el devenir de la persona, queda como una convicción muy fuerte dentro del enfoque centrado en la persona que esta valoración desarrolla una función de selección, de control y de orientación hacia metas que la persona percibe como construidas para ella misma (Giordani, 1997, p. 60)

3.4. LA CONCIENCIA

Rogers considera que los términos representación, simbolización y conciencia son sinónimos.

Para usar la expresión de Angyal, la conciencia es la simbolización de una parte de mi experiencia, o sea, que se concibe la conciencia como la representación simbólica (no necesariamente en símbolos verbales) de una parte de mi experiencia. Esta representación puede tener diversos grados de agudeza e intensidad, que van desde una vaga conciencia de algo que existe como fondo, hasta una clara conciencia de algo que ocupa el foco de la conciencia como figura (1978, p. 27).

Cuando una experiencia puede ser simbolizada sin ninguna dificultad, sin quedar deformada a causa de las defensas, se dice que es accesible o disponible a la conciencia. Pero hay que tener en cuenta que los símbolos de que se compone la conciencia no corresponden

necesariamente a la experiencia real o a la realidad.

Desde un punto de vista práctico, es evidentemente importante distinguir entre las representaciones que son reales o correctas y las que no lo son. Pero ¿en qué criterio podremos basarnos para establecer esta distinción de un modo riguroso?

Para responder a esta interrogante tomemos en cuenta que la noción de simbolización correcta significa, que las hipótesis implícitamente presentes en la conciencia se confirmarán si son puestas a prueba (Rogers, 1967, p. 193-194).

Así, el término conciencia hace referencia a la capacidad de conocer, la cual se dirige a órdenes o campos variados. Unos ámbitos están relacionados con el conocimiento objetivo, otros con los órdenes estético, ético o moral. Así mismo, hay que tener presente que entre los diferentes órdenes existe una relación de interdependencia.

Por tanto, considerar el dinamismo de la conciencia nos sitúa dentro de la reflexión sobre qué es conocer, sentir, valorar, proyectar y sus múltiples interrelaciones. Es decir, nos lleva a plantearnos la relación inteligencia-conciencia pues podemos decir que dirigir mis motivaciones y atender al mundo, construir la propia libertad, es inteligencia humana y en todos estos procesos encontramos, de raíz, la intervención de la conciencia.

En la línea de la fenomenología se dice que toda conciencia es conciencia de algo y en cada acto de conciencia atiende al objeto que está ahí. Sin embargo, sabemos que no se atiende a todo sino a lo que se constituye en valioso para mí, a lo que doy valor. Las cosas me llaman o yo me entrego a ellas o ambas cosas. Podemos decir que la atención es el enlace de la conciencia con el significado. La persona establece el orden de sus intereses y de su atención ante los estímulos del mundo en cada situación en que se encuentra. No somos espejos que reflejen la realidad, sino conversadores que la entrevistamos. Los hombres y las mujeres solo pueden hacerse cargo de la realidad dándole un significado (Noblejas, 2000, p. 66).

Según Frankl (1994, pp. 111-112) podemos conocer por esa capacidad de intencionalidad, de ‘estar con’, de ‘ser en relación al mundo’. Es decir, el ‘estar con’ posibilita el conocimiento. Por ello es que Frankl, distingue el conocimiento esencial del conocimiento existencial porque el ser humano es capaz, no solo de estar con otro ser, sino, especialmente, de estar con otro ser de la misma naturaleza y, por eso, semejante.

A la mutua presencia entre seres humanos se le llama ‘estar uno con otro’. Además, solo entre seres de la misma naturaleza se puede dar el ‘estar con’ de forma completa. Diríamos que

no podemos comprender las cosas, sino solo explicarlas; en cambio, podemos comprender lo humano: los seres humanos pueden comprenderse entre sí (Frankl, 1994, p. 113).

Por ello, el origen del conocer se sitúa en una esfera anterior a la reflexión, la razón o la lógica. Distinguimos, por tanto, entre un saber primario y una conciencia secundaria de este saber. Lo que suele llamarse conciencia es la conciencia autorreflexiva, la conciencia del propio saber, sin embargo, a ella hay que oponer una conciencia inmediata (ese saber primario). Si nos fijamos, las decisiones importantes y auténticas –existencialmente auténticas, relacionadas con el deber ser, el amor o la experiencia estética– de la vida humana se toman de manera no racional (son irreflejas), inconscientes. La conciencia es algo pre-lógico. Nunca es totalmente racionalizable (al menos en su inmediata realidad de ejecución). Esto solo es posible en una etapa posterior (Frankl, 1988b, p. 34).

La conciencia nos descubre algo que está por hacerse real. Esto es, lo anticipa mediante lo que llamamos “intuición”. En este sentido, la conciencia ética es primero irracional y sola en segundo término racionalizable. Es una realidad análoga a la del amor. Este anticipa al ser que puede ser, la persona amada, contempla y descubre sus posibles valores; anticipa algo en su visión intuitiva. Vemos, por tanto, como para Frankl la esfera inconsciente, en la que radica el origen de la conciencia, es el núcleo de la personalidad humana, la persona profunda que ha de ser inconsciente necesariamente. (Frankl, 1988b, p. 29- 30).

Es a través del conocimiento intuitivo como la conciencia descubre las posibilidades de lo real y por su capacidad de autodeterminación como la persona persigue hacerlas realidad al actuar mediante proyectos. Por lo tanto, el funcionamiento de la conciencia implica mirar la realidad, verla, dejarse preguntar y apelar por ella, descubrir lo que resuena en el interior de la propia conciencia, valorando así dicha realidad, para responder y dirigir mi acción a tal realidad.

Esa mirada atiende tanto a la realidad personal, que veo y siento lo que me pasa, como a la realidad social, la cual analizo y me cuestiono. Es decir, al captar la realidad me relaciono con diferentes ámbitos de mi existencia. Tal captación no es neutra, ya que parte de mi atención es selectiva hacia aquello que valoro; mi subjetividad está invariablemente actuando, expresándose. Después elaboro un contacto a partir de todo mi mundo interior (mi historia, mi representación del mundo, mis sentimientos, mis valores). Esa elaboración no es solo algo cognitivo, sino que la saboreo, se vive. Y por último actúo, me voy autoconfigurando y vuelco algo al exterior como resultado de que soy un ser en el mundo. Vivo mi vida expansivamente. La relación conciencia-

mundo es consustancial al ser humano pero al mismo tiempo, soy creativo e introduzco al mundo mi aportación (Noblejas, 2000, p. 70-73).

Asimismo, la conciencia es de gran importancia para un funcionamiento sano y la satisfacción de las necesidades. Este proceso de conciencia se denomina el ciclo de contacto. En este ciclo, la conciencia conduce a la acción, orientada hacia el contacto con el ambiente, la satisfacción de la necesidad y la conclusión del ciclo. De este modo, la persona está continuamente organizándose a sí misma para contactarse con el ambiente y satisfacer sus necesidades. Cuando la necesidad se satisface, esta particular *gestalt* se disuelve y la persona vuelve al equilibrio. Así pues, el llegar a ser el que se es, no incluye la realización de un anteproyecto biogenético, sino la atención a nuestras evaluaciones emocionales automáticas de la relevancia que para nosotros tienen los acontecimientos, simbolizando de una manera consciente la experiencia vivida. Por lo anterior, atender internamente y simbolizar las propias experiencias es esencialmente adaptativo y amplificador del mí-mismo, ya que la autoconciencia es necesaria para cualquier tipo de proceso regulador del mí-mismo. Ser conscientes de las experiencias ya sean internas o externas ayuda a las personas a identificar cómo están reaccionando, qué es importante para ellas, qué es disfuncional en sus propias reacciones y qué puede necesitar un cambio.

En conclusión podemos decir que desde el momento en que los seres humanos tienen una conciencia autorreflexiva, la tendencia organísmica para sobrevivir y crecer se convierte en el ímpetu principal de las personas para la búsqueda y construcción de significados que promueven la supervivencia y el crecimiento. Aquello que distingue el crecimiento en los seres humanos del de la mayoría de los otros organismos biológicos es la capacidad especie-específica humana de la conciencia autorreflexiva y, en último lugar, la capacidad para el significado, la elección, la autodeterminación y la libertad. La conciencia funciona así para ayudar al organismo en su supervivencia y crecimiento (Greenberg, Rice & Elliott, 1993, p. 89- 98).

3.5. LA PERCEPCIÓN

Respecto a este constructo, Giordani (1988, pp. 50 y 51) apunta que mientras en la psicología clásica el término percepción indica el proceso de recepción y de organización de los

estímulos recogidos por los receptores sensoriales, para la psicología humanista la percepción se entiende como el significado que la persona da a todo aquello que ocurre dentro y fuera de ella.

En esta definición resulta evidente el énfasis de la subjetividad en la percepción, de manera que, para conocer a una persona, tengo que llegar a saber lo que esa persona piensa de sí misma y qué valor da a los acontecimientos que la conciernen. Es evidente que todo esto no puede ser fruto de observaciones desde el exterior ni de interpretaciones más o menos fundadas, necesito que sea la misma persona quien me explique la forma cómo construye y califica sus pensamientos.

Desde un punto de vista dinámico, se puede decir que la persona se comporta con base en la percepción que tiene de sí misma y de la realidad externa. El organismo reacciona al campo perceptivo como es experimentado y vivido por la persona; nuestro comportamiento no es la respuesta a una realidad en su aspecto objetivo, sino la percepción que de la realidad tenemos, aquí y ahora.

Se puede decir que, es la percepción la que crea la realidad; por esto Rogers dice (citado en Giordani, 1988. p. 50):

Para mí, la percepción representa la realidad en los límites en los que esta se refiere al individuo y no sabría decir, si existe una realidad objetiva. Probablemente esta exista, pero ninguno de nosotros la conoce verdaderamente: solo conocemos lo que percibimos y es esto lo que sometemos a verificación de distinto género.

La psicología humanista añade un valor relevante al papel de la percepción, ya sea en el estudio de la personalidad como en la ayuda personal. La percepción es, por lo tanto, considerada como la llave para investigar el psiquismo humano, el punto de contacto con la realidad, la vía que permite la valoración de esta misma, la base de nuestras relaciones sociales y el factor que condiciona todo nuestro comportamiento.

Si la percepción tiene todas estas funciones, resulta evidente su utilidad en la praxis de ayuda: si la persona consigue modificar una forma anormal de percibir la realidad, sería de esperar que su conducta tendiera a modificarse y a normalizarse.

Percibir y percepción son nociones que han sido objeto de las definiciones más diversas. Por una parte, se definen como “el efecto consciente de excitantes –principalmente luminosos y sonoros– que afectan al organismo desde el exterior” (Rogers, 1967, p. 194). Aunque esta definición parezca un poco general, tiene su fundamento en los trabajos de Hebb, de Riesen y de

otros autores, según los cuales el excitante y el significado dado por el sujeto representan los elementos inseparables de una sola y misma experiencia.

Según Rogers (1967, p. 194) “la percepción es una hipótesis (un pronóstico) que emerge en la conciencia como respuesta a la acción de excitantes que operan sobre el organismo y que se refiere, al menos implícitamente, a ciertas operaciones de comprobación”.

De aquí se desprende que las nociones de percepción y conciencia, aunque aparentemente sinónimas, difieren sin embargo en que una es más restringida que la otra. El término percepción se emplea generalmente con relación al efecto de excitantes de fuente externa, mientras que el término conciencia puede englobar tanto el efecto de excitantes que provienen de fuentes puramente internas; como la memoria o los procesos fisiológicos, como el efecto de excitantes de fuente externa.

La persona humana se mueve en este mundo subjetivo de las percepciones y experiencias cuya característica principal es la de ser un campo, es decir realizarse en un conjunto de interrelaciones. El mundo interior de la persona es un campo en el que interactúan todos sus elementos y en el cual resulta difícil adscribir una causalidad concreta a un elemento del mismo. Este campo se compone según Rogers, “de todo lo que es experimentado por el organismo, ya sea que estas experiencias sean percibidas conscientemente o no” (citado en Gondra, 1978, p.131).

La idea de la percepción como un campo es adoptada por Rogers a partir de la teoría de Snygg y Combs (1947, 1951). Le dedica a este concepto las dos primeras proposiciones de su teoría de la personalidad. En la primera de ellas afirma “Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales es el centro” (Rogers, 1966, p. 410).

En esta línea, Rogers (citado por Campos, 1982, p. 75), señala que:

Las percepciones o experiencias que son simbolizadas engloban todo aquello de lo que el sujeto se da cuenta actualmente, así como todas las experiencias pasadas o periféricas capaces de entrar inmediatamente en el campo de la percepción bajo la influencia de una estimulación adecuada –ya sea externa, física o interna, que proceda de asociaciones de imágenes, de pensamientos, etcétera– Hará conscientes y organizará dentro de la estructura del mí-mismo sus experiencias porque están relacionadas con las necesidades del sí-mismo o porque son conscientes con la estructura del mí-mismo y la refuerzan.

Definido así, el campo perceptivo, se refiere al conjunto de las experiencias (sensaciones, percepciones, significados, recuerdos, etcétera) disponibles a la conciencia del sujeto en un momento dado y que puede ser entendido como la percepción que el individuo tiene de sí mismo y de la realidad. Conviene recordar que el marco interno de referencia lo constituye el mundo subjetivo del individuo, por lo tanto este es solo accesible a esa persona, mientras que los demás solo podrán acercarse si adoptan una actitud empática.

Este método, propuesto para conocer al individuo, se conoce como personal, perceptivo o fenomenológico. Se opone tanto a las tendencias conductistas como a las freudianas que tienden a objetivar los fenómenos psíquicos y se limitan a revelar el aspecto material y externo del comportamiento (Giordani, 1997, p. 51).

Son dos las fuentes de estímulos que estructuran el campo perceptivo: Los estímulos ambientales y los internos. Estos últimos asumen una particular importancia, en cuanto son estos los que atribuyen un significado a los datos ambientales. Se puede por lo tanto afirmar que la percepción está fuertemente influenciada por la imagen que tenemos de nosotros mismos: la realidad viene dada a través del filtro de esta imagen y con base a las experiencias vividas.

Entonces, el campo perceptivo constituye la realidad frente a la cual reacciona el individuo, y es el principal elemento determinador de su conducta. Así la segunda proposición de la teoría de la personalidad de Rogers dice: “Este campo perceptual es para el individuo, la realidad” (1966, p. 411).

Reaccionamos no frente a la realidad en sí, sino frente a mi percepción de la misma. ¿Cómo distinguir una alucinación o una idea delirante, por ejemplo de una percepción realística? Aunque Rogers –según Gondra (1978, p. 135)– no se plantea el problema de la verdadera realidad, tiene que afrontar este problema, que constituye la gran paradoja de la fenomenología. Rogers resuelve la paradoja abandonando el marco conceptual de la pura fenomenología y escribe: “lo que piensa o experimenta una persona no es en realidad la realidad para dicha persona; es simplemente una hipótesis provisional acerca de la realidad, una hipótesis que puede ser o no ser cierta”.

La persona suspende el juicio hasta que se ponga a prueba su hipótesis. ¿En que consiste dicha prueba? Consiste en verificar la exactitud de la información que ha recibido, y sobre la cual se funda la hipótesis, comparándola con otras fuentes de información.

Rogers (citado en Gondra, 1978, p. 136) termina la exposición de este punto con las siguientes palabras:

en la terapia, donde frecuentemente se evidencia que cuando la percepción cambia se modifica la reacción del individuo, se ve muy claramente que el campo perceptual es la realidad ante la cual reacciona el individuo. Ejemplo, mientras se percibe al padre como a un sujeto dominador, ésta es la realidad ante la que reacciona el individuo. Cuando se lo percibe como a un individuo que trata de mantener desesperadamente su estatus, la reacción ante esta nueva realidad es muy diferente.

Es en el terreno de la orientación donde Rogers se hace fuerte, y es su experiencia clínica el argumento más importante de esta proposición, que por otra parte, refleja exactamente su opinión respecto a que cuando cambian las percepciones de una persona, cambia su conducta.

3.6. LA LIBERTAD RESPONSABLE

La tendencia actualizante y los procesos de valoración orgánica pueden funcionar regularmente y promover la plena realización de la persona, solo en la medida en que logren superar las interferencias o presiones del ambiente.

Es esta la libertad experiencial, de la cual la persona debe gozar para poder realizarse. Esta viene también indicada como ausencia de amenaza en la organización personal o en la integridad del mí-mismo. Esto quiere decir que el individuo pierde libertad cuando no se atreve a escuchar y seguir los propios impulsos, por miedo a perder el aprecio y el amor de personas para él significativas.

Cuando descubrimos nuestra constitución esencialmente libre, el paso a seguir, aunque implica cierto nivel de tensión, es asumir la responsabilidad que se deriva de nuestra participación o toma de postura ante todo lo que hemos hecho y hacemos actualmente.

La responsabilidad es esa capacidad de responder libremente a las preguntas que plantea la vida en cada situación en que nos encontramos, así como asumir las consecuencias o efectos de mis elecciones.

En otras palabras, ante la existencia heredada, el ser humano responde, aunque sea tácitamente, aceptando vivir. Con esta aceptación a la vida en cada momento de su existencia (aunque no sea de forma explícita) se hace responsable de ella. Es una responsabilidad que tiene como fondo la libertad última de decir un no radical: el suicidio.

La mujer y el hombre, al aceptar lo que les ha sido dado, lo hacen propio y le dan forma, cosa que no podrían hacer si la rechazan o niegan, aniquilando la propia vida. De este modo, toda existencia humana se encuentra marcada por la libertad responsable (Noblejas, 2000. p. 42 y 43).

Cuando Rogers habla de libertad no se refiere a la posibilidad externa de hacer una u otra cosa, sino a una libertad interna de elección que se puede disfrutar aunque no exista libertad externa. Si una persona es libre interiormente, entonces existirán menos posibilidades de manipulación por parte de la sociedad.

Esta libertad consiste en que:

El sujeto se sienta libre de reconocer y de elaborar sus experiencias y sentimientos como él cree que debe hacerlo. Dicho de otra forma: supone que el sujeto no se sienta obligado a negar o deformar sus opiniones y actitudes íntimas, para mantener el afecto o la estimación de las personas importantes para él (Rogers, 1967, p. 38).

La persona denominada por Rogers plenamente desarrollada es la única que puede disfrutar de una auténtica libertad, es la única que experimenta la sensación de que todo es posible y de que todo lo que pueda ocurrirle depende de ella misma. Rogers no defiende solo en teoría la libertad del hombre, sino que desea que se ponga en práctica, por lo cual él, en su terapia, no hace un diagnóstico del cliente, no le formula preguntas, no hace interpretaciones, no le dice cuando debe finalizar la terapia, etcétera, le ayuda de este modo a ser más libre. El cliente se encuentra en la terapia, libre para comportarse de un modo constructivo, para desarrollar sus potencialidades o para ahogarlas, para llegar a ser él mismo o para vivir alienado. El clima terapéutico es el idóneo para que el cliente se sienta seguro y capaz de adoptar cualquier decisión. De ahí que la experiencia de la libertad es una de las experiencias cumbres del proceso terapéutico, y la libertad de elección es una realidad al término del mismo.

Lo que estoy tratando de indicar es que no podría explicar el cambio positivo que ocurre en psicoterapia si tuviera que omitir la importancia del sentimiento de libertad y de opción responsable por parte de mis clientes. Creo que esta experiencia de la libertad de elección es uno de los elementos más profundos subyacentes al cambio (Rogers, citado en Gondra, 1978, p. 310).

Rogers para afirmar esta libertad de los seres humanos se basa en las pruebas que ofrecen la terapia, la vida subjetiva y las investigaciones objetivas (Campos, 1982, p. 51).

La humanidad es subjetivamente libre, su opción y responsabilidad personal explican la forma de su vida. Una parte verdaderamente importante de su existencia es el descubrimiento de su propio compromiso significativo con la vida en todo su ser. Esta idea nos permite comprender que el tipo de libertad postulado por Rogers, es ante todo una libertad existencial y subjetiva. Así lo dirá en 1963:

Desde la perspectiva existencial, desde el marco de referencia interno fenomenológico del individuo, el ser humano no posee simplemente las características de una máquina; no es simplemente un ser bajo el poder de motivos inconscientes: es una persona en proceso de crearse a sí misma, una persona que encarna la dimensión de la libertad subjetiva. Es una figura que, aunque puede estar sola en un vasto y complejo universo, y aunque puede ser una parte y parcela de ese universo, es también capaz en su vida interior de trascender el universo material. Por ello la libertad humana, en primer lugar, es algo interior, algo que existe dentro de la persona viva completamente aparte de las elecciones externas. Es reconocer que puedo vivir, aquí y ahora, por propia elección. Es la clase de coraje que permite a la persona introducirse dentro de la incertidumbre de lo desconocido cuando escoge ser ella misma. Es el descubrimiento del significado dentro de uno mismo, significado que procede de la escucha sensible y abierta de las complejidades de aquello que se está experimentando. Es el peso de ser responsable del mí-mismo que uno escoge ser. Es reconocer que se es un proceso emergente, y no un final y producto estático. De esta manera ante todo estamos hablando de algo que existe dentro del individuo, algo fenomenológico y no objetivo, y sin embargo algo que ha de apreciarse (citado en Gondra, 1978, p. 311).

A partir de lo expuesto se aprecia que es una libertad semejante a la descrita por los existencialistas, y en concreto por Viktor Frankl, como reconoce Rogers en una ocasión. Puesto que es una libertad que pertenece al orden de las vivencias de las personas (Gondra, 1978, p. 311).

La persona es libre para ser responsable o, dicho de otra forma, puede ser responsable porque es libre, entonces tenemos que libertad y responsabilidad son inseparables.

Ser responsable no es una tarea fácil, implica asumir la tensión que existe entre el mérito y la culpa, el sentido y el sin sentido, entre realizar una u otra cosa. Puede ser mucho más cómodo

responsabilizar a algo o alguien externo de aquello que nosotros hacemos (la sociedad en que vivimos, el barrio o familia en que nací, la herencia biológica de que estoy dotado, las experiencias educativas que he tenido, etcétera). Nos moveríamos así en la concepción de un determinismo de mi conducta que, al librarnos de mi libertad, nos exime de mi responsabilidad. El determinismo es “la libre elección de no ser libre a través de la negación de la responsabilidad” (Noblejas, 2000. p. 44).

La libertad y la responsabilidad constituyen la trascendencia del ser humano. Sin embargo, las personas de hoy conviven con actitudes ante la vida que implican una fuga de su responsabilidad y temor a la libertad, las cuales se manifiestan en conductas como:

a) una actitud provisional ante la vida.- que implica vivir al día y para el día por carecer de un proyecto personal y social.

b) una actitud fatalista ante la vida.- que consiste en considerar que no es posible, en absoluto, tomar el propio destino en las manos, ya que este se encuentra determinado por fuerzas o factores diversos, ya sean externos o internos.

c) un pensamiento colectivista.- el cual trata de querer pasar desapercibido, integrarse en la masa, porque da miedo asumir la responsabilidad personal, renunciando por tanto, a uno mismo como persona.

d) fanatismo.- que consiste en renunciar a las propias ideas y a la propia conciencia al asumir, sin enjuiciar, por la seguridad que le aportan, las ideas, formas de vida, de un líder, un grupo, un partido político o un héroe.

Estas cuatro actitudes (provisionalidad, fatalismo, colectivismo y fanatismo) alejan a la persona de poder escuchar y desarrollar su propia conciencia; por ello, no se da verdaderamente cuenta de su alienación y consecuentemente no pone en marcha estrategias para salir de la situación (Noblejas, 2000, pp. 46-51).

Al igual que la libertad tenía un ‘de qué’ y un ‘para qué’, la responsabilidad tiene también un ‘de qué’ y un ‘ante qué’. En el acto de decidir aparece un objeto de decisión que implica un ‘de qué’ y un ‘contra qué’ de tal decisión (decidimos hacer una cosa y no otra u otras). Por ello, la responsabilidad supone necesariamente que uno es responsable de algo. Este ‘algo’ es la realización de un mundo personal de sentido y valores.

La persona es responsable de la decisión tomada, en primer lugar, ante su propia conciencia. Cuando se realiza lo significativo, la persona tiene su mérito, cuando se realiza lo no

significativo, tiene culpa. Señalamos, nuevamente, que la existencia humana no está exenta de tensiones. La tensión es necesaria al individuo. Debe evitarse toda tensión enfermiza pero es preciso aceptar las tensiones saludables; aquellas que vienen de la dialéctica 'ser-deber ser', 'sentido-sin sentido'. Además, desde esta concepción de la responsabilidad, la persona aprende que la vida no le adeuda placer sino que le ofrece sentido. La tarea del ser humano no consiste en preguntar el por qué a la vida sino en ver qué le pregunta la propia vida para poder responderle y actuar adecuadamente.

En fin, la persona siempre es responsable ante algo y ante alguien de las decisiones que toma y de las respuestas que da a la vida. Este algo es, en primer lugar, la propia conciencia. Asimismo, la persona también es responsable ante los demás de las respuestas que da en su vida, a la construcción de ese mundo como comunidad más humana (Noblejas, 2000, p. 58).

3.7. LA EXPERIENCIA

Para Rogers (1978a, p. 26):

Este término se usa para englobar todo lo que sucede dentro del organismo en cualquier momento, y que está potencialmente disponible para la conciencia. Incluye tanto los hechos de los cuales la persona no tiene conciencia, como los fenómenos que han accedido a la conciencia. Podemos citar, por ejemplo, los aspectos psicológicos del hambre (aún cuando la persona esté tan absorbida por el trabajo, el juego, que no tenga conciencia de que siente hambre); los efectos que producen en el organismo la visión, los sonidos y los olores, aún cuando ocupen el centro de la atención; la influencia de la memoria y de las huellas de las experiencias pasadas, en la medida en que actúan sobre la experiencia inmediata, es decir, en la medida en que restringen o amplían el significado de los diversos estímulos; en pocas palabras, todo lo que está presente en la conciencia inmediata. Y no obstante, que el constructo de experiencia no incluye fenómenos tales como las descargas de neuronas o los cambios de la tasa de la glucosa en la sangre, debido a que estos hechos no están directamente disponibles para la conciencia. O sea que esta definición no es fisiológica sino psicológica.

En consecuencia el constructo experiencia se utiliza para englobar todo aquello que, habiendo formado parte de nuestra vida física o psíquica, se incorpora a nuestro ‘almacén de datos’ personal y nos determina en la manera de ser y actuar, en dependencia con la simbolización interna que hayamos tenido de esa experiencia. Ahora bien, el hecho de simbolizar las operaciones de la experiencia va a implicar necesariamente un reconocimiento consciente, de esos hechos sensoriales y viscerales que provienen de la actuación del medio sobre el sujeto. De esta forma, las experiencias inmediatas van a sugerir la forma individual de constituirse en persona.

Y han de ser precisamente las experiencias más recientes las que han de pasar a nuestra conciencia en un momento dado, ya que el resto de las experiencias no estarán dispuestas de manera rápida y directa para ser actos de conciencia (Casanova, 1993, p. 180).

Pero hay que resaltar aquí que aunque solo una porción de esa experiencia, y probablemente una porción muy reducida, es vivida concretamente. Sin embargo, también es cierto que gran parte de este mundo de experiencias es accesible a la conciencia y puede hacerse consciente si la necesidad de la persona determina que ciertas sensaciones pasen a un primer plano porque se asocian a la satisfacción de una necesidad (Rogers, 1951, p. 483).

Será preciso por tanto, que la experiencia general, formada por el campo experiencial se transforme en la determinación o reconocimiento consciente y simbolizado de una experiencia. Dicho en otras palabras, la experiencia global indeterminada deberá formar parte finalmente, de la que se denomina como campo experiencial íntimo del sujeto.

Solo de esta manera la mayor parte de la experiencia de la persona llegará a ser corroborada por las necesidades e intereses del experimentador, a la vez que este reconocerá en ella el significado y simbolización que tiene para la formación de su persona. “La simbolización consciente de la experiencia va a constituir la experiencia del yo” (Casanova, 1993, p. 180).

Se sabe entonces, que el mundo de las experiencias es un fenómeno estrictamente privado del ser humano, se representa y simboliza correctamente a partir del conocimiento consciente que de él realiza el sujeto.

Como sinónimos de la noción de experiencia, tenemos la noción de “campo experiencial” y “campo fenomenológico”; esta última noción tal como Snygg y Combs la conciben, engloba también un terreno que va más allá de los fenómenos conscientes. “Subrayemos, en fin, que la

noción de experiencia se refiere a los datos inmediatos de la conciencia, no a una acumulación de experiencias pasadas” (Rogers, 1967, p. 191).

Todo individuo vive en el mundo de experiencias continuamente cambiante, de las cuales él es el centro. Este mundo delimitado es el campo fenoménico que puede llamarse también campo experiencial. Lo importante es que incluye todo lo que el organismo experimenta. Este contacto directo y global con el mundo de la experiencia solo es posible a medida que el organismo lo percibe como positivo o constructivo. Solo el organismo individual, consciente de sí-mismo, la persona, es capaz de abarcar una mayor cantidad de su propia experiencia. (Lafarga, 1992, p. 81).

Pasando a otro punto, se sabe que las experiencias se organizan conforme a las leyes del campo propugnadas por la *gestalt*. Hay unas que se hallan en la figura en un momento dado, mientras que la gran mayoría permanece en el fondo. Las relaciones entre las mismas se rigen conforme a las leyes de la *gestalt*, relativas a la fluidez, estabilidad, intensidad y dirección del campo. La mayor parte de las experiencias del individuo constituyen el fondo del campo perceptual, pero fácilmente pueden convertirse en figura, en tanto que otras experiencias se deslizan al fondo (Gondra, 1978, p. 132).

Si para Rogers, experiencia es todo lo que sucede en el interior del organismo y que está potencialmente disponible a la conciencia. Para Campos (1982, p. 84) estar abierto a la experiencia

Significa que cualquier estímulo, sea originado dentro del organismo o en el ambiente, es transmitido libremente a través del sistema nervioso sin que ningún mecanismo de defensa lo distorsione o interrumpa. No existe necesidad del mecanismo de subcepción por el que el organismo es prevenido de las experiencias amenazadoras para el mí-mismo. Por el contrario, los estímulos de configuraciones de formas, de colores o de sonidos que afectan a los nervios sensoriales, vestigios de memoria, sensaciones de temor, alegría o disgusto, son totalmente asequibles a la conciencia del individuo.

En la práctica terapéutica a medida que el cliente va rompiendo sus barreras, se hace menos defensivo y más flexible, comprende que la experiencia no es algo a lo que se debe temer, sino que es una gran ayuda tanto para la toma de decisiones correctas como para el buen funcionamiento psicológico en general.

La persona que está abierta a su experiencia dispone de todos los datos precisos para tomar una decisión correcta, mientras que si no está abierta a la experiencia, ciertos datos son negados a la conciencia y esta no puede tomar una decisión acertada porque si bien decide en función de unos datos conocidos, carece de otros muchos.

Rogers (citado en Campos, 1982, p. 85) compara a esta persona con una máquina computadora que dispone de una gran cantidad de datos, y que teniéndolos todos presentes, nos da la respuesta más apropiada en cada momento. El mayor o menor grado de validez de las conclusiones a las que llegue depende de la mayor o menor información acumulada. Si el individuo toma conciencia de los datos de la experiencia, podrá someterlos a un proceso — implícito o explícito— de valoración, de verificación y, si es preciso, de corrección. Así, teniendo en cuenta la variedad de sus necesidades, tratará de satisfacerlas todas, armonizando lo mejor posible su experiencia con su comportamiento; de ello resultará un cierto equilibrio.

Según Campos, para que una persona pueda aceptar una apertura a su experiencia es necesario que se sienta libre de amenazas, o lo que es lo mismo, libre de valoración condicional. Si se tiene para con una persona una consideración positiva incondicional, esta no tendrá defensas y estará abierta a sus experiencias, tanto positivas como negativas. Afirma pues, que cuanto mayor libertad de experiencia tenga una persona, más se aceptará, y se juzgará en función de sus propios criterios, y cuanto menor libertad, mayor tendencia a juzgarse y orientarse por criterios ajenos (1982, p. 85).

El abrirse a la experiencia no es tarea fácil. Ocurre en ocasiones que la persona al descubrir aspectos nuevos de sí mismo, los rechaza inmediatamente porque son contrarios al concepto que ella tiene de sí-misma. Solo cuando existe un clima de aceptación y comprensión hacia la persona, esta puede admitir como una parte de sí-misma, experiencias que hasta entonces se negaba.

En resumen, lo propio de la psicodinámica es referirse a experiencias a la vez significativas y no simbolizadas. Si estas experiencias son significativas, son simbolizables en potencia o pueden ser conocidas. Si, de hecho, no llegan a serlo, es que las condiciones son demasiado amenazadoras para permitir la simbolización. Esta es, esencialmente, la ayuda psicoterapéutica a la que nos referimos: creación de condiciones excepcionales que permiten liberar a la experiencia bloqueada y ponerse al servicio de la conducta (Rogers, 1967, p. 64).

3.8. EL MÍ-MISMO

El constructo del mí-mismo, según Rogers (1978a, p. 30), se refiere a:

La *gestalt* (configuración) coherente y organizada compuesta de percepciones de las características del mí-mismo y de las percepciones de las relaciones del mí-mismo con los otros y con los diversos aspectos de la vida, junto con los valores asignados a esas percepciones. Una característica del mí-mismo es que se trata de una *gestalt* que está disponible para la conciencia aunque no esté necesariamente en la conciencia. Es una *gestalt* fluida y cambiante, un proceso, pero en un momento determinado, se trata de una entidad específica que es, cuando menos, parcialmente definible en términos operacionales por medio de un inventario de personalidad o de otros instrumentos de medición. Se usa más el término mí-mismo cuando hablamos de la imagen que la persona tiene de sí misma; y el término estructura del mí-mismo cuando observamos esta *gestalt* desde un marco de referencia externo.

La imagen de mí-mismo es el resultado de una doble percepción: 1) la percepción que tengo de mí-mismo en relación conmigo mismo: percepción intrapsíquica; 2) la percepción que tengo de mí-mismo con relación a los demás y con el mundo que nos rodea: percepción interpersonal (Giordani, 1988, p. 52).

Se debe notar una doble característica en la imagen de uno mismo: 1) por un lado esta no es fija y estable, sino continuamente variable, aunque presenta una estructura organizada y coherente; 2) se encuentra disponible en la conciencia aunque no sea necesariamente consciente o plenamente consciente, y se presenta de forma vaga y poco eficaz, como cuando la persona actúa por la fuerza de la costumbre o bajo la presión de cualquier elemento condicionante.

La génesis de la imagen de mí-mismo se busca en las experiencias que el individuo pasa a lo largo de toda su vida. De aquí el término de “experiencia de mí-mismo para indicar todos los hechos y los acontecimientos del campo fenomenológico, que el individuo reconoce con relación al mí-mismo” (Rogers, 1967, p. 195).

La teoría de la personalidad de Rogers está centrada fundamentalmente en el desarrollo del concepto del mí-mismo, teoría que muchos autores conocen como la teoría del mí-mismo. En general, las diversas investigaciones que se han efectuado indican que el concepto del mí-mismo es una variable importante en la dinámica de la personalidad, y que el cambio que se produce en

el mí-mismo es uno de los aspectos más importantes y significativos que se producen en la orientación (Rogers, citado en Campos, 1982, p. 71).

Como el constructo del mí-mismo es una noción clave para el enfoque centrado en la persona, resulta útil abrir un paréntesis, para exponer la génesis del mismo:

Hace tiempo, antes de interesarme por la conceptualización teórica, yo estaba convencido de que nociones como la de mí-mismo estaban desprovistas de valor científico y que representaban simplemente vestigios de la psicología introspectiva. Tardé, pues, en darme cuenta de que, cuando el individuo tiene ocasión de expresar y discutir libremente sus problemas, valores y actitudes, bajo su propio punto de vista y en su lenguaje propio, manifiesta una tendencia a hablar en función de un mí-mismo. Como prueba de esta tendencia, veamos algunos ejemplos: “siento que no soy yo” en el fondo ¿cuál es mi verdadero yo?”; si la gente conociera mi verdadero sí-mismo”. Estas expresiones revelan claramente que el mí-mismo es un elemento central de la experiencia subjetiva del cliente y que no parece tener otra meta que convertirse en su “verdadero sí-mismo” (Rogers, 1967, p. 197).

Tales experiencias llevaron a Rogers a pensar que para llegar a sentirse y ser persona es necesario alcanzar de forma consciente las percepciones que provenientes del medio ambiente (experiencias) y de su interior (vivencias) constituyen su sí mismo. Por tanto, ante todo el sujeto habrá de ser capaz de diferenciar dentro de su campo fenoménico general la parte que compone su mí-mismo (Casanova, 1993, p. 178).

Rogers utilizó el concepto de mí-mismo por primera vez en 1947, en su primera descripción de la personalidad en el artículo *Some Observations on the Organization Personality*. Tenía un sentido similar al dinamismo del yo de Sullivan, al yo simbólico de Anguila y a la voluntad de Rank.

Rogers llega a definir al mí-mismo como una *gestalt*; como un conjunto de procesos únicos de naturaleza dinámica que abarca “el concepto, el esquema o la imagen que una persona tiene de sí-misma” en dependencia con las experiencias que ha tenido. El constructo de mí-mismo es, por lo tanto, un concepto adquirido, aprendido a partir de las experiencias y conocimientos de una persona con y sobre sí misma... es en abstracto, un compendio de características esenciales de un individuo, al tiempo que de juicios hipotéticos del individuo sobre sí-mismo (Tausch- Tausch, 1981, pp. 54 y 60).

El mí-mismo se revela, pues, como una *gestalt* que se modifica, no esencialmente por sumas y restas sino por medio de organización y reorganización (Rogers, 1967, p. 199).

Más precisamente, el mí-mismo ayuda al organismo a seleccionar la experiencia: los elementos de experiencia que concuerdan con la imagen de sí-mismo quedan disponibles para la conciencia, mientras que los que no concuerdan con esta imagen son interceptados, lo mismo si son de carácter positivo que negativo. En realidad, el mí-mismo tiene una función selectiva, sirve como filtro por donde, al pasar los acontecimientos que ocurren alrededor del individuo se van seleccionando solo aquellos que pasarán a formar parte de su conciencia.

En consecuencia la falta de autenticidad vivida internamente por el sujeto, ya sea por causas psicológicas, de incongruencia fenoménica o por la realidad amenazante que lo circunda, coarta su capacidad de autoconstrucción personal o lo induce a desarrollar un constructo de mí-mismo inadecuado, no concordante con sus experiencias personales (Tausch-Tausch, 1993, p.64).

Campos (1982, p. 71) define al mí-mismo como “un conjunto organizado de percepciones sobre uno mismo que son aceptadas por la conciencia, es decir, creo que soy lo que veo que soy”.

Gaylin (1996, p. 32) se refiere al mí-mismo como un complejo y sofisticado concepto y un atributo solo de la humanidad. Sin embargo, el mí-mismo se conforma a su vez de distintos mí-mismos dentro de la persona, los cuales les llamaré submí-mismos. Esta conceptualización del mí-mismo Gaylin la retoma de W. James (1890) y G. H. Mead (1934).

Cada uno de nuestros mí-mismos y nuestros juicios concernientes a ellos constituyen una amalgama del mí-mismo que dan origen a mis actitudes, juicios y sentimientos acerca de quienes somos. Así, estos pensamientos y sentimientos sobre nuestros mí-mismos forman la siempre cambiante amalgama del mí-mismo; amalgama que Gaylin llama complejo de mí-mismo (1996, p. 33).

El mí-mismo

Se forma en dependencia con las vivencias íntimas del individuo, a la vez que este recae sobre la manera de reconocer su campo fenoménico. En la medida que el ser humano reconoce más emociones, sentimientos, pensamientos y toma mayor conciencia de sus sensaciones y percepciones, será capaz de comprender que todo ello forma parte de su mí-mismo y que ha de aceptarlo como la fuerza motriz que empuja su conducta y pensamiento (Casanova, 1993, p. 179).

A través de la consideración de su conciencia de sí misma, de su entorno y de todo lo que tiene relación con ella misma, la persona elabora una construcción de su mí-mismo, es decir su autoconstructo, a partir de una reflexión profunda sobre su ser. De esta manera, la visión que ha tenido de sí misma se modifica, cambia y construye una persona más consciente de sí; el constructo ha tenido una transformación, ha sido reconstruido y, por lo tanto, no puede ser considerado como algo estático, inerte, sino cambiante, en proceso (Castillo, 1998, p. 38).

El concepto del mí-mismo contiene principalmente percepciones de uno mismo, valores e ideales. Como ejemplo de estas percepciones tenemos: las características, atributos cualidades y defectos, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí mismo y que percibe como datos de su identidad. Estas experiencias y percepciones que se incluyen en el concepto del mí-mismo son conscientes, esto es, son las que están simbolizadas en la conciencia, y no las inconscientes. Como el concepto es estable y consistente, el individuo puede recurrir a él en cualquier momento para saber cómo debe actuar en un momento determinado, cuáles son sus ideales, etcétera, de tal modo que podemos afirmar que es un mapa al que puede recurrir el sujeto en los momentos de apuro e indecisión (Campos, 1982, p. 72).

3.9. LA CONGRUENCIA

La congruencia es el funcionamiento personal integrado de una persona, en el que sus pensamientos, sentimientos y acciones corresponden los unos a los otros.

Surge del cuestionamiento que hace la persona de su mí-mismo y del esfuerzo de establecer una congruencia entre ella y su experiencia. Cuando las experiencias relativas al sí-mismo son adecuadamente simbolizadas e integradas al mí-mismo, se produce un estado de congruencia entre el mí-mismo y la experiencia y el funcionamiento del individuo es integral y óptimo (Rogers, 1978, p. 38).

Los términos congruencia, autenticidad, genuinidad, transparencia, se refieren a aquello que tiene que ver con la sinceridad y el equilibrio armónico de la persona en su actuar, en su pensamiento, en sus sentimientos, en toda la persona vista integralmente; expresan un constructo fundamental en cualquier relación, ya sea de desarrollo personal, familiar, comercial, académico, de investigación; en todo lo que pueda concernir a las interacciones interpersonales y con la

propia relación.

La congruencia abarca sentimientos, pensamientos, significados, valores y conductas. Es vivir integralmente los elementos de la propia realidad interna y externa, sin negar ni distorsionar, sino encarando y asumiendo la experiencia desde un marco propio, auténtico, sincero y congruente. Supone una autoaceptación y una autocomprensión empática (Castillo, 1998, p. 28).

La teoría de la personalidad centrada en la persona emplea el término congruencia para referirse al acuerdo interno entre el constructo de mí-mismo y la experiencia. Cuando las experiencias del mí-mismo son simbolizadas e incluidas armónicamente dentro del constructo de mí-mismo, entonces se alcanza la congruencia.

La congruencia puede ser general, es decir, referirse a la mayoría de las experiencias de la persona, que, en tal caso, funcionaría plenamente al tener un acceso más completo de sus experiencias; o bien puede referirse únicamente a ciertos aspectos de la experiencia, como, por ejemplo, al de la experiencia de una relación. La congruencia del terapeuta preconizada por Rogers se refiere a este segundo sentido, es decir, a la experiencia de la relación que tiene el terapeuta con el cliente (Gondra, 1978, p. 213).

La noción de congruencia es una noción teórica central, elaborada por Rogers a partir de su experiencia práctica. Sin embargo, la congruencia o autenticidad no entró a formar parte de las condiciones de la terapia más que después de que Rogers dio el paso hacia una terapia existencial. Entonces es cuando aparece cada vez con más claridad la necesidad de esta condición. Pero tampoco puede decirse que no existan precedentes de esta condición o cualidad en escritos pertenecientes a épocas anteriores (Gondra, 1978, p. 211).

Rogers (1967. p. 206) nos habla de la congruencia como la sintonía existente entre mí-mismo y la experiencia. Esta nos muestra que, durante la terapia, el cliente está comprometido en un proceso constante de revisión y de modificación de la imagen que tiene de sí-mismo y que este proceso trata de establecer un acuerdo entre tal imagen y su experiencia. Durante este proceso el sujeto puede descubrir que, si simbolizara correctamente ciertas experiencias, debería confesarse, por ejemplo, que odia a su padre o que tiene deseos autodestructivos. A medida que la terapia avanza, la imagen de sí-mismo se reorganiza hasta incluir estas características que antes eran incompatibles con tal imagen y que, por lo tanto, no podían quedar integradas. Cuando las experiencias relativas al mí-mismo están correctamente simbolizadas e integradas en la estructura del mí-mismo, existe congruencia entre el mí-mismo y la experiencia.

A partir del constructo de la congruencia, Rogers nos señala varios constructos conexos que surgen de allí, como: la apertura a la experiencia, la adaptación psicológica, la percepción discriminativa, el funcionamiento pleno y la madurez.

Si analizamos cada uno de estos constructos conexos, nos damos cuenta cómo la congruencia tiene relación con el proceso de crecimiento de cualquier persona, no únicamente del promotor y, en ese proceso nos abrimos, nos adaptamos, buscamos un funcionamiento pleno y con ello logramos la madurez. Una persona madura es la que logra discriminar dentro de su mí-mismo qué quiere y qué no quiere y discierne acerca de sus potencialidades y carencias (Castillo, 1998, p. 60).

Existe congruencia en una persona cuando las experiencias sensoriales y viscerales son admisibles a la conciencia a través de una auténtica simbolización, y se puede organizar dentro de un sistema que es internamente consistente y que es, o está relacionado con, la estructura del mí-mismo (Rogers, 1966, pp. 513-514).

En todas las personas el organismo lucha por satisfacer sus propias necesidades, pero debe hacerlo de forma congruente, es decir, de manera que no choque con la estructura del mí-mismo. Y no es el organismo el que debe cambiar sino el concepto de uno mismo, ya que este si está basado en la realidad, debe conocer a la persona tal cual es, y no basarse en la persona que le gustaría ser o la que han construido otros al margen de su propio organismo. La persona, una vez que ha conocido y simbolizado adecuadamente en la conciencia todos los datos que le proporciona el organismo, debe buscar la forma más apropiada de satisfacer sus necesidades, y debe hacerlo teniendo en cuenta, por un lado, las necesidades, y por el otro, las circunstancias ambientales del momento. Solo las personas congruentes serán capaces de optar por la solución más apropiada, ya que son las que disponen de más datos simbolizados en la conciencia, y de mayor equilibrio. El organismo lucha de manera constante por mantener un equilibrio, por mantener una congruencia; lucha en definitiva porque exista una adecuada simbolización y satisfacción de sus necesidades. El organismo no va tras el placer como afirma Freud, sino que se esfuerza por conservar su propia organización (Campos, 1982, pp. 88- 89).

La congruencia no es algo estático que se establece una sola vez en la vida, sino que es algo dinámico que está en constante cambio ya que la experiencia se modifica sin cesar porque evoluciona y el ambiente externo es distinto en cada instante (Campos, 1982, p. 89).

Valdez (1995, p. 34) señala que “la congruencia es una relación de ayuda de uno mismo, es en consecuencia, para los demás con los cuales se tiene relación. Se es persona, con defectos y virtudes, pero no se es una máscara o alguien adulterado”. Esto que señala Valdez con relación a uno mismo, es el punto de partida para ir al encuentro con el otro. No existe congruencia y mucho menos autenticidad ni transparencia, cuando hay dentro de nosotros una sombra que no iluminamos o al menos, que no hemos concientizado.

Es, de una u otra forma, el dejar fachadas, posturas, posiciones de profesionales y también las máscaras sociales y culturales. Es cumplir la tarea psicoterapéutica sin pretenciosas apariencias sociales o científicas; renunciar al personaje para poder establecer una relación persona a persona, consciente cada uno de su aporte al vínculo creado por ambos (Artiles, 1975, p. 148).

En el proceso de la relación, podemos ir al encuentro del otro, como un yo y un tú, tal y como nos lo presenta Buber (1994, p. 11): cuando colocado en presencia de un hombre o una mujer que es mi Tú, le digo la palabra fundamental Yo- Tú, él o ella no es ya una cosa entre las cosas, ni se compone de cosas [...] el individuo se torna un Yo a través del Tú.

Al integrarme como ser humano me transformo y me trasciendo en el contacto con el otro para ser, como dice Rogers (1993, p. 149) la persona que es uno realmente, y dejar de utilizar las máscaras, de sentir los debería, de esforzarme por agradar a los demás, para comenzar a auto-orientarme y abrirme a la experiencia, aceptando a los demás y confiando en ellos. Esto implica crecimiento, madurez, realización y trascendencia del ser, porque no quedo en mí-mismo, sino que, como todo proceso trascendente, trato de ir hacia delante para transformar mi incongruencia en un funcionamiento pleno, logrando por tanto, despertar mi tendencia actualizante, que estará presente en un aquí y ahora de cada persona, donde los momentos y las experiencias no mueren ni cambian, sino que se transforman. Recordando así, que desde el enfoque centrado en la persona, una persona es un proceso en transformación, no una entidad fija y estática; un río que fluye, no un bloque de materia sólida; una constelación de potencialidades en permanente cambio, no un conjunto definido de rasgos o características.

De esta manera, ser congruente no significa solamente no esconderse detrás de una fachada. Sino también, ser congruente significa tratar de entrar en una relación auténtica con el otro, entrar en un encuentro interpersonal directo con el otro, en el que nos relacionamos con ella o con él sobre una base estrictamente personal, salir directamente al encuentro del otro.

Dada esta importancia relacional de la congruencia, no nos sorprenderá el hecho de haber sido considerada por Rogers —dentro del ámbito psicoterapéutico— como la cualidad fundamental del orientador. La congruencia es la que facilita el encuentro, y al mismo tiempo hace posible la existencia de las demás cualidades: la comprensión empática y la aceptación incondicional (Gondra, 1978, p. 216).

3.10. EL FUNCIONAMIENTO PLENO

El constructo de funcionamiento pleno es sinónimo de los constructos de “adaptación psicológica perfecta, madurez óptima, congruencia interna completa y discriminación perceptual perfecta” (Rogers, 1978a, p. 83).

Según Rogers (1978a, p. 83) hay un funcionamiento pleno cuando la estructura del mí-mismo es tal que permite la integración simbólica de la gran mayoría de sus experiencias. En el plano práctico, toda mejoría de la adaptación psicológica representa un progreso hacia el logro del óptimo ideal.

Para Rogers (1978a, p. 39) el funcionamiento pleno vendrá a ser: la congruencia armónica entre el mí-mismo y la experiencia y la apertura amplia a la conciencia. Es la consecuencia de todo un proceso de desarrollo y crecimiento personal. Involucra al organismo funcionando plenamente, integrando sentimientos, pensamientos, todo su cuerpo, siendo consciente de su aquí y ahora en su darse cuenta del desarrollo consciente de su persona.

Es importante ver cada uno de estos aspectos como partes de un proceso que está en constante movimiento, cambio, y la única predicción que podría hacerse de la conducta de una persona con estas características es que buscará en toda ocasión lograr una adaptación creativa a la realidad (Rogers, 1978a, p. 83).

Para Rogers (citado en Migone, 2001, p. 23) el funcionamiento pleno parte de la consideración de que toda persona “posee una tendencia innata a actualizar las potencialidades de su organismo”, dado que este último cuenta con una naturaleza positiva y en constante desarrollo.

La visión de proceso es muy enriquecedora y no limita ni determina las posibilidades de crecimiento del ser humano, dado que su visión es amplia y positiva de la naturaleza humana.

El funcionamiento pleno es la expresión máxima de la tendencia actualizante; surge cuando

la persona ha logrado realizar en sí misma un proceso de desarrollo personal.

Rogers (1978a, p. 81) se refiere a un óptimo en la actualización del ser humano que puede definirse como “el objetivo de la evolución social”, como “el resultado final (e ideal) de la psicoterapia. La persona hipotética que se actualizara plenamente funcionaría, pues, de una manera plena”.

La meta de la orientación es un organismo humano pleno, o como se afirmaría después, que funciona plenamente. Estas palabras constituyen la primera afirmación de un constructo nuevo relativo a la persona plena que será muy apreciado por Rogers, y que posteriormente desarrollo en forma de teoría. A él se llega tras la consideración del proceso terapéutico.

La elaboración más explícita de este constructo será realizado en un artículo escrito en unas vacaciones, probablemente en las de 1952-1953, intitulado: “El concepto de la persona que funciona plenamente”; sin embargo, este artículo tardó once años en publicarse, y no vio la luz pública hasta 1963. Su primera aparición es indirecta. En un artículo del año 1954, destinado a resumir la concepción de la terapia, la persona que emerge del proceso corresponde exactamente a la persona que funciona plenamente. Sus características son prácticamente las mismas. Posteriormente, en 1957, Rogers recoge todas estas ideas relativas a la persona plena en un artículo sobre la vida plena, y en 1959 las organiza sistemáticamente en su teoría general de la terapia (Gondra, 1978, pp. 245-246).

Veamos cuál es el pensamiento de Rogers (1963, pp. 165-172) al respecto:

Mis ideas acerca del significado de una vida plena se basan en mi experiencia de trabajo con los clientes, en la relación íntima que se denomina psicoterapia. Estas ideas no se apoyan en un marco de referencia escolástico o filosófico, sino que tiene un sustrato empírico, basado en la propia experiencia y adquirido por medio de la observación y participación en la lucha de personas conflictuadas y empeñadas en lograr la vida plena que anhelan. [...] La vida plena es un proceso, no una situación estática. Es una orientación, no un destino. La orientación que constituye una vida plena es elegida por el organismo en su totalidad siempre que disfrute de una libertad psicológica que le permita moverse en cualquier dirección. Esta orientación, seleccionada organísmicamente, parece tener ciertas cualidades generales discernibles comunes a una amplia gama de individuos únicos. [...] Al parecer, la persona que goza de libertad psicológica tiende a convertirse en un individuo que funciona más

plenamente; puede vivir en y con todos sus recursos orgánicos para captar la situación existencial externa e interna, con toda la precisión de que es capaz; utiliza de manera consciente toda la información que su sistema nervioso puede suministrarle, pero sabe que su organismo puede ser más sabio que su percepción, y a menudo lo es; permite que todo su organismo funcione libremente y con toda su complejidad al seleccionar, entre múltiples posibilidades, la conducta que en este momento resultará más satisfactoria; puede confiar en este funcionamiento de su organismo, no porque sea infalible, sino porque, por el contrario, se encuentra dispuesto a aceptar las consecuencias de cada uno de sus actos y a corregirlo si éstos demuestran no ser satisfactorios. Este individuo puede experimentar todos sus sentimientos y éstos le inspiran menos temor; selecciona sus propias pruebas y está más abierto a las que proceden de cualquier otra fuente; se dedica de lleno a ser y convertirse en sí mismo y así descubre que es un ser auténticamente social, dotado de un sentido realista; vive por completo en el momento, pero aprende que esta es la mejor manera de vivir en cualquier ocasión. Se convierte en un organismo que funciona de modo más integral y, gracias a la conciencia de sí-mismo que fluye libremente en su experiencia, se transforma en una persona de funcionamiento más pleno.

Rogers (1993, pp. 168-171), en particular señala tres características del proceso que identifican a la persona que funciona plenamente: una mayor apertura a la experiencia, una tendencia al vivir existencial y una mayor confianza en el organismo; estas tres características, se integran en la tendencia a un funcionamiento pleno, del cual surgen las siguientes implicaciones: la libertad, la creatividad como elemento de la vida plena, la confiabilidad básica de la naturaleza humana y la mayor riqueza de la vida.

Para Rogers que una persona pueda abrirse a la experiencia no implica que sea autoconsciente de todo lo que sucede en él, sino que no interpone barrera alguna entre su mismo y su experiencia.

El individuo adquiere mayor capacidad de escucharse a sí mismo y experimentar lo que ocurre en su interior; se abre a sus sentimientos de miedo, desánimo y dolor, así como a los de coraje, ternura y pánico. Puede percibir sus sentimientos y vivirlos subjetivamente, tal como existen en él. Es capaz de vivir de manera más plena las

experiencias de su organismo sin verse obligado a impedirles el acceso a la conciencia (1963, p. 168).

Cuando la persona vive y experiencia de un modo pleno “puede decirse que tal experiencia es total, cercana y cambiante” (Gondra, 1978, p. 249).

La segunda característica se refiere a la tendencia al vivir existencial, lo cual significa vivir íntegramente cada momento, en el aquí y ahora, considerando cada instante como irrepetible.

Vivir plenamente la existencia, para Rogers (1963, p. 169) significa que uno se convierte en partícipe y observador del proceso continuo de la experiencia organísmica, en lugar de ejercer un rígido control sobre la misma. Este vivir el momento significa, entonces, una ausencia de rigidez y de organización férrea, una ausencia de la imposición de estructuras a la experiencia. Significa, en cambio, un máximo de adaptabilidad, un descubrir la estructura en la experiencia, una organización fluida y cambiante del mí-mismo y de la personalidad.

La persona que funciona plenamente es un proceso cambiante, y no un producto, una constelación continuamente cambiante de potencialidades, y no una cantidad fija de rasgos. En una palabra, es una persona totalmente existencial.

En cuanto a la característica referente a la mayor confianza en el organismo Rogers (1963, p. 171) nos comenta que este le merece:

Absoluta confianza, puesto que utiliza todos los datos disponibles y de esa manera el conjunto resulta más adecuado. Por eso mismo su conducta se aproxima en una medida considerable a la satisfacción de todas sus necesidades; de estímulo, de relación con los demás y otras similares. En esta evaluación, balance y computación, el organismo no es infalible. Siempre ofrece la mejor respuesta posible según los datos existentes, pero en ocasiones pueden faltar datos. No obstante, la apertura a la experiencia permite corregir rápidamente cualquier error o evitar la prosecución de una conducta insatisfactoria.

Esta descripción de la persona funcionando plenamente revela la gran influencia del pensamiento existencial en Rogers. Rogers toma del existencialismo los temas del cambio continuo, de vivir la existencia personal, etcétera y los integra en sus propias ideas. El resultado de esta fusión es una persona fluida, dinámica, creadora y valiente.

Este proceso de la vida sana, no es, estoy convencido, una vida para pusilánimes.

Supone la extensión y el crecimiento del proceso de convertirse cada vez en el propio

potencial. Supone el coraje de ser. Significa lanzarse plenamente en la corriente de la vida. Lo profundamente excitante del ser humano es el hecho de que la persona escoge este proceso de hacerse cuando llega a gozar de libertad interior (Rogers, citado en Gondra, 1978, p. 256).

4. INTEGRACIÓN FUNCIONAL DE LOS CONSTRUCTOS

La persona como organismo es una entidad global, integral que opera a través de dos fuerzas: la tendencia actualizante y los procesos de valoración orgánicos. Estas dos fuerzas, son las condiciones para que un individuo crezca y se desarrolle; pero dichas fuerzas no se activarán hasta que este ser humano entre en contacto con los otros y con el medio ambiente, que es como y en donde realmente se desarrollan las características humanas. Después de un proceso de socialización e humanización cada persona hace uso de otros recursos: su percepción, su experiencia, su conciencia, su libertad responsable, para seleccionar o rechazar lo vivido. De esta forma, mujeres y hombres realizan continuamente procesos de valoración ante las nuevas vivencias experimentadas y todo este proceso de vida le lleva a conformar su mí-mismo, pero esta imagen que se elabora de sí mismo primero funciona a nivel conceptual y abstracto y se necesita algo concreto donde se materialice esa imagen propia, es aquí donde la persona construye un sentido de vida, que llevado a acciones congruentes, son las que realmente le dan una identidad y a través de las cuales logra trascender y alcanzar la meta del desarrollo humano: un funcionamiento pleno.

CAPÍTULO II

UN MODELO DEL SENTIDO DE VIDA EN LOS ADOLESCENTES

INTRODUCCIÓN

En este segundo capítulo expondré el modelo del sentido de vida en los adolescentes basado, fundamentalmente, en los aportes del enfoque centrado en la persona. La primera parte es una aplicación explícita de los diez constructos elegidos para la comprensión del modelo antes mencionado.

La segunda parte es una presentación de las dimensiones del comportamiento humano a través de las cuales los individuos manifiestan toda su identidad o individualidad: la biológica, la psíquica, la social y la trascendental.

Asimismo esta explicación del funcionamiento humano me permite dar respuesta a un punto central en mis estudios respecto al desarrollo humano ¿qué son las personas? Es decir, a través de estas proposiciones y afirmaciones sobre el quehacer humano dejaré en claro la postura antro-po-filosófica sobre la cual fundamento el presente trabajo de investigación.

El modelo que presento es una aportación teórica a la comprensión del sentido de vida en los adolescentes y como tal ofrece una base en la promoción del desarrollo humano personal como alternativa a los modelos de la psicoterapia individual y la logoterapia.

Manifiesto nuevamente que mi interés sobre los adolescentes se debe a que considero a esta etapa de vida como un momento de preparación y conformación, momento en el que tienen los jóvenes mucho por realizar, pero poco realizado, mucho por poseer, pero aún poco poseído, es decir, como una etapa en la que sus metas e identidad está en la categoría de realizar, en proyecto o, en calidad de posibilidad.

Además en la adolescencia se desdoblán las emociones y sentimientos como un abanico con variantes antes insospechadas que apuntan a la estabilización del afecto; se dinamizan, valoran y profundizan los encuentros sociales formando así vínculos de diversa índole y conformando una red comunicacional mucho más amplia y rica.

En cuanto a lo sexual se ha pasado del sexo a la sexualidad, en la cual ya no satisface la mera descarga sino el encuentro con otro.

En concreto, es en la adolescencia donde aparecen los intereses asociados con el propio sentido de vida, la línea directriz que les permite planear ideales de familia, de pareja, o de participación social; también aparece la inquietud económica, la idea del estatus y la búsqueda de una carrera que le proporcione independencia y progreso personal.

Por esto mismo se puede llamar a esta etapa como “la edad de la meta o motivo” (Lukas y García, 2002, p.85).

1. CONSTRUCTOS RELEVANTES PARA LA COMPRESIÓN DEL SENTIDO DE VIDA EN LOS ADOLESCENTES

1.1. EL ORGANISMO EN EL SENTIDO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES

De acuerdo con Rogers (1966, p. 413), “el organismo reacciona como una totalidad organizada ante su campo fenoménico [...] donde una de las características básicas de la vida orgánica es la tendencia a las respuestas totales, organizadas, intencionales”.

Esta particularidad de la teoría del enfoque centrado en la persona nos conduce a considerar al organismo ya no solo respondiente desde lo fisiológico, sino además en los aspectos psicológicos y todo lo relacionado con la realidad, dándose así lo que Rogers llama una respuesta total, organizada e intencional ante la realidad y todo lo que se percibe de ella, es el organismo un sistema organizado global, donde si se realizan cambios en alguna de sus partes, afecta al todo en su integralidad, es decir, el todo está conformado por cada una de sus partes y cada parte, en sí misma, contiene al todo (Rogers, 1993, p. 113).

La teoría orgánica de Rogers se ve ampliada y fortalecida posteriormente por los

trabajos de Gendlin de los años sesentas y *passim*, acerca de la experienciación y la focalización, esta técnica permite desarrollar y estar en contacto con el propio proceso experiencial. Es un “método de prestar atención hacia el propio interior para permitir que se forme una sensación global directamente percibida y sentida (*felt-sense*). Es una sensación global de un problema o de una situación no resuelta” (Alemany, 1986, p.87).

Este significado vivido integral es lo que se presenta en el constructo experienciar, como un proceso orgánico cambiante, donde el cuerpo expresa la globalidad y en el que confluyen muchas de las experiencias que lleva a cabo una persona. “Este despliegue se vive como un movimiento de conciencia interior que se produce entre sensaciones corporales que contienen significados implícitos, por una parte, y algo que funciona como símbolo e interacciona con ellas, por otra parte” (Alemany, 1988, p. 69).

Gendlin (citado en Frezza, 1993, p.116) puntualiza que:

Cuando empleo la palabra ‘cuerpo’ me refiero a mucho más que la maquinaria física. Nosotros no solo vivimos físicamente las circunstancias que nos rodean, sino también aquellas circunstancias que solo pensamos. Nuestro cuerpo físicamente sentido es parte de un gigantesco sistema del aquí y otros lugares, del ahora y otros tiempos, de nosotros y otras personas, de hecho, de todo el universo.

Nuestros cerebros y cuerpos saben mucho más de lo que normalmente está a nuestra disposición. Somos conscientes de solo un fragmento de lo que profundamente sabemos. El sistema nervioso central percibe y procesa un gran cúmulo de información que está almacenada fuera del ámbito del darse cuenta cotidiano. Alguna de esta información se manipula mejor en una base inconsciente. Pero el conflicto, el dolor y los problemas no resueltos pueden llegar a ser origen de inquietud crónica, crecimiento bloqueado, y aún enfermedad (Gendlin, 1997, p. 22).

Por lo tanto, basado en lo que ahora sabemos de cómo los dos hemisferios cerebrales se especializan en su modo de saber, parece que el fenómeno del cambio-sentido puede actualmente reflejar conocimientos del cerebro-global. Es decir, el hemisferio izquierdo, analítico, del cerebro, dominante para el lenguaje, nombra aquello que hasta ahora era inarticulado y difuso, conocido solamente de todo por el mudo cerebro derecho. La nueva información parece ser mediada primariamente por el hemisferio derecho que también está más ricamente conectado al viejo cerebro límbico evolucionado (Gendlin, 1997, p. 23).

La fuente interior, dentro de cada persona, tiene implícitamente el conocimiento lingüístico

de todo lo que esa persona ha aprendido, oído o pensado alguna vez, pero también contiene una más básica organización del organismo humano y también la progresiva diferenciación única y el desarrollo del vivir de esa persona hasta ahora. Esta es la razón por la que, cuando una persona presta atención primeramente a una sensación y sentimiento global no claros, es tanta la sabiduría implícita en ella, que resulta impensable para esta persona o para cualquier otra, hasta ese momento. Incluso personas de una educación muy rudimentaria hablan una cierta clase de poesía en tales ocasiones, porque deben usar las palabras de una forma novedosa y fresca para designar nuevos aspectos específicos (Gendlin, 1997, p. 9).

Cuando pasa algo malo, el cuerpo lo sabe, e inmediatamente se pone a repararse a sí mismo. El cuerpo sabe cómo se siente su propio estado correcto, y está constantemente cotejando y ajustando sus procesos para mantenerse tan cerca de ese estado como le sea posible.

Nuestro cuerpo sabe cuál es la dirección de la curación y la vida. Si nos detenemos a escucharlo por medio de la focalización, nos proporcionará los pasos en la dirección adecuada (Gendlin, citado en Frezza, 1993, p. 116).

Una vez que la persona ha descubierto esta fuente interna, el sujeto ya no puede ser sustituido o suplantado por alguien o por algo distinto, porque percibe con gran claridad que ningún otro puede conocer mejor la propia vida de uno así como los pasos de su posterior evolución. Uno está abierto a toda clase de experiencias, pero la evaluación última siempre procede de dentro (Gendlin, 1997, p. 10).

Ciertamente una sensación sentida no es una emoción. Nosotros reconocemos emociones. Sabemos cuando estamos airados, o tristes, o contentos. Una sensación sentida es algo que no reconoces al principio —es vaga y lóbrega—; se percibe como llena de sentido, pero desconocida. Es una sensación corporal que lleva implícito un determinado sentido o significado. Cuando aprendas la técnica del enfoque, descubrirás que el cuerpo, hallando su propio camino, proporciona sus propias respuestas a muchos problemas (Gendlin, 1997, p. 36).

En resumen a lo expuesto por Gendlin (1997) me parece que hay dos postulados que destacan en su obra:

Primero, que hay una especie de conciencia corporal que influye profundamente en nuestras vidas y que puede usarse como instrumento para ayudarnos a alcanzar metas personales

o para construir nuestro propio camino hacia el crecimiento personal. Se ha prestado tan poca atención a este modo de conciencia corporal que no existen palabras prefabricadas para descubrirla, y ha sido él mismo, quién acuñó su propio término: la sensación-sentida (felt-sense).

Segundo que la sensación-sentida cambiará, se moverá aún si te acercas a ella en la forma debida. “Cambiará incluso al mismo tiempo que estás estableciendo contacto con ella. Cuando la sensación-sentida de una situación cambia, tú cambias y, por lo tanto, también cambia tu vida” (Gendlin, 1997, p. 57).

En pocas palabras, la aportación de Gendlin (1997, p. 65) contiene un mensaje enormemente sugestivo: “Tú tienes el poder de cambiarte a ti mismo y, de hecho, sentir el cambio aconteciendo dentro de ti”.

1.2. LA TENDENCIA ACTUALIZANTE EN EL SENTIDO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES

Partiendo de la idea de que la tendencia actualizante en cualquier organismo es su motivación básica, entonces cualquier organismo presentará una tenacidad por la vida, el empuje vital, hacia delante y la habilidad para sobrevivir aún en un ambiente increíblemente hostil, no simplemente quedándose estático, sino siendo capaz de adaptarse, desarrollarse y convertirse en sí-mismo.

En general la vida es un proceso activo y no pasivo, en donde las conductas de un organismo están dadas en la dirección de mantenerse, mejorarse y reproducirse. Esta es la naturaleza misma del proceso que llamamos vida.

Hablando de la totalidad de estas reacciones dentro de un organismo, Bertalanffy (citado en Rogers, 1980, p. 165) dice: “encontramos que todas las partes y procesos están de tal manera ordenados que garantizan el mantenimiento, la construcción, la restitución y la reproducción de los sistemas orgánicos”.

Cuando hablamos en un sentido básico de lo que motiva la conducta de los organismos, esta tendencia direccional es lo fundamental. Esta tendencia opera siempre, en todos los organismos. De hecho, es la presencia o ausencia de este proceso total direccional lo que nos capacita para poder decir si un organismo

determinado está vivo o muerto (Rogers, 1980, p. 166).

Me parece que a la pregunta sobre qué es lo que hace latir a un organismo, tanto Rogers como Frankl coinciden en describir que existe una fuerza o tendencia natural al crecimiento que uno llama tendencia actualizante y el otro voluntad de sentido respectivamente.

Por lo tanto, si partimos de que existe en cualquiera de nosotros una fuerza que nos lleva al desarrollo de nuestras potencialidades también existe una voluntad de sentido que es la que debemos promover para así posteriormente encontrar un sentido de vida.

Viktor Frankl dedicó su vida profesional a estudiar el sentido de vida. La terapia que él desarrolló es conocida como logoterapia, que significa terapia a través del significado. “De acuerdo con Frankl lo que nos distingue como humanos, es nuestra búsqueda de sentido. Lo que estriba en encontrar sentido en nuestras vidas es primariamente una fuerza motivacional” (Rage, 2002, p.20).

A la pregunta sobre la posibilidad de encontrar ese sentido, Frankl (1994, p. 244) nos contesta con una respuesta bastante común: el sentido de la vida está en la vida misma. Lo más obvio parece considerar este enunciado como una tautología y la solución del problema del sentido como una solución aparente. Pero un análisis atento muestra que la equiparación del sentido de la vida con la vida misma solo es una fórmula paradójica y no una fórmula tautológica.

Si afirmo que el sentido de la vida es la vida misma, significo con la palabra “vida” -que aparece dos veces en esta frase- dos realidades distintas: primero entiendo por vida la vida fáctica, y luego la vida facultativa, segundo, la existencia dada, y luego, la existencia como una tarea. Con otras palabras: la tesis “el sentido de vida es la vida misma”, despojada de su carácter paradójico, significa que el elemento facultativo es el sentido del elemento fáctico de la vida.

Esto revela un carácter dialéctico, que es general en la existencia, en el ser humano, en las personas en efecto, nunca es, sino que deviene; el individuo nunca debería decir yo soy el que soy, sino yo soy el que llega a ser, o yo llego a ser el que soy: llego a ser *actu* (en realidad) el que soy en potencia (posibilidad).

En las personas el ser, por una parte, y el poder y el deber ser, por otra, discrepan siempre entre sí. Esta discrepancia, esta distancia entre la existencia y la esencia, es lo propio del ser humano.

Si el sentido del ser humano estriba en reducir esta discrepancia, en acortar esta distancia,

en una palabra en aproximar la existencia a la esencia. No se debe olvidar que nunca se trata de la esencia, como sería la esencia del individuo que tuviese que realizar o representar, sino de la esencia propia de cada uno; se trata de la realización de la posibilidad axiológica planeada para cada persona. La máxima “llega a ser el que eres” no significa solo “llega a ser el que puedes y debes ser”, sino también “llega a ser lo único que puedes y debes ser”. No se trata solo de que yo sea hombre o mujer, sino de que llegue a ser yo mismo (Frankl, 1994, p. 445).

Según esto, si el sentido de la vida consiste en que la persona realice su esencia, se comprende que el sentido de la existencia solo puede ser un sentido concreto; se refiere siempre a la persona individual y a la situación concreta. La cuestión del sentido de la vida, por tanto, solo se puede plantear en forma concreta, y solo se puede contestar de modo activo: ya que contestar a las preguntas de la vida significa “responsabilizarse”, efectuar las respuestas.

Si la cuestión del sentido se dirige a la totalidad de la humanidad, pierde sentido. Si se formula la pregunta de modo concreto, se plantea *ad hoc*, es decir, se pregunta por un sentido relativo, particular. La respuesta a la pregunta por el sentido absoluto escapa a las posibilidades del ser humano. La totalidad, en efecto, es inabarcable, y por eso su sentido rebasa necesariamente nuestra capacidad de comprensión. El sentido del todo es inefable, inasequible, incluso en la línea de un concepto límite, por lo que cabe afirmar que el todo carece de sentido, porque tiene un supersentido. Pero el “supersentido” nada tiene que ver con lo “suprasensible”, y significa aquí “suprarracional” (Frankl, 1994, p. 246).

Debemos renunciar así a encontrar el sentido de eso que es la búsqueda del sentido. Pero buscar el sentido es lo mismo que existir. Por eso la existencia no puede encontrar el sentido y el fundamento de su propio ser; no puede ir al fondo de sí misma. Cuando la pregunta por el sentido se dirige al fundamento, fracasa porque el fundamento tampoco tiene sentido: el fundamento es sentido. Debemos, pues decir: el mundo, la realidad en conjunto carece de sentido; pero, en el fondo, nuestro ser, la existencia, tampoco tiene sentido: no puede tener sentido porque ella misma es sentido (Frankl, 1994, p. 248).

La distinción entre el sentido y el supersentido es importante en la teoría y también en la práctica. Porque si yo no diferencio el sentido y el supersentido, sino que los confundo, se produce una interferencia de ambos, y esta interferencia significa un obstáculo. Entonces no es posible la acción; no hay posibilidad de opción, de resolución, de responsabilidad. Yo quedaría inhibido, paralizado, con las manos

atadas. Si renuncio a mi creencia en un supersentido con el pretexto de que, haga lo que haga y cualquiera que sea el rumbo de mi acción, el supersentido se impone de un modo u otro en el efecto de la acción, si me dejo llevar por esta postura, quedo con las manos atadas. Por eso debo obrar como si todo dependiera de mí, de lo que yo haga o deje de hacer. [...] En suma la historia en que se cumple el supersentido acontece a través de mis acciones o por encima de mis omisiones (Frankl, 1994, p. 248).

1.3 LA VALORACIÓN ORGANÍSMICA EN EL SENTIDO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES

La valoración organísmica es el constructo que nos conduce a tomar contacto con nuestra integralidad corporal en sus dimensiones física, emocional, mental, social y trascendental, como una vía de promoción global del desarrollo humano, relacionando diversos constructos tales como la tendencia actualizante, la tendencia formativa, autoactualización, la experiencia, la congruencia, la apertura a la experiencia, la madurez, el funcionamiento pleno, entre otros.

Gracias a esta visión integral de los seres humanos, dentro del enfoque centrado en la persona, podemos considerar entonces, que la valoración organísmica –con todo lo que implica como fuerza de crecimiento– es una especie de sabiduría organísmica, puesto que es el medio privilegiado para que se dé la actualización o funcionamiento pleno de cualquier persona.

Lograr esto último es posible porque la persona descubre que su propio organismo merece confianza, que es un instrumento adecuado para hallar la conducta más satisfactoria en cada situación inmediata.

Descubre que su capacidad de evaluación autónoma ‘organísmica’ representa una fuente de orientación digna de confianza y capaz de guiarle hacia formas de comportamiento generadores de satisfacción y ello en razón de que:

- a) todos los datos de la experiencia son accesibles a la conciencia y son empleados;
- b) ningún dato de la conciencia es desmentido o deformado;
- c) las consecuencias del comportamiento son accesibles a la conciencia;
- d) los errores cometidos en la prosecución del máximo de satisfacción-errores

debidos a la insuficiencia de datos de la experiencia, serán corregidos por la prueba de la realidad (Poeydomenge, 1986, p. 61).

Indudablemente esta confianza en nuestro organismo integral y sus procesos de valoración organísmica trae beneficios personales y sociales como podemos pasar a revisar:

En la medida en que esa persona puede captar la globalidad de su experiencia, tiene acceso a más datos relacionados con la situación y puede utilizarlos como base para su conducta. Conoce sus propios sentimientos e impulsos, a menudo complejos y contradictorios y es capaz de percibir las exigencias sociales, desde las leyes sociales relativamente rígidas hasta los deseos de sus amigos y su familia. Puede evocar situaciones anteriores similares y recordar las consecuencias de las diferentes conductas adoptadas en esas situaciones. Posee una percepción relativamente correcta de esta situación externa en toda su complejidad. Con la ayuda de su pensamiento consciente, puede permitir a su organismo considerar, evaluar y equilibrar cada estímulo, necesidad y demanda y sopesar su gravitación e intensidad relativas. Sobre la base de estas complejas consideraciones, es capaz de descubrir la elección que más se aproxima a la satisfacción de todas sus necesidades mediatas e inmediatas en esa situación. Por supuesto, en esa evaluación de todos los componentes de una elección vital, el organismo no es de ningún modo infalible. La persona puede elegir mal, pero puesto que tiende a abrirse hacia su experiencia, prevé mejor las posibles consecuencias insatisfactorias y puede corregir más rápidamente las decisiones erróneas (Rogers, 1993, p. 112).

La opinión de Poeydomenge (1986, p. 118) al respecto es la siguiente:

¿Quién programa ese ordenador ‘sabio’ en el que el sujeto tiene toda su confianza porque sabe integrar más datos que la razón por sí sola, ordenador cuyos errores son solo resultado de una iluminación parcial o demasiado parcial y cuyo progreso depende de la apertura a los mensajes de los sentidos (lo que permite las rectificaciones en caso de decisiones mal adaptadas)? La comparación testimonia este rechazo del racionalismo que limitaría el mí-mismo a la imagen intelectual que de él tenemos a menudo. Somos más ricos de lo que ‘pensamos’ y nuestras reacciones internas son más precisas, aunque no resulten infalibles, que las exclusivas de nuestra inteligencia. Necesitamos aceptar, dejarnos ‘dictar’ la conducta que hay que seguir por parte de la sensibilidad profunda, especie de inteligencia intuitiva, hallar la inspiración ‘organísmica’, suspendiendo nuestras formas habituales de razonar para

escuchar lo que se dice en el fondo de nosotros, en un lenguaje frecuentemente ‘codificado’, a veces poco audible ... con todos los riesgos posibles de errores de interpretación.

Castillo (1998, p. 37) nos aporta su idea sobre la importancia de la sabiduría organísmica en nuestras vidas:

Lo que la persona percibe por sus medios organísmicos es digno de confianza y, al asumir la responsabilidad que ello significa, es capaz de tener una relación más madura y moral, con un alto sentido ético que lo conduce a una reflexión profunda y trascendente, tanto de sí misma como del medio social en el cual se desarrolla. De esta manera, la sabiduría organísmica trasciende los límites de la individualidad para dar lugar a una vida en común, donde la autenticidad y la congruencia serán ejes de actualización de los diversos potenciales que poseemos como seres humanos.

En otras palabras, cuando se habla de confianza en el organismo es referirse a la tendencia o sabiduría organísmica que todos contamos para movernos en la dirección de madurez, tal y como se define para cada especie. Si el organismo tiende a desarrollarse constructivamente, debe ser el rector de la conducta, por tanto, el individuo debe estar abierto a él y dejarse gobernar por él sin tener miedo a los impulsos momentáneos. Lo contrario de actuar de acuerdo con el organismo es actuar en función de unos principios rectores que se aplican inmediatamente a cualquier situación, sin tener en cuenta si esa decisión es la más conveniente para el desarrollo de la persona en su totalidad. La confianza en el organismo es el fundamento de la orientación rogeriana, en ella el facilitador se limita a crear un clima adecuado para que la persona actualice sus potencialidades, ya que confía en que él o ella por sí mismo puede salir de esa situación de incongruencia y alcanzar un nivel de funcionamiento más pleno (Campos, 1982, pp. 82-83).

Reconociendo los beneficios que nos aporta nuestra sabiduría organísmica, queda como certeza que la valoración organísmica desarrolla una función de selección, control y orientación en el devenir de las personas y las metas que persigue.

Aunque en este apartado, no se exprese de forma explícita la relación entre la valoración organísmica y el sentido de vida me parece que esta se puede establecer, al considerar y propugnar que se debe utilizar la sabiduría organísmica para diseñar un sentido de vida deseable y realista.

1.4 LA CONCIENCIA EN EL SENTIDO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES

En la búsqueda de sentido las personas son guiadas por su conciencia. “En una palabra: la conciencia es un órgano del sentido. Se podría definir como la capacidad de percibir totalidades llenas de sentido en situaciones concretas de la vida” (Frankl, 1988a, p. 30-31).

Pero la conciencia puede también extraviar a la persona. Más aún, hasta el último momento, hasta su último respiro, la persona no sabe si ha cumplido el sentido de su vida o si, quizás, se ha confundido. Que ni siquiera en nuestro lecho de muerte sabremos si el órgano del sentido, nuestra conciencia no ha sido víctima de un espejismo; significa también que no se puede saber si la conciencia del otro puede haber tenido razón. Esto no quiere decir que no existe la verdad. Solo puede haber una verdad subjetiva, pero nadie puede saber si es él o ella y no otro su dueño (Frankl, 1988a, p. 31).

De esta forma, las personas han de vivir entre la incertidumbre y el riesgo: la conciencia le deja la duda de haber hallado el auténtico sentido, pero las personas no pueden sustraerse al riesgo que corre al obedecer a su conciencia.

Debido a esta paradoja existencial, es como la educación más que nunca, debería ser una educación para fomentar una conciencia responsable. La educación debería ocuparse no solamente de transmitir conocimientos, sino también de refinar la conciencia para que las personas seamos capaces de escuchar en cada situación la exigencia que contiene. En una época en que los diez mandamientos parecen perder su vigencia para tanta gente, las personas debemos ser preparados para percibir los diez mil mandamientos que están encerrados en las diez mil situaciones con que nos enfrenta la vida.

Como resultado de una mayor atención no solo parecería esta vida llena de sentido, sino que estaríamos inmunizados contra el conformismo y el totalitarismo –ambos consecuencias del vacío existencial– pues una conciencia alerta nos hace capaces de resistir de manera que no nos entreguemos fácilmente al conformismo ni nos dobleguemos tampoco al totalitarismo (Frankl, 1988a, p. 31).

Alarmanamente reconozco que vivimos en una sociedad de la abundancia, pero esta superabundancia no lo es solo de bienes materiales, lo es también de información, una explosión de información. Cada vez más libros y revistas se amontonan sobre nuestros escritorios. Nos inundan toda clase de estimulantes y no solamente en lo sexual. Si las personas queremos salir

airosas en medio de estos estímulos que nos inundan a través de los medios de comunicación social, debemos saber qué es importante y qué no lo es; en una palabra, lo que tiene sentido y lo que no lo tiene.

El advenimiento de una concientización de nuestros pensamientos y actos ya se va perfilando. Se anuncia por una eclosión de protestas. Lo que no debería engañarnos es que muchas de las llamadas protestas degeneran en antítesis puesto que se hacen contra algo y no a favor de algo, no saben brindar una alternativa constructiva (Frankl, 1988a, p. 32).

Así como Freud intentó, por tortuosos caminos, erigir un modelo del ser humano como “ser de razón”, también Rogers navega por esos territorios, pero para él es en su “razón”, entendida como lucidez, como conciencia global, como las personas alcanzarán su plenitud posible. Aclarando, no se trata de un anacrónico reduccionismo a lo meramente racional, no se trata de un ideal enciclopédico-positivista, ni tampoco de la ingenua euforia del siglo XVII, que geometriza el cosmos y venera al sujeto-reloj como la máquina suprema.

En fin, lo que vine a ser el descubrimiento de Rogers (citado en Artiles, 1975, p. 175) es la posibilidad de asumir en la toma de conciencia, hecha en auténtica libertad, esa otra realidad de lo visceral y sensorial que hallamos en el animal, gracias a la cual llegamos a estructurar nuestra unidad orgánica (la totalidad psicofísica). En tal estado de unificación la persona es consciente de lo que su contexto social le exige, así como de sus necesidades fisiológicas elementales (alimento, satisfacción sexual, abrigo, etcétera) de necesidades más específicamente humanas tales como amistades, desarrollo personal, y también de sus contradictorias polaridades afectivas ante sus congéneres (ternura-hostilidad). Cuando tal unificación se logra en la persona con la emergencia de una conciencia libre, el ser humano no aparecerá con características de una animalidad amenazante, de una bestia a domesticar, sino como un organismo capaz de llegar, gracias a las notables capacidades de integración de su sistema nervioso central, a un comportamiento equilibrado, realista, valorizante de sí-mismo y los otros, comportamiento que es la resultante de todos esos elementos de conciencia.

Intentar comprender la causa que lleva a esa opción consciente, voluntaria y libre para determinar qué se quiere ser; ante las dicotomías que cada persona enfrenta permanecer/cambiar existe un solo acto: la respuesta individual.

Es aquí donde Frankl hace confluir todo su pensamiento:

El ser humano al tomar conciencia de su estar en el mundo, descubrirá que tiene la

tarea de hacerse cargo, en primer lugar, de su propia vida. Este descubrimiento puede manifestarse en la conciencia humana de modo ambivalente. Para unas personas puede significar el gozo de emprender el proyecto de definición de la propia existencia y para otras significará la angustia de sentirse arrojadas en el mundo bajo el peso de una vida que ellas no eligieron.

La responsabilidad de la propia vida implica, en potencia, un proceso educativo altamente positivo y en consecuencia una pedagogía que tome en cuenta el dato humano de la responsabilidad irá siempre más allá de toda forma que manifieste una sobreprotección o paternalismo en las relaciones humanas. Así será posible estar con el tú, con los demás, compartir el camino de la vida pero sabiendo que hay responsabilidades que solo uno mismo tiene que afrontar y solo uno mismo puede dar cuenta de ellas. La responsabilidad fundamental es hacerse cargo de la propia vida. Esta tarea y misión es intransferible y en ellas cada ser humano es irremplazable (citado en Pareja, 1998, pp 146-147).

Y reiterando la idea de la conciencia y un sentido de vida ahora transcribo un pensamiento de Bachelard al respecto:

Provenza del sufrimiento o de la dicha, toda persona tiene en su vida esa hora de luz, la hora en que de pronto comprende su propio mensaje, la hora en que, aclarando la pasión, el conocimiento revela a la vez las reglas y la monotonía del destino, el momento verdaderamente sintético en que, al dar conciencia de lo irracional, el fracaso decisivo a pesar de todo es el éxito del pensamiento. Allí se sitúa la diferencia del conocimiento, la fluxión newtoniana que nos permite apreciar como de la ignorancia surge el espíritu, la inflexión del genio humano sobre la curva descrita por el correr de la vida. El valor intelectual consiste en mantener activo y vivo ese instante de conocimiento naciente, de hacer de ella fuente sin cesar brotante de nuestra intuición y de trazar, con la historia subjetiva de nuestros errores y de nuestras faltas, el modelo objetivo de una vida mejor y más luminosa (citado en Méndez, 1992, p. 34).

En esa relación esencial persona-mundo, los seres humanos al captar, vivenciar y valorar la realidad descubren aquella posibilidad única que puede ser realizada por él o por ella y no por otro y que es necesaria en esa situación dada en que se encuentra. La conciencia actúa, por

intuición o anticipación permitiendo a la persona descubrir el significado único de esa situación para el propio ser personal, también singular y único. Será entonces, la conciencia la instancia con la que los hombres y las mujeres perciban qué tipo de sentido conlleva una determinada situación y es así como la persona posteriormente podrá actuar.

1.5. LA PERCEPCIÓN EN EL SENTIDO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES

En el constructo de la percepción es donde encuentro que Rogers expresa con mayor énfasis la influencia y presencia de la Fenomenología en su teoría.

Esto lo señalo porque considero muy relevante abundar en el punto de cómo a partir de nuestras percepciones es cómo construimos nuestra realidad.

Parece simple esta afirmación, pero si nosotros no damos este salto cualitativo y entendemos que gracias a la fenomenología es como el enfoque centrado en la persona postula que la percepción es la: “significación subjetiva que una persona da a todo aquello que sucede en sí y a su alrededor” (Artiles, 1995, p.58); creo que seguiremos creyendo y esperando que las otras personas simbolizen y reaccionen al igual que uno.

Si esto fuera cierto no tendríamos una individualidad y todos seríamos entonces producto de los estímulos recibidos y por lo tanto tendríamos respuestas iguales.

Resulta ofensiva, limitante y miope esta postura sin lugar a dudas dentro del enfoque centrado en la persona. La validez precisamente del enfoque está en romper y abandonar estos pensamientos y proponer una postura donde es la persona y solo ella quien tiene la certeza en la construcción particular de su realidad.

Si Rogers no hubiera dado este salto epistemológico, es indudable que su aportación al Desarrollo Humano se hubiera quedado como otras posturas, solo en el terreno conceptual respecto a la explicación de la conducta humana. No, afortunadamente la brillantez y visión de Rogers le llevó a plantear una explicación más pragmática, dinámica, singular y positiva de la naturaleza humana.

En base a que fenomenológicamente percibir es atribuir significados a lo que pasa ante mí, el mundo que experimentamos y llegamos a conocer es necesariamente construido por nosotros mismos, y no tiene ninguna pretensión con la visión de otros ni con una realidad ontológica; es

así como paso a plantear que el sentido de vida de los adolescentes se verá fuertemente influenciado y conformado a partir de las percepciones y evaluaciones que de su mí-mismo y de su entorno haga en este momento de su realidad.

La conducta del sujeto, está determinada por la percepción que tiene de sí-mismo y de su medio, en un campo perceptivo que es el universo subjetivo del individuo; la realidad, en fin, tal como es percibida. Tal campo perceptivo se concreta en la propia imagen de sí-mismo, establecida como cuadro de referencia interno. Es en él que ese individuo, la persona, se reconoce como centro de significaciones. En ese centro de significaciones la conducta y el entorno asumen una significación personal. Concebida como centro, será la persona la dadora de sentido a lo vivido, por lo tanto como sujeto de percepciones que implican la atribución de significaciones a lo que la afecta, interna o externamente, al estar en contacto consigo misma y con lo que la circunda (Artiles, 1995, p. 58-59).

La siguiente cita de Husserl (citado en Quitmann, 1989, p. 47) también es ilustrativa de esta idea que trato de fundamentar:

El mundo debe percibirse del modo en que se presenta a cada uno en el marco de sus experiencias. Por tanto, los datos físicos no representan ni una verdad única ni un mundo transfenoménico detrás de las experiencias subjetivas, sino que son una parte del mundo de la vida. En el caso de las experiencias fenoménicas no se trata de estados en el interior del individuo, sino de intencionalidades, es decir, de distintos tipos del ser en el mundo. Un análisis intencional de este tipo tiene como base el sentido con el que aparece ante nosotros el mundo en cada caso. Si me fijo en lo que el mundo significa para mí comprendo simultáneamente quién y qué soy yo mismo.

Rogers (1978e, p. 70) nos comenta después de estudiar las grabaciones electrónicas de las sesiones con sus pacientes que hay una relación entre el campo perceptual organizado y la conductas de las personas; ya que ha observado que ocurren apropiados cambios en la conducta cuando la persona adquiere una visión diferente de su mundo de experiencia, incluyéndose a sí-mismo; que esta percepción modificada no depende necesariamente de un cambio en la realidad, sino que puede ser producto de la reorganización interna; que, en algunos casos, la conciencia de la capacidad para re-percibir la experiencia acompaña a este proceso de reorganización; que las respuestas conductuales modificadas ocurren automáticamente y sin ningún esfuerzo consciente

tan pronto como haya tenido lugar la reorganización perceptual.

Otro autor que considera la relación entre percepción y sentido de vida es James C. Crumbaugh (citado en Frankl, 1988a, p. 22) el cual nos dice que: la voluntad de sentido postulada por Frankl puede ser entendida en términos de la ley de organización perceptual de la psicología de la *Gestalt*. De hecho Frankl la relaciona con la percepción: la voluntad de percibir, de adjudicar sentido al ambiente, de interpretar, de organizar los estímulos para construir totalidades llenas de sentido. Los psicólogos de la *Gestalt* consideran que esta tendencia organizadora es una propiedad innata de la mente. Tiene valor de supervivencia, pues, cuanto más amplio es el espectro de los estímulos que pueden ser comprendidos e interrelacionados, tanto mayor es la oportunidad de manipulación adaptativa.

Para Frankl la voluntad de sentido implica una clase especial de percepción: “el ser humano no solo trata de encontrar una interpretación que lo revelará como un individuo con un propósito que cumplir para completar su *gestalt* total, él brega por encontrar una justificación para su existencia” (1988a, p. 23).

Las leyes de organización de la *gestalt*, reunidas bajo la ley de pregnancia o plenitud, representan una tendencia no aprendida a construir *gestalten* con todos los elementos de la experiencia. La voluntad de sentido de Frankl puede ser considerada como otra manera de enfocar el mismo concepto; pero esto representa una ventaja en su pensamiento, porque es una idea particularmente humana que señala la habilidad característica del percibir o encontrar sentido no solamente en lo que es, sino también en lo que puede ser. Esta es la capacidad que Max Scheler ha llamado “capacidad de libre contemplación de lo posible”, la cual es considerada por él como el factor que separa a las personas de los animales inferiores.

En base a que se han encontrado evidencias favorables a los postulados de Frankl en las experiencias acumuladas por los representantes de la *Gestalt* (principalmente en Kofka y Köler) es como postulo que la voluntad de sentido es primariamente un fenómeno perceptual.

De ello se deduce que, si existen tendencias innatas hacia la organización perceptual, se puede pretender que éstas manifiesten una tendencia hacia la organización de los fenómenos en patrones ontológicamente significativos. Parece que la voluntad de sentido armoniza adecuadamente con los hechos básicos de la motivación humana, tratada por la mayoría de las teorías de la personalidad. Abarca todas las variedades de conductas estudiadas por estas teorías; y los logoterapeutas consideran que conectan los motivos dentro de un patrón más consistente y

unificado, centrándolos alrededor de esta necesidad primaria humana. (Frankl, 1988a, p. 23).

1.6 LA LIBERTAD RESPONSABLE EN EL SENTIDO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES

¿Se puede lograr construir o definir un sentido de vida sin antes tomar conciencia tanto de la libertad como de la responsabilidad que poseemos para realizar dicha tarea?

Profundamente lo dudo, considero que el vacío existencial que manifiestan los adolescentes se debe a un desconocimiento, confusión o miedo que tienen respecto a lo que significa actuar como una persona libre.

Utilizando las palabras de Rogers quiero señalar que “el poder de las personas” radica fundamentalmente en descubrir su potencialidad, saberse dueño y libre de esta inigualable experiencia de ser persona, para posteriormente ejercerla en lo que subjetivamente cada uno de nosotros consideramos como nuestro sentido de vida.

Ser una persona libre y responsable conlleva pues, dos revoluciones o conflictos vivenciales importantes: el primero contigo mismo al cuestionar o romper con las formas tradicionales en que nos educan y el segundo al relacionarte con los otros viviendo auténtica y congruentemente con los significados que para ti tienen sentido.

En pocas palabras planteo que definir y construir un sentido de vida equivale a vivir la aventura de convertirse en persona; decisión que solo una persona conscientemente libre y responsable podrá hacer.

Rogers, sabía que la relación de ayuda se hallaba completamente orientada hacia el redescubrimiento, por parte del cliente, de su libertad, a partir de su rigidez inicial.

“No puedo hacer más que intentar permitir a los otros y dejarles libres de desarrollar su propia libertad interna a fin de alcanzar una interpretación significativa para ellos de su propia experiencia” (citado en Poeydomenge, 1986, p. 116).

La libertad no es la realización por una persona de la secuencia ordenada de su vida, como si la persona no tuviera más que seguir un curso-taller y no inventarlo. La libertad implica entonces, un poder de decidir, un poder de existir independientemente de los demás, y un poder de descubrirse responsable del sentido dado a su vida.

“La libertad de la que hablo es esencialmente algo interior, algo que existe en la persona viva. Es la misión de ser responsable del mí-mismo que se ha elegido ser” (Rogers, citado en Poeydomenge, 1986, p. 117).

La persona es libre, la persona es libertad. Si la existencia precede a la esencia nunca se podrá explicar la libertad por referencia a una naturaleza humana dada y estática. Por ello la forma de libertad que más le atrae a una persona es aquella que experimenta cada vez que se permite escuchar la sabiduría profunda que se halla en él. Advierto entonces, al facilitador al promotor, al maestro, al terapeuta que es siempre esta toma de conciencia de un sentimiento interno lo que se desea facilitar en un cliente o alumno.

¿Se aprende esta libertad en la escuela o cualquier otro sitio? ¿Existe una educación en la experiencia del mí-mismo? ¿Un aprendizaje de la escucha interior? ¿Un análisis de lo vivido, de su riqueza, de sus límites, de su lenguaje? ¿Por qué se silencia tan a menudo esta dimensión de interioridad de la persona singular, reduciendo el acto libre a una simple decisión mental, tan fácilmente condicionada?

El desarrollo de las ciencias de la conducta amenaza una libertad tan poco arraigada. Skinner ha puesto de relieve el terrible poder del refuerzo positivo que permite conformar y controlar el comportamiento humano y animal, dejando la ilusión de la libertad. Y Rogers cita esas experiencias de manipulación del comportamiento en donde los miembros del grupo experimental actuaban como marionetas al extremo de un hilo, según la voluntad de los experimentadores. La ciencia está haciendo de la persona un objeto, induciendo a los seres humanos a negar sus propias intuiciones para fiarse de lo que le viene sugerido (Poeydomenge, 1986, p. 119).

Para escapar a este condicionamiento, solo eficaz si es continuo, es preciso afirmar las certezas interiores, desarrollando la confianza en uno mismo. La persona libre se determina en la soledad de su experiencia, solo ella sabe evaluar su grado de responsabilidad y de lucidez, solo ella garantiza la significación de su acto. La experiencia vivida de la libertad ratifican así que cuanto más es liberado la persona de lo que él no es (las expectativas de los demás, el conformismo social, los hábitos adquiridos, etcétera) más puede ser él mismo, autónomo, creativo, sorprendiéndonos por sus decisiones y sin embargo coherente para quien conozca todos los elementos en juego. Tan grande es la lógica del ser vivo, en la expresión de su libertad (Poeydomenge, 1986, p. 120).

La libertad humana justamente consiste en que puede disponer, que goza del derecho de disponer. Y todo estado de libertad humana consiste finalmente en un poder disponer. Las llamadas disposiciones de la persona no son en absoluto algo que puede ser, desde un principio, determinante de su destino (psicológico o biológico), tienen más bien un aspecto determinadamente positivo, y este se hace evidente cuando las consideramos como algo disponible para nuestra libertad.

Pero esta libertad, asimismo, posee también un doble aspecto: positivo y negativo. Desde el punto de vista negativo se halla “libre de...”, en el sentido positivo es “libre para...” Es decir, es la libertad de ser así y la libertad para la existencia. Esta existencia del ser humano equivale en último término a ser responsable. Y así como la libertad real de la persona significa (en contraposición con la fatalidad del ser así) emplear las disposiciones internas, la capacidad de poder disponer del destino, así también significa (igualmente enfocado desde una posición más positiva) un poseer responsabilidad (Frankl, 1988b p. 48).

Nada necesita la persona, más urgentemente que la más alta conciencia de su propia responsabilidad. Por eso toda orientación o psicoterapia, y muy especialmente la logoterapia, debe acentuar al máximo la importancia de la responsabilidad humana respecto de su libertad. Si promovemos este sentido de responsabilidad por un sentido en la persona, por su sentido, entonces hemos dado un paso decisivo hacia la superación del vacío existencial (Frankl, 1988b, p. 33).

1.7 LA EXPERIENCIA EN EL SENTIDO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES

Desde la opinión de Gondra (1978), Campos (1982) y de la Puente (1973); la última fase de la teoría y de la orientación centrada en la persona es propiamente la etapa en que Rogers se apoya fuertemente en la fenomenología existencial.

Y este contacto lo establece Rogers ya que en esta teoría se reflejaban mucho mejor sus propias ideas humanistas extraídas de su experiencia clínica.

“La filosofía existencial constituía un enriquecimiento para su psicoterapia, y brindaba un soporte teórico muy fuerte a su nueva concepción de la relación terapéutica” (Gondra, 1978, p. 269).

Esto lo menciono porque es dentro de esta concepción filosófica donde la experiencia como constructo teórico nació, se desarrolló y nos ha aportado sus beneficios al enfoque centrado en la persona.

Es de reconocer que E. T. Gendlin es uno de los más destacados estudiosos del experimentar humano, por ello el constructo clave de su teoría es el *experiencing* o flujo de experiencias, el cual pertenece a un orden distinto al de la lógica, pero no es contrario al mismo. Es previo a la lógica, y por tanto, será fuente de significados personales tan importantes o más importantes que los pertenecientes al orden lógico y al orden objetivo.

La tesis de Gendlin es la siguiente:

Hasta ahora se asumió o que el significado reside en el *experiencing* sentido y que la lógica no hacía más que distorsionarlo, o que este reside en la lógica, y el sentimiento, por tanto, no es más que un caos que hay que evitar. Esto no es cierto. El significado se forma de la interacción entre el *experiencing* y algo que funciona como símbolo (citado en Gondra, 1978, p. 271).

Dentro de este contexto filosófico general hay que insertar la explicación del constructo del *experiencing*: ‘El existencialismo tiene éxito si hacemos equivaler “existencia” a “experimentar” (Gendlin, 1997^a, p. 49).

Por lo tanto, atendiendo a nuestra experiencia interna, podemos descubrir un fenómeno, cuyas principales características son las siguientes (Gondra, 1978, pp. 272-273):

1. El fenómeno del *experiencing* es algo concreto que nosotros sentimos.
2. Este fenómeno es algo fluido y siempre en movimiento.
3. Por ser existencialmente algo concreto, ya presente aquí y ahora, el *experiencing* no puede adecuarse a esquemas lógicos abstractos, que representan algo pero, que en sí no son nada. Por ser algo concreto -un sentimiento- sin embargo es capaz de ser conocido por medio de una referencia directa, es decir, dirigiendo nuestra atención hacia él y apuntándolo de un modo preconceptual.
4. Es un sentimiento corpóreo. Es algo así como una localización, un punto de referencia para nuestra atención. Pues bien, este referente interno, al cual prestamos atención es lo que se llama proceso inmediato de experiencias (*experiencing*).
5. A pesar de estar presente siempre en nosotros, el *experiencing* es algo muy difícil de definir. Puede ser diferenciado en múltiples aspectos, pero siempre se escapa a una definición

conceptual.

6. También podemos acercarnos al *experiencing* examinando nuestros propios significados personales.

7. Este *experiencing* se halla presente en nosotros siempre que vivenciamos una situación, aunque no simbolicemos exactamente todos y cada uno de los elementos de la misma. El *experiencing* interactuará con las cosas y los hechos y nos permitirá dar una respuesta adecuada.

8. Este proceso de experiencias es una de las constantes de la vida humana, algo semejante al metabolismo del cuerpo.

9. El *experiencing* tiene una importancia capital en nuestra vida. Gracias a él actuamos, creamos, progresamos. Si perdemos contacto con nuestra experiencia inmediata podemos incluso llegar a enfermar. Todas nuestras reacciones son dirigidas por nuestro sentido experiencial de lo que observamos.

Puntualizando la última característica mencionada tenemos que; una de las peculiaridades más importantes del *experiencing* es la de que sus significados no se agotan nunca con simbolizaciones. Contiene significados implícitos, y por tanto, es capaz de ser simbolizado. Pero los significados son implícitos, esto es, se hallan en estado incompleto, no acabado, distinto al estado que tendrían en caso de ser simbolizados. Estos órdenes inacabados y complejos pueden irse diferenciando progresivamente a medida que se va produciendo una interacción con los distintos símbolos. El *experiencing* contiene significados a nivel preconceptual. Lo preconceptual no está constituido por contenidos o significados existentes y realmente definidos. Estos no son unidades, formas, significados, órdenes interpenetrantes que -solo en el caso de que pudiéramos representarlos a todos- podrían ser equiparados a un momento o aspecto del *experiencing*: Todos estos significados existen en cierto sentido, pero no en el sentido en que se hallan unas canicas en una bolsa. Estos significados implícitos no son completos ni están formados. Cuando se hacen explícitos, se hacen diferentes a lo que eran cuando estaban implícitos. Eran aspectos preconceptuales y solo pueden conformarse plenamente cuando entran en interacción con el símbolo; es decir cuando la persona le da un significado o sentido.

Este es precisamente el punto de relación que yo encuentro entre experiencia y sentido de vida.

Para Husserl y la fenomenología (citado en Gendlin, 1997a, p. 42-43), la palabra experiencia, tal como la conceptuamos, siempre es hacia algo, sobre algo, con algo; nunca,

simplemente, una entidad dentro de nuestros cuerpos o mentes. La fenomenología rechaza la teoría que plantea que vemos preceptos, que pensamos imágenes y señales sensoriales o simulaciones nerviosas. Nadie las ha visto nunca. Lo que experimentamos, de hecho, elimina la barrera entre lo objetivo y lo subjetivo. Husserl encontró que el mundo humano total realmente estaba implícito en nuestra experiencia y que las supuestas entidades internas eran meros constructos teóricos

La experiencia sentida desde las entrañas de la persona no es una mera entidad interna sino que implícitamente contiene un matiz completo de cuestiones sobre situaciones, reacciones a los otros, percepciones de cosas y gente

Por último, este proceso de diferenciación del *experiencing* no tiene límite. De nuestra experiencia podemos sacar innumerables significados, cuya característica principal es la de constituir todos ellos una corriente o flujo continuo, en el cual no existen elementos aislados.

La experiencia no es algo interno, sino algo interactivo que contiene implícitamente muchos aspectos de la situación en que se vive, del cómo se vive y cómo encajamos con nuestras situaciones.

Por ello me parece cierto lo que Watts (1991, p. 60) comenta: la experiencia como tal nunca hizo a nadie ni libre ni feliz y en la medida en que la libertad y la felicidad están relacionadas con la experiencia, lo importante no es la experiencia misma sino lo que se aprende de ella.

1.8 EL MÍ-MISMO EN EL SENTIDO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES

Intentar comprender la causa que lleva a esa opción libre y voluntaria para determinar qué se quiere ser, implica precisamente hablar del autoconstructo o del mí-mismo.

El ser humano, apartado de la naturaleza, dotado de razón y de imaginación, necesita formarse un concepto de sí-mismo, necesita decir y sentir ‘Sí-mismo soy sí-mismo’ A causa de que no es vivido, sino que vive, a causa de haber perdido la unidad originaria con la naturaleza, tiene que tomar decisiones, tiene conciencia de sí-mismo y de su vecino como personas diferentes, y tiene que ser capaz de sentirse a sí-mismo como sujeto de sus acciones (Fromm, 1970, p. 57).

En definitiva, el concepto que tiene una persona de sí-misma configura gradualmente su

manera de vivir, ya que la conciencia del mí-mismo es el centro del mundo interior de la persona. Es el centro de sus percepciones y sensaciones. Por tanto, el concepto de sí-mismo influye de forma decisiva, ante todo y sobre todo en cómo ve una persona los sucesos (presentes, pasados o futuros), los objetos y a las demás personas en su entorno, en el significado que para ella tiene la vida (Tausch-Tausch, 1981, p. 62).

En realidad, el mí-mismo tiene una función selectiva, sirve como un filtro por donde, al pasar los acontecimientos que ocurren alrededor del individuo, se van seleccionando solo aquellos que pasarán a formar parte de su conciencia. El criterio de selección va estar en concordancia con lo que para su sí-mismo sea, por un lado, interesante y le ayude a su autorrealización, o bien por el contrario, peligrosos, estimulando sus órganos sensoriales para estar alerta y actuar si tuviera que defenderse. Esto último exigirá la realización de una tarea apreciativa del concepto que de sí-misma desarrolle la persona.

El concepto de mí-mismo es, por así decirlo el punto de referencia del significado, que las distintas percepciones, sensaciones y experiencias tienen para la persona (Tausch-Tausch, 1981, p. 63).

De esta manera el mí-mismo va perfilando su propia existencia a través de sus decisiones, actos que sintetizan la representación de su vivencia y que asume o transforma logrando así una unidad de su historia personal. El sujeto decide asumir su instante como un potencial creador o se asocia pasivamente. En la continua dinámica del mí-mismo que expresa la vida consciente, real y potencial, se incluye la acción de los otros mí-mismos, lo que da un mundo objetivo común a todos (citado en Méndez, 1992, p. 35).

El ser humano experimenta su mí-mismo en la intencionalidad y en la voluntad. El mí-mismo es el mí-mismo de “mi-mismo puedo”: Descartes estaba equivocado en su famosa enunciación: “Pienso luego existo”, pues la mismidad no procede del pensar como tal y ciertamente no de la intelectualización. La formulación de Descartes pasa por alto la variable más importante; esa formulación salta del pensamiento a la mismidad cuando lo que realmente ocurre es la variable intermedia del “mí-mismo puedo”. Kierkegaard se burló también de la solución análogamente ultra simplificada e intelectualista de Hegel, cuando dijo que la potencialidad da en la actualidad, pero la variable intermedia es la angustia. May (1985, pp. 197-198) parafrasea las ideas anteriores diciendo:

La potencialidad es experimentada como mía, como mi poder, como mi asunto, por

eso, el que de en la actualidad depende en cierta medida de mí; hasta que punto pongo todo mi peso en ese empeño, hasta que punto vacilo, etcétera. Lo que ocurre en la experiencia humana es el siguiente proceso: concibo, puedo, quiero, soy. El puedo y el quiero son las experiencias esenciales del mí-mismo. Esto nos exime de asumir la insostenible posición en terapia de suponer que el paciente desarrolla primero un sentido de identidad o mismidad y luego obra. Por el contrario el paciente experimenta su mí-mismo en la acción o por lo menos en la posibilidad de la acción.

Por lo tanto, cada uno imprime a su vida el sentido que seleccione, por sí mismo. Los existencialistas alemanes, incluyendo a Viktor Frankl (1983, p. 22), afirman en consecuencia que el sentido existe y que es uno mismo el que tiene que descubrirlo: “El eje central de la mismidad se encuentra en el diálogo interior guiado por la conciencia, de aquí mi premisa que el sentido de la vida no se inventa, se descubre”

Si una persona pudiera forjarse su propio sentido, decidiéndolo simplemente por sí mismo, la vida sería como una mancha informe similar a las pruebas de Rorschach, a partir de la cual se podría imaginar el sentido que mejor le acomode a cada uno. En cambio, se percibe la vida como un rompecabezas dentro del cual se oculta una imagen -dibujo con figuras de árboles, nubes, flores y casas-, que lleva una instrucción que dice: descubra la bicicleta oculta en este cuadro. La persona tiene que examinar el dibujo desde diversas perspectivas hasta que identifica la bicicleta entre la maraña de imágenes. Uno tiene que analizar la vida de la misma manera, hasta que descubre su sentido, ya que no le puede ser dado a uno por la sociedad o por los padres. Tampoco puede ser prescrito por el psicólogo u orientador como si fuera una píldora. Lo que cualquier profesional puede hacer, es señalar respuestas con sentido que puedan acomodarse a la situación de alguien en particular, y es responsabilidad de la persona descubrir la que tenga sentido para él o ella (Fabry, 2001, p. 15).

Al percatarse de la intencionalidad y la responsabilidad en el descubrimiento de su sentido de vida, es cuando considero que los adolescentes establecen la relación con la realidad, pues solo en ella se conoce, se construye la significación y se modela la existencia. Así al establecer la correlación entre mí-mimo y sentido de vida, se encuentra el momento en que los adolescentes se responden a sí mismos.

Lo que para el enfoque centrado en la persona es el constructo del mí-mismo, sería para Fromm el proceso de individuación, es decir, la decisión libremente asumida de ser la persona

que se desea ser:

Si el individuo realiza su mí-mismo por medio de la actividad espontánea y se relaciona de este modo con el mundo, deja de ser un átomo aislado; él y el mundo se transforman en partes de un todo estructural, disfruta así de un lugar legítimo y con ello desaparecen sus dudas respecto a sí mismo y del significado de su vida. Ellas surgen del estado de separación en que se halla y de la frustración de su vida, cuando logra vivir, no ya de manera compulsiva o automática, sino espontáneamente, entonces sus dudas desaparecen. Es consciente de sí-mismo como individuo activo y creador y se da cuenta de que solo existe un significado de la vida: el acto mismo de vivir (1982, p. 289).

Finalmente, es interesante comentar que la configuración del mí-mismo no desaparece con la edad. Su expresión puede verse limitada por debilidades físicas o psicológicas. Existen, sin embargo, oportunidades en las áreas aún intactas (Fabry, 2001, p. 130).

1.9. LA CONGRUENCIA EN EL SENTIDO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES

En el actuar de los adolescentes la congruencia ocupa un papel muy importante, ya que, dependiendo de cómo se desarrolle la misma, es como evaluaremos si su sentido de vida es auténtico y genuino o es incongruente.

Cuando un adolescente busca la congruencia veremos entonces que abandona progresivamente sus defensas para dejarse invadir por lo que siente, se convierte en su única referencia. No depende ya de normas exteriores introyectadas o superpuestas a su experiencia moral, sino que escoge lo que le parece más adaptado a la situación presente tal como puede captarla, oponiéndose, si es necesario, a las normas de su ambiente no por anticonformismo sino por una preocupación de autenticidad, pesando su responsabilidad.

Son los sujetos congruentes, creadores de sus normas, de sus tipos de relación con los demás, del sentido que dan a su vida, a su actividad profesional quienes hacen evolucionar a su entorno, logrando incluso un impacto sobre la sociedad desproporcionado a su número.

Estas personas nuevas tienen confianza en su propia experiencia vivida y desconfían

profundamente de toda autoridad exterior. Ni papa, ni juez, ni universitario pueden convencer a estas personas de cualquier cosa que sea que no se base en la experiencia personal (Poeydomenge, 1986, p. 63).

En otras palabras puedo decir que cuando se vive en la congruencia, se ha aprendido a discernir, dentro de sus experiencias, lo que es verdaderamente él o ella de lo que es transitorio. Por eso cada cual ha de ser muy sincero consigo mismo a fin de determinar qué es lo que quiere y qué es lo que puede conseguir.

Por ello advierto que para descubrir y vivir un sentido de vida auténtico se necesita silencio, reflexión, experiencias y tiempo.

La condición fundamental para ser auténtico es la de conocer y aceptarse a sí-mismo.

Quien está empeñado seriamente en aceptar ser sí-mismo en cualquier aspecto de la vida y se ha expuesto a dejarse conocer libremente por los otros sin recurrir a coberturas defensivas, sabe lo difícil que es permanecer así de transparente a sí-mismo y al otro, pero además constata que solo asumiendo esta postura, los encuentros y las metas se convierten en claros y constructivos.

La autenticidad favorece un diálogo (ya sea interno o externo) libre, fructuoso y profundo en cuanto permite abrir el paso hacia la confianza y la lealtad consigo mismo o con los otros; evita de esta forma el fenómeno del doble lenguaje que en muchas ocasiones presenciamos al relacionarnos con los otros.

El fenómeno del doble lenguaje se verifica cuando la persona comunica con palabras (lenguaje verbal) contenidos en los cuales ella o él mismo no cree y esto lo sabemos porque no podrá evitar comunicar espontáneamente por vía no verbal (expresión de la cara, tono de voz, uso de ciertos movimientos, postura exterior, etcétera.) los verdaderos sentimientos que le animan.

El obstáculo más relevante que se puede encontrar al vivir y al comunicar la congruencia consiste en el miedo a conocerse a fondo a sí-mismo y al otro.

En la medida en que las personas afrontan y superan este miedo, ser genuino va ganando terreno y se llega así a un tipo de encuentro constituido por dos personas plenamente autónomas que se ayudan recíprocamente a conquistar un margen cada vez más amplio de certeza y de libertad (Giordani, 1988, p. 188).

No es sencillo conseguir tal realidad. Ser real implica la difícil tarea de darse cuenta del flujo de experiencias que transcurren dentro de uno mismo, un flujo caracterizado

especialmente por su complejidad y su cambio continuo.

He llegado a comprender que ganar la confianza del otro no exige una rígida estabilidad sino que supone ser sincero y auténtico.

He escogido el término coherente para describir la manera de ser que me gustaría lograr. Esto significa que debo poder advertir cualquier sentimiento o actitud que experimento en cada momento (Rogers, 1966, p. 55).

La congruencia requiere, más que nada, que la persona sea un individuo bien desarrollado e integrado psicológicamente, suficientemente completo y en contacto consigo mismo. Esto significa entre otras cosas desear conocer las tachas y vulnerabilidades, aceptando las partes positivas y negativas de sí-mismo con cierta indulgencia, siendo capaz de abrirse sin defensas a lo que se vive en uno mismo y ser capaz de ponerse en contacto con eso, tener una identidad sólida y una sensación bastante fuerte de competencia, siendo capaz de funcionar eficazmente dentro de las relaciones personales e íntimas sin la interferencia de los propios problemas personales. El autoconocimiento y la fuerza del mí-mismo pueden verse como las dos piedras angulares de este modo de ser (Lietaer, 1997, p. 28).

Por congruencia o también transparencia, genuinidad, coherencia, debemos entender sustancialmente que la persona en su relación con otros sea capaz de no esconderse tras fachada alguna, tras alguna máscara individual o social que le permita aparecer no como quien es sino como quien desea ser, o quien debe ser, o como quien supone que otros desean que sea. Ni alguien escudado en su rol, ni en un personaje, ni en un modelo, simplemente la persona que es allí para el otro. Por eso en la congruencia, hay que resaltar, que emerge de un esfuerzo de unificación (no creer de unidad lograda) de integración entre el mundo de experiencias y la representación de las mismas, de la propia interioridad y del comportamiento como reflejo de la misma, de las propias convicciones y la adhesión a ellas. La meta de este esfuerzo supone mucho de seguridad interior, de coraje, de aceptación de los límites propios de todo tipo. El logro de esa congruencia conduce rectamente a una libertad y disponibilidad que constituyen a un hombre o una mujer en una presencia individual singular (Artiles, 1975, p. 150).

Por lo tanto la congruencia, como se maneja aquí, se refiere no a una propiedad o cualidad moral o metafísica, sino a una serie de conductas personales esenciales para un desarrollo pleno.

De acuerdo con esto, se puede aprender a ser genuino en el sentido de que aprendes a ser o vivir tal cual eres, a estar a gusto contigo mismo en tus interacciones. No se necesita cambiar o

actuar cuando se está con gente diferente con objeto de ser aceptado por los otros. Es tal la confianza en tu mí-mismo que este es plenamente expresado en cada acto que realizas.

En conclusión afirmo que: al ser congruente un adolescente o cualquier otra persona en realidad nos esta diciendo cuál es su sentido de vida, es decir qué es lo que piensa o siente sinceramente, cuáles son sus valores, cuáles sus limitaciones, etcétera.

Hay una relación entre congruencia y sentido de vida puesto que a mayor congruencia mayor claridad en los fundamentos que dan sentido a la existencia personal.

De lo que se trata entonces es de aprender a ser congruentes para así indirectamente descubrir mi sentido de vida.

Termino esta apartado con esta cita:

La congruencia posee una maravillosa cualidad para apreciar y reapreciar, con frescura e ingenuidad, los valores básicos de la existencia; experimentas terror, placer, admiración e incluso éxtasis, por manidas que estas experiencias puedan parecer a los demás (Poeydomenge, 1986, p. 90).

1.10. EL FUNCIONAMIENTO PLENO EN EL SENTIDO DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES

Dentro del enfoque centrado en la persona promover un funcionamiento pleno es prioridad y meta específica en todo proceso de orientación, no cabe duda que para tal logro se han concebido, probado, rechazado, mejorado pensamientos y experiencias de todo este enfoque humanístico-existencial.

Este trabajo de investigación siendo coherente con este enfoque en que se fundamenta también apunta a lograr dicho objetivo planteando de manera particular que dentro de las muchas maneras que tenemos las personas de funcionar plenamente; el fomentar el encuentro o descubrimiento del muy especial e único sentido de vida de cada adolescente, es indudablemente una manera de facilitar un funcionamiento pleno.

Lograr una vida plena a través de la definición de un sentido de vida significa también, desde mi posición de estudiante, poder encontrar y luego integrar las semejanzas entre las teorías de Carl Rogers, Viktor Frankl y otros humanistas, para de esta manera fortalecer y darle más

realce a todo este movimiento del Desarrollo Humano.

Si bien el funcionamiento pleno es un criterio deseable, es igualmente un objetivo que el adolescente puede alcanzar solo en la medida en que realice el sentido concreto de la situación específica de su vida. Si busca la autorrealización por sí misma fracasará en su intento.

En apoyo de este argumento, Frankl (citado en Fabry, 1968, p. 127) cita a dos hombres que nacieron a dos mil quinientos años de distancia: uno es el poeta griego Píndaro, que, en uno de los primeros ejemplos de orientación existencial, exhortaba a las personas a “convertirse en lo que es”, y el otro es el filósofo existencialista Karl Jaspers, que complementa lo propuesto por Píndaro con la siguiente observación: “El hombre y la mujer ha llegado a ser lo que es en virtud de la causa que ha hecho suya”

¿Qué decir entonces del funcionamiento pleno o de la autorrealización? ¿No cabe hablar de un autocumplimiento? Desde luego que sí; pero solo en la medida en que la persona cumple el sentido y realiza valores, se cumple y se realiza a sí-misma. El funcionamiento pleno se produce entonces, como un efecto de la realización de valores y del cumplimiento del sentido, no como una finalidad.

Insisto si la persona busca la autorrealización como objetivo directo, fracasará en su intento de perseguir algo que debe ser un mero efecto.

Charlotte Bühler (citado en Frankl, 1994, p. 34- 35) hace notar con acierto: Lo que tenían presente los representantes del constructo del funcionamiento pleno o del principio de la autorrealización era la realización de posibilidades. Y cita también a E. Fromm, que habla de la tendencia inherente a todos los organismos a realizar sus posibilidades específicas. De hecho el funcionamiento pleno se resuelve en la realización de las propias posibilidades. ¿Cabe afirmar que ése es el fin de la persona? Su existencia ¿está abocada a realizar las posibilidades latentes en la persona y no a realizar las posibilidades de sentido que hay en el mundo, que permanecen en el mundo, que aguardan aquí a la persona, a que este les dé cumplimiento?

Para contestar, Frankl recuerda a un personaje que contestó expresamente a esta pregunta: Sócrates. ¿Qué habría sido de él si hubiera llegado a realizar todas las posibilidades que albergaba en su existencia? Nos lo dijo él mismo: Sócrates era consciente de que había en él, entre otras posibilidades, la de ser un criminal.

¿Qué significa esto? Que no se trata de realizar cualquier posibilidad; se trata de realizar lo que se decide. No se trata de hacer lo que se puede, sino lo que se debe.

Nos encontramos así en el punto crucial: aquellos que solo hablan de realización de las propias posibilidades eluden siempre el verdadero problema; este, en efecto, es un problema axiológico, y es inevitable afrontar la cuestión de los valores, que implica una decisión sobre cuál de las posibilidades es digna de realizarse, cuál es la necesaria; lo cual significa afrontar nuestra responsabilidad.

Cuando se dice que “cada uno de nosotros llega a ser el que realmente es” suena muy sencillo, como si fuera evidente. Pero entendemos que esto no solo parece sencillo, sino también agradable; si a mí me hacen creer que soy ya (y siempre he sido ya) lo que debo ser, me ahorro el trance de la elección, de tener que decidir cuál de mis posibilidades voy a perpetuar haciéndola realidad. Las posibilidades son pasajeras, pero una vez realizadas, quedan ahí, y aunque hayan pasado, ese mismo pasado las preserva de la caducidad: no se pierden irremediabilmente, sino que se salvan en forma definitiva, ya que lo acontecido no puede dejar de haber acontecido, nunca puede extirparse del pasado; ¿no reviste todo mayor importancia precisamente por esta perennización en el pasado? Esto es lo que confiere a la realidad humana un profundo carácter de responsabilidad (Frankl, 1994, p. 36).

Por lo tanto lo que aquí es relevante es puntualizar el punto de que las posibilidades que importan son las posibilidades de cumplimiento del sentido y de realización de los valores. El hecho de que estas posibilidades sean pasajeras, que al no realizarse se pierdan definitivamente, quiere decir que debemos declarar a las personas no solo como un ser libre, sino también como un ser responsable, responsable de realizar las posibilidades pasajeras, de cumplir el sentido de su vida personal y de sus situaciones concretas y de perpetuarlas así mediante esta realización; realizar algo significa salvar de la caducidad lo transitorio y perecedero, integrándolo en el pasado: guardarlo y protegerlo (Frankl, 1994, pp. 64-65).

La persona, entonces, no deberá preguntarse por el sentido de la existencia, sino a la inversa, deberá interpretarse a sí misma como un ser interrogado, y su propia existencia como una interrogante; no es la persona la que debe preguntar, sino que es la vida la que le formula las preguntas; en consecuencia, la persona ha de contestar y, de responsabilizarse con su vida. En concreto, la persona, debe buscar una respuesta a su vida, buscar el sentido de su vida, para encontrarlo y no para inventarlo; la persona no puede dar sin más un sentido a su vida, sino que debe tomarlo de ella (Frankl, 1994, p. 34).

Finalmente hay que advertir que quien actualiza sus potencialidades indiscriminadamente

es posible que, aparte de no sentirse realizado como persona, tampoco experimentará un bienestar consigo mismo; Yalom (1984, p. 339) nos comenta al respecto: “El que fracasa en la tarea de vivir con la mayor plenitud posible, experimenta un sentimiento profundo y poderoso al que yo llamo culpa existencial”.

Encuentro que otros autores también comparten esta última idea, y por tanto cito su pensamiento:

Theodore A. Kotchen que dice que la voluntad de sentido es un termómetro fiable de la normalidad psíquica. Opuestamente Elisabeth Lukas observa que en la frustración de la voluntad de sentido hay un indicador de anormalidad psíquica en cuanto a la frustración existencial y se halla asociada con agresión, represión, tendencia a la frustración y reacciones de huida. En conexión con los descubrimientos de Lukas, interesará saber que Annemarie von Forstmeyer pudo comprobar en su tesis doctoral, que en un 90% de los casos de alcoholismo agudo existía un sentimiento profundo de falta de sentido (todos citados en Frankl, 1988a, p. 24).

2. ORGANIZACIÓN DEL MODELO EL SENTIDO DE VIDA EN LOS ADOLESCENTES

Concuerdo profundamente con la idea y afirmación que le aprendí a Gregory Bateson: Nadie puede afirmar que no posee una epistemología. Los que así lo hacen, solo tienen una mala epistemología. No obstante, yo agregaría que la pretensión de no tener ninguna epistemología solo es mala si el sujeto recurre a ella para eludir la responsabilidad que le cabe por sus ideas, percepciones y decisiones. No tener un percatamiento consciente de la propia epistemología no es algo forzosamente malo, aunque esa falta de percatamiento puede ser riesgosa (citado en Keeney, 1987, p. 28).

En otras palabras, lo que intento decir a través de esta cita es que cualquier modelo, enfoque o teoría que propongamos como facilitadores, psicólogos o educadores indudablemente conlleva una explicación sobre ¿cómo concebimos y entendemos lo que es una persona?, ¿qué

implica llegar a ser una persona con un funcionamiento pleno?, ¿qué se entiende entonces por desarrollo humano?

Considero que tener claro estos postulados teóricos es lo que da fuerza, consistencia y eficacia a nuestro actuar profesional:

En toda teoría psicológica y psicoterapéutica subyace una idea psicológica acerca del individuo —una antropología implícita— que es necesario desentrañar, por cuanto que a dichas teorías les va en ello su misma legitimidad científica (Frankl, 1999b, p. 10).

En concreto, ha llegado el momento en este trabajo de investigación donde vertiré y explicaré precisamente cuál es la epistemología sobre la que fundamento la organización de mi modelo el sentido de vida en los adolescentes.

Para llegar a una imagen lo más acertada de las personas es necesario buscar relaciones sistemáticas entre diversos fenómenos, no identidades o elementos particulares entre fenómenos similares. Y para hacerlo con alguna efectividad, debemos reemplazar la concepción estratificada de las relaciones que guardan entre sí los varios aspectos de la existencia humana por una concepción global, es decir, una concepción en la cual factores biológicos, psíquicos, sociales y transcendentales puedan tratarse como variables paralelas dentro de sistemas unitarios de análisis.

Los rasgos distintivos de la humanidad no aparecieron de modo lineal, en una serie continua, sino juntos en compleja interacción recíproca. Lo que significa que cualquier elemento, más que agregarse a un homo biológicamente terminado, es una dimensión constitutiva y central en la misma producción de su estructura en este caso biológica. Lo que sugiere también, es que no existe una naturaleza humana independiente de sus elementos y que nuestras dimensiones vienen a funcionar más que meramente como correlativos de nuestra existencia, sino como requerimientos previos a ella (Morín, citado en Solana, 2001, p. 5).

Sobre esta visión global de las personas encuentro que existen otros autores que comparten posiciones similares:

- Nikolai Hartmann señala la presencia de dimensiones en el ser humano como: la corporal, la mental, la espiritual. Hartmann presenta su formulación llamando a estas dimensiones, estratos. Los estratos, a su vez, están jerárquicamente estructurados teniendo un apex espiritual, en sentido noético y no religioso (citado en Pareja, 1998, p. 134).

- Max Scheler, por su parte, nos comenta en su reflexión sobre la unidad en la diversidad, diciendo que el ser humano puede considerarse como dimensiones concéntricas que están más o menos cercanas a un centro. Así pues, distingue un círculo biológico y otro psicológico, que están en torno a un centro o axis espiritual, tomándose lo espiritual también en sentido noético y no teológico (citado en Pareja, 1998, p. 135).

El avance o complemento frankliano a las justas observaciones de Nikolai Hartmann y Max Scheler está en afirmar que no solo hay diferencias ontológicas en esas dimensiones, sino que además hay una unidad antropológica –soma, psique y logos o cuerpo, alma y espíritu-. La limitación de Hartmann y Scheler está en que al formular la realidad del ser humano como dimensiones llámense éstos estratos o círculos se da pie para pensar que estos modos del ser humano pueden separarse.

El desarrollo frankliano, que descansa en las investigaciones por él realizadas, ha alcanzado un momento de síntesis que hace justicia a las diferencias ontológicas por un lado y a la unidad antropológica por el otro, tomando al ser humano como una totalidad en unidad. Como consecuencia se tiene lo que Frankl llama Antropología y Ontología Dimensional (Pareja, 1998, p. 135).

“Es evidente que la persona es un ser en el mundo, como decía Heidegger y, más concretamente, un ser en el mundo de su cuerpo, de su psique y de su ambiente social, como agregaba Jaspers” (Brito, 1998, p. 60).

Yo postulo por lo tanto, después de revisar a los autores antes citados, que una visión comprensiva del ser humano, como totalidad ha de incluir la dimensión biológica, la psíquica, la social y la transcendental

2.1 ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES EN LA NATURALEZA HUMANA

2.1.1. LA DIMENSIÓN BIOLÓGICA

El cuerpo está constituido por muchos millones de células que, juntas, forman órganos cuyas funciones se superponen para producir los sistemas del cuerpo.

En efecto, lo biológico es pura materia viva que se rige y dinamiza por las leyes bioquímicas. Los diversos órganos y sistemas que conforman al cuerpo generan un flujo continuo de información y efectos biosomáticos dispares y heterogéneos pero necesarios para el buen funcionamiento orgánico (Benigno, 2002, p. 64).

Si pensamos en términos biológicos, encontramos que la estructura del organismo es capaz de adecuar respuestas a determinados estímulos y que los cambios que caracterizan el curso de la vida individual son sucesivos perfeccionamientos, modificaciones e involuciones de esta reactividad, que depende del predominio de distintas etapas y niveles funcionales del sistema neuroendocrino. Los estímulos, en tanto que provenientes del medio natural, son prácticamente constantes, y su acción, tanto para el animal como para la persona, representan una constante común (Merani, 1962, p. 24).

En el estudio de la dimensión biológica se incluye, por tanto las bases genéticas del desarrollo, el crecimiento físico de todos los componentes del cuerpo, los cambios en el desarrollo motor, los sentidos y los sistemas corporales; se relaciona además con temas como el cuidado de la salud, la nutrición, el sueño y el funcionamiento sexual (Rice, 1997, p. 10).

La organización biológica de la persona da a éste posibilidades y condiciones previas, necesarias para su desarrollo, así como el desenvolvimiento de su conducta.

Los sistemas del organismo biológico, como el locomotor (muscular), el nervioso (coordinador de las actividades), el endocrino (segregador de sustancias químicas y hormonales), el circulatorio, el digestivo, el respiratorio, el reproductor y el excretor, forman la estructura física del ser humano. Mediante la acción integradora del sistema nervioso, el individuo está capacitado para funcionar activamente en su conducta como ser total. A través del sistema endocrino, regulador de las glándulas secretoras de hormonas y productos químicos y de su adecuado funcionamiento, el organismo puede comportarse al máximo de su eficiencia. La herencia se considera un proceso biológico y los factores hereditarios una influencia indirecta mediante la capacidad estructural del individuo (González, 1988, p. 38).

Desde el punto de vista biológico, el crecimiento se presenta como fenómeno vital universal de equilibrio inestable entre la materia viva y las condiciones biofóricas, dentro del cual la estabilidad del adulto en los seres organizados, y sobre todo en la persona, aparece como etapa excepcional innecesaria para la reproducción, pero imprescindible para crear las circunstancias

sociales que aseguran la supervivencia de la especie, caracterizada por ser un desvalido en su larga infancia y prácticamente indefenso en la menos extensa niñez, y solamente apto para la acción que asegura la continuidad del fenómeno vital que representa después de la pubertad.

No obstante, esta falta de efectividad biológica del crecimiento humano permite un mayor desarrollo del sistema nervioso superior, que asegura el dominio de la especie *Homo* sobre las demás especies animales. En efecto, inferior a los insectos y otros mamíferos en capacidad reproductiva, privado del equipo instrumental natural –garras, mandíbulas poderosas y guarnecidas de dientes fuertes, piel acorazada, velocidad de desplazamiento reducida, sentidos semiatrofiados o de acuidad escasa, etcétera- que asegura a sus predecesores en la escala animal un promedio de vida apto para la reproducción, las personas han logrado crear instrumentos infinitamente más adecuados, de uso más específico y preciso, gracias al desarrollo mental que le es propio, y trasladar el eje de su evolución del plano biológico al social. Claude Betnard pudo afirmar que “la característica de la máquina viviente no es la naturaleza de sus propiedades fisicoquímicas, sino la creación de esa máquina” (citado en Merani, 1962, p. 29).

De esta manera el crecimiento del ser humano a partir del huevo, cuya masa inicial es del orden de un milésimo de miligramo, comporta una actividad en la cual esta se multiplica millones de veces conservando los caracteres distintivos de la especie, que a través de los elementos sexuales darán origen, en el adulto, a un nuevo ciclo de síntesis; el desarrollo, involucrado dentro de este proceso, señala el perfeccionamiento de un sistema de órganos y aparatos, el nervioso, que dando la pauta mental de la actividad de la especie, señala dentro del ciclo cuantitativo del crecimiento individual la norma cualitativa que imponen la maduración y la integración (Merani, 1962, p. 30).

Si encaramos el crecimiento desde el punto de vista de la ontogenia, esto es, el crecimiento del ser humano como individuo provisto por herencia de una posibilidad de crecimiento y desarrollo peculiar -exceptuadas las posibilidades exógenas que retardan o favorecen el proceso- y dentro de las variaciones reguladas por los factores intrínsecos del crecimiento (hormonas, vitaminas, alimentos, ambiente, enfermedades, etcétera), encontramos etapas que han sido limitadas de muy diversas maneras por los investigadores. De todas estas clasificaciones y desde el punto de vista tanto auxológico como psicológico, ninguna se adecua mejor por su sencillez y precisión que la división del crecimiento humano en nueve períodos, propuesta por Pende (ver Merani, 1962, pp. 31-32).

Continuando con este punto, pero desde otra postura encuentro que toda persona, realiza a nivel concreto una doble experiencia del cuerpo: experiencia de ser verdaderamente corpóreo y experiencia de no identificarse sin embargo con la dimensión corpórea ya que las personas son el propio cuerpo y sin embargo tiene cuerpo, en cuanto que no lo posee nunca perfectamente, ni lo domina totalmente, ni logra dispensarse de sus leyes y dinanismos. Sobre todo en el momento de la muerte el control sobre el cuerpo parece escaparse por completo al poder de la libertad.

Por consiguiente, no puede decirse en un sentido absoluto que la persona tenga un cuerpo. La experiencia inmediata no te hace ver al cuerpo como una cosa objetiva e identificable, lo mismo que se tiene un caballo, un vestido, etcétera

Lo propio del tener es la exterioridad respecto a la persona, la posibilidad de disponer y de deshacerse de algo. Pues bien, hay que decir más bien que yo soy mi cuerpo, que soy corpóreo. El cuerpo es vivido desde dentro como yo mismo. No es la mano la que toma unos objetos; los tomo yo. No es el ojo el que ve; veo yo.

Así la problemática filosófica del cuerpo se concentra sobre todo en torno a dos temas fundamentales: 1) el hecho de la existencia corpórea; y 2) el significado humano del cuerpo (Gevaert, 1976, p. 69).

El aspecto corpóreo o dimensión biológica de la persona, como arriba lo indique, incluye indiscutiblemente la pertenencia al mundo orgánico de los vivientes. Desde este punto de vista pueden encontrarse en las personas todos los aspectos objetivos que se encuentran en los otros organismos: cuerpo del que se ocupa el zoólogo, el físico, el fisiólogo, el cirujano, el químico, etcétera Pero esta es solamente una consideración parcial, esto es, un aspecto de la corporeidad humana. Si se afirma únicamente que las personas son también un organismo y que ejerce también unas funciones orgánicas, no se expresa todavía la realidad completa y total del cuerpo, falta por considerar el cuerpo humano.

El cuerpo humano se refiere al hecho de que el organismo participa en toda la realización de la persona y que esta se expresa y se realiza en el cuerpo y a través del cuerpo. En otras palabras, mi cuerpo no es solo un organismo que vive objetivamente e independientemente de mí; soy yo mismo el que vivo, el que siento, el que hablo, el que sufro, etcétera

Precisando aún más, hay que decir que el cuerpo humano indica la posibilidad concreta de ser y de comunicar con los demás en el mundo. Con el cuerpo la persona no está solo

orgánicamente en el mundo; sino humanamente, esto es, expresándose y realizándose en el diálogo que establezco a través de este con los demás.

El cuerpo humano, mi cuerpo puede indicar también el conjunto de relaciones y de realizaciones que una persona ha elaborado en su existencia. El cuerpo en este sentido no es solamente una posibilidad abstracta de comunicar y de realizar, sino que es la existencia realizada, lo que es proyectado y realizado, las relaciones establecidas (Gevaert, 1976, pp. 87-88).

Fortaleciendo mi trabajo de tesis, desde esta afirmación considero congruente afirmar que el cuerpo también es reflejo del sentido que hemos concebido para nuestra existencia.

La persona expresa indudablemente muchos significados a través del cuerpo y le atribuye diversos valores. Es el adolescente quién debe preocuparse por descubrir y leer en medio de esta gran diversidad y multiplicidad de significados los que son fundamentales y los que le permiten ordenar e ilustrar a los demás.

Volviendo con Gevaert (1976, pp. 92-93) comento una aportación más al respecto:

En contra de lo que podría sugerir una antropología filosófica demasiado objetivista y biologista, hay que dejar en claro que el significado humano del cuerpo no puede leerse directa e inmediatamente en las estructuras biológicas y fisiológicas del cuerpo objetivo. Esto no significa que el cuerpo (la mano, la cabeza, la sexualidad, los sentidos, etcétera) sea neutro respecto al significado humano, algo así como la pantalla cinematográfica que es neutra respecto a las imágenes que se proyectan en ella.

Intento decir más bien que el significado humano no está inscrito meramente en las dimensiones biológicas y fisiológicas como una etiqueta o indicación para su uso, y que no se identifica con las leyes biológicas y fisiológicas. El significado humano del cuerpo procede del hecho de que es el cuerpo de una persona humana y está por tanto asumido y unido a la persona, que comparte su suerte con la del propio organismo.

El significado humano del cuerpo, en este sentido, no procede de una especie de interioridad cerrada, sino de toda la persona humana en sus relaciones y aspectos constitutivos. Solo a la luz de la totalidad de la persona es posible comprender y valorar el significado humano del cuerpo y de las acciones corporales. Bajo esta luz podrá leerse y descubrirse la humanidad inicial de las estructuras biológicas y fisiológicas.

De aquí puede concluirse que las estructuras fisiológicas y biológicas del cuerpo orgánico y objetivo entran en el significado humano del cuerpo, pero no pueden por sí solas expresar ni garantizar el significado humano.

Los significados humanos fundamentales del cuerpo a la luz de esta totalidad de la existencia humana serán sustancialmente tres para Gevaert (1976, p. 92-93):

a) respecto a la persona concreta que tiene que vivir su propia existencia en el cuerpo y a través del cuerpo, el significado fundamental del cuerpo es el de ser el campo expresivo de la persona, el lugar primero donde la persona tiene que realizar su propia existencia;

b) respecto a las demás personas, hacia las que la persona está constitutivamente orientada, el cuerpo tiene como significado fundamental el ser para los demás. Y esto desde un triple punto de vista: el cuerpo es fundamentalmente presencia en el mundo, es lugar de la comunicación con el otro y es el medio de reconocimiento del otro;

c) respecto del mundo material y humano, al que pertenece toda persona, el cuerpo es principalmente la fuente de la intervención humanizante en el mundo, el origen de la instrumentalidad y de la cultura.

2.1.2. LA DIMENSIÓN PSÍQUICA

Inicio este apartado diciendo que un organismo (cuerpo) no es el mero resultado de los influjos biológicos de los sistemas que lo componen, sino la integración de todas las partes en una única unidad funcional. Para ello precisa una estructura que codifique, ordene y canalice la heterogénea y dispar información biológica en beneficio de la unidad del cuerpo y no en beneficio de cada sistema aislado o por separado: esta función le corresponde a la dimensión psíquica, que actúa como una especie de centro de control o de ordenador central que operativiza, integra y unifica el inabarcable flujo de información y fenómenos biológicos generados por la materia viva que conforma el cuerpo. La dimensión psíquica formaliza en materia viva organizada (organismo, cuerpo) la dispersión de materia viva que genera la naturaleza biosomática, por ello pueden y deben diferenciarse (Benigno, 2002, p. 65).

Ahora bien, estas dimensiones irreductibles e irreducibles, al pertenecer a un único orden de naturaleza biológica, determinan e interrelacionan sus fenómenos correspondientes: De modo

que lo somático está siempre condicionado por lo psíquico tanto como lo psíquico por lo somático. Sin embargo, un fenómeno de una dimensión ni causa, ni provoca, ni produce un fenómeno correspondiente en el otro nivel. Esta condicionalidad entre lo psíquico y lo biológico se encuentra confirmada y comprobada por la práctica clínica más elemental y rutinaria.

En efecto, por ejemplo, ningún médico desconoce que los estados de ánimo carenciales o negativos constituyen un factor de riesgo en el infarto, la úlcera gástrica, la hipertensión arterial, etcétera; tampoco desconocen la importancia de los estados de ánimo en el curso del pronóstico e incluso en la eficacia de los medios terapéuticos, incluidos los farmacológicos; también se reconoce el influjo de los estados emotivos en el propio curso de las afecciones orgánicas. Pero nunca la alegría curó, ¡ni curará! una úlcera gástrica ni la tristeza inoculó una infección. La simple práctica médica nos permite confirmar la mutua influencia entre la dimensión psíquica y la dimensión biológica y, al mismo tiempo, también confirma la irreductibilidad de los fenómenos de ambas dimensiones: Lo psíquico y lo somático se condicionan pero no se causan; es decir, existe un determinismo psíquico entre las dos dimensiones, si empleamos esta expresión en su genuino sentido.

Por lo tanto, el proceso de la vida biológica y el de la vida psíquica son rigurosamente idénticos desde el punto ontológico, solo fenomenalmente son distintos; la dimensión biológica y la dimensión psíquica constituyen única y exclusivamente dos aspectos del proceso y las funciones de la vida. Lo que llamamos biológico y psíquico solo son, pues, dos aspectos desde los cuales se puede considerar uno y el mismo proceso vital. Hay una biología desde dentro y una biología desde fuera. En conclusión, para la viabilidad del proceso unitario de la vida psicosomática se necesitan funciones diferentes y especializadas, que son las que singulariza a lo psíquico de lo biológico (Benigno, 2002, p. 66).

Paso ahora a precisar las funciones que se llevan a cabo en esta dimensión:

Para González la organización psíquica de las personas está formada por: a) intelecto, en el cual residen la inteligencia, la razón, la voluntad, la conciencia, el aprendizaje, el conocimiento, las ideas y el pensamiento, y b) centro, mundo interior, espíritu, mí-mismo, en el cual residen emociones, afectos, experiencias, vivencias y sentimientos, valores ideales y actitudes ante la vida (1988, p. 389).

Rice (1997, p. 10) nos plantea que la dimensión psíquica la van a conformar los siguientes dos aspectos:

* El desarrollo cognitivo incluye todos los cambios en los procesos intelectuales del pensamiento, el aprendizaje, el recuerdo, los juicios, la solución de problemas y la comunicación. Incluye influencias tanto hereditarias como ambientales en el proceso de desarrollo.

* El desarrollo emocional se refiere al desarrollo del apego, la confianza, la seguridad, el amor y el afecto, y una variedad de emociones, sentimientos y temperamentos. Incluye el desarrollo del concepto de sí-mismo y de la autonomía y un análisis del estrés, las perturbaciones emocionales y la conducta de representación.

Ampliando lo antes citado se debe entender que una persona, desde su nacimiento, es capaz de atender a la estimulación externa, de integrar y seleccionar la información que procede de su medio ambiente y, lo más importante, orientarla hacia un propósito definido, expresado en la originalidad de sus respuestas.

Esto lo digo porque en el transcurso de la vida, el mundo de cualquier persona se va haciendo cada vez más diferenciado y complejo, y la realidad que lo envuelve participa en este crecimiento interno propio de su desarrollo; la capacidad de discriminación, la formación de categorías conceptuales, las fantasías, el juego, los miedos y los temores, así como la apropiación de recursos cada vez más complejos, son el resultado de una constante adaptación psíquica a la realidad.

Es la conciencia del infante lo que le permite crearse una representación interna de la realidad del mundo que le rodea: combinando recuerdos del pasado con el momento actual de su existencia y fantaseando lo que pudiera ser la realidad futura. Sus vivencias, formación de conceptos y expresiones, son diferentes a las del adulto porque sus pensamientos son distintos y porque sus experiencias son limitadas.

Debido al dominio interior de la conciencia, hay niños que son capaces de sobrevivir en ambientes que objetivamente se pueden considerar como destructivos. Otros imponen a la realidad sus perspectivas egocéntricas, sus deseos o sus sueños, para protegerse de su entorno hostil. Algunos, al contrario, pueden sufrir daños importantes en ambientes favorecedores para propiciar un buen desarrollo, debido a la posición en que los infantes se sitúan, los medios que dominan, o la naturaleza de su temperamento. Nuevamente, afirmo que la forma como la persona emplee sus recursos es trascendente en la adaptación a su propio mundo.

En general, las circunstancias afectivas o emotivas presentes desde la concepción (descubrir si el bebé fue deseado, rechazado, esperado en forma ansiosa o concebido sorpresivamente), el estado emocional de la madre, la aceptación de los padres y todas las dificultades que se pudieron presentar durante el embarazo y el parto, influirán en la vida psíquica futura del niño.

Más tarde, las personas que convivieron con él -principalmente la madre- y en particular la actitud de toda la familia, puede alterar y modificar el curso normal de su desarrollo. Por ejemplo, se ha demostrado que padres sobreprotectores o muy permisivos, no solo entorpecen este proceso, sino que pueden dificultar significativamente la formación del concepto de mí-mismo: niños que los demás hacen sentir débiles, frágiles e indefensos proyectan esta percepción de sí-mismos en todas sus actividades, incluso en la edad adulta (Arteaga, 2002, p. 25).

En conclusión, se puede postular que los primeros años de vida emocional son fundamentales para el desarrollo de la personalidad de la persona, ya que su aparato psíquico es tan frágil y el equipo con el que cuenta es muy rudimentario para realizar un análisis más preciso y maduro como ha veces la vida le requiere.

Pasando a una nueva idea, agrego que la persona vive cognoscitiva y activamente, y cuando esto se interrumpe sobreviene la muerte, ya que la actividad biológica y la intelectual o psíquica son imprescindibles en el vida humana; la vida es precisamente esta actividad. La vida humana es incompleta cuando solo está la biológica; la inactividad intelectual o psíquica de algún modo es una muerte para la persona.

La actividad psíquica no se desprende del ser de la persona al modo de un motor mecánico que ya está terminado y funciona produciendo un movimiento que en nada perfecciona al motor como tal. Por el contrario, si el motor está bien construido funcionará bien; el movimiento depende del motor y no viceversa. El motor es para mover pero él no es movimiento. El movimiento que produce el motor no enriquece ni perfecciona al motor, sino más bien lo desgasta ya que su movimiento se produce en una fricción de sus piezas.

El movimiento de la vida psíquica es muy diferente pues es parte constitutiva del ser de la persona; su actividad le enriquece y le perfecciona. Su ser es actividad; realiza y se realiza en ella, es trascendente e inmanente (Plasencia, 1994, p. 42).

Pensar en la persona como un ser en acto, sin potencialidades, es no entender lo que es la vida humana. Pensar en el ser de la persona en abstracto es muy diferente a entenderlo como el

individuo que es un ser vivo, que es la condición propia y real de los seres humanos como personas.

La persona es un ser en actividad constante que va desde sus movimientos propios como ser biológico, hasta sus movimientos propios como razón, como ser social como *logos*.

Lo esencial de la vida biológica es su constante movimiento de crecimiento, nutrición, reproducción, etcétera y la del pensamiento ¿es acaso diferente? La persona constantemente está pensando, queriendo, deseando, dirigiendo sus acciones. Los actos más rudimentarios de su vida son realizados con una intencionalidad y no de manera instintiva (Plasencia, 1994, p. 43).

La persona, la vida psíquica, es una actividad constante en su *bios* y en su *logos*. Su hacer no se puede reducir a una simple transformación de algo material, a una simple modificación del mundo, en la que la persona quede ajena a lo que produce. Por el contrario, le es propio, no por una pertenencia de apropiación sino por participación, pues le participa de lo que es.

Entender la actividad del pensamiento como vida es pensarlo como una actividad de autogestación y autorrealización constante, intencional y voluntaria; y cuando el pensamiento es una actividad voluntaria se logran los desarrollos culturales más prominentes y los mayores avances en las ciencias y las artes. El pensamiento vivo es mucho más que las actividades voluntarias, es una actividad incesante cuya realización es inevitable pues es su función natural. El *logos* del pensamiento se gesta y se desarrolla en la compleja y misteriosa realidad humana, en la que la conciencia pertenece solo a una mínima parte. La persona es mucho más que aquello que conocemos de modo consciente. El *logos* no se agota en la conciencia, más bien por esta nos damos cuenta del *logos*; al conocer parte de él lo conocemos en sus manifestaciones y en el mismo acto de reflexión. La vida del *logos* se entreteje en el inconsciente y se hace presente en la conciencia. La palabra o el pensamiento -y en buena medida el lenguaje- se gestan, se nutren y se desarrollan por aquello que percibimos, que sentimos desde los primeros momentos de la vida, desde las primeras interrelaciones que se remontan al seno de la madre, hasta los conocimientos razonados, voluntarios y reflexivos (Plasencia, 1994, p. 80).

El pensamiento, entonces, no es una copia exacta de las cosas que existen independientemente del sujeto que las conoce. Esas cosas adquieren un sentido para la persona dada su historia particular que se ha desarrollado por su estructuración psíquica, su medio ambiente, su cultura y su propia valoración. El pensamiento no es un conjunto de impresiones sensibles inconexas; el pensamiento no es pasivo sino que es activo, es vivo, se genera y se forma

de lo que va recibiendo de sus sentidos y va asimilando no de una mecánica, sino de manera progresiva y existencial, es decir, a la manera de su existencia concreta, de su experiencia particular. No es lo mismo ver un bosque la primera vez que verlo la segunda, pues esta se refiere de alguna manera a la primera y así sucesivamente. Todo nuevo conocimiento se relaciona con lo conocido anteriormente; no es posible comprender un conocimiento nuevo si no se conecta con uno anterior. Un dato se conoce y se comprende cuando se resignifica, cuando el significado de ese dato se le encuentra el sentido en los significados que ya nos son significativos. Nada tiene sentido sino no hay una historia, una cultura, una tradición que lo apoye tanto en lo social como en lo individual (Plasencia, 1994, p. 110).

En este contexto precisamente, es que entiendo que la persona es *bio-logos* porque es animación en su totalidad, sus cambios son físicos y trascendentales: cambia su cuerpo y también su pensamiento, sus conceptos, sus creencias, sus sentimientos y sus emociones, todos ellos ligados a su comportamiento y su actitud ante la vida y el mundo.

2.1.3. LA DIMENSIÓN SOCIAL

Empiezo este apartado con un pensamiento de Perls (citado en Arteaga, 2002, p. 67):

La persona que pueda vivir en un contacto significativo con su sociedad, sin ser tragado completamente por ella y sin retirarse por completo de ella, es la persona con un funcionamiento pleno. Ella se autoabastece porque entiende la relación existente entre ella misma y su sociedad, tal como las partes del cuerpo entienden con su sabiduría organísmica su relación del cuerpo como un todo. Ella es una persona que reconoce el límite de contacto entre sí y su sociedad, que le da al César lo que es del César y se deja para sí lo que es propio.

Esta reflexión nos indica que para pensar en la persona y referirse a ella, es necesario hacerlo como individuo comunitario en el que lo propio de su vida y de su naturaleza es la interacción social, en la que la relación de un yo con un tú son inherentes y son condiciones sin las cuales la vida humana no sería posible, como tampoco su desarrollo en tanto persona.

El ser de una persona es un ser en relación; es un ser vivo que va actualizando sus potencialidades a lo largo del tiempo de acuerdo a las condiciones y ambientes en que vive (Plasencia, 1994, p. 35).

Para abordar más la relación organismo-entorno cito a Kurt Lewin (citado en Gómez del Campo, 1999, p. 129) autor muy conocido por su teoría del campo y por sus aportaciones al estudio de la dinámica de los grupos; quien sostiene que el comportamiento humano es el producto de la interacción entre la persona y su entorno, y que este comportamiento ocurre dentro del espacio vital de la persona. El espacio vital incluye todos los hechos que existen para la persona o grupo que se estudia en ese momento y excluye los que no existen. El espacio vital abarca entonces, todo lo que explica la conducta, especialmente en el aquí y ahora del comportamiento presente.

Lewin no creía que los eventos pasados influyeran directamente en el espacio vital y que determinaran el comportamiento presente. Sin embargo, señala que el pasado puede influir en la conducta a través de elementos representativos en la situación presente, como por ejemplo la semejanza de una situación nueva con otra ya vivida.

El espacio vital es definido por la persona misma. Lo que un observador piensa que es el ambiente de una persona puede incluir muchos elementos que la persona no está tomando en cuenta. Para entender el mundo y el comportamiento de una persona, es necesario tratar de ver su entorno del modo en que ella misma lo percibe. El espacio vital es dinámico, se encuentra en cambio constante y es afectado por todos y cada uno de los elementos nuevos que se van presentando.

A continuación voy a comentar la perspectiva de Emerich Coreth (1976, pp. 83-84) respecto de la dimensión social en la naturaleza humana:

El fenómeno fundamental de la autoexperiencia humana es que nos hallamos de antemano en medio de una realidad, en medio de las cosas y de las personas con las que tratamos, que influyen en nosotros y con los que convivimos en múltiples relaciones. Nuestra existencia está referida al mundo, tanto al mundo de las cosas y de los objetos como, ante todo y sobre todo, al mundo humano personal. Por ende, nuestra existencia concreta está condicionada y determinada de múltiples formas. Tiene dadas unas posibilidades, pero también está sujeta a ciertas limitaciones.

Por ello es que Coreth asevera que solo la persona, dentro de los seres vivos, está abiertamente orientada hacia el entorno humano. De su comunidad surge el individuo y en ella crece de forma humana. Aprende el lenguaje de esa comunidad, adopta sus costumbres y participa de su espíritu y cultura. Todo esto marca de forma decisiva a la existencia humana individual, que está por ende ligada a todo ello y condicionada por ese mundo, y tanto más cuanto mayor es el grado de cultura y civilización. La vida de la persona se entrelaza con el complejo montaje relacional del acontecer social y cultural del mundo humano histórico. A través de todo esto se configura también aquello que nosotros experimentamos como nuestra vida propia y personal, es decir, nuestra vida íntima. Esta vida está esencialmente condicionada por nuestro mundo. El nacimiento y crecimiento, la madurez y el despliegue de la persona, están referidos al mundo que nos rodea. Lo que yo soy, lo que experimento y entiendo como mí-mismo, es el resultado de un constante intercambio entre yo y mi mundo. Esto quiere decir, en primer término, que obtenemos de nuestro mundo los contenidos de nuestro conocimiento. Estamos relacionados con el mundo, salimos en cierto modo de nosotros mismos al mundo -o estamos siempre inmersos en él- para incardinarlo en la interioridad de nuestra conciencia. Vivimos en un constante intercambio e interrelación entre el dentro y el fuera. Solo en la relación con el otro, en la salida hacia el otro y en la asunción del otro dentro de nosotros mismos; es decir, en la supresión de la alienación del otro, incorporándolo al contenido de nuestro propio mundo cognoscitivo, logramos la realización y enriquecimiento de nuestro ser personal. En consecuencia, la ley de nuestra vida social podría calificarse como una dialéctica entre el dentro y el fuera; más no en el sentido de que primero se dé un puro dentro desde el que irrumpimos en el mundo, sino solo en el sentido de que siempre estamos fuera, pero justamente en cuanto que nos realizamos a nosotros mismos en lo otro y desde eso otro alcanzamos y configuramos nuestro propio mundo personal.

Sin embargo, hay que resaltar que jamás estamos determinados por nuestro mundo de una forma meramente pasiva. No somos solo un objeto del mundo, sino también sujeto del mundo. Tenemos un mundo concretamente humano solo en la medida en que nos lo ganamos y realizamos de un modo activo. El propio conocimiento no es una aceptación meramente pasiva; exige más bien la propia compleción y esfuerzo, el enfrentamiento personal y una toma de posición crítica. Solo así conseguimos formar nuestro mundo de conocimientos (Coreth, 1976, p. 85).

Pero no somos únicamente seres concededores; nos es esencial asimismo el querer y el actuar con relación al mundo. Con nuestra acción intervenimos en la realidad exterior definiéndola y conformándola. Nuestros propios pensamientos y planes, nuestros objetivos y decisiones los realizamos y objetivamos por una acción libre en la obra que realizamos en el mundo.

De este modo la interioridad del ser se manifiesta en la exterioridad del mundo mediante la obra objetiva, expresión concreta e imagen sensible de la esencia de la persona. El mundo de las cosas se hace un mundo humano que las personas configuran y montan con una actuación humana dándole un sentido nuevo. La naturaleza se eleva al rango de cultura. Uno de los rasgos esenciales de la persona es que no vive, ni puede vivir, en la inmediatez de una naturaleza dada, sino en la mediación de naturaleza a cultura. Por su propia naturaleza la persona es un ser cultural. Y ha de transformar su mundo hasta hacer de él un mundo de cultura. Solo así podrá convertirse en el espacio vital humano.

Y me pregunto ¿que obtiene la humanidad si cada uno de nosotros nos hacemos más conscientes de la decisión libremente asumida de ser la persona que se desea ser y de vivir en el mundo social que se desea construir?

Si la persona realiza su mí-mismo por medio de un actuar racional y consciente y se relaciona de este modo con su mundo, deja de ser un átomo aislado; él o ella y el mundo se transforman en partes de un todo estructural, disfruta así de un lugar legítimo y con ello desaparecen sus dudas respecto así mismo y del significado de su vida. Las dudas surgen del estado de separación en que se halla y de la frustración de su vida, cuando logra vivir, no ya de manera compulsiva o automática, sino en libertad responsable, entonces sus inquietudes desaparecen. Es consciente de su mí-mismo como individuo activo y creador y se da cuenta de que solo existe un significado de la vida: el acto mismo de vivir en relación con los otros.

Esto solo es posible por el hecho de que siempre nos experimentamos y comprendemos en un mundo humano común. No disponemos de una autocomprensión particular y aislada que solo posteriormente tengamos que generalizar. La persona no es en su origen un puro mí-mismo aislado de todo lo demás, que se complete y experimente a sí mismo en la inmanencia de la propia conciencia. Solo en el conjunto de un mundo humano común llega la persona a encontrarse a sí misma. Solo en la comunidad de la experiencia humana se forma y desarrolla la propia comprensión. Aquí entra también sin duda el hecho de que cada uno se experimente en su

individualidad y singularidad; más aún, en su definitiva e insoslayable soledad, aislado de todos los demás y abocado a sí mismo, sabiéndose insustituible en su ser propio y personal, sabiendo el carácter inalienable de su decisión y responsabilidades personales (Coreth, 1976, p. 82).

Como lo he expresado anteriormente no puede entenderse a las personas aisladas de su contexto social. Al crecer una persona dentro de un determinado ambiente tiene la oportunidad de absorber un porcentaje de las premisas socioculturales para regir su comportamiento individual pero también de rebelarse ante otras; de tal forma que cada hombre o mujer, muchacho o señorita de acuerdo con sus equipo biológico y su educación puede escoger de toda esta gama de premisas las que le resulten más adaptativas. Algunos sujetos exageran adoptando la mayoría de estas creencias como propias, otros las rechazan en su mayoría y eligen comportarse con códigos de otras naciones, adquiridos por la influencia de los medios masivos de comunicación y por otras culturas. Cada quién incorporará diferentes premisas a su concepción del mundo y de la vida y es muy probable que el hecho de pertenecer a un distinto poblado, estado, país o continente influirá en la construcción de la identidad de cada persona.

El término Identidad fue introducido por primera vez en la literatura psicológica por Tausk en 1919, quien refiere que las personas deben constantemente a lo largo de la vida encontrarse y experimentar a sí-mismas de nuevo. Este proceso de formación humano ha tenido una serie de definiciones a lo largo del tiempo en virtud de que se trata de un concepto básico que influye en forma decisiva en el desarrollo de la personalidad.

Fue Erik Erikson quién resaltó la importancia de este desafío en la adolescencia, por sus contribuciones a la formación del carácter atribuyéndole su esencia psicosocial como modelo integrador. Para él las raíces del mí-mismo se encuentran en la organización social. Y la identidad social se refiere a poder reconocerse como miembro activo de un grupo al llegar a desarrollar las funciones que la sociedad requiere de sus integrantes.

Aunque Erikson señaló que la formación de la identidad es un proceso de desarrollo que dura toda la vida y cuyas raíces se remontan al más temprano reconocimiento del mí-mismo, enfatizó que durante la adolescencia se consolida la identidad de la persona ya que el adolescente intenta integrar lo que sabe de sí-mismo y de su mundo, es un continuo de conocimientos pasados, experiencias presentes y metas futuras, con el fin de elaborar un sentido cohesivo de sensación personal. El fracaso de esta tarea da lugar a una interpretación caótica e improductiva de la personalidad tanto en su aspecto subjetivo como en el social (Baum, 1998, p. 56).

En la conquista por la identidad, al adolescente le esta socialmente permitido ensayar una diversidad de conductas que den por resultado la posibilidad de integrarse como adulto en su sociedad.

Existe un ser uno, una de cuyas propiedades más importantes es la de tener que adoptar una postura con respecto a sí-mismo, haciéndose necesaria una imagen, una fórmula de interpretación y partiendo de ella, tomar una posición con respecto a sí-mismo y los demás, cosa que no es fácil (Méndez, 1992, p. 20).

La conformación de la identidad psicosocial por lo tanto resulta necesaria, ya que supone el arraigo de la transitoria existencia del ser humano en su aquí y ahora. Y tan solo esto permite a la persona trascender su pertenencia colectiva asignada a la individual-asumida, para reincorporarse a la colectiva-decidida (Erikson, 1981, p. 36).

En fin los adolescentes o cualquier otra persona reflexiona, sopesa los motivos o situaciones y procura realizar la conducta más sensata, y en todo ello sabemos de manera incontrovertible que se tiene que definir a si mismo. Se impone esta decisión y realidad, totalmente personal e intransferible; nadie puede sustituirme en la dignidad y carga de tener que tomar una postura, de la que yo personalmente he de responsabilizarme. Soy yo quien tengo que decidirme, pero decidirme de un modo libre y consciente es lo aconsejable para un óptimo desarrollo humano.

2.1.4. LA DIMENSIÓN TRASCENDENTAL

Después de buscar información y leer en los escritos tanto de diferentes humanistas como dentro del enfoque centrado en la persona me percató que es particularmente en el Desarrollo Humano Transpersonal y en la Logoterapia de Viktor Frankl en donde se hace una enunciación con más detalle de esta última dimensión participante en la naturaleza y funcionamiento del actuar humano.

Antes de pasar a exponer esta dimensión cabe aclarar que Frankl se refiere a la misma como dimensión espiritual, pero como el término espiritual, tanto en el lenguaje corriente como en algunos sectores del lenguaje culto, tiende a identificarse o confundirse con las experiencias religiosas de las personas y para que esto no suceda en este trabajo, prefiero usar la expresión

trascendental en lugar de espiritual aún en las mismas citas de Frankl, como se hace en el desarrollo humano transpersonal.

Siguiendo con Frankl (1982, p. 50) este considera que la dimensión trascendental:

No delimita ni define por sí sola a las personas, pues la naturaleza humana, como ya he dicho, radica en la unidad-totalidad. No obstante, la fuerza integradora de la unidad de la persona es condición directa de lo trascendental, en cuanto lo trascendental constituye la dimensión más específicamente humana; hasta el punto en que en esa unidad, anclada en lo trascendental, anida el punto sobre el cual se tiende el puente unificador de la multiplicidad de las dimensiones del ser; es decir, desde lo trascendental, y solo desde lo trascendental, se diversifican los distintos grados de participación de ser en la compleja unidad de la persona.

Lo trascendental, de acuerdo con Frankl, se integra en la unidad, en la unidad-totalidad del ser humano y se erige como la dimensión más íntima, específica, genuina, constitutiva y distintiva de la persona; hasta el punto que su análisis existencial define a los hombres y mujeres como seres en esencia trascendentales aunque no exclusivamente trascendentales, porque las dimensiones psíquica y biológica conforman y configuran su indivisible unidad-totalidad a idéntico nivel óntico. En concreto, lo trascendental (noológico) sin ser la única, es, sin embargo, la distintiva dimensión del existir humano, puesto que la persona como tal no se constituye sino por aquellos actos por los cuales traspasa, por así decirlo, del plano somático, psíquico a la dimensión trascendental (Frankl 1990, p. 117).

La dimensión trascendental no es un nivel que caracteriza a las personas de la misma manera que lo hacen la dimensión biológica o la psíquica o social —que también son propias de los animales— sino que es una dimensión que distingue a los hombres y las mujeres, que les pertenece propiamente a ellos, y en consecuencia, también constituye y caracteriza el núcleo de los actos y del existir humanos; con cuatro notas capitales:

* Lo trascendental se especifica, en primer lugar, por la intencionalidad. Intencionalidad significa la propiedad de un acto que tiende hacia un objetivo; un acto intencional es un acto que se orienta o dirige hacia un sentido o valor, no un acto determinado o impulsado exclusivamente por los dinamismos internos.

* La intencionalidad más auténtica del ser trascendental es dirigirse y orientarse hacia otra persona, de hacerse presente en otro: la posibilidad de estar presente en otro activa la capacidad de amar.

* Las dos notas anteriores, intencionalidad y amar —orientarse hacia alguien— mueven a las personas a salir de sí, es decir, mueven a la acción. Ahora bien, las personas han de ejecutar los actos correspondientes a la intencionalidad trascendental con las capacidades de su condición psicofísica. Luego, las en teoría ilimitadas posibilidades de acción de la dimensión trascendental se encuentran constreñidas y reducidas a las capacidades de ejecución que le permite su condición psicofísica.

* De la reflexión anterior se concluye que la limitación impuesta por lo somático es una propiedad de lo trascendental en la persona. A pesar de ello, algunas conductas de las personas parecen evidenciar, sin lugar a dudas, que la dimensión trascendental sobrepasa el freno inicialmente impuesto por lo psicósomático. De forma y manera que si la unidad psicofísica impone una limitación a las posibilidades de acción de lo trascendental, también es, inseparable y sustancialmente, la condición indispensable y forzosa para el ser y el actuar de la persona individual (Benigno, 2002, pp. 81-83).

El término trascendencia, desde la reflexión de la filosofía y de la psicología, ha sido utilizado de distintas maneras y con diversos significados. Uno de tantos significados es el que se refiere a un acto cualquiera a través del cual el ser humano va más allá de sí-mismo, elevándose a una etapa o nivel superior. Este trascender las fronteras que limitan la voluntad, el conocimiento y la acción de la persona humana, le permiten salir de sí-mismo para llegar al encuentro con el otro, los otros y “lo otro” (González-Garza, 1995, p. 102).

Esta acepción de la palabra trascendencia, responde más a la visión que propone la psicología humanista, que en su primera etapa se fundamenta en la fenomenología de Husserl, para abrirse más tarde a la influencia del pensamiento existencialista de Martín Heidegger, Soren Kierkegaard y B. Russel. Esta apertura da origen a la corriente existencial-humanista, la cual a su vez se amplía y se trasciende, dando lugar a la “cuarta fuerza de la psicología contemporánea” o “psicología transpersonal” cuyos fundamentos filosóficos encuentran sus raíces en el pensamiento metafísico de Gabriel Marcel, Max Scheler, N. Hartman y muy especialmente en Teilhard de Chardin; así como también en algunos de los planteamientos propuestos en los libros *vedas* y *upanishads* de la filosofía oriental (González-Garza, 1995, p. 102).

Abraham Maslow (1984, pp. 259-268) propone treinta y cinco significados diferentes de la palabra trascendencia, entendida como ese salir de sí-mismo o ir más allá de las propias limitaciones y fronteras: Estos treinta y cinco significados pueden resumirse en la trascendencia del mí-mismo, o en otras palabras la desidentificación de todos los elementos y dimensiones de una naturaleza humana contemplada como finita y limitada.

La trascendencia del mí-mismo tiene el mismo significado que el desapego del egocentrismo, del cual hablan todas las tradiciones religioso-espirituales. La muerte del ego, como se ha llamado a este acto de libertad responsable, no es más que dejar de centrarse en sí-mismo para abrirse a la entrega amorosa y a los valores más elevados o valores del ser.

El desapego, desidentificación o muerte del ego, requiere de un acto de voluntad consciente que implica trascender el cuerpo, la mente, los sentimientos y emociones, la cultura, la sociedad, el tiempo, el espacio, las polaridades, las propias necesidades y los valores deficitarios; así como las diferencias e imperfecciones individuales, los impedimentos y restricciones humanos, las actitudes individualistas, nacionalistas, etnocéntricas y las jerarquías valóres individuales caracterizadas por la rigidez e inflexibilidad.

El referirse a la trascendencia de las dimensiones propias de la persona, no significa que todos los elementos que constituyen su naturaleza bio-psico-social deban ser ignorados, olvidados, negados o rechazados, sino únicamente que se otorgue a estos el justo valor y el lugar que les corresponde. El cuerpo, la mente, los sentimientos, los papeles sociales, las relaciones interpersonales, las instituciones, etcétera, son elementos y aspectos de la vida humana que tienen un valor específico y real que no se puede negar, por lo que el desapego implica la valoración justa de cada uno de estos elementos. Lo único que se requiere para matar al ego y así llegar a trascender, es no permanecer aferrado o encadenado a estas dimensiones humanas, porque entonces se convierten en grilletes que obstaculizan el desarrollo natural. La muerte del ego constituye una entrega total a la totalidad, al ser, así como una renuncia a las cadenas que atan a las mujeres y a los hombres a sus fronteras limitadas (González-Garza, 1989, p. 24).

Desde la óptica transpersonal, la trascendencia se contempla como un fenómeno intrínsecamente humano. Toda persona, en su proceso de autorrealización, tiende —por ser esta tendencia algo propio de su naturaleza— hacia el desarrollo del potencial contenido en cada una de sus dimensiones humanas. La realización de las potencias trascendentes es lo que constituye el fin más noble y elevado al que las personas pueden aspirar y elegir. El ser humano puede optar

por seguir esta tendencia natural y ser en comunicación con todo lo que es, ha sido y será, o puede elegir ignorar esta tendencia, permaneciendo entonces como ausente y ajeno del orden cósmico (González-Garza, 1995, p. 106).

Si por trascendencia debe entenderse que el ser humano tiende por naturaleza hacia un ser externo y por ello extraño a sí-mismo, y que su realidad limitada es solo la manifestación de ese ser o realidad superior, este pensamiento filosófico no puede aceptarse como fundamento de los principios básicos de la corriente transpersonal, ya que esta plantea que no hay nada que pueda penetrar en los seres humanos que no corresponda, de alguna manera, a una necesidad natural de la persona misma. Es decir, la necesidad de ampliar la conciencia, de buscar la expansión de esta para llegar a ser lo que en verdad es en esencia, desde su origen, responde a una tendencia natural hacia la unidad. Unidad que constituye su primer origen y su último fin.

Por lo tanto, despertar a la conciencia de unidad significa lograr, a través de la autodeterminación o, en otras palabras, de un acto de voluntad, la unidad plena y total con el ser que es y que somos en esencia. Así la conciencia de unidad es inherente a las personas y esto equivale a decir que aquello que va unido de forma inseparable a su esencia, no es algo que se encuentra fuera, sino en el interior de mí-mismo. No constituye un algo que alcanzar, sino aquello a lo que se puede despertar (González-Garza, 1995, p. 107).

Ya avanzado el contenido de este apartado, ahora resulta oportuno resaltar la idea de que la trascendencia es la dimensión esencial de la existencia humana, que caracteriza todo nuestro mundo experimental y experiencial. En efecto, ese mundo se supera constantemente, apuntando más allá de sus límites. Ciertamente es el nuestro un mundo siempre limitado; pero jamás cerrado, jamás definitivamente establecido, sino un mundo por esencia con fronteras abiertas. Es limitado por cuanto que nosotros nunca lo experimentamos en toda su extensión, sino que captamos solo fragmentos parciales de la realidad; y porque intensamente tampoco aprendemos nada de un modo completo, sino que lo entendemos siempre bajo unos aspectos delimitados. Pero en la misma medida que somos conscientes de la limitación, vamos continuamente más allá. Seguimos preguntando, hacemos nuevas experiencias, ensanchamos nuestro horizonte, entendemos nuevos contenidos y nuevas relaciones lógicas. Nos preguntamos por el sentido y fundamento de la totalidad de nuestro mundo y de nuestra propia existencia en él.

Al realizar nuestra experiencia trascendemos de continuo sus fronteras. La experiencia es un acontecimiento de autosuperación, un movimiento trascendente: Pero al propio tiempo —y

justo por ello— no podemos jamás descubrir ni demostrar en forma aislada la trascendencia de nuestro ser, prescindiendo de la realidad inmanente. La trascendencia acontece en la inmanencia experimental, así como —a la inversa— la inmanencia de nuestro mundo experimental se trasciende esencialmente a sí mismo. La trascendencia viene siempre y esencialmente dada de modo asistemático en la realización de nuestra experiencia, sin convertirse explícitamente en objeto experimentable. Pero en el grado y medida en que ese acontecimiento trascendente entra constitutivamente en la realización de nuestra experiencia, esta se convierte en una realidad trascendental; es decir, viene percibida de modo asistemático como condicionamiento apriorístico de la experiencia general (Coreth, 1976, p. 252).

Además puntualizo que cuando defino la trascendencia, haciendo referencia a la existencia que se extiende más allá de lo individual, no es mi intención especificar la dirección de dicho sentido ya que este puede tomar diferentes caminos:

- * La trascendencia horizontal que abarca la tierra y la vida

- * La trascendencia vertical que comprendería las imágenes y campos espirituales

- * Y la que un tercer grupo de autores valora, tanto la trascendencia horizontal o inmanente como la vertical o trascendente (Pintos, 1996, p. 16).

Finalmente para terminar este apartado, tenemos lo que Benigno (2002, p. 109) nos comenta al respecto:

La persona es tal, solo en la medida en que se comprende desde la trascendencia, también es persona en la medida en que la trascendencia lo hace persona: resuena y reverbera en él o ella la llamada de la trascendencia. Esta llamada de la trascendencia la recibe en la conciencia. Solo la conciencia es capaz de armonizar, por así decir, la ley moral, expresada universalmente, con cada situación concreta de una persona concreta.

3. CONSIDERACIONES FINALES

El cierre de este capítulo lo inicio con una pregunta ¿se puede hablar de unidad en la multiplicidad del ser y actuar humano?

Y la respuesta es afirmativa, ya que existe una unidad a pesar de las diferencias entre las diversas dimensiones de la existencia.

Destaco, que la característica de la existencia humana es la coexistencia entre la unidad antropológica y las diferencias ontológicas, entre el modo de ser personal e único y las variadas maneras de ser de las que participa.

Así, el axioma esencial que sustentaré en esta tesis es que al definir a las personas como una unidad-totalidad, debe hacerse sin menoscabo alguno de las dimensiones que lo constituyen. Y aunque estas cuatro dimensiones son fundamentalmente distintas y hay que separarlas —solo con fines explicativos— unas y otras se pertenecen a sí mismas en lo que se refiere al ser persona y son, en consecuencia, inseparables. Es decir, si contemplamos a las mujeres y a los hombres en una visión general no es posible distinguir dimensiones distintas en la unidad: la persona es esencialmente una. Ahora bien, si analizamos su conducta o comportamiento encontraríamos, entonces sí, planos, niveles o dimensiones distintos en las acciones humanas, ejemplo: conductas biológicas, psicosomáticas, sociales o trascendentes.

En cada caso se toma una dimensión considerándola como protagonista o predominante. Pero de ninguna manera esto significa que el predominio de una desactiva, inhibe o anula a las restantes, simplemente establezco que ése es “el momento” de predominancia de “esta dimensión”, en tanto las otras actúan como telón de fondo, a la espera de su más pleno momento de actuación. En esa posición de acompañamiento, las dimensiones de fondo manifiestan sus potenciales y reclamos, pero nunca con la intensidad y vigor que lo harían cuando “su momento” este en vigencia, en tanto que los reclamos de la dimensión predominante y sus potenciales de acción son más nítidos y derivan la atención de toda la unidad a la respuesta y ejercicio de unos y otros.

De esta manera se confirma que en realidad, cada dimensión posee sus potenciales y reclamos, sus posibilidades y expectativas, sus recursos genuinos y vigorosos, su valor y, finalmente, su sentido. No existe entonces dimensión más valiosa que otra. Todas ellas se manifiestan como oportunidades de realización. Y así, en su conjunto, el tránsito del individuo por las distintas dimensiones le va permitiendo agotar las ofertas y expectativas básicas de cada una, pudiendo así alcanzar la siguiente con la satisfacción de lo vivido y la alternativa de lo “por-venir”.

Por consiguiente, la unidad antropológica solo se puede comprender en la diversidad ontológica de lo corporal, de lo psíquico, lo social y de lo trascendental.

Esta tesis esconde el nudo gordiano para una comprensión adecuada y práctica sobre los seres humanos: la persona es una unidad-totalidad que se manifiesta en la conducta como la conjunción de cuatro dimensiones indivisiblemente enlazadas. Tesis que, por su aparente paradoja, también representa en consecuencia la dificultad inicial y básica para su estudio.

Una vez más hago referencia a Frankl (1994, p. 142) porque su pensamiento me resulta muy pertinente a lo que se viene tratando:

Pero la persona existencial es esencialmente una unidad y totalidad, y esto significa que no es divisible ni sumable. Aunque distingamos entre lo corporal, lo psíquico y lo trascendental, no se trata de diversas partes que compongan al ser humano, pues la persona no es un ser aditivo, sino integral.

Hemos dicho antes que la persona ‘no es divisible ni sumable’: Su unidad no le permite la divisibilidad, y su totalidad tampoco le permite la sumabilidad. Esto explica que cada ser humano no solo sea una absoluta novedad, sino también un *individuo* absoluto y un *in-sumable* absoluto.

Una vez que establecí las consideraciones teóricas anteriores me pase un tiempo razonando y buscando una aplicación más específica a la explicación y análisis dimensional del ser y actuar del ser humano.

He encontrado en el trabajo de Claudio C: García Pintos (2002, pp. 65-101) lo buscado y teniendo en cuenta su aportación teórica, bien puedo construir y plantear algunas otras aseveraciones:

Inicialmente, la idea sobre la dimensionalidad del funcionamiento humano nos puede ayudar a definir las etapas de vida por las que pasa un ser humano en su desarrollo, a saber:

DIMENSIÓN

Biológica

Psíquica- Social

Trascendental

ETAPA DE VIDA

Nacimiento a Adolescencia

Adolescencia a Aduldez

Aduldez a Vejez

Luego, se puede considerar que a cada etapa de vida, se le reconoce un elemento motor, un factor dinamizador que pone en marcha los potenciales de cada etapa en orden a alcanzar sus objetivos genuinos. Es ese elemento de motivación el que dispone el tránsito siendo, a la vez, el factor responsable del curso del mismo. Habitualmente ocurre que los detenimientos o estancamientos en el desarrollo, al quedarse varados en una etapa, tiene que ver con una relación defectuosa o desvirtuada del individuo con este mismo elemento o factor principal. Una relación satisfactoria que puede establecer el individuo con este factor, no solo sirve para que el tránsito por cada etapa sea más armonioso, sino también para beneficiar la relación que ese mismo individuo establezca con el factor motor de la etapa siguiente.

A partir del factor motor, podrían dividirse las etapas de vida según el cuadro siguiente:

DIMENSIÓN	ETAPA DE VIDA	FACTOR MOTOR
Biológica	Nacimiento a Adolescencia	del Deseo
Psíquica Social	Adolescencia a Adulthood	del Motivo
Trascendental	Adulthood a Vejez	del Sentido

Cada etapa de vida, de esta manera, es movilizada por un factor propio. Éste, conduce cada uno de los momentos del desarrollo hacia una realización o logro específico. La mayor especificidad que cada factor va otorgando a cada etapa, permite vislumbrar un perfil más acabado de cada una de ellas. En virtud del logro aspirado para cada etapa, se puede proponer lo siguiente:

DIMENSIÓN	ETAPA DE VIDA	FACTOR	LOGRO
Biológica	Nacimiento a Adolescencia	del deseo	Conformación Física
Psíquica-Social	Adolescencia a Adulthood	del motivo	Identidad
Trascendental	Adulthood a Vejez	del sentido	Trascendencia

Por último, un mayor grado de especificidad podría darlo la orientación del movimiento generado particularmente en cada etapa por ese factor motor propio. Entonces, en razón de la orientación, complementaríamos el cuadro tal como se muestra:

DIMENSIÓN	ETAPA DE VIDA	FACTOR	LOGRO	ORIENTACIÓN
Biológica	Nacimiento a Adolescencia	del deseo	Conformación Física	Inmanente
Psíquica-Social	Adolescencia a Adulthood	del motivo	Identidad	Inmanente
Trascendental	Adulthood a Vejez	del sentido	Trascendencia	Trascendente

Sintetizando, se concluye que la propia escena dimensional del ser humano nos está planteando una división de edades evolutivas en tres momentos o etapas de vida que se van especificando en lo que hace a sus características, dinámica, potencialidades y limitaciones, teniendo en cuenta variables tales como la fuerza de motivación predominante en cada una de ellas, el logro o tarea que se manifiesta y la orientación que asume la realización más plena las mismas (Pintos, 2002, p. 81).

Es así como, en un proceso circular, el ser humano debe ir superando dimensiones o niveles que necesariamente debe vivir si desea o pretende cumplir plenamente con la exigencia esencial de ser propiamente **una persona**.

CAPÍTULO III

POSIBILIDADES Y CAMINOS ABIERTOS

UN CURSO-TALLER PARA ADOLESCENTES

1. INTRODUCCIÓN

En este tercer capítulo presento la propuesta del curso-taller *Posibilidades y Caminos Abiertos*, con el objetivo de darle una aplicación práctica a los planteamientos realizados en los dos capítulos anteriores.

Para elaborar esta propuesta me he basado en mi experiencia profesional en el campo psicoterapéutico, en los talleres, cursos y diplomados a los que he asistido y en mi experiencia académica cursada en diferentes universidades.

Como material específico he consultado el libro de Ander-Egg (2000) respecto a cómo elaborar un proyecto, así como el de González-Garza (1988) sobre programas de desarrollo humano; he leído el material y asistido al curso de Gómez del Campo (1999) intitulado: programas de intervención en crisis; cursé la materia programas de promoción en desarrollo humano personal en otoño de 2001 y he revisado las tesis de Mancillas (1998) quien propone un taller de desarrollo humano para mujeres; Castillo (1998) quien elabora un taller de desarrollo humano a través de la música; y Migoni (2001) quien realizo un curso-taller de relaciones interpersonales para maestros.

Quiero además mencionar que la razón que justifica la realización de este tipo de proyecto radica en mi profunda convicción humana y profesional de que: es por medio de acciones educativas como mejor podemos incidir al proceso de convertirnos en personas sanas y útiles.

2. IMPORTANCIA DEL CURSO-TALLER

El principal argumento que sustenta este curso-taller se basa en que la vida no solo es una experiencia maravillosa, sino un desafío, un misterio o un desastre, en donde mujeres y hombres deciden constantemente ante las preguntas que la vida les plantea, asumiendo la responsabilidad ineludible de escribir su propia biografía.

Las preguntas son orientadoras y conducentes en nuestro desarrollo; cada pregunta tiene un significado particular que ayuda a configurar el sentido, la dirección y unidad de todo este proceso de desarrollo humano, por ello se parte de la comprensión de un sentido de vida único y particular para cada persona.

Enfatizo entonces, los planteamientos que sustentan este curso-taller:

El sentido de vida debe concebirse en cuanto al sentido específico de una vida personal en una situación concreta. Cada mujer u hombre es único y cada vida humana es singular, nadie es reemplazable ni ninguna vida es repetible. Esta doble singularidad acrecienta la responsabilidad humana frente a cualquiera de nuestros actos cotidianos, y me pregunto ¿son conscientes los adolescentes de este dilema humano?

No me gusta dar respuestas categóricas de si, no o algunos de ellos, porque mi experiencia como docente me ha enseñado a respetar sus diversos procesos de desarrollo personal y en cambio prefiero invitar a todos mis alumnos a participar en un curso-taller donde podamos esclarecer o reafirmar nuestro panorama existencial, brindando y construyendo con los asistentes posibilidades de sentido en nuestras vidas.

No considero que podamos ser útiles como orientadores —a nivel de educación media superior— explicando teorías y postulados referentes al sentido de vida dentro de las aulas,

necesitamos ir a promover aprendizajes significativos en otros espacios, con otros medios y técnicas y principalmente con otras actitudes.

Se precisa actuar con propuestas educativas esencialmente profesionales y creativas — como es el enfoque centrado en la persona— para incidir en la problemática que nuestros estudiantes-adolescentes actualmente viven y en consecuencia brindar las condiciones y experiencias para que sean ellas y ellos los responsables de un específico, genuino y comprometido sentido de vida.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica del curso-taller *Posibilidades y Caminos Abiertos* esta basado en el modelo El Sentido de Vida en Adolescentes expuesto en el segundo capítulo.

Un modelo es una construcción teórica cuyos elementos estructurales son los constructos, esto es, esquemas de conceptualización de la realidad que nos permiten realizar una simbolización lo más cercana posible de la misma. La funcionalidad es la manera como interactúan las piezas de un sistema, cómo se integran, la forma en la que se presenta la organización sistémica del conjunto (Mancillas, 1998, p. 133).

En este caso, los elementos estructurales son los constructos seleccionados del Enfoque Centrado en la Persona, que son los ejes de comprensión de los que se parte para relacionarlos con el Sentido de Vida en las distintas dimensiones que caracterizan la existencia de los adolescentes.

En otras palabras, con los constructos creados por Carl Rogers se elaboró el esquema teórico que permite, desde las características particulares que emergen del análisis, proponer un curso-taller de promoción humana específico sobre el tema del sentido de vida.

4. DESTINATARIOS

El curso-taller *Posibilidades y Caminos Abiertos* esta dirigido principalmente para adolescentes estudiantes del nivel de Bachillerato en la ciudad de Puebla. Lo cual no impide que cualquier otro adolescente lo pueda cursar sin importar su grado académico, que asista a una escuela o no, el tipo de escuela y la región, ciudad o estado a que pertenezca.

5. OBJETIVOS, PROCESOS VALORATIVOS, ACTITUDES Y HABILIDADES

5.1. OBJETIVO GENERAL

- Facilitar la construcción de un sentido de vida consciente, libre, responsable y único en cada adolescente que participe en el curso-taller de desarrollo humano personal.

5.2. OBJETIVOS PARTICULARES

- Evaluar la aplicabilidad del enfoque centrado en la persona al sentido de vida de los adolescentes.
- Fomentar el conocimiento de sí mismos a través de actividades promotoras del encuentro personal.
- Propiciar el descubrir del para qué y cómo desean vivir sus vidas los jóvenes participantes.
- Impulsar la toma de decisiones y acciones pertinentes que les permitan elaborar su propio proyecto de vida.

5.3. PROCESOS VALORATIVOS A PROMOVER

1. Flexibilidad y apertura a las vivencias educativas.
2. Búsqueda de identidad.
3. Comunicación clara y directa consigo mismo.
4. Aceptación de sí-mismo.
5. Valoración de sus experiencias de vida personales.
6. Identificación de sus sentimientos, pensamientos y fantasías.
7. Desarrollar la confianza en sí-mismo.
8. Reconocer sus habilidades y limitaciones.
9. Confianza al hacer sus propias elecciones y decisiones.
10. Responsabilidad de su desarrollo personal.

5.4. ACTITUDES A PROMOVER

1. Apertura.
2. Aceptación.
3. Respeto.
4. Libertad.
5. Responsabilidad.
6. Confianza.
7. Autenticidad.
8. Concientización.
9. Diálogo.
10. Compromiso.
11. Visión de vida.

5.5. HABILIDADES A DESARROLLAR

1. Conocer, analizar y comprender los contenidos teóricos del curso-taller.
2. Promover niveles de comunicación más profundos consigo mismo.
3. Resignificar percepciones, creencias y valores aprendidos.
4. Expresión abierta y directa de sus emociones, pensamientos y fantasías.
5. Clarificación de su sentido de vida.
6. Descubrir alternativas para elaborar su proyecto de vida.
7. Elaborar su proyecto de vida.

6. METODOLOGÍA

El principio fundamental del curso-taller es partir de la experiencia concreta, donde los participantes puedan involucrarse activamente con las tareas propuestas, y, desde la experiencia, conducir el proceso hacia la reflexión, el análisis y la acción en la realidad cotidiana (Castillo, 1998, p.175).

El paradigma Ignaciano de experiencia, reflexión, acción, sugiere una multitud de caminos en los que los maestros podrían acompañar a sus estudiantes y facilitarles el aprendizaje y la madurez, enfrentándoles con la realidad y el sentido de la vida (Kolvenbach, 1989, p. 8).

Los medios para lograr los objetivos expuestos son, entonces, las experiencias de aprendizaje que se incluyen en el programa.

6.1. METODOLOGÍA GENERAL

El desarrollo del potencial humano es un proceso dinámico y continuo que no se puede limitar a unas horas de trabajo con determinado curso-taller, o programa. La persona, cuando permanece abierta a la experiencia y dispuesta a aprender de cada situación, de cada individuo y de cada vivencia, a cada momento adquiere aprendizajes significativos que permanecen y se incrementan a lo largo de su existencia. Consciente de ello, presento este curso-taller como un

instrumento más de promoción al proceso de desarrollo personal; asimismo ofrezco a otros orientadores y a los adolescentes la oportunidad de vivir experiencias de aprendizaje estructuradas que promueven una actitud abierta y los motiva a responsabilizarse de su propia existencia.

En general las experiencias de aprendizaje se encuentran divididas en:

1.- Actividades de aprendizaje con énfasis experiencial-vivencial, donde se promueve el encuentro intra e interpersonal.

2.- Actividades de índole teórico cuyo objetivo es el análisis y la reflexión en torno a los temas que se tratarán a lo largo del programa.

6.2. PLANEACIÓN DE TIEMPOS

La duración del curso-taller es de diez sesiones de tres horas semanales. La distribución del tiempo de cada sesión y los temas a tratar son señalados en el programa desglosado, estos elementos serán utilizados de manera flexible y podrán variar dependiendo de las necesidades e intereses del grupo.

La primera sesión será utilizada para la presentación personal de cada participante, para recoger sus expectativas y para presentar el programa.

La última sesión será dedicada a evaluar el programa, hacer conclusiones y recibir sugerencias de los participantes para futuras experiencias de esta naturaleza.

La programación para cada sesión tiene como sugerencia la siguiente distribución de tiempo:

- 10 minutos para la recepción del grupo y lista de asistencia
- 15 minutos para compartir algunas preguntas, dudas o sentimientos en torno a la sesión anterior.
- 5 minutos para presentar el contenido correspondiente a esa sesión.
- 50 minutos para llevar a cabo la(s) experiencia(s) programada(s) para ese día.
- 20 minutos de receso.
- 30 minutos para exponer los contenidos teóricos.

- 50 minutos para llevar a cabo otras experiencias de aprendizaje o la exhibición de alguna película.

7. EVALUACIÓN

La evaluación es el instrumento que permite comprobar empíricamente y con cierta objetividad la progresión hacia los objetivos propuestos. Si carecemos de ella, todo análisis serio que nos propongamos será inútil o poco viable.

Tan importante como los objetivos o metas es la evaluación en un programa. Ella nos permite realizar una valoración adecuada teniendo en cuenta los objetivos propuestos y las acciones concretas.

Podríamos decir que “la evaluación es la medida específica (explícita) y objetivamente verificable de los cambios o resultados de una actividad” (Anger-Egg, 2000, p. 63).

7.1. EVALUACION FORMATIVA

Aunque existe una gran variedad de sistemas de evaluación, cabe afirmar que todos ellos son positivos en cuanto permiten a las personas contar con un elemento preciso en su valoración.

Es de especial importancia para el enfoque centrado en la persona capacitar a sus practicantes y orientados en la tarea de realizar evaluaciones de tipo formativo.

Aprender a evaluar el propio trabajo y el de nuestros compañeros se fundamenta en el hecho de que es la persona la única que honestamente puede conocer lo significativo de su aprendizaje así como el punto en el cual se encuentra en su proceso de desarrollo humano.

En otras palabras devolvamos el poder y la confianza a los seres humanos para lograr en consecuencia procesos de aprendizaje y evaluaciones congruentes con nuestro modelo teórico.

7.1.1. Autoevaluación

Consiste en la evaluación personal que hará cada participante de su desempeño, para lo cual tomará en cuenta los siguientes elementos:

1. Asistencia puntual a las sesiones.
2. Trabajo personal en cuanto a las lecturas sugeridas para cada sesión.
3. Participación activa y comprometida en las diversas experiencias de aprendizaje.
4. Respeto, apoyo y colaboración en el trabajo con el resto del grupo.
5. Interiorización y asimilación de los contenidos con relación a su vida particular.
6. Elaboración de su portafolio personal.

7.1.2. Evaluación grupal

Se refiere a la evaluación que realizará el grupo respecto a los siguientes aspectos:

1. La participación de cada uno de sus compañeros en el trabajo semanal.
2. Al proceso grupal vivido durante todas las sesiones.
3. A la metodología, experiencias de aprendizaje y contenidos propuestos para el curso-taller.
4. Al desempeño de la orientadora(or) en cuanto al manejo del grupo y el programa.

7.1.3. Evaluación por la orientadora

Esta evaluación la realizará la orientadora considerando la participación de cada uno de los miembros del curso-taller respecto a los siguientes puntos: compromiso, participación activa, cumplimiento de las responsabilidades asignadas, apertura hacia el grupo, actitudes de respeto y aceptación de los otros, el interés mostrado a las sesiones, sus aportaciones vinculadas a los temas y vivencias que se pudieran presentar y la entrega de su proyecto de vida.

7.2. ACREDITACIÓN

Para acreditar el curso-taller y recibir el diploma correspondiente, cada participante deberá cumplir con los siguientes requisitos:

1. Asistencia mínima al 90% de las sesiones (10%).
2. Participación activa en cada una de las sesiones (20%).
3. Elaboración de su portafolio personal (30%).
4. Presentación y entrega de su Proyecto de Vida (40%).

8. PROGRAMA DESGLOSADO DE LAS SESIONES

Las sesiones del curso-taller son las siguientes:

- 8.1. Presentación, integración grupal e introducción
- 8.2. ¿Quiénes somos?
- 8.3. Autoconocimiento
- 8.4. Mis barreras
- 8.5. Conciencia de sí-mismo
- 8.6. Mi libertad
- 8.7. Mi responsabilidad
- 8.8. Señales en mi vida
- 8.9. Mi sentido de vida
- 8.10. Proyectos, evaluación y cierre

La descripción de cada sesión del curso-taller está estructurada de la siguiente manera:

1. Constructos del enfoque centrado en la persona que forman parte del modelo intitulado el Sentido de Vida en los Adolescentes y están relacionados más cercanamente con la sesión.
2. Objetivos específicos para la sesión.
3. Temario desglosado.
4. Actividades.
5. Experiencias de aprendizaje para la obtención de los objetivos.
6. Bibliografía de apoyo.

8.1. PRESENTACIÓN, INTEGRACIÓN GRUPAL E INTRODUCCIÓN

8.1.1. Objetivos específicos.

- Identificación de las personas participantes en el programa.
- Conocer las expectativas de cada participante en relación al programa.
- Fomentar un clima de confianza y respeto entre los participantes y la orientadora.
- Presentar el curso-taller a los participantes.

8.1.2. Temario desglosado.

- El curso-taller *Posibilidades y Caminos Abiertos*

8.1.3. Actividades.

Dar la bienvenida a cada uno de los presentes y luego pasar a realizar nuestras primeras experiencias de aprendizaje.

Tiempo para las experiencias.

Aplicación del cuestionario *Conociendo las expectativas*.

Tiempo para contestar el cuestionario.

Invitar a los participantes a expresar los motivos que los hace querer asistir al programa.

Tiempo para comentarios.

Receso.

Presentación del programa.

Tiempo para la exposición.

Aplicación de un instrumento psicológico nominado *logotest*

Tiempo para contestar la prueba psicológica

Despedida y cierre de la sesión.

8.1.4. Experiencias sugeridas.

- Fiesta de presentación (9.1).
- Historieta (9.2).

8.2. ¿QUIENES SOMOS?

8.2.1. Constructos relacionados.

- El organismo
- La tendencia actualizante
- La valoración organísmica

8.2.2. Objetivos específicos.

- Reflexionar sobre el concepto que cada participante tiene respecto a ¿qué es una persona?
- Discutir sobre los motivos que llevan a los seres humanos a actuar.
- Presentar la noción de persona en el enfoque centrado en la persona

8.2.3. Temario desglosado.

Para esta sesión se desarrollarán los siguientes puntos:

- El constructo del organismo.
- ¿Qué es la tendencia actualizante?
- ¿Qué son los procesos de valoración organísmicos?

8.2.4. Actividades.

Recepción del grupo y pase de lista.

Preguntar al grupo si tiene dudas o inquietudes respecto a lo tratado o vivido en la sesión anterior.

Tiempo para aclaraciones.

Repartir a cada participante la lectura: Un mundo feliz.

Tiempo para una lectura individual y en silencio.

Repartir a cada joven un cuestionario de trabajo.

Tiempo para contestar el cuestionario.

Se les pide a diferentes muchachas o jóvenes que compartan con el resto del grupo los resultados de sus opiniones.

Tiempo para reflexionar sobre las diferentes posiciones expresadas en el grupo.

Receso.

Exposición de los temas seleccionados para esta sesión.

Tiempo para la exposición.

Realización de la dinámica: Rompecabezas.

Tiempo para la experiencia.

Cierre de la sesión.

8.2.5. Experiencias sugeridas.

- Rompecabezas (9.3)

8.2.6. Bibliografía de apoyo.

Rogers, C. R. (1957/1999) La naturaleza del hombre. En Lafarga J. & Gómez del Campo J. (Eds), *Desarrollo del Potencial humano: Aportaciones de una psicología humanista*, Vol. 1 (pp. 29-34). México: Trillas.

Giordani, B. (1988). El concepto de persona en la psicología humanístico-existencial. En *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. (pp. 45-66). Bilbao: Descleé de Brouwer.

Rogers, C. R. (1978a). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Rogers, C. R. (1980). Una base política: La tendencia actualizante. En *El poder de la persona* (pp. 164-174). México: Manual Moderno.

8.3. AUTOCONOCIMIENTO

8.3.1. Constructos relacionados.

- El mí-mismo.
- La percepción.

8.3.2. Objetivos específicos.

- Propiciar que los participantes conozcan diferentes aspectos de su vida.
- Esclarecer el autoconcepto de cada adolescente miembro del grupo.
- Fortalecer la autoestima de cada joven participante del programa.

8.3.3. Temario desglosado.

- ¿Cómo se forma el concepto de mí-mismo?
- El mí-mismo ideal y el mí-mismo real.
- Estructura del mí-mismo como base fundamental de la identidad.

8.3.4. Actividades.

Recepción del grupo y lista de asistencia.

Preguntar al grupo si tiene dudas o inquietudes respecto a lo tratado o vivido en la sesión anterior.

Tiempo para aclaraciones.

Realización de la experiencia de aprendizaje: El cartel.

Tiempo para la experiencia.

Receso.

Exposición de los temas seleccionados para esta sesión.

Tiempo para la exposición.

Realización de las experiencias: Cómo me perciben los otros y la tienda mágica.

Tiempo para las experiencias.

Cierre de la sesión.

8.3.5. Experiencias sugeridas.

- El cartel (9.4)
- Cómo me perciben los otros (9.5)
- La tienda mágica (9.6)

8.3.6. Bibliografía de apoyo.

Branden, N. (1989). *Cómo mejorar tu autoestima*. Barcelona: Paidós.

Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima: cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Paidós.

Casanova, E. M. (1993). El desarrollo del concepto de sí mismo en la teoría fenomenológica de la personalidad de Carl Rogers. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(2), 177-186.

Holdstock, L. (1997). ¿Podemos permitirnos el lujo de no revisar el concepto del self centrado-en-la-persona? En Brazier (Ed.). *Más allá de Carl Ramsom Rogers* (pp. 195-213). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Rogers, C. R. (1947/1997). Algunas observaciones acerca de la organización de la personalidad. En J. Lafarga & J: Gómez del Campo. (Eds). *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanista*, Vol. 2 (pp. 62-82). México: Trillas.

Wrenn, G. C. (1958/1996). El autoconcepto en orientación. En J. Lafarga & J: Gómez del Campo. (Eds). *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanista*, Vol. 3 (pp. 145 -154). México: Trillas.

8.4. MIS BARRERAS

8.4.1. Constructos relacionados.

- La percepción.
- El mí-mismo.
- La experiencia.

8.4.2. Objetivos específicos.

- Que los participantes identifiquen a qué hechos o situaciones les tiene miedo.
- Que los adolescentes tomen conciencia de que sus miedos actúan como anclas para no realizar determinadas conductas.
- Que los jóvenes conozcan el proceso a través del cual construimos nuestros miedos.

8.4.3. Temario desglosado.

En esta sesión se explicarán los siguientes puntos:

- ¿Qué es el constructivismo y por qué prestarle atención?
- ¿Qué es la *Gestalt* y algunas de sus leyes?
- El constructo de la percepción.

8.4.4. Actividades.

Recepción del grupo y lista de asistencia.

Preguntar al grupo si tiene dudas o inquietudes respecto a lo tratado o vivido en la sesión anterior.

Tiempo para aclaraciones.

Realización de la experiencia de aprendizaje: El árbol.

Tiempo para la experiencia.

Receso.

Exposición de los temas seleccionados para esta sesión.

Tiempo para la exposición.

Exhibición de la película: Empaca tu propio paracaídas.

Tiempo para la exhibición.

Cierre de la sesión.

8.4.5. Experiencias sugeridas.

- El árbol (9.7)

8.4.6. Bibliografía de apoyo.

Rogers, C. R. y Rosenberg, R. L. (1981). ¿Necesitamos “una” realidad? En *La persona como centro*. (pp. 203-212). Barcelona: Herder.

Salama, P. H. y Villarreal, B. R. (1988). *El enfoque gestalt: una psicoterapia humanista*. México: Manual Moderno.

von Glasersfeld, E. (1988). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Ed.). *La realidad inventada*. (pp. 20-37). Argentina: Gedisa editorial.

von Foerster, H. (1973/1988). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick (Ed.). *La realidad inventada*. (pp. 38-56). Argentina: Gedisa editorial.

8.5. CONCIENCIA DE SÍ-MISMO

8.5.1. Constructos relacionados.

- El mí-mismo.
- La conciencia.
- La experiencia.

8.5.2. Objetivos específicos.

- Que los adolescentes aprendan a ser conscientes de las conductas que viven.
- Que los jóvenes tengan conciencia sobre lo que ellas o ellos consideran valiosos en sus vidas.
- Que los asistentes al curso-taller distingan las cuatro dimensiones en el actuar humano.

8.5.3. Temario desglosado.

Los puntos a tratar en esta sesión serán:

- El ser humano: dimensiones y dinámica entre sus niveles.
- La conciencia: definición y características.
- La conciencia y su utilidad en el proceso de desarrollo humano.

8.5.4. Actividades.

Recepción del grupo y lista de asistencia.

Preguntar al grupo si tiene dudas o inquietudes respecto a lo tratado o vivido en la sesión anterior.

Tiempo para aclaraciones.

Realización de dos experiencias de aprendizaje: Como la palma de mi mano y el pintor.

Tiempo para la realización de las experiencias.

Receso.

Exposición de los temas seleccionados para esta sesión.

Tiempo para la exposición.

Realización de las experiencias: El todo y las partes y el diálogo Socrático.

Tiempo para las experiencias.

Cierre de la sesión.

8.5.5. Experiencias sugeridas.

- Como la palma de mi mano (9.8)
- El pintor (9.9)
- El todo y las partes (9.10)
- El diálogo Socrático (9.11)

8.5.6. Bibliografía de apoyo.

González-Garza, A. M. (1995). Consideraciones en torno a la conciencia. En *De la sombra a la luz*. Desarrollo humano-transpersonal (pp. 45-84). México: Editorial Jus.

Lukas, E. & García P. C. C. (2002). Sobre la rehumanización de la psicología y el proceso de maduración noética (Una psicología para el hombre). En *De la vida fugaz*. (pp. 65-101). México: Lag

Noblejas, A. (2000). Conciencia. En *Palabras para una vida con sentido*. (pp. 65-80). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Pintos, V. E. (1996). La importancia de la conciencia. En *Psicología transpersonal*. (pp. 35-55). México: Plaza y Valdés Editores.

8.6. MI LIBERTAD

8.6.1. Constructos relacionados.

- La libertad.
- La conciencia.
- La experiencia.
- El mí-mismo.

8.6.2. Objetivos específicos.

- Que los participantes tomen conciencia de su libertad personal.
- Que los jóvenes lleguen a distinguir tanto sus áreas de libertad como sus límites.
- Que los adolescentes identifiquen los valores que subyacen en sus áreas de libertad.

8.6.3. Temario desglosado.

- Explicación de los constructos: la experiencia y la libertad.
- ¿Somos seres libres? Aportaciones de Jean-Paul Sartre

8.6.4. Actividades.

Recepción del grupo y lista de asistencia.

Preguntar al grupo si tiene dudas o inquietudes respecto a lo tratado o vivido en la sesión anterior.

Tiempo para aclaraciones.

Realización de la experiencia de aprendizaje: La lámpara de Aladino.

Tiempo para la experiencia.

Exhibición de la película: Los últimos días.

Receso.

Exposición de los temas seleccionados para esta sesión.

Tiempo para la exposición.

Presentación de los diferentes invitados a la sesión.

Tiempo para convivir y platicar con los invitados.

Cierre de la sesión.

8.6.5. Experiencias sugeridas.

- La lámpara de Aladino (9.12)

8.6.6. Bibliografía de apoyo.

Noblejas, A. (2000). Libertad. En *Palabras para una vida con sentido*. (pp. 15-40). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ortiz M. X. (1999). Jean-Paul Sartre: La dignidad de ser libre. En *Para ser humano*. Introducción experimental a la filosofía (pp. 67-93). México: Ediciones Universidad Iberoamericana.

Rogers, C. R. (1970). Learning to be free. En *Encounter Groups* (pp. 47-69). New York: Harper and Row.

Rogers, C. R. (1976/1992). Libertad para ser: un enfoque centrado en la persona. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (Eds.). *Desarrollo del potencial humano*. Aportaciones de una psicología humanista. Vol. 4 (pp. 222-236). México: Trillas.

8.7. MI RESPONSABILIDAD

8.7.1. Constructos relacionados.

- La libertad.
- La responsabilidad.
- La congruencia.

8.7.2. Objetivos específicos.

- Que los participantes tomen conciencia de la responsabilidad de sus actos.
- Que los jóvenes identifiquen las áreas de las que son responsables en su vida cotidiana.
- Que las muchachas y muchachos asistentes clarifiquen los miedos que les acompañan al ser responsables de su conducta.
- Que los adolescentes confronten sus ideas, metas o sentimientos con los actos que actualmente realizan.

8.7.3. Temario desglosado.

- Explicación de los constructos: la responsabilidad y la congruencia.
- La libertad con responsabilidad es crucial en el ser y hacer humano.
- La congruencia como reflejo de una vida responsablemente libre.

8.7.4. Actividades.

Recepción del grupo y lista de asistencia.

Preguntar al grupo si tiene dudas o inquietudes respecto a lo tratado o vivido en la sesión anterior.

Tiempo para aclaraciones.

Realización de las experiencias de aprendizaje: Hoy es tu día libre y El Diálogo Socrático.

Tiempo para las experiencias.

Receso.

Exposición de los temas seleccionados para esta sesión.

Tiempo para la exposición.

Exhibición de la cinta intitulada: “Ni uno menos”.

Tiempo para la exhibición de la película.

Cierre de la sesión.

8.7.5. Experiencias sugeridas.

- Hoy es tú día libre (9.13)
- El Diálogo Socrático (9.14)

8.7.6. Bibliografía de apoyo.

Lietaer, G. (1997). Autenticidad, congruencia y transparencia. En D. Brazier (Ed.). *Más allá de Carl Rogers*. (pp.25-45). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Noblejas, A. (2000). Responsabilidad. En *Palabras para una vida con sentido*. (pp. 41-64). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Rogers, C. R. (1986). Libertad y compromiso. En *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. (pp. 331-347). Buenos Aires: Paidós.

8.8. SEÑALES EN MI VIDA

8.8.1. Constructos relacionados.

- El mí-mismo
- La conciencia
- La congruencia
- El funcionamiento pleno

8.8.2. Objetivos específicos.

- Que los participantes precisen lo que sincera y profundamente les importa en su vida.
- Que los adolescentes se acepten y comprometan con lo que descubran de su persona.

8.8.3. Temario desglosado.

Para esta sesión se tratarán los siguientes puntos:

- ¿Qué es el sentido de vida?
- ¿Cómo descubrir el sentido de vida?
- ¿Dónde buscar el sentido de vida?
- ¿Cuáles son los recursos de todo ser humano?

8.8.4. Actividades.

Recepción del grupo y lista de asistencia.

Preguntar al grupo si tiene dudas o inquietudes respecto a lo tratado o vivido en la sesión anterior.

Tiempo para aclaraciones.

Realización de las experiencias de aprendizaje: La línea de mi vida y la vida tiene sentido cuando.....

Tiempo para las experiencias.

Receso.

Exposición de los temas seleccionados para esta sesión.

Tiempo para la exposición.

Exhibición de la película: Descubriendo a Forrester

Tiempo para la exhibición.

Cierre de la sesión.

8.8.5. Experiencias sugeridas.

- La línea de mi vida (9.15)
- La vida tiene sentido cuando.... (9.16)

8.8.6. Bibliografía de apoyo.

Fabry, J. (1968). La búsqueda de significado. México: F.C.E.

Fabry, J. (2001). Señales del camino hacia el sentido. México: Ediciones Lag.

Frankl, V. (1979). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.

Lukas, E. (2003). También tu vida tiene sentido. México: Lag.

8.9. MI SENTIDO DE VIDA

8.9.1. Constructos relacionados.

Por ser esta la sesión en que se sintetizará lo aprendido a lo largo del curso-taller considero que se entrelazan todos los constructos elegidos para este programa: el organismo, la tendencia actualizante, la valoración orgánsmica, la conciencia, la percepción, la libertad responsable, la experiencia, el mí-mismo, la congruencia y el funcionamiento pleno.

8.9.2. Objetivos específicos.

- Que los adolescentes visualicen su sentido de vida.
- Que cada muchacha y muchacho identifique las riquezas y obstáculos que encuentra en su sentido de vida.
- Que los adolescentes elaboren un proyecto basado en su sentido de vida.
- Que los jóvenes compartan con las personas que les son significativas su proyecto de vida.

8.9.3. Temario desglosado.

La temática para esta sesión será:

- La potencialidad de todo ser humano para construir su sentido de vida.
- Aportaciones de Carl R. Rogers y el Enfoque Centrado en la Persona.
- Aportaciones de Viktor E: Frankl y la Logoterapia.
- La relación entre el sentido de vida y el funcionamiento pleno.

8.9.4. Actividades.

Recepción del grupo y lista de asistencia.

Preguntar al grupo si tiene dudas o inquietudes respecto a lo tratado o vivido en la sesión anterior.

Tiempo para aclaraciones.

Realización de la experiencia de aprendizaje: ¿Quién quiero ser?

Tiempo para la experiencia.

Pedir a los adolescentes que con base en su portafolio personal, en donde se encuentran sus trabajos personales, reflexiones y notas, hagan un resumen sobre lo auténtico, profundo y relevante de su vida.

Tiempo para la tarea.

Receso.

Exposición de los temas seleccionados para esta sesión.

Tiempo para la exposición.

Hacer una lectura grupal del libro de Richard Bach: “Juan Salvador Gaviota”.

Tiempo para la lectura.

Dejar de tarea la realización de su proyecto de vida.

Cierre de la sesión.

8.9.5. Experiencias sugeridas.

- ¿Quién quiero ser? (9.17)

8.9.6. Bibliografía de apoyo.

Frankl, V. (1978). La voz que clama en demanda de sentido. En *Psicoterapia y Humanismo*. (pp. 17-46). México: F.C.E.

Frankl, V. (1999a). La esencia del análisis existencial. En *El hombre en busca del sentido último*. (pp. 31-37). México: Paidós.

Frankl, V. (2001). ¿Qué es la logoterapia? En *En el principio era el sentido*. (pp. 101-138). México: Paidós.

Rogers, C. R. (1993). Que significa convertirse en persona. En *El proceso de convertirse en persona*. (pp. 103-116). México: Paidós.

Rogers, C. R. (1993). “Ser la persona que uno realmente es”: Como ve un terapeuta los objetivos personales. En *El proceso de convertirse en persona*. (pp. 149-164). México: Paidós.

Rogers, C. R. (1993). Como ve el terapeuta una vida plena: La persona que funciona integralmente. En *El proceso de convertirse en persona*. (pp. 165-175). México: Paidós.

8.10. PROYECTOS, EVALUACIÓN Y CIERRE

8.10.1. Objetivos específicos.

- Que cada adolescente participante del curso-taller haga la presentación de su Proyecto de Vida.
- Ofrecer a cada joven una retroalimentación respecto de la exposición de su proyecto de vida, así como de su participación en el curso-taller.
- Resaltar y valorar las experiencias vividas, así como los logros obtenidos a lo largo del programa.
- Evaluar el programa.

8.10.2. Actividades.

Recibir al grupo y pasar lista.

Preguntar al grupo si tiene dudas o inquietudes respecto a lo tratado o vivido en la sesión anterior.

Tiempo para aclaraciones.

Cada uno de los integrantes de este curso-taller presentará su proyecto de vida.

Tiempo para las exposiciones individuales y para la particular retroalimentación que se le dará a cada adolescente.

Receso.

Aplicación del instrumento psicológico nominado Logotest.

Tiempo para realizar la prueba psicológica

Llevar a cabo la evaluación del programa.

Tiempo para la evaluación.

Finalizar el curso-taller con una celebración para que todos tengan la oportunidad de despedirse y expresar libremente lo que en estos momentos sienten o piensan.

Tiempo para la convivencia y festejo.

9. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SUGERIDAS

Se sugieren las siguientes experiencias de aprendizaje para la obtención de los objetivos específicos de cada sesión.

- 9.1. Fiesta de presentación.
- 9.2. Historieta.
- 9.3. Rompecabezas.
- 9.4. El cartel.
- 9.5. Cómo me perciben los otros.
- 9.6. La Tienda mágica.
- 9.7. El árbol.
- 9.8. Como la palma de mi mano.
- 9.9. El pintor.
- 9.10. El todo y las partes.
- 9.11. El Diálogo Socrático.
- 9.12. La lámpara de Aladino.
- 9.13. Hoy es tu día libre.
- 9.14. El Diálogo Socrático.
- 9.15. La línea de la vida.
- 9.16. La vida tiene sentido cuando....
- 9.17. ¿Quién quiero ser?

Se presentarán los siguientes elementos de cada una de las experiencias aproximadas:

Objetivo.

1. Procedimiento.
2. Recursos materiales requeridos.
3. Fuente.

9.1. FIESTA DE PRESENTACIÓN

Esta experiencia ayudará a los adolescentes a conocer y darse a conocer a los demás; asimismo genera un ambiente agradable para el inicio de trabajo.

1. Objetivo

Se busca romper el silencio y las barreras que los seres humanos generalmente ponen cuando se empieza una nueva dinámica de trabajo.

2. Procedimiento

En una hoja de papel cada participante escribe cinco definiciones sobre sí-mismos, esperar diez minutos. Ya escritas, las hojas se prenden al frente de cada participante. Silenciosamente, las personas deben moverse –de participante en participante- cada dos minutos, para tener seis o siete encuentros y poder leer las definiciones. Una vez terminados los movimientos se les pide que acudan con las dos personas que les hayan interesado más en los encuentros previos. Se induce a la plática y a la realización de preguntas acerca de sus compañeros.

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, plumas, plumones y alfileres.

4. Fuente

Acevedo, A. (1998). *Aprender jugando*. México: Trillas.

9.2. HISTORIETA

Con esta experiencia se espera que cada adolescente reflexione sobre los eventos de su vida que ella o él consideren importantes en su definición personal. Además se fomenta la apertura de sí mismo, con su historia que desea compartir con el resto de sus compañeros.

1. Objetivo

Propiciar la comunicación y conocimiento intra e interpersonal.

2. Procedimiento

Se pide a los jóvenes que tomen una hoja tamaño carta, la doblen por la mitad y hagan lo mismo dos veces más, de tal manera que al desplegar la hoja queden marcados ocho espacios. Luego se les solicita que en cada una de las áreas demarcadas con los dobleces describan por medio de dibujos, sin palabra alguna, ocho eventos que, por su importancia expliquen por sí mismos el porqué son lo que son en el aquí y el ahora. Se dan quince minutos para estas acciones. Ya terminados los dibujos, se forman grupos de cuatro o cinco personas cada uno, para que en ellos se dé la siguiente dinámica: los participantes mostrarán sus hojas sin explicarlas, de manera que el grupo descubra qué es lo que significa cada uno de los eventos dibujados. Ya que los eventos fueron interpretados, los dueños de los mismos podrán hacer los ajustes que consideren pertinentes sobre lo que sus compañeros vieron en lo dibujos.

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, plumones o lápices de colores.

4. Fuente

Acevedo, A. (1998). *Aprender jugando*. México: Trillas.

9.3. ROMPECABEZAS

El rompecabezas es un juego que por muchos años ha servido de entretenimiento individual o grupal, pero yo le encuentro otra utilidad —que es la que en esta experiencia puntualizaré— la de enseñarnos que el todo se crea a partir de sus partes. Sus partes son las que le llevan a la unidad, siempre y cuando cada una de ellas ocupe y desempeñe su función específica. Asimismo, independiente de la importancia de las partes, ellas no tendrán valor si están mal puestas o separadas del todo. En fin, el todo y las partes se complementan.

1. Objetivo

Que los adolescentes reflexionen sobre la relevancia que tiene la dialéctica entre el todo y las partes para constituir al organismo.

2. Procedimiento

Previo al inicio de la experiencia hay que tomar en cuenta lo siguiente:

- 1) Tener por cada adolescente un sobre con un rompecabezas adentro.
- 2) Tratar que los rompecabezas no sean de un gran número de piezas, pues ello alargaría mucho la sesión. Se sugieren rompecabezas de cincuenta piezas.
- 3) Quitar de cada sobre, cinco piezas de la figura principal a armar y guardarlas en otro sobre con el nombre del rompecabezas.

Hecho lo anterior podemos empezar diciendo: *en cada sobre que ven sobre su mesa de trabajo hay un rompecabezas, saquen sus piezas y tienen treinta minutos para armarlos.*

Al transcurrir el tiempo los jóvenes empezarán a darse cuenta de que les faltan piezas, pedirles entonces que armen el rompecabezas con base en lo que tienen.

Una vez que todos terminaron decirles: *Sí, a propósito yo les quité cinco piezas porque la finalidad de esta experiencia es que ustedes, como antes vimos en la exposición, sean conscientes de una manera más gráfica de la importancia del concepto de unidad, de que un organismo funciona como una unidad-global.*

Dar tiempo para comentar el punto y entregarles el otro sobre con las piezas faltantes para que terminen y aprecien el rompecabezas completo.

3. Recursos materiales requeridos

Rompecabezas de cincuenta piezas, sobres y plumones.

4. Fuente

Producción original de la autora

9.4. EL CARTEL

Existen carteles de todo tipo; de paisajes, de animales, de personas famosas, de personajes de cuentos e historietas, de grupos musicales, etcétera. A través de esta experiencia se pide a los adolescentes que diseñen un cartel de sí mismos.

1. Objetivo

Promover una reflexión profunda sobre cómo se percibe cada adolescente.

2. Procedimiento

Podemos comenzar diciendo: *hoy haremos un cartel de nosotros mismos. En toda una cartulina dibújate a ti mismo. Como quieras hacerlo; puedes utilizar símbolos o recortes de revistas o lo que se te ocurra que hable sobre tu persona. En la parte inferior de tu cartel escribe un pensamiento que te guste mucho y diga algo sobre ti. Al terminar pega tu cartel en alguna pared y pásate por el salón para conocer los de tus compañeros.*

Posteriormente en grupos pequeños se comentarán sus trabajos.

3. Recursos materiales requeridos

Cartulinas, plumones, lápices de colores, revistas, pegamento, tijeras, clavos y martillos.

4. Fuente

González-Garza (1988). *El niño y la educación*. (pp. 126-127). México: Trillas.

9.5. ¿CÓMO ME PERCIBEN LOS OTROS?

Para formar una imagen objetiva sobre sí mismo es necesario conocer las percepciones que los otros se han hecho de mí, a partir de los mensajes o conductas que yo constantemente les envío.

1. Objetivo

Que los adolescentes tomen conciencia de las conductas que realiza al relacionarse con otros seres humanos.

2. Procedimiento

Se formarán grupos de cuatro personas y en cada uno dirán a cada quién a qué animal les recuerda por su forma de ser, para esto deberán ponerse de acuerdo tres miembros del equipo y uno esperar. Hecho el acuerdo, cada uno representará al animal que le fue adjudicado, en forma no verbal (su caminar, sonidos característicos, movimientos) y de esta manera se relacionará con el resto del grupo. Después, reunir a los jóvenes en un grupo grande y pedirles que cada uno diga a qué animal representó y cómo se siente que sus compañeros lo perciban como a ese animal.

3. Recursos materiales requeridos.

Hacer un escenario, con telas de colores y dibujos, que asemeje un bosque o selva. Plantas, cartones y piedras.

4. Fuente

Adaptación de la autora de: González-Garza (1988). *El niño y la educación*. (p. 137)). México: Trillas.

9.6. LA TIENDA MÁGICA

Cuántas veces nos quejamos por no tener tal o cual cosa, desde cosas materiales, hasta habilidades, cualidades, sentimientos, etcétera. Pocas veces estamos totalmente satisfechos con lo que somos y tenemos y valoramos más lo que otros tienen. Sin darle un adecuado aprecio a lo que es nuestro. Esta experiencia nos crea tal conciencia.

1. Objetivo

Que los adolescentes refuercen su autoestima a través del aprecio de diferentes cualidades de su persona.

2. Procedimiento

El vendedor, dueño de la tienda, es la orientadora y dirá: *imagina que abren hoy una tienda muy distinta de todas las que conoces. Es una tienda en la que puedes ir a comprar cosas que no se venden en ninguna otra. Es una tienda de deseos, cualidades y sentimientos, y en ella encontrarás todo lo que desearías. Aquí vendemos sentimientos, ojos, narices, amigos, inteligencia, valor, habilidades, etcétera; pero no se paga con dinero, sino que se debe dejar algo a cambio de lo que tienes como persona; por ejemplo: puedo comprar un buen amigo y debo pagar con mi alegría o mis lindos ojos, o cualquier otra cosa. Como dueño de la tienda, les diré si me conviene o no el cambio y si acepto lo que me dan o si hace falta algo más.*

Se pedirá que cada uno piense en algo que desee y con que pagaría de lo que él o ella es o tiene (nada de cosas materiales). Una vez que estén listos, se abrirá la tienda y la orientadora invitará a los compañeros a que pasen uno por uno.

Cuando el comprador diga lo que quiere deberá preguntársele *¿para qué lo necesita?, ¿qué hará con aquello que quiere comprar?, ¿por qué es más valioso lo que desea que con lo que piensa pagar?* También se le pueden ofrecer aquello que sus compañeros han dejado.

Es básica la habilidad del vendedor para crear conciencia en el comprador de que deja algo valioso de él mismo. Si no lo considera valioso, la vendedora no deberá aceptarlo como

pago e insistirá en que lo que vende es más caro, hasta lograr que el comprador se deshaga de algo suyo valioso.

3. Recursos materiales requeridos

Hacer un escenario, con las bancas, escritorios y sillas, de una tienda. Previamente hacer el rótulo de “Tienda Mágica” y pegarlo a la entrada.

4. Fuente

González-Garza (1988). *El niño y la educación*. (pp. 163-164)). México: Trillas.

9.7 EL ÁRBOL

Algo muy importante para crecer y desarrollarnos de forma saludable y productiva es identificar y dimensionar los miedos que hemos construido a lo largo de nuestra vida. Esta experiencia nos enfrentará a esta parte de nuestro actuar.

1. Objetivo

Que los adolescentes visualicen a qué y cuántos miedos obstaculizan o detienen su desarrollo humano.

2. Procedimiento

Pedir a los participantes que en forma individual reflexionen un momento sobre aquellas cosas que saben hacer bien y se sienten seguros. Luego pedirles que dibujen a lápiz un árbol y le pongan una rama por cada cosa que saben hacer bien y el nombre de dicho acto. En el tronco van a escribir su nombre y luego pedirles que reflexionen a qué le tienen miedo y escribirlo en cada raíz que le dibujaron al árbol. Ya tenemos entonces, en las ramas lo que hacemos bien y en las raíces a lo que le tememos.

Señalar que las raíces representan nuestros miedos y análogas a su función en los árboles, alimentan y sostienen al resto de nuestro organismo.

Ahora, pedirles a los adolescentes que observen sus dibujos y reflexionen sobre estos puntos *¿Tú crees que tus raíces te pueden llevar a crecer y posteriormente a dar frutos?* Dar tiempo para responde. y hacer esta pregunta *¿Qué clase de frutos serán los productos de estos miedos? Dibuja una rama y escribe el nombre de ese fruto. Puedes escribir tantas respuestas en las ramas como consecuencias consideres que resultan de tus miedos.*

Proseguir con la actividad comentando que en otras ocasiones las raíces ya están tan secas que ya no te ayudan a que sigas creciendo, es decir son raíces que ya no dan frutos.

Preguntar *¿Sientes que algunos de tus miedos son tan amenazantes que te bloquean a actuar? ¿Tus miedos de qué comportamientos te han desviado o detenido? Estas consecuencias escríbelas debajo de las raíces a nivel del suelo.*

Ahora resalta con un color llamativo los productos de tus miedos y los actos que ya no pudieron salir al exterior. Deja a lápiz lo que sabes hacer bien.

Observa nuevamente tu dibujo ¿Qué opinas? Escribe una reflexión.

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, lápices y crayones o plumones.

4. Fuente

Producción original de la autora.

9.8. COMO LA PALMA DE MI MANO

Es educativo hacerles notar a los adolescentes el peso tan grande que le damos a nuestras percepciones para construir creencias u opiniones y sin embargo resulta que es muy cuestionable este proceso. Qué mejor que a través de una experiencia lúdica, para que los participantes corrijan sus aprendizajes previos.

1. Objetivo

Que los adolescentes pongan atención a las experiencias que les suceden a su alrededor y no confíen tanto en sus primeras percepciones.

2. Procedimiento

Se pide a los participantes que observen detenidamente por unos minutos sus manos y después coloquen una hoja de papel enfrente suyo en su mesa-banco. Ahora van a colocar su mano diestra encima de la hoja con la palma hacia abajo, en contacto con el papel. Acto seguido, se les pide que con un lápiz tracen el contorno de su mano y que imaginen que están dejando la huella completa de la palma de su mano. Se les solicita que oculten la mano dibujada para no verla. Y entonces se les pide que tracen todas las líneas de la palma de su mano, hasta donde se acuerden para completar la huella. Se les da cierto tiempo y al terminar se puede comenzar la discusión con preguntas como estas: *¿Qué tanto se parece su dibujo a la palma de tu mano?, ¿Qué tan seguros podemos estar de nuestra percepción?, ¿Por qué le damos tanto peso a nuestras primeras percepciones?, ¿Qué sugieren ustedes para corregir estas creencias?*

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, lápices y crayones.

4. Fuente

Producción original de la autora.

9.9. EL PINTOR

Con esta experiencia reforzaremos lo planteado en la dinámica “Como la palma de mi mano” en cuanto hay que ser más cuidadosos y atentos respecto de lo que vivimos; ya que con una actitud más consciente aprenderemos a conocer lo esencial de nuestra personalidad.

1. Objetivo

Despertar la conciencia de los adolescentes para utilizarla a conocer las diversas emociones que experimenta; así como a los pensamientos y acciones que vienen acompañadas a las mismas.

2. Procedimiento

Se reparte a cada participante pintura de colores, lápices, pinceles y cartulinas porque van a actuar como pintores. La actividad consiste en pintar las emociones con las que se sienten bien y las emociones que les causan malestar. Se escribe en el pizarrón un listado de emociones para que cada participante escoja al menos dos que sean opuestas.

Hay que escoger colores diferentes para pintar las emociones agradables de las que les resultan desagradables. Hecho esto, entonces, con figuras o tonalidades van a representar o pintar el sentimiento que les causa el experimentar dicha emoción.

Terminados los dibujos se les pide a los jóvenes que reflexionen sobre los siguientes puntos y escriban detrás de la cartulina de trabajo sus respuestas: *¿en qué parte de tu cuerpo sientes la emoción dibujada?, ¿has observado qué haces o dices cuándo expresas esa emoción?, ¿qué te gustaría que pasara cuando estás experimentado dicha emoción?, ¿las emociones que dibujaste las vives con otros o tú solo?, ¿aceptas que las emociones son nuestras y por tanto somos responsables de ellas, ¿qué puedes hacer con estas emociones hoy?*.

3. Recursos materiales requeridos

Hojas opalina o cartulinas tamaño oficio, crayones, lápices, pinceles, pintura de agua de diferentes colores y servitoallas.

4. Fuente

Producción original de la autora

9.10. EL TODO Y LAS PARTES

No es posible entender a los seres humanos en toda su integridad, a menos que se los considere en su totalidad dimensional. Esta experiencia conduce a los participantes a pensar acerca de las diferencias entre las dimensiones y aprender a distinguirlas.

1. Objetivo

Ayudar a los adolescentes a comprender el concepto de que funcionamos como una totalidad dimensional.

2. Procedimiento

Previa explicación de las dimensiones de la vida humana, se pide a los participantes que escriban en una hoja una lista de los momentos en que se han sentido satisfechos, y que indiquen si el sentido de esa satisfacción se originó en la dimensión biológica, psicológica, social o trascendental. Los jóvenes anotan afirmaciones como las siguientes:

Mi encuentro satisfecho cuando: como una buena comida (biológica); recibo un halago (psicológica); me rió con mis amigos (social); hago artesanías de barro (trascendental).

Es importante también que los adolescentes sepan qué es lo que origina sus sentimientos de satisfacción, para luego pedirles que reflexionen y descubran cómo esa dimensión influye en las otras; esto se hace con el objetivo de mostrarles que funcionamos en una dinámica de mutua interrelación, es decir somos un organismo integrado-global.

He aquí un ejemplo: puedo escribir cartas (biológico), a través de ellas expreso mis sentimientos (psicológico), y así tengo amigos (social), que me brindan su afecto y soy valorada por ellos (trascendental).

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, plumas, lápices, gomas para borrar y correctores de tinta.

4. Fuente

Adaptación del autor: Fabry, J. (2001). En *Señales del camino hacia el sentido*. (pp.200-201). México: Ediciones Lag.

9.11 EL DIÁLOGO SOCRÁTICO

El diálogo socrático es un método muy antiguo y eficaz que se puede utilizar también con propósitos de orientación. Su empleo se enfocará primero para explorar y luego encontrar lo que es importante y significativo para cada adolescente en su vida. No hay que pasar por alto la riqueza de este método y a través de esta experiencia vamos a enseñar a los participantes su manejo.

1. Objetivo

Que los jóvenes aprendan a dialogar consigo mismos sobre sus vivencias o inquietudes personales.

2. Procedimiento

Hacer una explicación respecto a qué es el diálogo socrático y cómo se puede utilizar como un medio para aprender a dialogar consigo mismo o con otros y así ir descubriendo el sí-mismo de las personas. Hacer una demostración en un monólogo personal, dejando ver a los jóvenes la secuencia de mis pensamientos y las conclusiones que voy sacando al cuestionarme a mí-misma mis propuestas o decisiones.

Pedir a los participantes que piensen en una situación que actualmente les inquiete o interese mucho y entonces, escriban las preguntas que les gustaría hacerse. Luego pedirles que vayan a algún lugar de los jardines de la escuela en donde se sientan cómodos e intenten responderse las preguntas escritas anteriormente, prestando atención a lo que se responden, y decidan si eso les sirve. También preguntarse qué pasaría si realizaran determinadas acciones, es decir, ver las ventajas y desventajas de sus actos para cada elección, cuál de las alternativas les gustaría intentar, qué obstáculos encuentran para poder ejecutarlas y qué fortalezas facilitarían su logro.

Pasado determinado tiempo reunir al grupo para comentar que: somos capaces de generar las soluciones a nuestras inquietudes por eso la importancia de escucharse y platicar sincera y abiertamente con uno mismo.

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, lápices o plumas.

4. Fuente

Adaptación del autor: Fabry, J. (2001). En *Señales del camino hacia el sentido*. (pp.200-201). México: Ediciones Lag.

9.12 LA LÁMPARA DE ALADINO

A partir de la entrada a la adolescencia, en las culturas occidentales a las muchachas y muchachos se les permite disfrutar y hacer uso de un rango cada vez mayor de libertad. Libertad de acción que a algunas de ellas o ellos les provoca confusión, rebeldía, desenfreno, miedo, etcétera. Hay que detenernos precisamente en este peculiar atributo humano y hacer una revisión sobre lo que implica profunda y específicamente nuestra libertad humana.

1. Objetivo

Que los adolescentes precisen el espacio de su libertad personal.

2. Procedimiento

Imagina que te has encontrado una lámpara muy antigua. Como le sucedió a Aladino, al limpiarla aparece un genio, quien te dice que te concederá tres deseos por cuatro veces, es decir, doce deseos en total:

- los primeros tres son para el mundo en general.
- los segundos son para tu familia.
- los terceros son para tus amigos.
- los últimos tres son para ti.

Analizando tus deseos ¿hay algunos que puedes realizar sin la intervención mágica de un genio como Aladino? Escribe cuáles serían esos y contéstate la siguiente pregunta:

Soy libre para

No te limites al responder, exprésate abiertamente.

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, lápices o plumas.

4. Fuente

Adaptación de la autora de: González-Garza (1988). *El niño y la educación*. (pp. 151-152)). México: Trillas.

9.13 HOY ES TU DÍA LIBRE

Estar conscientes de nuestra libertad personal es de gran valor en nuestro proceso de maduración pero también hay que enseñarles a los jóvenes que no existe libertad sin responsabilidad. La siguiente experiencia se enfocará a trabajar sobre este tema.

1. Objetivo

Que los adolescentes señalen específicamente las consecuencias de sus actos y deseos al ser poseedores de una libertad personal.

2. Procedimiento

Imagina que hoy despiertas y tus padres te dicen que será tu día libre, uno en el que podrás hacer todo lo que se te antoje. Este día nadie te dirá lo que debes hacer y podrás infringir todas las normas o reglas que existen en tu casa. Eres libre de hacer en este día todo lo que se te ocurra. Reflexiona y escribe notas sobre este día desde que te levantas hasta las doce de la noche. Comparte en grupos pequeños las acciones que llevarías a cabo en tu día libre y posteriormente el grupo completo analizará ¿cuáles serían las consecuencias personales de dichas medidas, ese mismo día, al día siguiente y en el futuro? Preguntar si después de esta segunda reunión cambiarías de opinión o dejarías igual tu día libre.

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, lápices o plumas.

4. Fuente

Adaptación de la autora de: González-Garza (1988). *El niño y la educación*. (pp. 131-132)). México: Trillas.

9.14. EL DIÁLOGO SOCRÁTICO

Uno de los pilares básicos en que se fundamenta el Diálogo Socrático es que su creador tenía plena confianza en las personas, particularmente en su naturaleza racional para saber y encontrar la solución correcta a sus dilemas.

Sócrates creía que la tarea del maestro no era verter información en los estudiantes, sino extraer de ellos lo que sabían intuitivamente. Dentro del enfoque centrado en la persona se comparte esta posición. Diseñar experiencias con base a este principio nos llevará a fomentar la confianza en los recursos y potencial de los adolescentes para que sean ellos mismos los que encuentren soluciones o respuestas a sus inquietudes individuales.

1. Objetivo

Que los jóvenes participantes desarrollen una mayor confianza en su potencialidad para poder hacerse responsables de sus vidas.

2. Procedimiento

Como entrada podemos decir a los adolescentes, nuevamente vamos a practicar el Diálogo Socrático, ahora para explorar el tema de la responsabilidad y la solución de conflictos.

Empezar la sesión comentando la siguiente idea: *Nuestra vida será mayormente significativa si aprendemos a asumir responsabilidades en situaciones en que se tiene la libertad de elegir, y si se aprende a no sentirse responsable cuando se enfrenta uno a situaciones inmodificables.*

Enseguida se presenta una lista de preguntas que pueden usarse en el diálogo socrático, como una ayuda para clarificar primero el problema y posteriormente la responsabilidad.

¿Cuál es el problema?; ¿dónde se ubica tu área de responsabilidad? (para realizar este paso se requiere que se distingan los aspectos sobre los que se tiene responsabilidad y aquellos que escapan al control personal). Enlistar las alternativas dentro del área de responsabilidad; ¿cuál de ellas tiene más sentido para ti?; ¿la escogida refleja tu personalidad, más que algún “debería ser” proveniente de presiones externas?; la elección, ¿toma en cuenta los intereses de otras personas?, o ¿es nociva para otros?, la elección, ¿es útil para otros que son importantes para ti o para una causa que quieres apoyar?; ¿cuáles

son las consecuencias individuales o grupales de la alternativa seleccionada?; ¿estas preparado para asumir las consecuencias de tu elección?; ¿cómo te sientes acerca de tales consecuencias?; ¿cómo crees que se sentirán los demás?

¿Existen algunas modificaciones posibles, enlístelas?; ¿te ofrece una solución con la que puedas vivir?; ¿escogerías otra alternativa o te quedas con la primera?; entonces ¿cuál sería el primer paso a dar en base a la alternativa seleccionada?

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, lápices o plumas, pizarrón y gises.

4. Fuente

Adaptación del autor: Fabry, J. (2001). En *Señales del camino hacia el sentido*. (pp.25-36). México: Ediciones Lag.

9.15. LA LÍNEA DE LA VIDA

De las experiencias vividas solo algunas quedan en nuestros recuerdos con tanta intensidad y aprecio que pareciera que nuestra vida se resume a estas vivencias. A través de esta experiencia vamos a recordar dichas vivencias para hacer con ellas un álbum de nuestros más relevantes momentos de vida.

1. Objetivo

Esclarecer los significados que hay detrás de cada recuerdo seleccionado al realizar la línea de la vida.

2. Procedimiento

La actividad de hoy consiste en hacer memoria de los recuerdos más importantes que hayan vivido desde que nacieron. Tomen una hoja de papel y pinten al centro una línea vertical y gruesa hasta el final de la hoja. Al inicio de la línea marquen con un punto grande la fecha de su nacimiento (día, mes, año), luego hacia abajo y a cada determinado espacio vayan poniendo los números 1, 2, 3, 4, y así sucesivamente hasta llegar al número de años que actualmente tienen. Resumiendo, tendrán entonces una línea vertical con marcas, señalando sus años de vida.

En cada año hay que escribir el hecho más importante que vivieron a esa edad. Cada año tiene que tener al menos dos recuerdos, no importa si la experiencia fue agradable o penosa. No deben dejar huecos. Si les falta espacio peguen dos o más hojas y continúen haciendo su cronología de vida.

Dejar tiempo para el trabajo y una vez que todos terminaron continuar con lo siguiente:

Ya que han terminado este paso ahora quiero que reflexionen el orden en que ustedes pondrían estos recuerdos de acuerdo con la importancia que tienen en tu vida actual. Escríbelos en el orden adecuado a manera de lista en otra hoja.

Ya que están jerarquizados estos recuerdos, escribe al lado de los diez primeros por qué esta vivencia personal es tan importante para ti. Escribe tus razones. Los demás recuerdos, los puedes seguir haciendo en casa.

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, lápices, plumas, gomas, plumones y pegamento.

4. Fuente

Producción original de la autora

9.16 LA VIDA TIENE SENTIDO CUANDO....

El sentido de vida se debe construir porque nadie ni nada te lo puede dar y es la conciencia quien guía a los seres humanos en su búsqueda.

Dicho de otra forma, gracias a la conciencia los seres humanos tenemos la capacidad de definir el sentido único e intransferible que está latente en toda situación de vida. A través de esta experiencia los jóvenes podrán aprender a darse cuenta o tomar conciencia sobre lo que viven.

1. Objetivo

Que los adolescentes distingan cuáles son las cosas o situaciones que a ellos les puede llevar a conformar el sentido de su vida.

2. Procedimiento

La vida tiene sentido cuando..... se les pide a los participantes que escriban veinte oraciones con este inicio, poniendo lo primero que se les venga a la mente. Se les invita a tratar de ser lo más natural y sinceros posibles en sus respuestas.

Una vez escritas las veinte situaciones, liste las cinco más importantes en este momento de su vida y platique con una compañera(o) sobre ellas.

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, lápices y plumas.

4. Fuente

Producción original de la autora.

9.17 ¿QUIÉN QUIERO SER?

En nuestro entorno encontramos personas y personajes con quienes nos identificamos. Sus actividades o pensamientos nos llaman la atención y también nos sirven como modelos de posibles acciones o comportamientos propios. A través de esta experiencia vamos a esclarecer porque nos identificamos con estas personalidades.

1. Objetivo

Que los jóvenes tomen conciencia de los actos por los cuales les gustaría ser considerados como un ser humano valioso e importante.

2. Procedimiento

Piensa en algunos personajes que te llamen la atención por lo que hacen o hicieron. Pueden ser individuos concretos como artistas, deportistas, políticos, familiares, etcétera; o pueden ser seres ficticios como protagonistas de novelas, películas o series de televisión.

Escribe el nombre de ellas o ellos y ahora contéstate las siguientes preguntas: *¿Cuál son las conductas por las que ellas(os) te llaman la atención?* Escribe tus respuestas al lado de su nombre.

Ahora toma un poco de tiempo y piensa en alguna actividad en donde tú podrías hacer lo que te gusta de estos personajes. Lo más probable es que todas estas acciones no concuerden con una sola actividad, piensa en diferentes.

Escoge la actividad que más te atraiga de las que acabas de escribir y ahora imagina cómo te sentirías realizándola: *¿Qué crees que dirán de ti tus papás, tus amigos cercanos?*

¿En qué lugar ocurre esto? Descríbelo. ¿Qué cosas hay alrededor de ti? Descríbelas.

¿Cómo estás vestido? ¿Te gustaría que otras personas estuvieran cerca de ti? ¿Quiénes?

¿Te has dado cuenta si otras veces estás soñando o fantaseando con esta misma idea?

¿Qué hace falta para lograrlo?

3. Recursos materiales requeridos

Hojas de papel, lápices o plumas.

4. Fuente

Producción original de la autora.

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

1. CONCLUSIONES

Al inicio de esta investigación me planteé como objetivo central el elaborar un modelo teórico sobre el sentido de vida en los adolescentes desde el enfoque centrado en la persona. Después de una revisión bibliográfica minuciosa y la elaboración de un diseño de promoción de desarrollo humano puedo llegar a las siguientes reflexiones finales:

1.- Los constructos elegidos del enfoque centrado en la persona son pertinentes, cuentan con un buen respaldo científico y son dinámicos en la tarea de explicar el sentido de vida en los adolescentes.

2.- Como esquema de conceptualización el enfoque centrado en la persona es legítimo y operacional para diseñar propuestas concretas de desarrollo humano (cfr. Capítulo III).

3.- Después de todo un proceso de estudio y cuestionamiento intelectual es innegable que el modelo resulta particularmente eficaz para proveer al orientador de la claridad y la confianza para promover en los adolescentes primero el descubrimiento y después la definición de un sentido de vida desde un terreno estrictamente filosófico.

No quisiera dejar de resaltar la asunción política que implica esta última afirmación. Durante mi tarea analítica y de diseño cuidé mucho de que quedara clara y explícita la idea de que los seres humanos tenemos la potencialidad para definir y disfrutar de un sentido de

vida único, intransferible y trascendente. En consecuencia no debemos otorgar a otros —ya sean seres terrenales o místicos— el poder de construir y dirigir nuestra existencia.

4.- El auténtico valor de promover la construcción de un sentido de vida estriba en que es a través de experiencias de desarrollo humano como los adolescentes paulatinamente aprenderán a prestarle atención a lo que para ellas o ellos tiene un profundo significado vital. En este orden de ideas:

Es equívoco decir que las vivencias tienen significado. Antes bien, son significativas las vivencias que se captan reflexivamente. El significado es la manera en que el individuo considera su vivencia, reside en la actitud del yo, hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido hacia su ‘duración transcurrida’ [...] el yo mira su vivencia y por lo tanto la hace significativa. [...] es por y mediante este acto de atención como se constituye la conducta significativa (Schütz, 1993, p. 99).

Así, en los términos del autor citado, al analizar la idea de que es el ser humano quien le atribuye un significado a sus actos, encuentro que éste obtendrá una ganancia extra al realizar esta tarea porque:

El significado de mi acción no consiste solo en las vivencias de conciencia que tengo mientras la acción está en curso, sino también en aquellas vivencias futuras que constituyen la acción a que tiendo y en aquellas pasadas que constituyen mi acción completada (Schütz, 1993, p. 69).

En el ámbito del enfoque centrado en la persona esto equivale a decir que el significado de un acto o vivencia no reside solo en nuestro presente, sino también en el pasado y la fantasía del futuro, porque el acto reflexivo que confiere sentido a una vivencia se construye, desde el *aquí y ahora*, con base en estos tres tiempos existenciales. Así la autoexplicación e interpretación de nuestra experiencia se realiza siempre en un contexto de significado.

Finalmente, es necesario hacer una aclaración más: el empleo del término **sentido** durante todo mi trabajo hace referencia al carácter de direccionalidad de la conducta o acción humana. En otras palabras, al referirme al sentido de vida, indico tanto el “para” de la acción (es decir, la orientación de la conducta hacia un hecho futuro) como el “porque” de la acción (es decir, su relación con una vivencia pasada). El sentido de vida para alguien

es entonces expresado en términos de “fundamento significativo de su conducta (Schütz, 1993, p. 114), pero este fundamento fluye en direcciones diferentes: en un sentido hacia el pasado es una autoexplicación de la propia experiencia, en un sentido hacia el futuro constituye un proyecto de vida.

El diseño del modelo de desarrollo humano que aquí presento toma en cuenta estos sentidos de vida, es autoreflexivo cuando atiende a la comprensión que el adolescente hace de su propia experiencia o historia de vida, es proyectivo cuando se propone que el adolescente clarifique y defina el rumbo de su existencia.

2. IMPLICACIONES

1.- Al estudiar los contenidos de la maestría en general y al realizar la presente investigación en lo particular me percaté claramente que dentro del enfoque centrado en la persona la atención que se le presta a la dimensión social —como elemento importante en la explicación y funcionamiento de la naturaleza humana— es menor, más discreta y con menos fuerza y profundidad que la otorgada a los aspectos y recursos individuales y aislados de las personas. Esto lo afirmo porque un número mayor de textos están dedicados a la promoción individual que a la promoción social, además Rogers no postuló constructos sociales; pero esto no es todo, lo que se me hace más destacado es que el lenguaje y sentido de los escritos está dirigido a despertar nuestra muy singular conciencia individual, a hacer uso de nuestros recursos para alcanzar también un funcionamiento pleno personal, a desarrollar actitudes y habilidades que favorezcan un crecimiento sano, en fin, el objetivo último del enfoque centrado en la persona es promover y trabajar por un desarrollo humano preferentemente individual. La razón que encuentro a esta distinción y preferencia por la persona y sus capacidades obedece a que este modelo está fundamentalmente concebido y estructurado con base en dos de las dimensiones humanas: la biológica y la psíquica. El contar con una teoría que integre las diferentes dimensiones -que encuentro en unos autores y no en otros- es un proyecto que todavía se está gestando a nivel conceptual.

2.- En consecuencia con esta idea hay una razón más para resaltar el papel de lo social en la conformación de la identidad humana. No hay que olvidar que el concepto de persona proviene de la palabra latina que significa máscara. Refiriéndose a las máscaras que los actores griegos se ponían para caracterizar el papel que debían representar.

Entonces, el uso que hacemos de este término es reconociendo conscientemente que fundamentalmente, la persona no es nada real; es un compromiso entre el individuo y la sociedad en cuanto a lo que un ser humano elige ser. El o ella tienen un nombre, obtienen un título, desempeñan un cargo, son esto o aquello. En cierto sentido todo esto es real, pero, en relación con la individualidad esencial de la persona interesada, es solamente una realidad secundaria, un producto del compromiso para cuyo cumplimiento las demás personas tienen una participación imprescindible (Jung citado en Fadiman & Frager, 1998, p. 76).

3.- A partir de esta percepción y opinión que he construido del enfoque centrado en la persona voy a plantear la siguiente afirmación:

El enfoque centrado en la persona se puede enriquecer y fortalecer más si sus constructos son confrontados con la visión y explicación que sobre la naturaleza humana han elaborado disciplinas como la sociología, la antropología, la filosofía y la fenomenología.

4.-Tomando en cuenta lo establecido y proyectado en este trabajo de investigación se debe considerar que:

* El curso-taller *Posibilidades y Caminos Abiertos* es una propuesta de desarrollo humano y como tal requerirá de ajustes o cambios cada vez que se planee ponerlo en práctica.

* Los proyectos de vida elaborados por los adolescentes van a cambiar de acuerdo a las experiencias y oportunidades que se les presenten en su desarrollo. Lo que quiero decir, es que no importa tanto el tiempo en que se mantendrá actualizado el proyecto mismo, sino que hay que enfocarse más en generar las actitudes y habilidades básicas del enfoque

centrado en la persona. Con esta visión se van a fomentar entonces, unos aprendizajes que les resultarán más significativos y duraderos a los adolescentes.

5- Las repercusiones laborales, familiares y escolares que se presentarán al trabajar con la presente propuesta humanista dentro de un ámbito educativo rígido, tradicionalista y ajeno a estos postulados —como es la escuela para la cual trabajo— no es un aspecto que he olvidado o minimizado y cuando se presenten los anticipados conflictos se les enfrentará siendo congruente y responsable con los principios que estoy postulando.

3. RECOMENDACIONES

1.- Hacer una evaluación del curso-taller *Posibilidades y Caminos Abiertos* una vez que se haya puesto en práctica para así contar con elementos objetivos de análisis en futuras intervenciones.

2.- Presentar y aplicar el curso-taller *Posibilidades y Caminos Abiertos* en varias escuelas de Bachillerato para probar su funcionalidad en diferentes ambientes educativos y con distintos destinatarios.

3.- Diseñar y validar un instrumento psicológico que permita evaluar el sentido de vida en los adolescentes.

4.- Que este trabajo de investigación sea presentado como ponencia en foros, seminarios o congresos vinculados al enfoque centrado en la persona, para recibir las sugerencias y críticas pertinentes para seguirlo fortaleciendo.

5.- Reestructurar este escrito para buscar su publicación en una revista u órgano de difusión universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemany, C. (1986). El enfoque corporal de Gendlin: Validación de un instrumento de medida (PFC-2). *Miscelánea Comillas*, 44 (84), 85-110.
- Alemany, C. (1988). Despejar un espacio en focusing. *Revista de Psicología y Psiquiatría Humanista*, (23-24), 69-82.
- Ander-Egg E. & Aguilar I. M. J. (2000) *Como elaborar un proyecto*. Argentina: Editorial lumen/Hvmanitas.
- Arteaga, A., Trujillo, M. & Espinosa, M. (2002). Desarrollo psicológico del ser humano. En *Psicología*. (pp. 23-70). México: Mc Graw Hill.
- Artiles, M. F. (1975). *La actitud psicoterapéutica: En torno a Carl Rogers*. Buenos Aires: Bonum.
- Artiles, M. F; y Martín, O. R. (Eds). (1995). *Psicología humanista: Aportes y orientaciones*, Buenos Aires, Argentina: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.
- Azcárraga, A. (1996). *Terapia grupal: una herramienta útil en la búsqueda de sentido de vida*. México: Universidad Iberoamericana (Departamento de Educación y Desarrollo Humano, Posgrado en Desarrollo Humano, tesis de maestría).
- Baum, S. (1998). La conquista de tu identidad psicosocial. En *Psicología y orientación educativa* (pp. 55-58). México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazzi, T. y Fizzotti, E. (1989). *Guía de la logoterapia*. Barcelona: Herder.
- Benigno, F. J. (2002). *Acerca del hombre en Viktor Frankl*. Barcelona: Herder.
- Brand, M. (1991). *El sentido de vida en los estudiantes de la Universidad Iberoamericana, según Viktor Frankl*: México. Universidad Iberoamericana (Departamento de Educación y Desarrollo Humano, Posgrado en Desarrollo Humano, tesis de maestría).
- Branden, N. (1989). *Cómo mejorar tu autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima: cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Paidós.
- Brito, L. (1998). *Los nuevos caminos de la libertad*. México: F.C.E.
- Buber, M. (1994). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Campos, A. (1982). *La psicoterapia no directiva*. Barcelona: Herder.
- Casanova, E. M. (1993). El desarrollo del concepto de sí mismo en la teoría fenomenológica de la personalidad de Carl Rogers. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(2), 177-186.

- Castillo, J. F. G. (1998). *La promoción del desarrollo humano por medio de la música: Un modelo centrado en la persona*. México: Universidad Iberoamericana (Departamento de Educación y Desarrollo Humano, Posgrado en Desarrollo Humano, tesis de maestría).
- Chardin, T. de. (1971). *Himno al universo*. México: Taurus.
- Coreth, E. (1976). *¿Qué es el Hombre?* Barcelona: Herder.
- Debats, D. L. (1999). *Sources of meaning: an investigation of significant commitments in life*. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(4), 30-57.
- Erikson, E. (1981). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Fabry, J. (1968). *La búsqueda de significado*. México: F.C.E.
- Fabry, J. (2001). *Señales del camino hacia el sentido*. México: Ediciones Lag.
- Fadiman, J. & Frager, R. (1998). Carl Jung y la psicología analítica. En *Teorías de la personalidad*. (pp. 57-92). México: Harla.
- Florentino, I. (1992). *Fundamentos antropológicos, psicológicos y terapéuticos de la logoterapia*. San José, Costa Rica. Ediciones Universidad Autónoma de Centro América.
- Frankl, V. (1955). *El hombre incondicionado*. Buenos Aires, Argentina: Plantín.
- Frankl, V. (1978). La voz que clama en demanda de sentido. En *Psicoterapia y humanismo* (pp. 17-46). México: F.C.E.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1982). *Psicoanálisis y existencialismo*. México: F.C.E.
- Frankl, V. (1983). El hombre en busca de sentido. En *La psicoterapia al alcance de todos* (pp. 13-25). Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1984). *Ante el vacío existencial*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1988a). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1988b). *La presencia ignorada de Dios: Psicoterapia y religión*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1990). *Logoterapia y análisis existencial*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1994). *El hombre doliente*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1999a). *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1999b). *La idea psicológica del hombre*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.
- Frankl, V. (2001)). *¿Qué es la logoterapia?* En *En el principio era el sentido*. (pp. 101-138). México: Paidós.

- Frezza, E. (1993). Focusing: proceso y técnica de focalización. En A. Sánchez, *Crear salud o curar enfermedad* (pp. 108-140). Buenos Aires: Holo.
- Fromm, E. (1970). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: F.C.E.
- Fromm, E. (1982). *¿Tener o ser?* México: F.C.E.
- Gaylin, N. (1996). The self, the family and psychotherapy. *Person-Centered Journal*, 3(1), 31-43.
- Gendlin, E. T. (1997). *Focusing: Proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao: Mensajero.
- Gendlin, E. T. (1997a) *Psicoterapia experiencial y focusing*. Bilbao: Desclée
- Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre*. España: Ediciones Sígueme.
- Giordani, B. (1988). *La relación de ayuda: De Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Desclée.
- Gómez del Campo, E. J. F. (1996). *Psicología de la comunidad*. México: Plaza y Valdes Editores.
- Gondra, J. (1978). *La psicoterapia de Carl R. Rogers: Sus orígenes, evolución y su relación con la psicoterapia científica*. Bilbao: Desclée.
- González-Garza, A. M. (1988). *El niño y la educación*: México: Trillas.
- González-Garza, A. M. (1989). *Colisión de paradigmas*. México: Trillas.
- González-Garza, A. M. (1995). *De la sombra a la luz*. Desarrollo Humano-Transpersonal. México: Editorial Jus.
- Greenber, L., Rice, L., y Elliott, R. (1993). *Facilitando el cambio emocional*. México: Paidós.
- Holdstock, L. (1997). ¿Podemos permitirnos el lujo de no revisar el concepto del self centrado-en-la-persona? En Brazier (Ed.). *Más allá de Carl Ramsom Rogers* (pp. 195-213). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hutzell, R. & Finck, W. (1994). Adapting the life purpose questionnaire for use with adolescent populations. *International Forum for Logotherapy*, 17 (1), 42-46.
- Keeney, B. P. (1987). Elementos fundamentales de epistemología. En *Estética del Cambio*. México: Paidós.
- Kolvenbach, P. (1989). Pedagogía ignaciana. *Características*, (167), 1-27.
- Lafarga, J. (1992). Experiencia y crecimiento personal. El enfoque centrado en la persona. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (Eds.), *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanista*, Vol. 4 (pp. 79-89). México: Trillas.
- Lietaer, G. (1997). Autenticidad, congruencia y transparencia. En *Más allá de Carl Rogers* (pp. 25-45). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Lukas, E. & García P. C. C. (2002). *De la vida fugaz*. México: Lag.
- Lukas, E. (2003). *También tu vida tiene sentido*. México: Lag.
- Lukas, E. (2003a). *También tu sufrimiento tiene sentido*. México: Lag.
- Mancillas, C. (1998). *El desarrollo humano de las mujeres: Un modelo centrado en la persona*. México: Universidad Iberoamericana. (Departamento de Educación y Desarrollo Humano, Posgrado en Desarrollo Humano, tesis de maestría).
- Maslow, A. (1984) *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- May, R. (1985). *Amor y voluntad: las fuerzas humanas que dan sentido a la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Méndez, L. I. (1992). *¿La identidad, es promotora del Desarrollo Humano?* México: Universidad Iberoamericana (Departamento de Educación y Desarrollo Humano, Posgrado en Desarrollo Humano, tesis de maestría).
- Merani, A. L. (1962) *Psicología genética*: México: Grigalbo.
- Migone, J. C. R. S. (2001). *La relación interpersonal maestro-estudiante: Un modelo centrado en la persona*. México: Universidad Iberoamericana (Departamento de Educación y Desarrollo Humano, Posgrado en Desarrollo Humano, tesis de maestría).
- Noblejas, A. (2000). *Palabras para una vida con sentido*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ortiz M. X. (1999). Jean-Paul Sartre: La dignidad de ser libre. En *Para ser humano. Introducción experimental a la filosofía* (pp. 67-93). México: Ediciones Universidad Iberoamericana.
- Pareja, G. (1998). *Víktor E. Frankl*. México: Coyoacán.
- Pintos, V. E. (1996). *Psicología transpersonal*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Plasencia, M. (1994). El conocimiento y el ser del Hombre. En *El estudio como proceso cognoscitivo y crecimiento humano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Poeydomenge, M. L. (1986). *La educación según Rogers*. Madrid: Narcea.
- Puente de la, M. (1973). *Carl Rogers: de la psicoterapia a la enseñanza*: Madrid: Razón y Fe S.A.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología humanista*. Barcelona: Herder.
- Rage, E. (2002) *La Logoterapia de Viktor Emile Frankl*. México: Universidad Iberoamericana (curso de posgrado en Desarrollo Humano, apuntes personales del autor).
- Rice, P. F. (1997) El estudio del desarrollo durante el ciclo vital. En *Desarrollo Humano*: México: Prentice-Hall

- Rodríguez, J. L. (1999). *El "proyecto de Ser": Una alternativa humanista, existencial y familiar en la comprensión de la personalidad*. Universidad Iberoamericana (Departamento de Psicología, Posgrado en Psicología, tesis de doctorado).
- Rogers, C. R. (1966). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rogers, C. R., & Kinget, M. G. (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid, España: Alfaguara.
- Rogers, C. R. (1970). Learning to be free. En *Encounter Groups* (pp. 47-69). New York: Harper and Row.
- Rogers, C. R. (1978a). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Rogers, C. R. (1978b). The formative tendency. *Journal of Humanistic Psychology*, 18 (1), 23-26.
- Rogers, C. R. (1978c). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- Rogers, C. R. (1980). *El poder de la persona*. México: Manual Moderno.
- Rogers, C. R., y Rosenberg, R. (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Rogers, C. R. (1976/1992). Libertad para ser: un enfoque centrado en la persona. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (Eds.). *Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una psicología humanista*. Vol. 4 (pp. 222-236). México: Trillas.
- Rogers, C. R. (1993). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Rogers, C. R. (1947/1997). Algunas observaciones acerca de la organización de la personalidad. En J. Lafarga & J. Gómez del Campo. *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanista*, Vol. 2 (pp. 62-82). México: Trillas.
- Rogers, C. R. (1957/1999). La naturaleza del hombre. En J. Lafarga & J. Gómez del Campo (Eds.), *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanista*, Vol. 1 (pp. 29-34). México: Trillas.
- Rychlak, J.F. (1988) Fenomenología aplicada: La psicología centrada en el cliente, de Carl R. Rogers. En *Personalidad y psicoterapia: Una aproximación a la construcción teórica*. (pp. 419-440). México. D.F. Trillas.
- Salama, P. H. & Villarreal, B. R. (1988). *El enfoque gestalt: una psicoterapia humanista*. México: Manual Moderno.
- Scheifler, X. (1990). *En busca del sentido de la vida*. México: Trillas.

- Segrera, A. S. (1997). *Enfoque centrado en la persona. Bibliografía en español*. México: Universidad Iberoamericana.
- Segrera, A. S., y Mancillas, C. (1998). Desarrollo humano social centrado en la persona. *Universidad Iberoamericana*, 6 (1), 3-13.
- Shek, D. Ma, H-K., y Cheung, P-C. (1994). Meaning in life and adolescent antisocial and prosocial behavior in a Chinese context. *An International Journal of Psychology in the Orient*, 37 (4), 211-218.
- Solana, J. L. (2001). *La antropología compleja de Edgar Morin*. Granada, España: Comares Editorial.
- Spencer, J., & Davidson, H., y White, V. (1997). Helping clients develop hopes for the future. *American Journal of Occupational Therapy*, 51 (3), 191-198.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. España: Paidós.
- Tausch, R. y Tausch, A. M. (1981). *Psicología de la educación*. Barcelona: Herder.
- Tena, A., Rage, E., y Virseda, J. (1999). Sentido de vida en jóvenes universitarios: Estudio descriptivo. *Psicología Contemporánea*, 6 (2), 76-83.
- Tena, A., Rage, E., y Derbez, A. (2000). Sentido de vida en profesores de la Universidad Iberoamericana, Plantel Santa Fe. *Psicología Iberoamericana*, 8(2), 39-48.
- Valdéz, L. (1995). *La orientación sexual: un modelo centrado en la persona*. México: Universidad Iberoamericana (Departamento de Educación y Desarrollo Humano, Posgrado en Desarrollo Humano, tesis de maestría).
- von Foerster, H. (1973/1988). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick (Ed.). *La realidad inventada*. (pp. 38-56). Argentina: Gedisa editorial.
- von Glasersfeld, E. (1988). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Ed.). *La realidad inventada*. (pp. 20-37). Argentina: Gedisa editorial.
- Watts, A. (1991) *El sentido de la felicidad*: España: Océano Ibis.
- Wrenn, G. C. (1958/1996). El autoconcepto en orientación. En J. Lafarga & J: Gómez del Campo. (Eds). *Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una psicología humanista*, Vol. 3 (pp. 145 -154). México: Trillas.
- Yalom, I. (1984) *Psicoterapia existencial*: Barcelona: Herder.
- Zúñiga, R. (2001). *La influencia del perdón en el sentido de vida*: México: Universidad Iberoamericana (Departamento de Educación y Desarrollo Humano, Posgrado en Desarrollo Humano, tesis de maestría).