

ASPECTOS ACTITUDINALES EN EL EEES-ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Attitudinal aspects in the EEES-European Space Of Superior Education

Eliseudo Salvino Gomes¹

RESUMEN: En este artículo, se intenta aproximar los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior a uno de los objetivos de la logoterapia de Viktor Frankl, con el fin de definir o reflexionar acerca del «sentido de la vida» como propuesta para elaborar los planes de educación a partir de valores actitudinales. A nuestro parecer este tema se correlaciona fundamentalmente con la percepción de mundo y de la persona, constituyendo así una categoría clave en la comprensión más adecuada con la idea de educación. En base a esto proporcionaremos reflexiones a la manera de diseñar los planes de mejora para los estudiantes, respetando los objetivos individuales, grupales y el concepto legítimo de escuela como espacio favorable al desarrollo de competencias. En el plano lógico, este artículo intenta explicitar la discusión entre los valores actitudinales y los objetivos de «Bolonia». De esta manera los métodos pedagógicos deben tener en cuenta las opiniones de los alumnos en cualquier decisión sobre su educación. En fin, deseamos con este artículo defender las propuestas del EEES a partir de las aportaciones teóricas de la logoterapia.

Palabras clave: Logoterapia, EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), Sentido, Persona.

ABSTRACT: The intent of this article is to bring the objectives of the European Space of Superior Education closer with one of the objectives of Viktor Frankl's speech logotherapy, i.e., how to define or reflect on the «sense of life» as a proposition to elaborate the plans of education from attitudinal values. In this understanding, the topic is fundamentally correlated between the perception of the world and of the person who possesses it; establishing this quality is critical to the most suitable understanding of the idea of education. On the basis of this, such reflections will be provided as designing improvement plans for the students, respecting the individual objectives, group objectives, and the legitimate concept of school as a favorable space to the de-

¹ Investigador de la Universidade Católica de Brasília (UCB). Correo electrónico: salvino@uol.com.br

velopment of skills. Therefore, the logical plan of this article is to effortlessly explain the respective discussions of attitudinal values with the objectives of «Bologna» In this manner, the pedagogical methods must take into account the opinions of the students in any decision of their education. Finally, this article defends the propositions of the EEES from the theoretical contributions of speech logotherapy.

Key words: Logotherapy, EEES (European Space of Superior Education), Sense, Person.

Fecha de recepción: 2-III-2009

Fecha de aceptación: 8-IX-2009

Muchos países de los distintos continentes han vivido profundos y globales cambios económicos, sociales y culturales, provocando de esta forma incertidumbre y malestar en la manera de actuar de sus ciudadanos. Delante de esta crisis, la educación parece estar afectada exactamente por ser la que recibe menos apoyo e interés de la parte del poder legal. En este sentido se hace necesario el asumir ético y responsable de los que definen la educación como área de su saber y creen que a través de la educación es posible alcanzar una sociedad justa, en la que se pueda vivir con dignidad.

Como reconoce Cabaco (2005), la innovación docente e instruccional en el EEES exige un cambio de paradigma, es decir, pasar de un modelo centrado en la enseñanza (modelo «tarima») a otro que pone el centro del proceso en el aprendizaje en el alumno (modelo «pupitre»). A partir de esta concepción se puede pensar en la emergencia de un nuevo concepto de la democracia donde el profesor mientras enseña, aprende, pues, respeta lo adquirido por su alumno, lo que confirma el decir de Cabaco (2005a): es necesario entender la enseñanza como aspecto del proceso de aprendizaje y, no un fin en sí mismo.

Por lo tanto, es fundamental dar un paso más «largo», sobre todo por el impulso que el EEES tiene posibilitado. Con todo, el desafío mayor de una gestión democrática es conducir el cambio de la formación educacional centrada en la enseñanza (conocimiento) a una formación cuyo foco sea el aprendizaje del alumno. Con ese objetivo, la enseñanza convencional deberá basarse en competencias, con el propósito de elaborar un perfil académico profesional, una competencia entendida como un procedimiento donde interaccionan los contenidos, habilidades, formas, actitudes y valores en relación a las situaciones reales vividas en la sociedad.

De acuerdo con las declaraciones de las autoridades en referencia a la educación, dos dimensiones sí sobresalen: la formación de los ciudadanos capaces de asumir responsabilidades éticas y sociales y para adaptarse a los diversos cambios que derivan del mundo globalizado; y el desarrollo científico para perfeccionar individuos en una sociedad en constante cambio.

Todavía, la tendencia actual de entregar todo el proceso educativo a la escuela es notoria; eximiendo así la responsabilidad personal de cada padre y madre de alumno.

En nuestra opinión, existe un problema serio con el concepto de la democracia, pues hay quién habla en democracias, pero en realidad nos parece que hay una inversión de dicho concepto, es decir, hace de cuenta que si establece una política educacional colegiada, cuando en la mayoría de las veces el interés se basa en el hecho de que los estados o provincias han utilizado la escuela al servicio de una educación que perpetúe en los cargos directivos un cierto nepotismo. Es necesario recordar que el principio de Kant de que ningún hombre puede ser usado para otro fin que no sea él mismo, sigue siendo más válido que nunca.

De acuerdo con el informe de la UNESCO (2000), para poder dar respuesta al conjunto de sus misiones, la educación debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes básicos que, a lo largo de toda vida, serán de algún modo para cada individuo, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder actuar sobre el medio envolvente; *aprender a vivir juntos*, con la finalidad de participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; finalmente para *aprender a ser*, vía esencial que integra los tres precedentes. Se puede afirmar que estas cuatro maneras de saber constituyen solamente una, dado que existen entre ellas múltiples puntos de contacto, de relaciones y de permuta.

En el desempeño de su función es imprescindible a los gestores escolares el conocimiento de los nuevos procesos y del desarrollo de una posición crítica y reflexiva; que tenga la escuela como espacio de síntesis, a partir de las condiciones objetivas, para alcanzar una educación básica de calidad, a través de la formación general y preparación para el uso de la tecnología, desarrollo de capacidades cognitivas y operativas, formación para el ejercicio de la ciudadanía crítica y de la formación ética.

La gestión democrática, pensada a partir de los objetivos deja de tener como predominante el carácter conteudista fragmentado, y pasa a buscar respuestas a las cuestiones pertinentes a la actualidad de la sociedad y de la educación. Procura ayudar a los implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje a comprender su pensamiento, reflejando sobre él y su práctica, ofreciendo los fundamentos para que la transmisión de los contenidos específicos no acabe por ser solamente una mera acción de la transmisión del conocimiento. Entra como elemento nuevo en esta relación la significación de los contenidos en la realidad y en las representaciones de los alumnos, es decir, vinculándolos a la práctica y contextualizándolos.

Por fin, no faltan grandes teorías de la educación, sino una breve dosis de sentido común para saber que lo importante es descubrir y llevar a cabo competencias que capaciten al ser humano para desarrollar proyectos educativos, con la finalidad de lograr lo mejor del mundo para todos. No basta con amar a los jóvenes, sino que se necesita según Bertrand Russell, una concepción recta de la excelencia humana. Por eso, en nombre de ninguna teoría, el educador/enseñante, está legitimado para ser un profeta de la desilusión, porque nadie puede ser maestro si niega las fuerzas creadoras de quién tiene a su cargo.

Con respecto al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior-EEES, dos factores se destacan: el aprendizaje como parte de un proceso de desarrollo de las competencias y la incorporación de tecnologías de la información y de la comunicación al futuro escenario de la educación europea. En este sentido, el esquema del plan de estudios-administrativo reflejará la declaración de Bolonia (1999), que está basado en tres puntos básicos: la implantación de un sistema de los créditos europeos - ECTS; la armonización de las estructuras del plan de estudios, con la emisión del suplemento europeo en el título - SET; y la evaluación de los niveles de la calidad.

Por lo tanto, una importante innovación se producirá en cuánto al sistema de créditos europeos (ECTS), cuya estructuración de la actividad docente tendrá como base cuatro categorías: período de horas de enseñanza; guía de trabajo autónomo; actividades prácticas y experiencias complementarias de refuerzo; y elaboración de informes acerca de las actividades de integración en los contenidos teórico-prácticos.

Este proceso asume una importante discusión acerca de la real situación de la enseñanza universitaria y su relación con el cotidiano contexto socio-laboral. Dos grandes variables se presentan de forma decisiva con respecto a la dimensión social de la enseñanza superior, o sea, acentuando la necesidad de integrar formación y actitud: el binomio responsabilidad/capacidad y desarrollo/cambio.

De esta forma, el objetivo central de este trabajo consiste en determinar qué papel tendrá el EEES en el desarrollo de competencias para tornar el aprendizaje independiente y significativo, del tipo que prioriza la formación, de un alumno que presente un perfil tanto académico como profesional, aliando sus conocimientos a la práctica. Con esto, la educación superior tendrá la capacidad de definir lo qué es competencia y como ella será utilizada y transmitida por el cuerpo docente de la universidad.

Ahora bien, es necesario discutir cómo las competencias se volverán concretas en la práctica; por ejemplo, el «Proyecto Tuning» desarrolló una clasificación dicotómica que se refiere a las competencias generales (transversales) y a las competencias específicas (de titulación). En el caso del EEES

interesa la diferenciación y por consecuencia la elaboración de los libros de las titulaciones, que implica cuatro tipos de capacidades transversales: las instrumentales; las personales; las sistémicas; y otras competencias que requieren la adaptación al desempeño. Además, y de forma conclusiva, los planes de estudio y de concreción de los programas de asignaturas deberán contemplar tres tipos de competencias, a saber: las cognitivas; las instrumentales y las actitudinales. En los cursos académicos transcurridos entre 2005-07, se desarrolló en el posgrado una propuesta innovadora de formación en competencias actitudinales referentes al «ser del mediador» y al «ser del orientador».

En definitiva la nueva propuesta desarrollada deberá formar un profesional que además del conocimiento académico adquirido sea capaz de alcanzar un alto desempeño profesional. De esta manera, los nuevos profesionales no tendrán gran dificultad de insertarse en el mercado del trabajo, estando al frente de otros profesionales no tan especializados como ellos. Mientras tanto, la universidad deberá invertir en una constante planificación y evaluación del mercado de trabajo y en una capacidad real de inserción de los profesionales formados en sus unidades.

Toda acción propuesta debe tener en cuenta la debida sustentación teórica y nos parece ventajoso recurrir al modelo arquitectónico de competencias presentado por Roe (2002). Este autor expone el perfil de las competencias como el conjunto de bajo-competencias cuyos pilares son los conocimientos, las habilidades y las actitudes, teniendo como base las capacidades, los rasgos de personalidad y otras características relevantes al desempeño profesional. En cada curso universitario, estos elementos deberán ser especificados en términos de contenidos y niveles de ejecución distintos para su desarrollo.

De acuerdo con el objetivo central de nuestro proyecto, en cuanto educadores cristianos nos interesan los estudios y evaluaciones relativas a las competencias actitudinales; principalmente las que se dejan influenciar por lo que denominamos de sentido de la vida, que según Frankl (1990), es lo que orienta y guía la vida del ser humano.

En detrimento de una decena de instrumentos que miden los distintos conceptos logoterapéuticos, como: la frustración y el vacío existencial, el propósito de vida, el valor actitudinal, el significado del sufrimiento y la concreción del sentido de la vida, el instrumento más usado por la logoterapia es el PIL-Purpose in life (propósito de vida). Desde la década de 1970, trabajos de investigación son presentados tomando como instrumento cuantitativo de la investigación dicho instrumento. Estos trabajos demuestran una alta puntuación del PIL en relación a las creencias religiosas arraigadas, a los bajos niveles de ansiedad, a la idea de la muerte en enfermos terminales, a

las pruebas de personalidad como el MMPI, al concepto de liderazgo, a los compromisos con grupos organizados, y la educación (en valores) particularmente. Varios investigadores obtuvieron significativos resultados aplicando el PIL en sus encuestas, algunos ejemplos son: Noblejas (1994), López (1998), y Guttman (1998). Datos estadísticos que indican una grande confiabilidad en el PIL y, de esta forma, puede ser utilizado como un primer indicador de medida de la competencia actitudinal.

El concepto de la palabra educación se origina del latín «educare» - «sacar algo de dentro», búsqueda de algo. Por lo tanto, el profesor sería el «funcionario de las instituciones que gestiona lagunas y charcos, especialista en la reproducción, parte de un aparato ideológico del estado». Mientras que el educador sería el «fundador de mundos, sembrador de esperanzas, pastor de proyectos» (Alves, 1990).

Según Frankl (2005), la educación puede desempeñar un papel decisivo como guía de la juventud en busca de un sentido, como él mismo afirma «es probable que en nuestro tiempo, es decir, en la época del vacío existencial, la tarea primordial de la educación es refinar la capacidad que permitirá al hombre encontrar los sentidos únicos, en lugar de acomodarse en transmitir tradiciones y conocimiento. En esta misma línea de pensamiento sigue Fabry (1984, p. 135), la educación de hoy, ya no puede acompañar los moldes tradicionales, antes debe despertar la habilidad para tomar decisiones independientes y auténticas».

El trabajo del profesor no puede ser fructuoso a menos que esté preparado para abordar los temas relativos a expresiones de su existencia, como haría la teoría psicoanalítica ortodoxa. Por lo tanto, nos parece que existen dos planteamientos psicológicos que han dejado los educadores inseguros: la doctrina psicoanalítica de la represión, según la cual cualquier frustración y agresión que fue reprimida, inevitablemente más adelante aparecerá como síntoma neurótico o como enfermedad psicosomática, la otra es la sistémica.

En contra partida para la logoterapia, no existen reglas para «hacer» personas, son ellas que se hacen a sí mismas, por el contrario, una de las perspectivas logoterapéutica es la voluntad de realizar el sentido percibido a través de una tarea impuesta a sí mismo.

Nadie es de una determinada manera; cada uno de nosotros puede encontrarse en la inevitable tensión entre el ser y el devenir, cada uno de nosotros puede ser de una manera diferente en cada momento, es decir, estamos invitados a ser de cada vez personas mejores, esforzándonos en vez de conformarnos con la manera en que es. Como acentúa Frankl (1959) el ser hombre visa a la satisfacción de las propias necesidades, el concepto de la autorrealización, o el ser hombre visa un estar-orientado para la plenitud del sentido y de valor en el mundo, hasta el concepto elemental de la autotranscendencia (p. 73).

Frente a la dificultad que el individuo siente al «asumir» sus problemas, surge como posible solución una educación basada no sólo en un refuerzo de la capacidad de amar, sino también en un esfuerzo en la capacidad de sufrir. La posibilidad educativa en muchas de sus pequeñas actitudes consiste en transmitir que siempre existen diferentes maneras de afrontar al destino, por más adverso que éste parezca. «Hacemos frente con valor y amamos la tarea de la educación, por lo tanto con valor podemos educar solamente para el valor, también para el valor del sufrimiento, y solo con amor podemos educar para el amor a la vida» (Lukas, 1992, p. 255).

Sin embargo, esta tarea ardua de educar debe ser ejercida teniendo en cuenta que los sentidos de los valores ejercen gran influencia en la conducta de las personas. La pedagogía constituye una zona limítrofe de la logoterapia; existen en ésta diversos pensamientos, entre los cuales podemos extraer: el ser humano se atrofió porque una imagen específica de su ser fue obstaculizando la visión de su esencia, o sea, su responsabilidad que no se puede delegar a las circunstancias de su destino. En cuanto el «ser-libre de algo» no esté indisolublemente asociado a un «ser-responsable por algo», la existencia humana no llegará a su desarrollo pleno. Ser libre significa investigar el espacio de la independencia dentro del ambiente de dependencia, y así librarse internamente de esta dependencia. Ser responsable no es simplemente obedecer las reglas, significa descubrir sentidos en las circunstancias de la vida, dotándonos nuestras propias acciones a partir del respectivo sentido que percibimos. Las decisiones, por lo tanto, responsables que son tomadas a partir del respectivo sentido de la situación nos ayuda a liberarnos de la dependencia determinada por el destino.

¿En nuestra sociedad pluralista del presente, como podríamos definir un objetivo educacional que fuese aceptado igual y únicamente, por los padres de opiniones diversas y por los profesores con su deber de neutralidad? ¿Un objetivo educativo que ocasionaría inseparablemente la libertad y la responsabilidad? Como señala Frankl (1982) en nuestra época, la educación precisa preocuparse no sólo en transmitir conocimientos, pero también avivar la conciencia; de modo que el ser humano pueda agudizar el oído con la intención de captar la exigencia inherente a cada situación en particular» (p. 27). Este objetivo sería entonces el perfeccionamiento de la conciencia que podría ayudar substancialmente a superar muchos problemas en la pedagogía aplicada. Este perfeccionamiento exige, por encima de cualquier método técnico-pedagógico, un encuentro profundamente humano, que constituye el único medio capaz de establecer un contacto espiritual entre educador y educando.

Señala Lukas (1993, p. 73) no es un método determinado el que deshumaniza al individuo, sino el espíritu con que él es utilizado. El método que

tiene como objetivo el perfeccionamiento de la conciencia del alumno debe necesariamente haber sido originado en la propia conciencia del educador, lo que significa que maduró en una combinación de libertad y responsabilidad, y fue testada la dependencia voluntaria del reconocimiento de aquello que tiene sentido. Esta conciencia en la logoterapia funciona como órgano de sentido. La voluntad de sentido es un presupuesto básico de la logoterapia como el arte de curar, pues toda la curación presupone un proceso de re-educación.

Con todo, la educación se manifiesta en primera instancia en el medio familiar que, según la logoterapia, tiene los siguientes objetivos a ser alcanzados: confianza en la vida y en el mundo; disposición para la auto-manutención a través del esfuerzo propio; comprensión realista de sí mismo y del mundo; cultura del corazón y autodisciplina. Por otro lado, la escuela complementaría a estos objetivos, desarrollando en el educando: el civismo y el patriotismo.

Pero infelizmente la inutilidad y la crueldad de toda una década de guerra desbarataron el compromiso juvenil con el patriotismo. Para contraponer a este fatalismo, señala Seligman (2003, p. 225), los educadores encuentran un camino mejor hacia el aprendizaje cuando suelen recompensar las fortalezas, aconsejar amablemente, profundizar en los temas en lugar de memorizar, favorecer el apego emocional del alumno por el profesor o la asignatura, y la atención individualizada.

Según Skinner (1973) el educador ha de ser un técnico conocedor de las relaciones que unen variables independientes con variables dependientes, y que la metáfora «crecimiento o desarrollo» asigna sólo un modesto papel al maestro, que «en realidad no puede enseñar, sino sólo ayudar al alumno a aprender. Enseñar es nutrir o cultivar al niño que está creciendo (como se hace en un jardín de infancia). El estudiante absorbe los conocimientos succionándolos del mundo que le rodea, chupa como una esponja los informes y se empapa de ellos. Lo que el maestro dice va penetrando en el discípulo, va calando en su mente. En otra versión, enseñar es fecundar y ser maestro es ser sembrador (pp. 11 y 17-18).

El punto común de todos los objetivos educativos es, sin duda, el perfeccionamiento de la conciencia. Para educar individuos, es necesario que se tenga como objetivo capacitarlos para dar respuestas coherentes en situaciones concretas presentadas por la vida, dentro de un contexto de valores adquirido. Otras ciencias tienen por objetivo el ser humano, pero sólo la educación lo acompaña en la máxima plenitud de sus posibilidades de ser persona.

Uno de los grandes compromisos de la educación para la responsabilidad y libertad es capacitar al ser humano para revisar los propios principios, para

utilizarlos otra vez a la luz de una clarificación, en la definición de una propuesta de convivencia en la relación consigo mismo y con los demás. La educación procura ayudar al ser humano a concienciarse de sus limitaciones y de sus casi infinitas posibilidades creativas, como ser único y singular que es.

El individuo para hacerse libre y responsable precisa nutrirse permanentemente de una autoeducación consciente. En este sentido, Iglesias (1996) citando a Frankl afirma que: «los defectos de la educación no deben invocarse como excusa, sino simplemente corregirse mediante la autoeducación».

De acuerdo con Frankl (2001), el hombre no está libre de condicionantes, sean biológicos o de naturaleza sociológica. Pero el hombre es y sigue siendo libre de tomar posiciones con respecto a estos condicionantes, es decir, el hombre es libre de elevarse por encima del nivel de los determinantes somáticos y psíquicos de su existencia. Por más que la libertad de los condicionamientos sea una libertad ilusoria, tanto más la libertad para tomar actitudes es una libertad cargada de responsabilidad. La libertad, por lo tanto, sin responsabilidad sería el caos y la responsabilidad sin la libertad sería la obediencia automática de individuos ciegos en cuánto a los valores (p. 19).

Para Iglesias (1996), es compromiso de cada uno contribuir para una convivencia más digna de los seres humanos; negar esto, es huir de la responsable tarea de luchar por un crecimiento personal, aún más se torna omiso delante de sí y de los demás. Respecto a la institución de la enseñanza, la función de administrar un cuerpo docente parece en muchos casos muy distante de la de enseñar, pero, si se miran bien las cosas, sea cual fuere el sistema, por mucha complejidad que tenga, su objeto no es otro que el de asegurar a la enseñanza las condiciones más favorables.

El control positivo, por lo tanto, es materia de discusión en un curioso pasaje del «Emilio» en el que Rousseau se entrega al vuelo de su poderosa fantasía: «déjese (al discípulo) creer que él es siempre quien manda, aunque de hecho siempre seáis vos (el profesor) quien mandéis. No hay subyugación tan perfecta como la que conserva en apariencia la libertad, pues de este modo se hace cautiva a la volición misma. El pobre niño, que nada sabe, nada es capaz de hacer, nada ha aprendido, ¿no está del todo a merced vuestra? ¿No podéis disponer vos de cuanto le rodea en el mundo? ¿No podéis influirle como queráis? Su ocupación, su juego, sus placeres, sus penas, ¿no están todas estas cosas en vuestras manos y sin que él lo sepa? Indudablemente, él ha de hacer sólo lo que quiera, pero habrá de querer hacer solamente lo que vos queráis que haga: no dará un paso que no hayáis previsto; no abrirá su boca sin que sepáis lo que va a decir». La educación de Emilio la concibió Rousseau como una demostración de que eran viables los métodos que propugnaba y alcanzables sus fines (Skinner, 1973, p. 489).

En definitiva el profesor es quien está en contacto directo con los estudiantes y quien dispone de las estrategias de reforzamiento bajo cuyo influjo aprenden. Si él falla, fracasa la institución entera. Una vez más, el tema de la responsabilidad es indispensable al proceso educativo. Por tanto, el hombre, por descubrir que la vida no es eterna, cobra actitudes responsables, pues, si tuviera todo el tiempo del mundo y si su vida no tuviese límites, quizás adelantaría por siempre sus responsabilidades, o mejor, tal vez no existiría la necesidad de ser responsable. En este sentido, la logoterapia quiere incentivar cada persona a encontrar el «para que» vivir, un sentido para cada vida individual.

Por ello la disciplina ejerce un papel fundamental, pues a través de ella el individuo se vuelve «discípulo» de sí mismo. Él es su propio profesor, entrenador, técnico y orientador. Como ya advertía Platón al dividir el alma en tres partes o funciones: razón, pasión y deseo; diciendo que el comportamiento correcto resulta de la armonía entre estos elementos. San Agustín procuró entender el alma jerarquizando las formas diversas del amor, en su famoso *ordo amoris*: amor a Dios, al próximo, a sí mismo y a los bienes materiales. Por otro lado Sigmund Freud dividió la psique en id, ego y super-ego; y William Shakespeare observó los conflictos del alma, la lucha entre el bien y el mal, en obras inmortales como Rey Lear, Macbeth, Otelo y Hamlet. El problema vuelve siempre al equilibrio del alma. Pero la cuestión de la orden correcta del alma no se detiene al dominio sublime de la filosofía y del drama; y puede encontrarse sobre todo en el centro de la perfecta conducta en el mundo cotidiano. Aprendemos a organizar el alma de la misma forma que aprendemos a resolver problemas de matemáticas y jugar al fútbol, con la práctica.

Contrariamente a la creencia de los comportamentalistas, que creían en el hombre como fruto del medio, la logoterapia de Frankl lo considera indeterminado. Pensar que el hombre es fruto del medio pone en duda el papel de la justicia, por ejemplo, ¿con qué moral podría encararse un criminoso, sabiendo que la responsabilidad no es de él, mas de la sociedad? ¿No sería más adecuado encarcelar la sociedad? Entre otras características, la logoterapia trae a la comprensión del hombre la dimensión noética o espiritual; desconsiderada por el medio científico. Frankl, contrariamente a Freud, entiende que la persona humana, además de tener una sexualidad reprimida, tiene también una religiosidad inconsciente. Esta descubierta, él la hizo durante su experiencia en los campos de concentración. Entre sus compañeros de prisión, él percibió que aunque la angustia intensa que una persona puede vivir, aparece una fe, una esperanza en el futuro que hace brotar el sentido de la vida.

En la biblia sagrada, encontramos en el libro del Éxodo 20, 12 la siguiente cita: «honra a tu padre y a tu madre para que tus días se prolonguen

y para que vivas bien sobre la tierra». La falta de valoración de los padres es causada por la propia cultura occidental, cuando ella abandonó el sentido de autoridad. Por otro lado, parece necesario abandonar la idea de que, los padres y los educadores, son los únicos responsables por el destino de la juventud, al no ser cada uno en su singularidad y unicidad, pues, cuanto más protectora sea la educación, mayor la posibilidad para inhibir la capacidad decisoria de los niños y de los jóvenes, así como la negligencia. Lo que específicamente la educación puede dar es solamente el ejemplo vivido (digno). La tarea del educador simplemente no es producir bienestar, sino mostrar aquel ejemplo digno de ser imitado.

Para mitigar el desinterés apático de los jóvenes debemos proporcionarles ideales y tratar de hacer desaparecer sus sentimientos de alienación o desesperanza. Asimismo, para alcanzar una buena educación, la mejor combinación parece ser el «amor aliado a la firmeza» y tener la conciencia de que todo lo que es humano es necesariamente incompleto. ¿Hay algo más trágico que pedagogos que quieren ser perfectos? Ellos pierden no solo su condición humana, también su espontaneidad. Dándonos cuenta de que no tenemos medios efectivos para llegar a esos fines, quizás experimentemos nosotros mismos una crisis de fe en las innatas posibilidades del hombre (Skinner, 1973a, p. 18).

De la misma forma, para volverse humano es preciso agregar algo especial, «en la concepción de un hijo, los padres fornecen los cromosomas, pero no insuflan el espíritu». Con todo, quién desconoce sus oportunidades pedagógicas no las podrá aprovechar. Para garantizar la estabilidad de un niño, es preciso estabilizar primero a las personas que lo educan, y esto no se consigue con malas palabras y rechazo, sino con amor.

Con todo, el presente artículo quiere plantear una política pedagógica, a través de las recientes tendencias de las reformas en la educación superior en Europa, iniciadas en el siglo pasado, a saber: la declaración de Bolonia firmada en el año de 1999.

Entretanto, se concluye que la educación debería ser formación, especialmente formación del carácter, porque la formación debe ser el amago de la educación. Siendo esta la formación del carácter, ella debe ser orientada racional, social y emocionalmente. Cabe, así, a la teoría educacional y a la práctica pedagógica, descubrir cuáles son las relaciones existentes entre las condiciones y las tareas de la vida humana y la formación educativa de los individuos.

En el momento sería imprudente afirmar esto, porque estamos en la moda de instruir, reproduciendo conocimientos y olvidándonos de que la educación es un proceso que se dedica a la formación de la persona. De acuerdo con Cabaco, Risco & Gomes (2008), el aprendizaje significativo me-

jora cuando el que aprende reconoce nuevas relaciones o vínculos conceptuales entre conjuntos relacionados de conceptos o proposiciones.

Referencias Bibliográficas

- Alves, R. (1990). *Tempus Fugit*. São Paulo: Paulus.
- Cabaco, A. S. (2004). Igualdad de oportunidades: sensibilización e innovación. En OAGER, *Innovación, Nuevas Tecnologías y desigualdad de Género* (pp. 11-20). Salamanca: Amarú.
- Cabaco, A. S. (2005). La Convergencia Europea en Educación Superior: Una oportunidad para mejorar la formación integral de los universitarios. *Naturaleza y Gracia*, 52, 569-582.
- Cabaco, A. S. (2005a). Retos e implicaciones del espacio europeo de educación superior: algunas reflexiones y experiencias desde la óptica de una universidad católica. *Cristianismo, Universidad y Cultura*, 13, 101-112.
- Cabaco, A. S. (2006). Innovación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: Camino de Londres 2007. *Foro de Educación*, 7, 119-129.
- Cabaco, A. S., Risco, A. & Gomes, E. (2008). *Desarrollo de competencias actitudinales en La educación superior: búsqueda de sentido vital y felicidad*. *Naturaleza y gracia*, vol. LV (pp. 697-721).
- Cabaco, A.S. (2006a). El Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad para la formación integral. Conferencia pronunciada en el III Encuentro Interdisciplinar de Profesionales, Profesores e Investigadores Católicos. Valladolid, 24-26 de junio.
- Fabry, J. B. (1984). *A Busca do Significado*. São Paulo: ECE Editora.
- Frankl, V. (1959). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Boston: Beacon Press.
- Frankl, V. (1981). *A questão do sentido em psicoterapia*. Campinas, SP: Papyrus.
- Frankl, V. (1982). *Psicoterapia y humanismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. (1988). *The will to meaning*. New York: Meridian Books.
- Frankl, V. (1989). *Psicoterapia e sentido da vida*. São Paulo: Quadrante.
- Frankl, V. (1991). *Em busca de sentido*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Frankl, V. (2000). *En el principio era el sentido: reflexiones en torno al ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Frankl, V. (2001). *Psicoterapia y existencialismo*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (2003). *El Hombre Doliente: Fundamentos Antropológicos de la Psicoterapia*. Barcelona: Herder Editorial.

- Frankl, V. (2005). *Fundamentos y aplicaciones de la Logoterapia*. Buenos Aires: San Pablo.
- Fromm, E. (1976). *Humanismo Socialista*. Lisboa: Edições 70.
- Gomes, E. (2004). A família no ato de educar: mudanças e valores. São Paulo: *Escola de Pais do Brasil*, vol. 02, nº 02, p. 06-06.
- Guttman, D. (1998). *Logoterapia para profesionales trabajo social significativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Iglesias, M. (1996). Boletim Informativo da SOBRAL - Ano VI, nº 01.
- López, A. E. (1998). *El sentido de vida en estudiantes universitarios: reflexiones en torno a la misión de la educación en la actualidad. Memorias del I Congreso Mexicano de Logoterapia*. México: LAG.
- Lukas, E. (1990). *Mentalização e Saúde*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lukas, E. (1992). *Prevenção Psicológica*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Noblejas, M. A. (1994). *Logoterapia. Fundamentos, principios y aplicación. Una experiencia de evaluación del logro interior de sentido*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *The European Psychologist*, 7 (3), 192-203.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Skinner, B. F. (1973). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor.
- Skinner, B. F. (1973a). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Editorial Labor.

