



Universidad Autónoma de  
Querétaro  
Facultad de Psicología  
Maestría en Ciencias de la Educación

“EL VACÍO EXISTENCIAL Y SU RELACIÓN CON LA  
APATÍA Y EL DESINTERÉS EN LAS AULAS”

## T E S I S

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

P r e s e n t a :

DIANA ESTHER CAMPOS ESPINOZA

Dirigida por: M. en C. Luis Rodolfo Gómez de Alba

Santiago de Querétaro, Qro., mayo - 2011

## Resumen

El vacío existencial -esa falta de sentido en relación con la propia existencia-, se ha convertido en el símbolo de nuestra era. Vivir la vida como algo intrascendente, la carencia de ideales definidos y un estado de tedio continuo, parecen haberse convertido en el rasgo de las nuevas generaciones.

Esta investigación educativa se inició con el propósito de descubrir si las conductas de apatía, desinterés e irresponsabilidad que presentan en las aulas los estudiantes del Instituto Cambridge de Querétaro, A. C., están relacionadas con el vacío existencial.

Para sustentar esta investigación, los aportes teóricos de Víctor Frankl, fueron apoyo para el desarrollo de las principales categorías. Abordado el marco teórico desde tres perspectivas como son la filosofía, la psicología y la sociología, tenemos autores como Nietzsche, Camus, Heidegger, Sartre, Freud, Adler, Jung, Weber, Durkheim y Bourdieu.

El método hermenéutico-dialéctico y la etnografía, fueron los recursos metodológicos utilizados para esta investigación, ya que poseen características específicas que posibilitan una investigación educativa con enfoque cualitativo.

Para ello se utilizaron cuestionarios, encuestas, entrevistas, observación participante y diario de campo. Al término de esta investigación, no logró comprobarse mediante el análisis de resultados la relación existente entre el vacío existencial y las conductas de apatía y desinterés en las aulas; quedando de manifiesto que los alumnos del Instituto Cambridge de Querétaro A.C., no padecen de vacío existencial.

**(Palabras clave:** vacío existencial, sentido de la vida, apatía, desinterés, alumnos)

## Summary

The existential void – that lack of sense in relation to one's existence – has become the symbol of our era. Living life as something insignificant, the lack of defined ideals and a state of permanent boredom, those seem to have turned into the distinctive of new generations.

This educational research began with the purpose of discovering if apathetic, disinterested and irresponsible behaviors that students show within the classrooms of Instituto Cambridge of Querétaro, A. C. are related to existential void.

To uphold this research, the theoretical contributions of Victor Frankl were a support for the development of the main categories. By approaching the theoretical framework from three perspectives such as philosophy, psychology and sociology we have authors like Nietzsche, Camus, Heidegger, Sartre, Freud, Adler, Jung, Weber, Durkheim and Bourdieu.

The hermeneutic-dialectic method and ethnography were the methodological resources used for this research, since they possess specific characteristics that enable an educational research with a qualitative approach.

For this, questionnaires, surveys, interviews, participant observation and a field journal were used.

By the end of this research, it was not possible to prove by the analysis of results that there is a relationship between the existential void and the apathetical behaviors and disinterest inside the classroom; therefore it becomes clear that the students in Instituto Cambridge of Querétaro, A. C., do not suffer from existential void.

**(Key words:** existencial void, sense of life, apathy, lack of interest, students)

## Dedicatorias

A Eva y Raúl, mis pilares.  
Donde quiera que se encuentren,  
conmigo siempre.

.

A Tony, compañero de vida.  
Instancia de superación.  
Mi empuje, mi fortaleza.

A Carolina, milagro de vida.  
Sueños, pasión y promesa.  
Mi sol, mi tormenta.

## **Agradecimientos**

Al maestro Luis Rodolfo Gómez de Alba, por su valioso tiempo dedicado a este proyecto, por su siempre excelente disposición para orientarme, para guiarme durante el proceso y hacerme encontrar la luz cuando me perdía en el camino.

A Carolina, por su paciencia, disposición y buen humor para auxiliarme en varios aspectos de la informática necesarios para la elaboración de este trabajo.

A mis alumnos, quienes me formaron como docente en la práctica, por quienes he profesionalizado mi práctica y para quienes deseo seguir estando en la práctica.

A mis maestros de posgrado, por hacerme revalorar la práctica docente, por compartirme sus conocimientos y experiencias.

## Índice

<b>Resumen</b>	<b>i</b>
<b>Summary</b>	<b>ii</b>
<b>Dedicatorias</b>	<b>iii</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>iv</b>
<b>Índice</b>	<b>v</b>
<b>Índice de anexos</b>	<b>viii</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>7</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>13</b>
<b>REFERENTES TEÓRICOS GENERALES</b>	<b>13</b>
<b>2.1 El sentido de la vida desde distintas disciplinas</b>	<b>13</b>
<b>2.1.1 La filosofía y el sentido de la vida</b>	<b>13</b>
<b>2.1.2 Friedrich Nietzsche</b>	<b>14</b>
<b>2.1.3 Martín Heidegger</b>	<b>15</b>
<b>2.1.4 Gabriel Marcel</b>	<b>17</b>
<b>2.1.5 Jean Paul Sartre</b>	<b>20</b>
<b>2.1.6. Albert Camus</b>	<b>23</b>
<b>2.1.7 Luis Villoro</b>	<b>24</b>
<b>2.2 El sentido de la vida y la psicología</b>	<b>29</b>
<b>2.2.1 Sigmund Freud y la voluntad de placer</b>	<b>30</b>

2.2.2	Alfred Addler y la voluntad de poder	33
2.2.3	C. J. Jung, la conciencia y los arquetipos	35
2.3	La sociología y el sentido de la vida	36
2.3.1	Emilio Durkheim	36
2.3.2.	Max Weber	38
2.3.3	Pierre Bourdieu	40
	<b>CAPÍTULO III.</b>	<b>42</b>
	<b>REFERENTES TEÓRICOS ESPECÍFICOS</b>	<b>42</b>
3.1.	El vacío existencial como síntoma	42
3.2	Frankl y el sentido de la vida	48
	<b>CAPÍTULO IV.</b>	<b>51</b>
	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>51</b>
4.1	Enfoque cualitativo	51
4.2	La dialéctica	53
4.3	La hermenéutica	56
4.4	El método etnográfico	59
4.5	Justificación de la metodología	62
	<b>CAPÍTULO V</b>	<b>67</b>
	<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA</b>	<b>67</b>
	<b>CAPÍTULO VI.</b>	<b>82</b>
	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>82</b>
	<b>Una reflexión final, una propuesta</b>	<b>91</b>





## Índice de anexos

Se incluyen algunos de los instrumentos auxiliares en la investigación

1. Cuestionarios	100
2. Gráficas de resultados	107
3. Preguntas claves para la entrevista a maestros	125
4. Transcripción de entrevistas (sólo un ejemplo)	127

## INTRODUCCIÓN

Nos ha tocado vivir una época en que la sociedad se ha visto grandemente beneficiada por los progresos científicos y tecnológicos. Pero también nos toca vivir la crisis de toda una concepción del mundo y de la vida.

Nunca como ahora se había destacado tanto en nuestra sociedad la apatía generalizada, la falta de vinculación del individuo con su medio social, y sobre todo, la ausencia de ideales definidos encargados de otorgar su significado a la vida.

Víctor Frankl, médico y psiquiatra vienés, afirmó que en la actualidad predomina en nuestra sociedad la *neurosis noogena*, la cual surge como consecuencia de una frustración existencial y cuya característica es la *falta de sentido de la vida* que padecen las personas y que él denominó como **vacío existencial**. En palabras de Frankl (2004), el vacío existencial es la pérdida del sentimiento de que la vida es significativa.

La sensación de vaciedad interior se ha convertido en el símbolo de nuestra era posmoderna, la cual, señala Frankl, es capaz de gratificar y satisfacer virtualmente toda necesidad, excepto una: la necesidad de sentido.

La falta de sentido se ha convertido en el rasgo de las nuevas generaciones, reflejo de una sociedad decepcionada, donde el desarrollo personal y laboral es cada vez más difícil; donde se procura lo fácil, donde el consumismo y el individualismo han tomado el lugar de valores altruistas, los jóvenes no son motivados a construir proyectos a largo plazo y fácilmente se dejan ganar por el desaliento.

La escuela no escapa a este fenómeno: los síntomas del vacío existencial

se ponen de manifiesto también en las aulas. La escuela es hoy el escenario donde como profesores vemos a diario esa apatía y ese desinterés, ese tedio continuo que hace parecer que la vida no es significativa para nuestros jóvenes.

El presente trabajo investiga si las conductas de apatía y desinterés de los estudiantes del Instituto Cambridge de Querétaro A. C. en las aulas, son una manifestación de los síntomas del vacío existencial.

La presente tesis la conforman seis capítulos, los cuales se enuncian de la siguiente manera:

El **capítulo I**, trata acerca de los antecedentes del problema que se estudia. Se hace referencia a las características de la población estudiantil donde se lleva a cabo la investigación, y de la forma inicial en que se percibió el problema.

También se habla de cómo la Maestría en Ciencias de la Educación permitió diversificar los enfoques del problema, y de la manera que en el proceso se reencuentra la teoría del vacío existencial, creada por Víctor Frankl, principal referente teórico de esta investigación.

Se hace mención del posmodernismo, época en la que vivimos, la cual imprime ciertas características a la sociedad, estrechamente relacionadas con el problema objeto de estudio.

De igual manera, se hace referencia de los antecedentes de algunas investigaciones realizadas por discípulos de Frankl en Estados Unidos y en Europa, así como de la poca investigación que en nuestro país existe al respecto.

Por qué se considera importante el problema del vacío existencial en los estudiantes, las interrogantes planteadas al respecto y los objetivos de la investigación son contenidos también de éste capítulo.

En el **capítulo II**, se habla de los referentes teóricos generales relacionados con el vacío existencial.

Se contempla el sentido de la vida desde distintas disciplinas, como son la

filosofía, la psicología y la sociología.

En la filosofía se retoman a algunos de los principales filósofos modernos considerados existencialistas: Friedrich Nietzsche -como antecesor de este movimiento filosófico-, Martin Heidegger, Gabriel Marcel, Jean Paul Sartre, Albert Camus y también al filósofo mexicano de la actualidad Luis Villoro, específicamente su obra *El pensamiento moderno*.

Se exponen las ideas principales de cada uno de estos autores en relación a su comprensión del individuo y cuál es, según cada uno, el sentido o la justificación para la propia existencia.

De la Psicología, se toman en cuenta a los tres creadores de las columnas principales sobre las que se apoya la psicoterapia actual: Sigmund Freud, Alfred Adler y C.G. Jung.

En la escuela de Freud -el psicoanálisis-, se distinguen tres niveles: uno, como método de investigación; dos, como método terapéutico y tres, como un conjunto de teorías psicológicas sistematizadas.

Estos tres puntos se explican en este capítulo, así como la opinión de Víctor Frankl respecto a Freud y el problema del sentido de la vida.

Respecto a Adler, se exponen los principios fundamentales de su *Psicología Individual* -segunda escuela de psicoterapia- que trata los problemas fundamentales de la existencia humana.

El *complejo de inferioridad* y la *voluntad de poder*, son en Adler la oposición a Sigmund Freud. El sentimiento de inferioridad y el sentimiento de *comunidad* son los pilares básicos de la investigación de la psicología de Adler.

En cuanto a Jung y su Psicología Analítica -tercera escuela de psicoterapia-, se explica cómo el *inconsciente colectivo* es el que vincula al individuo con el conjunto de la humanidad.

Conceptos claves de Jung como son los *arquetipos*, las *imágenes arquetípicas* y la *conciencia*, son expuestos en éste capítulo.

Respecto a la sociología y el sentido de la vida, se expone el pensamiento

de dos grandes clásicos: Emilio Durkheim y Max Weber, así como el contemporáneo Pierre Bourdieu.

Con Emilio Durkheim revisamos su concepción de la sociología fundada en el *hecho social*. Así mismo, la importancia de los vínculos sociales del individuo con el grupo, los principios de *unidad* y *orden*, y lo que para Durkheim es un *problema social*, son puntos importantes tratados en éste capítulo

Respecto a Max Weber, es importante comprender su teoría de la sociedad fincada en la importancia de la acción social y del proceso de racionalización.

La revaloración del papel del individuo y de los valores, son puntos importantes en la teoría de Weber, al igual que el sentido que le dan los hombres a sus acciones.

En cuanto a Pierre Bourdieu, se muestran sus ideas de gran relevancia principalmente en lo que respecta a la sociología de la cultura, la educación y los estilos de vida.

Conceptos básicos de Bourdieu como el *habitus*, el *campo*, el *capital simbólico*, y la *ilusión*, relacionados entre sí, nos ayudan a entender el mundo social y el comportamiento de los hombres.

El **capítulo III** hace mención a todo el referente teórico específico relacionado con el planteamiento de Víctor Frankl a cerca del vacío existencial.

Aquí se hace referencia primeramente a la teoría de la Logoterapia, creada por Víctor Frankl, la cual se centra en el significado de la existencia humana.

La visión que tiene la Logoterapia del hombre, cómo surge el vacío existencial y cómo se manifiesta, son temas de este capítulo.

También se aborda el concepto del *sentido de la vida* en la teoría de Frankl, y las formas en que se descubre o realiza este sentido.

El **capítulo IV** trata acerca de la metodología utilizada en esta investigación, siendo esta de enfoque cualitativo, específicamente el método hermenéutico-dialéctico, auxiliado por el método etnográfico.

Primeramente se hace referencia al enfoque cualitativo de manera general,

pasando por la disputa que generan en las ciencias sociales lo cualitativo y lo cuantitativo, así como la postura que intenta reconciliar ambas posiciones.

La dialéctica es abordada desde el enfoque marxista. Se hace referencia al materialismo histórico y al materialismo dialéctico como disciplinas de la doctrina marxista, contemplándose también ideas de Althusser.

Se explica también como es usado el método dialéctico en la investigación social y como es avalado hoy en día.

La hermenéutica, como arte de interpretar, es vista con Dilthey como su principal exponente. También se retoma a Martínez, que complementa la explicación de lo que Dilthey llama *el círculo hermenéutico*.

De igual manera, se retoman las consideraciones de Lya Sañudo, donde se dan importantes argumentaciones para la utilización de la hermenéutica en la investigación educativa.

El método etnográfico es contenido de este capítulo como auxiliar de esta investigación. Se habla de manera general del método, se enumeran las herramientas utilizadas por el mismo, así como las consideraciones de Wood y Martínez respecto a la etnografía y su utilidad.

La justificación de la metodología es parte también de este capítulo, donde se explica de qué manera se utilizó el método hermenéutico-dialéctico y de qué manera auxilió en la investigación el método Etnográfico.

De igual manera, se describen aquí las técnicas utilizadas en la investigación, así como la manera en que se recolectaron los datos y cómo se elaboraron los instrumentos que se utilizaron para la recolección de estos datos.

También se describen de qué manera están conformados los grupos de estudiantes considerados para esta investigación.

En el **capítulo V** encontramos la interpretación de los resultados de la información obtenida.

En primer lugar, se analizan los resultados del cuestionario de opiniones y

aseveraciones, cuyos factores son la percepción de sentido de la vida de los estudiantes, su experiencia de sentido y la frustración existencial. En segundo lugar se analizan los resultados del cuestionario aplicado para detectar específicamente las conductas de apatía y desinterés en las aulas, así como la responsabilidad de los alumnos.

En tercer lugar, se ven los resultados de las entrevistas con los maestros, cuyo contenido está encaminado a conocer si los docentes perciben el problema de apatía y desinterés y a qué lo atribuyen.

Finalmente en este capítulo se hace referencia a los puntos concordantes y a los puntos discordantes resultado del cruzamiento entre cuestionarios, entrevistas y observaciones.

El **capítulo VI** muestra las conclusiones de la investigación llevada a cabo, con el propósito de concretizar los puntos relevantes, además de señalar el no haber comprobado la hipótesis planteada al principio.

Finalmente se dan sugerencias a cerca de la importancia de prestar atención a las características que son comunes a nuestros jóvenes posmodernos, de cuestionar y reorientar la práctica docente, a favor del desarrollo de la conciencia y la responsabilidad.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde mi formación profesional en psicología tuve la oportunidad de conocer diversas áreas de reflexión e intervención sobre el comportamiento humano. De estas áreas, la que más llamó mi atención, fue la referida al comportamiento humano en situaciones educativas.

Habilitada como docente en la práctica misma, al principio consideré que uno de los problemas centrales de la práctica educativa era el despertar el interés del alumno hacia los contenidos programáticos de las diferentes asignaturas, ya que comunmente he trabajado en instituciones particulares de bachillerato donde la población estudiantil tiene algunas características especiales como son: alumnos que han sido dados de baja en otras escuelas por acumular varias materias no acreditadas o por problemas de disciplina, jóvenes que rebasan los 18 años en primer semestre, chicos que por diversas razones habían dejado de estudiar uno o dos años; jóvenes que concluyeron la educación secundaria con muy bajo promedio, etc.

Debo decir también que, en el Instituto Cambridge de Querétaro, A.C., en todos los semestres, existen alumnos que eligieron libremente y como primera opción la institución en cuestión, motivados por la especialidad técnica que les ofrece la oportunidad de integrarse al mercado de trabajo en poco tiempo, así como la posibilidad de continuar con sus estudios universitarios. Estos alumnos generalmente tienen un desempeño regular y sus edades son acordes con el semestre que cursan.

En los grupos de las diversas especialidades técnicas, conformados por la población antes descrita y de acuerdo con los comentarios de los compañeros



docentes, las conductas más comunes suelen ser: falta de atención, incumplimiento de tareas, escasa o nula participación en clase, ausentismo e indisciplina; en general, una manifiesta apatía en todo lo relacionado con la escuela.

Primeramente, y debido a mi formación profesional, enfoqué el problema desde lo psicológico, considerando si muchos de nuestros alumnos podrían tener problemas de aprendizaje, o particularmente si muchos de ellos padecían de TDA (Trastorno por Déficit de Atención), incluyendo, por supuesto, la posibilidad que estos chicos pertenezcan a familias disfuncionales donde se hayan gestado diversos problemas de personalidad evidentes en su comportamiento. Pero también me di cuenta que, como docente, estaba fuera de mi responsabilidad y posibilidad el evaluar psicológicamente a cada alumno, y lo más adecuado me pareció entonces el implementar técnicas de enseñanza basadas en el aprendizaje significativo.

Con el transcurso del tiempo, observando conductas y conversando con los demás docentes, me empecé a preguntar si esa apatía, esa falta de interés y de participación de los alumnos que con frecuencia raya en la indolencia, se circunscribía únicamente al salón de clases, o era una actitud ante la vida misma.

Al ingresar a la maestría en ciencias de la educación, buscando profesionalizar mi práctica docente, tuve la oportunidad de conocer los procesos educativos desde otros enfoques; como son los filosóficos, sociológicos, económico-políticos y técnicos que, poco a poco me fueron permitiendo ubicar el problema en otro plano, no desligándolo de la psicología, pero sí con tintes más filosóficos y sociológicos que me permitían ubicarlo en una realidad mundial: la apatía, el desinterés y el aburrimiento que caracteriza a las jóvenes generaciones. Porque si bien, independientemente de que estos chicos tuviesen problemas de aprendizaje, TDA, o pertenecieran a familias disfuncionales, había un rasgo importante y común en todos ellos: la apatía, el desinterés, el aburrimiento; esa

falta de entusiasmo por forjarse un proyecto de vida. Es entonces que, durante el transcurso de la Maestría, me vi tratando de ponerle un nombre al problema que estaba percibiendo desde hace tiempo en las aulas y el cual me interesaba investigar. En éste proceso me reencuentro con la Teoría del **vacío existencial**, manejada por Víctor Frankl en su libro "El hombre en busca de Sentido", la cual me pareció que tal vez podía dar explicación al problema.

Frankl (2004) sugirió que uno de los signos más sobresalientes del vacío existencial es el *aburrimiento*, el no querer hacer nada. Muchos de nuestros jóvenes al creer que la vida no es significativa, viven en un estado de tedio continuo. Supe entonces que la escuela no escapa a éste fenómeno. Los síntomas del vacío existencial se ponen de manifiesto también en las aulas, y somos nosotros, los profesores, los que vemos a diario esa apatía, ese desinterés, esa aparente falta de aptitud en los alumnos para pensar a futuro y poder forjar un proyecto de vida.

En la actualidad vivimos un fenómeno de transición que comenzó en la decadencia o final de la *modernidad*, y que es llamado *posmodernidad*. Estamos hablando de transición de conocimientos, instituciones y principalmente, transición de valores y relaciones humanas.

Lyotard (2008) nos dice que el posmodernismo no es el fin del modernismo sino su estado naciente, que es un estado constante y que si lo moderno es la conciencia de ausencia de valores en muchas actividades, lo que es nuevo sería el saber responder al problema del sentido.

En el hombre posmoderno caben infinidad de identidades, todas ellas diferentes. La pluralidad, el relativismo y el vacío de ideologías, son características de una nueva sociedad, nuestra sociedad *posmoderna*.

En esta sociedad, que se caracteriza por la apatía generalizada, el predominio de lo individual frente a lo colectivo y una gran desvinculación del

individuo con su medio social, se destaca un elemento predominante: la carencia de ideales definidos que le den un *sentido* a la vida.

Esa falta de sentido que padecen las personas, ese *vacío existencial*, se ha convertido en el símbolo de nuestra era, principalmente, en el rasgo de las nuevas generaciones, reflejo de una sociedad decepcionada, donde cada vez el desarrollo social y laboral es más difícil, donde se procura lo fácil, donde el individualismo ha tomado el lugar de los valores, los jóvenes no son motivados a construir proyectos a largo plazo y fácilmente se dejan ganar por el desaliento.

Según estudios realizados por Elizabeth Lukas (discípula de Víctor Frankl), tanto en Europa como en Estados Unidos, quienes padecen un mayor porcentaje de vacío existencial son los jóvenes. Otro elemento que nos señala el predominio del vacío existencial en los jóvenes de estos países, lo constituye el hecho de que la segunda causa de muerte entre ellos son suicidios.

En nuestro país, poco se ha investigado al respecto. Una contribución la constituye un grupo de ensayos e investigaciones sobre las creencias, valores, actitudes y manifestaciones de los jóvenes en un lapso de 10 años (1996-2006) Realizado por el Instituto Nacional de la Juventud y sus conclusiones apuntan en dos direcciones:

Una, a considerar a la juventud sin perspectivas a futuro, apática, inmediatista, desconfiada, sin encontrar sentido a sus vidas, individualista, solitaria e indiferente.

La otra, afirma en la dirección que la juventud actual es un movimiento en búsqueda de nuevas respuestas, potencial de cambio, aceleración de demandas concretas y ampliación de márgenes de tolerancia.

El problema del vacío existencial en los estudiantes me parece de suma

importancia, ya que, somos nosotros como profesores, quienes vemos que la escuela aparece hoy como el lugar donde la falta de ánimo y el desinterés son los principales motores que conducen a los jóvenes al estancamiento.

Como profesores, también nuestra labor es ayudar en parte a los estudiantes a explorar su persona para que descubran lo que quieren llegar a ser. Y el gran problema en la actualidad es que, al parecer, los jóvenes ahora ya no quieren *nada...* nada que signifique esfuerzo, nada que encierre un compromiso, nada que tenga que ver con la responsabilidad de sí mismos y hacia los demás.

Esta situación me llevó a plantear dos interrogantes: la **primera**, ¿los estudiantes del Instituto Cambridge de Querétaro experimentan en algún grado el vacío existencial? La **segunda**, ¿existe alguna relación entre el vacío existencial y las conductas de apatía y desinterés que los alumnos muestran en las aulas? Es necesario descubrir la percepción del sentido de la vida que experimentan los estudiantes, así como su frustración existencial para poder determinar si las conductas mostradas en el aula son una manifestación del vacío existencial, y si existe alguna relación entre el grado de vacío que se experimente y el rendimiento académico que permita concebir la propuesta metodológica para abordar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

### **Objetivos del estudio:**

Sobre la base de las consideraciones planteadas, presento los siguientes objetivos de este estudio:

1.- Descubrir si los estudiantes del Instituto Cambridge de Querétaro A.C. padecen vacío existencial.

2.- Determinar si existe relación entre el vacío existencial y la apatía y el desinterés que los estudiantes muestran en el aula.

Los anteriores objetivos están encaminados a buscar, finalmente, una propuesta metodológica.

## CAPÍTULO II

### REFERENTES TEÓRICOS GENERALES

#### 2.1 El sentido de la vida desde distintas disciplinas

A lo largo de nuestra vida los seres humanos solemos plantearnos diversas interrogantes. La existencia misma trae consigo una serie de vivencias que nos llevan a plantearnos cuestiones como ¿quién soy? ¿a dónde voy? ¿por qué vivir? ¿para qué vivir?...

Distintas disciplinas se han ocupado de dar respuestas a estas preguntas:

**2.1.1 La filosofía y el sentido de la vida.-** Desde la época de Platón, los filósofos fueron los primeros en estudiar entre algunos de sus tópicos, *el sentido de la vida*.

Aunque algunos de los filósofos griegos son antecedentes remotos de este tema, no entraremos en ellos, ya que no se pretende hacer una historia de la filosofía en este capítulo, sólo se expondrán algunos de los más relevantes filósofos modernos considerados existencialistas, ya que el *Existencialismo*, como movimiento filosófico, tiene un postulado fundamental según el cual son los seres humanos, en forma individual, los que crean el significado y la esencia de sus vidas.

El Existencialismo emerge como movimiento en el S. XX y defiende que no existe un poder trascendental que lo determine, lo cual implica que el individuo es libre y totalmente responsable de sus actos. Esto lleva al ser humano a crear una ética de la responsabilidad individual, que se aparta de cualquier sistema de creencias externo a él.

El existencialismo nace como una reacción frente al racionalismo y al empirismo, que buscan descubrir un orden legítimo de principios metafísicos dentro de la estructura del mundo observable, en donde se pueda obtener el significado universal de las cosas.

Esta corriente filosófica discute y propone soluciones a los problemas más propiamente inherentes a la condición humana, como el absurdo de vivir, la insignificancia del ser, el eterno tema del tiempo, la libertad, la relación Dios-hombre, el ateísmo, la naturaleza del hombre, la vida y la muerte.

El existencialismo describe el medio material y abstracto en el que se desenvuelve el individuo para que este pueda tener una comprensión propia y encuentre un sentido o justificación para su existencia.

### **2.1.2 Friedrich Nietzsche**

Retomo a este autor como un antecesor del existencialismo. Nietzsche anticipa muchos de los conceptos que luego retomarían filósofos como Heidegger y Sartre, constituyendo después una corriente aparte.

El Nihilismo es una actitud filosófica de negación de todo principio de autoridad. Argumenta que el mundo, en especial la existencia humana, no posee de manera objetiva ningún significado, propósito, verdad comprensible o valor esencial superior (por lo que no nos debemos a estos).

El Nihilismo en Nietzsche designa una desvalorización de los valores superiores. Nietzsche habló del Nihilismo europeo pero con el significado de la historia occidental. Utilizó este término para designar el movimiento histórico que se reconociera por primera vez, cuya interpretación más esencial se resume en la frase: "Dios ha muerto", lo cual significa que el dios cristiano ha perdido su poder sobre el ser y el destino del hombre.

Para Nietzsche (2003), la inspiración cristiana compromete toda filosofía a través de plantear el sentido de la existencia explicando a la vez el problema de la interpretación y de la valoración. Definen al Nihilismo propiamente cristiano la manera en que el cristianismo niega la vida: por una parte, la máquina de fabricar culpabilidad, por otra parte, la máquina de multiplicar o justificar el dolor.

Ese Dios es considerado como la representación principal para referirse a lo *suprasensible* en general, a los ideales, principios, valores que dan una finalidad o *sentido* a todo lo que existe. El Nihilismo es ese proceso histórico por el que el dominio de lo suprasensible caduca, se vuelve nulo, con lo que la vida existente pierde su valor y su sentido: los valores se desvalorizan, el carácter de la existencia no es verdadero sino falso, las categorías de *fin, unidad, ser*, con las que se les había atribuido valor al mundo, son desechadas.

Ante la pregunta de por qué el hombre busca un sentido, Nietzsche parece quedar decepcionado, se pregunta qué quiere decir sentido, y por qué y en qué medida el hombre busca ese sentido. Él entiende por "sentido" el *para qué y por lo cual* de todo actuar, comportarse y acontecer. Una meta es siempre un sentido. Incluso el no querer nada puede tomarse como un sentido, pues está la voluntad de no querer.

Nos dice que aquello ante lo cual la voluntad retrocede, no es la *nada*, sino *el no querer*, la aniquilación de las propias posibilidades existenciales

### **2.1.3 Martín Heidegger**

Aunque Heidegger decía no pertenecer al grupo de filósofos existencialistas, su obra *Ser y tiempo* es todo un tratado sobre el ser del hombre, donde el objetivo es la búsqueda del *sentido del ser*.

Para abordar al ser, Heidegger trató primero el tema del hombre, ya que es éste quien se pregunta por el ser. El hombre es el lugar donde el ser se esclarece y se manifiesta.



Para Heidegger lo típico del hombre es existir, es estar lanzado hacia algo, es dar sentido a las cosas con el mismo ser que él lleva consigo; lo anterior lo hizo patente en una de sus tesis más importantes: “La esencia del *Dasein* es la existencia” (Gutiérrez, 2004, p. 192).

Heidegger considera al ser humano como un *yecto* (arrojado) en el mundo; el *Dasein* se encuentra arrojado en una existencia que le ha sido impuesta: en el mundo nos encontramos arrojados, caídos, lanzados; abandonados a la angustia que nos revela el hecho de que podemos ser en el mundo y que por consiguiente, hemos de morir.

También se refirió al hombre como “ser-en-el-mundo”. Esto significa, según Gutiérrez (2004), no precisamente que el hombre esté en cierto lugar espacial de la tierra, sino que el hombre vive inmerso en una red de relaciones hacia las cuales proyecta toda su atención. Esa red de relaciones es el mundo, formada por objetos que están a la mano y cada uno remite a los demás. Parte integrante del ser de cada hombre es ese conjunto de relaciones, y no se podría comprender a una persona determinada sin ese peculiar mundo que lo rodea.

En su obra Heidegger explicó los existenciales del hombre, es decir, sus características más importantes: cuidado, libertad, trascendencia, y temporalidad:

El hombre es *cuidado* o preocupación, es decir, está lanzado a las cosas o instrumentos del mundo. La *libertad* es el hecho de proyectarse hacia sus propias posibilidades. La *trascendencia* es lo mismo que la libertad, pues el hombre surge por encima de las cosas, se escoge y se hace de su propio ser, en oposición a los objetos cuya esencia está hecha y determinada. La *temporalidad* nos dice que el hombre no está en el tiempo, sino que es un proceso de temporalización, cuyos

éxtasis o salidas de sí mismo originan presente pasado y futuro.

Gutiérrez (2004), explicó como Heidegger habló también de una existencia no auténtica y una existencia auténtica: la mayoría de la gente lleva una existencia banal, no auténtica que se caracteriza por lo impersonal de la vida. Se vive según los demás, según lo que se usa, según lo que se opina. No se vive la propia existencia sino una existencia impersonal, la que se estila como un modelo estándar. El *Das Man* que significa literalmente “el se” (pronombre impersonal) significa lo impersonal de la existencia no auténtica. La masa vive sometida al *das man*, vive esclavizada, alienada a patrones completamente anónimos. El poder de la moda, de las costumbres, del “qué dirán”.

El sentido opuesto a lo anterior es la existencia auténtica, es la que escoge sus posibilidades personales, la que vive con una conciencia de lo que es y asume la angustia ante la nada de la muerte, que es la posibilidad más cierta y más inminente del hombre.

La existencia banal trata de eludir la muerte, el hombre auténtico es un “ser-para-la- muerte”; es decir, vive su finitud, su limitación y sabe que con la muerte termina todo, se anticipa a ella y da sentido real a cada instante que vive. El hombre auténtico es el que asume su limitación y su angustia.

Para muchos Heidegger se caracterizó por su pesimismo al considerar al ser humano como un *yecto* (arrojado) en el mundo, abandonado a la angustia que le revela su mundanidad.

#### **2.1.4 Gabriel Marcel**

Este filósofo constituye el más importante exponente del pensamiento existencialista católico. Aunque rechaza para sí mismo el calificativo de

existencialista, y dice profesar más bien un socratismo cristiano.

Marcel, señaló Gutiérrez (2004), después de haberse convertido al catolicismo en 1929, trata continuamente temas ligados a la religión como son la fe, la esperanza, la encarnación, la plegaria y Dios.

Para entrar por un camino correcto a su tema filosófico, Marcel propuso una distinción inicial entre lo que es un *problema* y lo que es un *misterio*.

El problema es algo que se encuentra frente a nosotros, de un modo objetivo y se puede resolver independientemente de nosotros, sólo somos espectadores. Las ciencias y las técnicas se enfrentan a problemas y el sujeto que los resuelve puede cambiarse y la solución será la misma.

El misterio en cambio, es una cuestión en la que el mismo sujeto encuentra envuelto en los mismos datos. Aquí no es indiferente quién trate de dar solución al misterio. Y son misterios el mal, el amor, la libertad, el conocimiento, el ser. En todos ellos nos encontramos implicados y comprometidos, no es algo objetivo y su principal dificultad es que no se encuentra frente a nosotros sino que nos involucra de tal modo que la respuesta no puede ser fría y objetiva como en las ciencias.

Marcel también, a la par del misterio y del problema, nos explicó otras dos categorías fundamentales que son *el ser* y *el tener*.

El tener es la categoría que separa y distingue. El poseedor es distinto cuerpos, o entre el hombre y los cuerpos. El que posee algo tiende a someter ese objeto como un instrumento; también tiende a someterse a él, y por último, quiere excluir a los demás en esa relación de posesión (Gutiérrez, 2004. p.187).

Pero si el tener separa y distingue, el ser es el que une. El hombre en cuanto a persona, vive en una categoría superior, que es la del ser. Existimos en el ser, participamos del ser, nos comunicamos con los demás gracias a la apertura de su

ser. El ser es el ambiente propio de la existencia personal, ya que:

*El ser es una presencia continua al hombre, o mejor, es la materia prima de que está hecha la persona. Desde mi existencia personal puedo reflexionar, ahondar en mí mismo, y captar el ser, por el cual se realiza la comunicación con las demás personas. No se puede decir lo que es el ser, no se puede expresar y objetivar; su conocimiento nunca es exhaustivo; pero se puede experimentar como una profundidad que nos supera y nos incluye (Gutiérrez, 2004. p. 188).*

La filosofía entonces no es otra cosa que tratar de expresar el ser, que se halla presente e inexpressado. El tratar a los demás en la categoría del tener, como objetos, instrumentos o propiedades, revela que todavía no hemos llegado al nivel del ser.

Entre las principales conclusiones de Marcel está la importancia que le concede al *Nosotros*. El *Nosotros*, dijo Gutiérrez (2004), es vivencia de la comunidad entre personas unidas, pero no fundidas y que equivale al mismo ser. Una persona no vive a nivel humano hasta que encuentra a sus semejantes en el plano del ser.

Esta doctrina del *Nosotros* Marcel la aplicó al análisis del matrimonio, de la familia, la técnica, el testimonio, la oración, la religión y el contacto con Dios, que es el Tú Absoluto.

Gutiérrez (2004) señaló que la filosofía de Marcel es una filosofía de la esperanza, que abre un horizonte luminoso al hombre inquieto y angustiado del siglo XX. Marcel entendió por esperanza una secreta convivencia del ser, una confianza en el poder comprensivo del ser, donde su fórmula, señala Gutiérrez (2004), en expresión textual de Marcel, es la siguiente: “Yo espero en Ti, para *Nosotros*”.

### 2.1.5 Jean Paul Sartre

Sartre se caracterizó también por su discurso pesimista. Concibe la existencia humana como una existencia consciente: el ser del hombre se distingue del ser de la cosa por consciente. La existencia humana es un fenómeno subjetivo, en el sentido de que es conciencia del mundo y conciencia de sí.

El pensamiento de Sartre tiene dos conceptos fundamentales: el *en-sí* y el *para-sí*:

El en-sí es el ser de las cosas, es el objeto, carece de conciencia, de movimiento, de relaciones. Simplemente es lo que es; corresponde al principio de identidad. La captación del en-sí, en su indiferenciación, en su estar de más, produce la náusea, tan patéticamente descrita por Sartre, en una novela que lleva ese título (Gutiérrez, 2004, p. 198)

En oposición está el para-sí, que es consciente, es sujeto, es lo típicamente humano:

Al para-sí no se le puede aplicar el principio de identidad, ya que "es lo que no es y no es lo que es". El para-sí surge como una descompensación del en-sí. Es una fisura o hendedura en el en-sí. También lo describe Sartre como un gusano que roe el interior de una manzana (Gutiérrez, 2004, p.198).

Como podemos ver, estas dos categorías son opuestas totalmente: el en-sí es lleno, móvil, rígido, inconsciente, objetivo; en cambio el para-sí es hueco, móvil, consciente, indeterminado y subjetivo.

El hombre trasciende entonces la categoría del en-sí. El hombre no es sino lo que se hace.

Para Sartre, en el ser humano "la existencia precede a la esencia" (lo contrario de lo que creía la filosofía precedente). Esto significa que el ser humano comienza por existir, se encuentra, surge en el mundo y que después se define.

Dijo que los seres humanos no fuimos diseñados por alguien, por lo cual no existe una *naturaleza humana*. Nuestra esencia es aquello que nos definirá, pero no es dada por algo o por alguien, es lo que construiremos nosotros mismos con nuestros actos, que son ineludibles. Incluso el no actuar es un acto mismo, puesto que nuestra libertad no es algo que pueda ser dejado de lado: ser es *ser libres* en situación

"El hombre no es otra cosa que lo que él se hace" este es el primer principio del existencialismo. El hombre es un proyecto que se vive subjetivamente y nada existe previo a ese proyecto, entonces el hombre será, ante todo, lo que habrá proyectado ser. El hombre es responsable de lo que es

El mismo Sartre ha definido su existencialismo como la postura que lleva hasta sus últimas consecuencias un franco ateísmo como punto de partida.

El existencialismo de Sartre declara que si Dios no existe, el hombre no puede remitirse a Dios ni refugiarse en él, entonces la angustia y la desesperación son lo propio del hombre.

Tampoco existen reglas morales definitorias a las que debemos adscribirnos, cada uno debemos asumir en nuestra vida lo que queramos hacer de ella. Nada ni nadie garantiza al hombre que pueda ser feliz. Un permanente estado de angustia y desesperación son inherentes a la vida humana.

Sartre sostuvo dos interesantes argumentos en contra de la existencia de Dios. El primero se refiere a que el concepto de Dios, según Sartre, es contradictorio en sí mismo, pues para que Dios sea el ser supremo tendría que abarcar al mismo tiempo las características del en-sí y del para-sí, pero como este concepto envuelve cualidades contradictorias e incompatibles, se infiere que la existencia de Dios es imposible.

El segundo argumento está basado en la libertad humana. Sartre nos dice que si Dios existiera, el hombre ya no podría ser libre, ya que Dios, como creador y ser infinito, estaría en posesión de todo lo que crea, lo cual sería incompatible con la libertad. Pero si el hecho es que el hombre es un sujeto libre, entonces Dios no existe

Respecto a los valores y la moral, Sartre nos dice que no es la libertad la que ha de depender de los valores, sino que son los valores los que surgen por la libertad. El hombre vale por sus actos libres, no por la sumisión a jerarquías de valores ya establecidas. Si el hombre se somete, renuncia a la propia libertad:

Así las cosas, resulta que los supuestos valores en lugar de orientar y dar sentido a la libertad, lo que hacen es despojarla de su propio valor. Solamente los cobardes se buscan esos valores y normas ya hechas, para escudarse en ellas y eludir la responsabilidad y la angustia (Gutiérrez, 2004, p. 200).

En cuanto a las relaciones humanas, para Sartre su base es el conflicto y la lucha, y no hay posibilidad de establecer contacto interpersonal ni comunicación. Nos situamos en calidad de objetos o de sujetos: me sitúo en calidad de objeto y trato de vencer al otro, me apodero de su libertad de sujeto; o por el contrario, me comporto como sujeto y trato de reducir al otro a la calidad de cosa u objeto.

Las relaciones interpersonales, de acuerdo a esta postura, se caracterizan por el conflicto. Siempre se trata de vencer al otro; pero nunca se está satisfecho y todo se convierte en una lucha sin sentido.

Para Sartre, la vida no tiene sentido *a priori* (no existe Dios ni leyes prefijadas que le den sentido). Si la vida tiene un sentido, es porque cada uno de nosotros lo construye, lo conquista o se lo inventa.

### 2.1.6. Albert Camus

A través de su pensamiento existencialista, presenta lo absurdo del mundo y de la existencia humana. Para Camus el mundo es absurdo, la vida es un perfecto absurdo, ya que es tan aburrida porque nunca se modifica y siempre es igual. Esta monotonía de la vida cotidiana y su cansancio nos obligan a preguntarnos por su sentido.

En su novela *El extranjero* (2006), describe las vivencias de un individuo al cual, no le es posible expresar sus sentimientos o forjarse una "moral", sólo va por la vida sin razón o motivo aparente.

La monotonía y el cansancio de la vida son la primera prueba de su absurdidad, y la absurdidad es algo sin sentido, por tanto, necesitamos una razón para permanecer en este mundo. Para Camus no hay más que un problema filosófico verdaderamente serio, y ese es el suicidio. A este respecto la pregunta más inmediata es la del *sentido de la vida*, es decir ¿por qué seguir viviendo y no mejor morir?

Camus opinaba que la gente se moría por estimar que la vida no vale la pena, y que otras se hacen matar paradójicamente por las ideas. El suicidio es reconocer que la persona se siente rebasada por la vida o no la comprende, el hombre se siente un *extranjero* en un universo privado repentinamente de ilusiones y de luces.

Para superar esta desesperación es necesario contraponer a la desalentadora sensación de inutilidad, Camus quisiera que la razón encuentre los argumentos contundentes a fin de rechazar la preferencia de la muerte ante los sufrimientos terrenales.

Con todos los autores antes mencionados vemos como, de una u otra forma, sostuvieron ese postulado fundamental del Existencialismo que nos dice



que son los seres humanos, en forma individual, los que crean el significado y la esencia de sus vidas, ya que no existe un poder trascendental que lo determine.

### **2.1.7 Luis Villoro**

Retomo este destacado filósofo mexicano de la actualidad, ya que en su obra *El pensamiento Moderno* (2005), nos habló también a cerca del sentido del hombre y criticó los rasgos negativos de la sociedad y del mundo actual, como son el predominio de la racionalidad instrumental, la promoción del individualismo, el egoísmo y la competencia desmedida.

Villoro mostró como el hombre moderno dejó atrás la antigua y perdida concepción de ser una criatura más en el cosmos para convertirse en un ser sin centro cuya misión consiste en buscar y afirmar un lugar en el mundo.

Inició hablándonos de esa "pérdida del centro", donde antes del Renacimiento el cosmos y la sociedad humana se presentaban bajo la figura de un orden finito en donde cada cosa tenía su sitio determinado según las relaciones claramente fijadas en referencia a un centro. La sociedad humana era una sociedad jerarquizada en donde cada estamento ocupa un lugar. Cada quién tiene un papel determinado por Dios y nadie debe intentar ser otra cosa. Desde que cada hombre nace sabe cuál es su función que le corresponde en la sociedad, y el pedazo de tierra donde reposará después de su muerte. La sociedad es un edificio donde cada persona, al ocupar su lugar, está a salvo de la novedad radical, pero también de la angustia.

En el Renacimiento, se da la ruptura de este mundo ordenado, se inicia la era de los grandes descubrimientos, el orden antiguo no cambia en el campo, pero en las ciudades, empieza a resquebrajarse, dando lugar a una movilidad social nueva, y, aunque la posibilidad es limitada, surge lo que Maquiavelo llama *hombres nuevos*, que son hombres que no sienten determinado su destino por el lugar que ocupan, sino que están empeñados en labrárselo mediante su acción.

El valor que tenga la sociedad ya no dependerá del papel que le haya sido asignado, sino de la función que desempeñe gracias a su esfuerzo.

Esta nueva imagen del mundo que aflora no podía menos que acompañarse de una honda sensación de inseguridad y desamparo. No es fácil orientarse en un mundo que ha perdido su centro.

Villoro expresó que el descubrimiento del hombre moderno tiene su primer origen en esta pérdida del centro. Habló de como para Nicolás de Cusa, considerado el primero de los filósofos renacentistas, el hombre no es parte del todo, el hombre es *un todo*, porque tiene la potencia de llegar a ser cualquier cosa.

Ahora el hombre, señaló Villoro (2005), carece de naturaleza propia en la cual cobijarse, debe hacerlo todo por sí mismo, debe fraguarse para sí su propio ser. El hombre es lo que se hace es, por tanto, fundamentalmente, libertad. El hombre está en este mundo para elegir su ser y transformarse a sí mismo. La condición humana entonces corresponde más al campo de la posibilidad que al campo de la realidad. Y si el hombre es una posibilidad, si corresponde a un reino distinto al de la naturaleza, levantado sobre ella, se encuentra sin saber claramente a qué atenerse.

Tener naturaleza fija es estar seguro, contar con cauces para la acción que se va a realizar. Al perder el centro, al dejar de obtener un sitio dentro de un orden establecido, el hombre es lo que con su virtud se forja de sí mismo, entonces está sujeto constantemente el riesgo, a la inseguridad de la libertad.

El ideal del nuevo hombre es el del individuo que, en vez de atenerse a moldes fijos, pretende elegir para sí una realidad propia.

Para Villoro, una primera idea del pensamiento moderno es la separación

entre los dos reinos del ser: el mundo natural, objeto de contemplación y transformación por el hombre, y el humano, que consiste en un conjunto de libertades individuales, destinadas a construir, con su acción, su propio mundo. Aquí encontramos la idea del hombre como individuo irremplazable. Y precisamente, uno de los rasgos del pensamiento moderno, desde entonces, será el *individualismo*.

La idea de que el hombre trasciende a su situación natural para estar abierto a posibilidades ilimitadas, es característica del pensamiento moderno. El fin del hombre, aquello que *da sentido a su vida*, no es dejar este valle de dolor cuanto antes para vivir la eternidad. Lo que le otorga sentido es, en este breve lapso, darle una nueva figura al mundo que lo rodea, creando otro, hecho a su semejanza.

El hombre es fundamentalmente un artífice racional, el hombre renacentista, al contrario del ideal del hombre griego que era un contemplador ocioso, será un creador activo.

Frente al ideal de permanencia de la sociedad, está ahora el de una sociedad en constante progreso hacia el futuro.

Tenemos entonces que, en el Renacimiento se inician algunas ideas características de la modernidad, como lo son la de el hombre como transformador del mundo en torno y creador de una segunda naturaleza, gracias a su acción y su conocimiento. El mundo de la cultura, como auténtica morada del hombre, en vez de su morada natural.

Villoro mencionó a Heidegger como el que identificó en el *subjetivismo* la marca del pensamiento moderno, al decir que la modernidad se caracteriza por que el hombre se convierte en medida y centro del ente.

El pensamiento moderno -según Villoro- se inicia cuando el hombre deja de verse

desde la totalidad del ente que lo abarca, para ver la totalidad del ente desde el hombre. Se refiere a que ya no se contempla solo como una criatura con un puesto singular, al lado de otras, bajo la mirada de un dios, sino como un sujeto que reconoce el sitio de las demás criaturas en el todo y *elige para él su propio puesto*.

El pensamiento moderno sustituye la fe en las convicciones heredadas, transmitidas por la tradición, por la fe en la razón, instaurando un imperio -como vio Max Weber- de una racionalidad que consiste en determinar y calcular los medios más eficaces para lograr un fin determinado.

La nueva figura del mundo se desprende de una creencia central: el *sentido* de todas las cosas, incluyendo el del hombre mismo, proviene del hombre. El hombre no recibe de afuera su *sentido*, él mismo es *fuentes de sentido*.

El pensamiento moderno, fue un gran paso hacia la emancipación del hombre. El hombre quiso ser dueño de su propia historia en lugar de representar el papel dictado por otros, se atrevió levantarse como el autor de su propia obra.

Al ver en el hombre la *fuentes de sentido* y en engarce de todas las cosas, el pensamiento moderno reivindicó para él la dignidad y la excelencia.

A partir del Renacimiento, el hombre no se vio a sí mismo solo como objeto de la naturaleza, sino como su agente y alcanzó poco a poco dominio sobre ella, pero no por ello creó una mejor morada, no convirtió la naturaleza en espíritu, como soñaban los renacentistas, ya que su obra obedeció más a la codicia y al afán de dominio. El hombre redujo el mundo a un material que debía ser transformado y dominado, las cosas así dejan de tener un sentido intrínseco, sólo adquieren el sentido que el sujeto humano les atribuye.

Si el hombre es la fuente que le otorga el sentido a todo, -reflexiona Villoro

(2005)- ¿entonces qué sentido tiene el hombre? si el hombre renuncia a leer en sí mismo un sentido inscrito en su "naturaleza", si solo tiene el sentido que elija darse, entonces también puede elegir para sí el *sin-sentido*, el todo absurdo, visión que mas tarde, haría surgir el nihilismo.

Así pues, la utopía renacentista desemboca en un mundo degradado en artefacto y en un hombre al que acecha la carencia de sentido.

Villoro (2005) señaló que en la actualidad se habla de "situación posmoderna", pero el término es muy vago, ya que no precisa cual es la modernidad en trance de abandono, y además ambiguo, pues no se definen las nuevas creencias que habrán de reemplazarla. Y esto, mas que un indicador de pensamiento renovador, es un síntoma de ausencia: deja en descreimiento una figura del mundo antes de ser reemplazada por otra.

A la modernidad le sucedería, entonces, una época de oscuridad y confusión. La nueva manera de ver el mundo puede ser leída entre líneas de la situación presente, pero también es una propuesta de la imaginación y el deseo, anticipadores del futuro. Ambos aspectos son inseparables.

Mientras el pensamiento nacido del Renacimiento concebía al hombre individual como única fuente de sentido, ha habido en toda época otra manera de concebir el *sentido*, y por lo tanto el valor de algo, esta manera podría ser predominante en un nuevo pensamiento. Cada cosa, - incluido el hombre- cobraría sentido al estar dirigida a la realización de totalidades superiores , en las cuales se integraría y se realizaría plenamente. Comprender el *sentido* de algo quiere decir comprender la relación entre cada cosa y las totalidades a las cuales se dirige su actividad y en las que se conforma, de tal modo que la totalidad cobra sentido por la comunicación recíproca de los elementos y cada uno de éstos por su proyección a las totalidades.

Esto lo podemos aplicar a múltiples niveles: en la naturaleza, en la

simbiosis de cada viviente con su entorno, en las relaciones interpersonales, en las variadas formas de amor, en la sociedad, en el nivel cósmico. En ninguno de estos casos –acorde a Villoro- la integración en una totalidad anula al individuo, sino, por el contrario, permite su realización en un nivel superior. En ninguno de ellos el *sentido* es la proyección del sujeto, sino que el hombre debe leer el sentido en las cosas mismas y realizarlo al realizarse a sí mismo en comunicación con los otros.

Villoro (2005) finaliza diciendo que, esta captación del sentido, liberaría al hombre de su individualismo, lo proyectaría hacia lo otro de sí, le permitiría recuperar la sensación de pertenencia a una totalidad que lo abarca: comunión con la naturaleza, con la comunidad, con el cosmos; y entonces, actitudes un tanto olvidadas como son la entrega, la humildad, el respeto, la fraternidad, compasión, amor, justicia, cobrarían una nueva dignidad.

## **2.2 El sentido de la vida y la psicología**

Desde la psicología, en general, la construcción de un sentido de vida se inicia en la socialización primaria (familia), la cual posibilita la construcción de una base ontológica sólida que ofrezca seguridad y certidumbre existencial para el individuo, como un punto de arranque para la construcción y definición de su identidad del yo y su sentido de vida. Este proceso continúa a lo largo de la vida en una relación dialéctica entre lo subjetivo (personal) y lo intersubjetivo (social), en la vida cotidiana y hasta el momento de la muerte.

Teniendo en cuenta que las tres columnas principales sobre las que se apoya la psicoterapia actual son el psicoanálisis, la psicología individual y la psicología analítica, cuyos exponentes son Freud, Adler y Jung respectivamente, pasaremos revista a estos tres campos, de manera que podamos encontremos en cada uno de ellos cuál es el *sentido de la vida* que en su perspectiva nos

plantean.

### **2.2.1 Sigmund Freud y la voluntad de placer**

El psicoanálisis -primera escuela de psicoterapia- es una disciplina fundada por Sigmund Freud, médico que se dedicó a estudiar el área de la neurología, interesándose por estudiar una patología muy frecuente en su tiempo: la histeria. Freud comenzó con técnicas hipnóticas para tratar de aliviar los síntomas de quienes padecen este mal y en su camino, descubrió un método terapéutico.

En el Psicoanálisis se distinguen tres niveles: primeramente, es un método de investigación donde las palabras, actos, producciones imaginarias (sueños, fantasías, delirios) de un sujeto, son evidenciadas en su significación inconsciente.

Este método se basa principalmente en asociaciones libres del sujeto que garantizan la validez de su interpretación.

En segundo lugar, es también un método psicoterápico y, en tercer lugar, es un conjunto de teorías psicológicas en las que se sistematizan los datos aportados por el método psicoanalítico de investigación y tratamiento.

Para el psicoanálisis, los conflictos tienen un origen en el inconsciente que no es observable por el paciente. Las palabras, las afecciones y los problemas relatados por el paciente, constituyen la parte consciente, o el síntoma del conflicto. El objetivo de la terapia es vencer las resistencias para que el paciente acceda a las motivaciones inconscientes del problema. El método que utiliza el psicoanálisis es la *asociación libre*, donde el paciente debe comunicar al analista todas sus ocurrencias y asociaciones: sueños, deseos, esperanzas, fantasías, miedos, recuerdos de infancia, lo cual es de suma importancia para el psicoanalista, el cual intervendrá cuando lo considere necesario.

En la asociación libre, los sueños son muy importantes. Para el

psicoanálisis los sueños expresan deseos insatisfechos, temores, los cuales generalmente se disfrazan por ser inaceptables para la conciencia del individuo. Los sueños brindan información importante, ya que en el sueño la censura se encuentra más relajada y la resistencia debilitada.

Dijimos antes que el psicoanálisis, además de ser un método psicoterápico también es un conjunto de teorías psicológicas. Una de las teorías más importantes es la del *inconsciente*: la conciencia es la cualidad momentánea que caracteriza las percepciones externas e internas dentro del conjunto de fenómenos psíquicos. El término *inconsciente* es utilizado para referirse al conjunto de los contenidos no presentes en el campo actual de la conciencia. Está formado por contenidos reprimidos que buscan regresar a la conciencia, o que nunca fueron conscientes por ser de un contenido incompatible con esta.

Otra teoría dentro del psicoanálisis es la del *Ello*, *Superyó* y *Yo*. En esta teoría se entiende que el *Ello* es la instancia más antigua de la personalidad y base de las otras dos. Comprende todo lo que está presente al nacer, se presenta en forma pura en nuestro inconsciente. Representa nuestros impulsos y pulsiones más primitivas. Para Freud esto constituye el motor del pensamiento humano. Se rige por el principio de placer y desconoce el principio de la realidad.

El *Superyó* es la parte que contrarresta al ello, representa los pensamientos morales y éticos que recibimos de la cultura, es esa "conciencia moral" que se refiere a la capacidad para la autoevaluación, la crítica y el reproche.

El *Yo* -parte del ello modificada por su proximidad con la realidad- surge a fin de cumplir de manera realista los deseos y demandas del ello de acuerdo con el mundo exterior, trata de conciliarse con las exigencias del superyó. El yo actúa como un intermediario entre el ello y el mundo externo y sigue un principio de realidad tratando satisfacer los impulsos del ello de una manera que sea considerada apropiada en el mundo externo.



Es en la teoría de estas tres instancias, que forman la personalidad del ser humano, donde encontramos lo que para Freud sería la principal preocupación del hombre: el *principio de placer*. Este es un concepto psicoanalítico que nos dice que el *ello* dirige todos sus esfuerzos a conseguir las pulsiones, instintos y deseos, las cuales crean en el sujeto un estado de tensión que el *ello* intenta descargar para volver a la situación de equilibrio anterior a dichos apetitos; el placer es la vivencia que acompaña a la reducción de la tensión.

Respecto a lo anterior, Frankl (1997) señaló que el psicoanálisis presupone que el principio de la homeostasis tomado de la biología, es válido primero en el ámbito de la naturaleza y luego también en el de la cultura, lo cual significa que las líneas básicas de la motivación admitidas por Freud están concebidas en términos homeostáticos: la explicación de Freud para toda actuación es el restablecimiento del equilibrio destruido. De acuerdo a esto, la única tendencia básica primaria del ser vivo sería la descarga de una tensión.

Respecto al sentido de la vida en la doctrina freudiana, Frankl expresó lo siguiente:

Si se me pidiera que hiciera, como quien dice, sobre la marcha, un rápido esbozo de la doctrina de Freud, diría que fue mérito suyo haber planteado el problema del sentido, aunque no en los mismos términos que nosotros y aunque, desde luego, no dio ninguna respuesta a esta pregunta (Frankl, 1997, p.40).

Frankl (1997) mostró que Freud, al plantear el problema del sentido, actuó dentro del espíritu de su tiempo en un doble aspecto: en el aspecto material al ser prisionero del espíritu de su tiempo, la cultura del crepón victoriana; y en el aspecto formal en cuanto a apoyarse en un modelo mecánico llamado dinámico.

Freud se dedicó de forma especial a la tarea de interpretar el sentido de los síntomas neuróticos. Para Freud, el sentido de los síntomas neuróticos era

inconsciente, y todo lo que se torna inconsciente es algo desagradable e inaceptable. Y para aquellos pacientes tan mojigatos de principios de siglo, la primera preocupación debería ser reprimir o desplazar lo sexual.

Para Freud, el preguntarse por el sentido o el valor de la vida significaba estar enfermo. Para Frankl, no es preciso ser neurótico para preocuparse por el sentido que tiene la vida; lo que si es necesario es ser auténticamente humano: la búsqueda de sentido es una característica distintiva de la esencia humana.

### **2.2.2 Alfred Adler y la voluntad de poder**

En oposición a Sigmund Freud, Adler se apoyó en lo biológico bajo la forma de "inferioridad orgánica", que, como hecho somático, lleva al "complejo de inferioridad" como reacción psíquica. Este complejo de inferioridad provoca a la vez su compensación mediante la voluntad de poder.

Desde la perspectiva de Adler, el ser humano es parte de la totalidad y averiguar el sentido de la vida tiene valor sólo si se tiene en cuenta el sistema relativo Hombre-Cosmos. En esta relación el cosmos posee un poder creador. Toda vida está en continua pugna por satisfacer las exigencias cósmicas. Existe un algo innato inherente a la vida: un afán, un impulso, un desarrollarse, un *algo* sin el cual sería imposible imaginársela.

La escuela de Adler (segunda escuela vienesa de psicoterapia), trata de los problemas centrales de la existencia humana. Se considera un sistema a través del cual se puede entender a las personas, pues considera a la persona como un todo unificado en pleno funcionamiento.

La Psicología Individual representa en su concepción básica un sistema de orientación socio-psicológica que ayuda a comprender las conductas, las vivencias y los actos de las personas, abriendo de esta manera puertas también al autoconocimiento. Su objetivo constituye un sentido de firme realidad, de

responsabilidad frente a otros y con uno mismo, el reconocimiento y la comprensión mutua.

La Psicología Individual tiene principios fundamentales como son el holismo, la unidad del estilo de vida del individuo, el interés social o sentimiento comunitario y la existencia de la direccionalidad de las metas de la conducta

Sus conceptos principales son: el *interés social*, ese sentimiento de compañerismo humano y de identidad con toda la humanidad que asegura unas relaciones sociales positivas. Este interés social comienza con la capacidad para conseguir la empatía con ser humano y conduce a la lucha por una comunidad ideal basada en la cooperación e igualdad personal.

Otro de sus principios es la *intencionalidad*, lo que significa que nos movemos con intencionalidad hacia metas que nos atraen, los fines son lo que nos motiva.

Un tercer principio es el de *línea de dirección*, que es la línea de movimiento para llegar a un fin. Si vemos con claridad esa línea de dirección, podemos tener un buen indicio de cuál será el final. Otro concepto clave es el de *inferioridad*, el género humano es biológicamente inferior a la naturaleza; enfermamos, envejecemos o morimos, es natural que tengamos inferioridades sociales, y aunque ese sentimiento debiera perderse cuando crecemos, muchas personas lo conservan.

El principio de *lógica privada*, se refiere al pensamiento característico de una persona, al conjunto de ficciones que se forman de la experiencia, el área en que nuestro sistema de creencias difiere del de otras personas. Finalmente, el concepto de *percepción*, refiere a la forma en que nos vemos a nosotros mismos, al mundo y a la gente.

Como podemos ver, en la teoría de Addler se habla de manera general de un sentimiento de comunidad y colaboración, y nos dice que cuando un estilo equívoco de vida se manifiesta, lo hace porque no aparece un sentimiento de comunidad del individuo. Nos propone entonces que, para comprender a un individuo, se le pregunte cuál es el sentido que tiene de la vida y del significado de su existencia. En ese momento se puede captar cual es la disonancia entre el individuo y la comunidad. Si se llega a una sobre compensación del complejo de inferioridad más allá de la comunidad, esto, según la teoría psicológico-individual, constituye la esencia de las neurosis.

El sentimiento de *inferioridad* y el sentimiento de *comunidad* son los pilares básicos de la investigación de la psicología de Adler. Colocó su Psicología del Individuo en el terreno de la evolución, considerando el anhelo humano como una tendencia hacia la perfección. Todo impulso vital, física y psíquicamente está ligado a este anhelo.

### **2.2.3 C. J. Jung, la conciencia y los arquetipos**

Para Jung uno de sus conceptos claves es el del "inconciente colectivo" fundamentado en el inconsciente personal que vincula al individuo con el conjunto de la humanidad. Descubrió que en los sueños y en los mitos subyacen elementos de este inconsciente colectivo al que denominó *arquetipos* .

El arquetipo es el modelo a partir del cual se configuran las copias, el patrón subyacente, el punto inicial a partir del cual algo se despliega. Jung distinguía entre *arquetipos* e *imágenes arquetípicas*: reconoció que lo que llega a nuestra conciencia son siempre las imágenes, o sea, las manifestaciones concretas y particulares de los arquetipos que "nos impresionan, influyen y fascinan", y nuestra capacidad para responder a experiencias como criaturas creadoras de imágenes es heredada. Esta capacidad de crear imágenes, y no la razón, es la verdadera función que nos hace humanos.

En la psicología analítica la conciencia juega un papel muy especial: la tarea metafísica del hombre reside en la continua ampliación de la conciencia en general y de su destino como individuo en la creación de la conciencia individual de sí mismo: es la conciencia la que le otorga sentido al mundo. A Jung y su psicología analítica Víctor Frankl le atribuye un gran mérito:

...tuvo la osadía de atreverse a definir en su tiempo, es decir, los primeros años del siglo, la neurosis como "el sufrimiento del alma que no ha encontrado su sentido". Por eso es tanto más seductor el psicologismo analítico anclado en la psicología analítica (Frankl 1997, p.45).

Jung vio el sentido en la relación recíproca entre la profundización de la conciencia de sí en el hombre y una revelación de la imagen de Dios, expresada metafóricamente como "la conciencia de sí de Dios". Nos refiere que sin la conciencia reflexiva del hombre, el mundo se convierte en una gran máquina sin sentido, ya que el hombre es la única criatura que puede descubrir el sentido.

## **2.3 La sociología y el sentido de la vida**

Desde la sociología, en la medida que el ser humano tenga un sentido de pertenencia con los grupos sociales en los que se realiza y con las actividades que realice día a día, se irá conformando su sentido de la vida. Expondré a este respecto el pensamiento de dos grandes clásicos como son Emilio Durkheim y Max Weber, así como el contemporáneo Pierre Bourdieu.

### **2.3.1 Emilio Durkheim**

La concepción de Durkheim acerca de la sociología se funda en una teoría del *hecho social*. Durkheim pretende demostrar que puede y debe existir una sociología que sea una ciencia objetiva, conforme al modelo de las otras ciencias, y cuyo objetivo sería el hecho social.

Para este sociólogo francés la sociedad es una realidad compleja que es superior no solo al individuo, sino incluso a la suma de muchos individuos. Para él, la sociedad:

Consiste en una estructura o red de relaciones sociales que contiene puestos y funciones que envuelven a las personas y que los coaccionan a cumplir sus obligaciones precisamente sociales (Amezcuca, 2000, p. 54).

Cuando una sociedad logra transmitir a los individuos las creencias, valores y comportamientos socialmente aceptados, puede mantenerse en orden ya que ha *socializado* bien a sus integrantes. Los principios de *unidad* y *orden social* son muy importantes para Durkheim.

Durkheim profundizó en campos de la realidad como la unidad social, el origen y funcionamiento de las instituciones, su contribución al buen funcionamiento del sistema social, los modos como las instituciones se estructuran, las formas en que éstas coaccionan al individuo, las redes de vínculos sociales que rodean la vida de las personas.

Lo que una persona puede llegar a ser está determinado en buena medida por los tipos de lazos que establece con sus principales grupos sociales: familiares, amigos, compañeros de trabajo, etc. Es entonces, la vida social la que lleva a trascender al subordinarnos a fines más elevados. Recordemos que para Frankl, era precisamente en esta trascendencia, donde ocurre la realización existencial como personas.

Pero existen individuos que no aceptan estos vínculos sociales, que de algún modo los rechazan y tratan de expresar su propia individualidad alejándose del grupo, o bien, ante el exacerbado individualismo se sienten aislados y caen en depresiones, patologías y marginación social. Es aquí donde surge lo que Durkheim detecta como un *problema social*

Los problemas que examina Durkheim derivan de las disfunciones de la

estructura social. Lo que para la estructura social son disfunciones, para el individuo son problemas de adaptación y personales que terminan en conflictos entre él y otros.

Para Durkheim, el suicidio (una manifestación de la pérdida del sentido de la vida), no depende de los atributos individuales o de sentimientos de soledad, tristeza, etc., sino de la forma como se dan sus vínculos sociales con el grupo: muy dependientes de éste, o muy alejados e individualistas. La solución social del suicidio para él requiere de la modificación de los vínculos del individuo con su grupo, que se establezcan nuevas reglas y normas sociales que permitan otros tipos de influencia sobre la persona, para que se destierren las condiciones que posibilitan estados emocionales depresivos.

Si el individuo se desvincula con su medio social, ya no tiene nada a qué poder aplicarse, si ha hecho vacío a su alrededor, hace vacío dentro de sí mismo.

### **2.3.2. Max Weber**

La teoría de la sociedad que elabora Weber está fincada en la importancia de la acción social y del proceso de racionalización. Propone el llamado *método comprensivo*, ya que pensaba que el hombre no podía ser tratado igual que los hechos de la naturaleza.

La sociedad no debe entenderse como una realidad fija que se impone a las personas, sino como un conjunto social que si bien tiene vida propia, es creada por la acción social de los individuos.

Para Weber, la sociología pretendía entender la acción social interpretándola y así explicarla causalmente en su desarrollo y efectos:

Para Max Weber el reto es entender cómo se da este vínculo entre sociedad y acciones sociales individuales pasa por la comprensión de los motivos y significados que tienen las acciones en las personas, la

importancia de los valores y de los contextos culturales con los que justificamos y damos sentido a lo que hacemos y la relevancia del modo como las personas valoramos lo que debemos o no hacer (Amezcuca 2000, p. 70).

Para Max Weber, las ideas (los valores específicamente) son muy importantes en el desarrollo de la vida social.

Para Weber, lo que debemos preguntarle a la vida social no es por qué surge (origen) ni cómo funciona (sus leyes o desarrollo) sino para qué existen, cuál es su propósito, cuál es el sentido de las instituciones, de las leyes, de las reglas y cómo las viven sus miembros individualmente considerados.

Desde este punto de partida, Weber revalora el papel de los valores, las ideas, las motivaciones en la vida social y toda la cultura que las condiciona.

También revalora el sentido de los comportamientos tradicionales o modernos, Esto es, analizar el marco cultural dentro del cual actuamos, para saber qué entendemos por bueno o malo, digno e indigno, deseable o indeseable, etc., los cuales son ejes que orientan lo que hacemos.

De igual manera, revalora al individuo, puesto que es la única unidad de análisis en la que puede encontrarse el *motivo o sentido* de una conducta. No podemos pensar que haya motivos colectivos iguales para todos, pues según Weber, cuando estamos ante una acción común, colectiva, la gente participa desde los mas variados y distintos motivos.

Tenemos que, para Max Weber, la pregunta es no tanto el *por qué* ni el *cómo* actúa una persona, sino *con qué fin, para qué* actúa, y en este caso, hablamos de la *búsqueda de sentido* que nos plantea Víctor Frankl.

Para Weber, el sentido de las acciones se encuentra en nuestras pasiones, el seguimiento de las tradiciones, en nuestras convicciones, o en la búsqueda



racional de un fin determinado. Nos invita a entender el mundo social a partir del entendimiento y *sentido* que le dan los hombres a su comportamiento, sentido que emerge al relacionarlo con su sistema de valores culturales.

### 2.3.3 Pierre Bourdieu

Considerado uno de los sociólogos más relevantes de la segunda mitad del siglo XX, mostró ideas de gran relevancia, especialmente en la sociología de la cultura, de la educación y de los estilos de vida.

Los conceptos básicos de Bourdieu (2002) están relacionados entre sí. Uno de los conceptos que introduce es el *habitus*, por el que entendié las formas de ser, obrar, pensar, sentir y de valorar que se originan por la posición que una persona ocupa en la estructura social.

Otro concepto es el de *campo*, que hace referencia al espacio social que se crea en torno a la valoración de hechos sociales tales como el arte, la ciencia, la religión, la política. Esos espacios están ocupados por agentes con distintos *habitus* y con *capitales* distintos, (y compiten tanto por recursos materiales como por recursos simbólicos del campo) que están formados, aparte del *capital* económico, por el capital cultural, el capital social o cualquier tipo de capital que sea percibido como "natural", la cual es la forma del *capital simbólico*.

Todos los agentes, desde su *habitus* y con los recursos que disponen, "juegan" en los distintos campos sociales, donde, según Bourdieu competimos despiadadamente, aunque no conozcamos las reglas ni las fronteras de nuestro juego. El hecho de estar en este juego y de jugarlo sin siquiera saber lo que jugamos, es lo que se llama *illusio*, lo cual no es una mera ilusión de lo que son nuestras pautas de conducta como modelos únicos a seguir. En este juego, los agentes contribuyen a reproducir y a transformar la estructura social.

El *habitus* esa generación de prácticas que están limitadas por las

condiciones sociales, es el punto en el que convergen la sociedad y el individuo.

El *habitus* de clase vendría siendo la posición del agente dentro de la estructura de una clase social, donde el individuo contribuye a su producción y reproducción de este mismo sistema de relaciones entre las clases. No es un simple estilo de vida que se deriva de pertenecer a una clase, sino que implica la totalidad de nuestros actos y pensamientos, pues es la base con la cual tomamos determinadas decisiones. La base de todas nuestras acciones es el mismo *habitus* de clase.

Al estar en determinado campo, nos comportamos de manera específica gracias al *habitus*, que nos condiciona. es aquí donde Bourdieu hizo la analogía del juego, de ese "juego social" (*ilusio*), y es que existen reglas y casillas por las que te puedes mover, según tu posicionamiento y la pieza que te toca jugar. Es verdad que te limita el estar en cierta posición, pero, dentro de lo posible, cada uno es capaz de decidir a dónde se mueve.

Aquí, el *sentido* entonces lo encontraríamos en la *ilusio*, en el hecho de adherirse al juego, ya que es en la relación entre el juego y el sentido del juego donde se constituyen valores que, aunque no existan fuera de esta relación, se imponen, dentro de ella, con una necesidad y una evidencia absolutas. Para Bourdieu, esta forma originaria de fetichismo está en el origen de cualquier acción.

A través de los juegos sociales, según Bourdieu (2002), el mundo social proporciona a los agentes, aparte de los beneficios explícitamente perseguidos por la acción (salario, premio, recompensa, trofeo, título, función) algo mucho más importante y es el hecho de salir de la indiferencia, de afirmarse como agente actuante, que se toma el juego en serio, que está ocupado, proyectado hacia unos fines y dotado, objetivamente, por lo tanto, subjetivamente, de una *función social*, lo que en este caso sería lo que da sentido a la vida

## **CAPÍTULO III.**

### **REFERENTES TEÓRICOS ESPECÍFICOS**

Tenemos entonces que, la filosofía, la psicología y la sociología han tratado de dar respuesta, cada una desde sus perspectivas, desde hace mucho tiempo, a las preguntas que conlleva la existencia humana en cuanto al por qué y para qué vivir.

Pero ¿qué pasa cuando no ocurre la realización existencial, cuando se limita la capacidad de trascendencia, o cuando ni siquiera nos interesa el preguntarle a la vida quién soy, para qué sirvo y hacia dónde voy?

#### **3.1. El vacío existencial como síntoma**

Para objeto de este estudio, retomo la teoría de la **Logoterapia**, que es la tercera escuela vienesa de psicoterapia, creada por Víctor E. Frankl, y que se centra en el significado de la existencia humana, así como en la búsqueda de dicho sentido por parte del hombre (la primera escuela de psicoterapia es el Psicoanálisis de Sigmund Freud, y la segunda es la Psicología Individual de A. Adler).

Acerca del significado del término, Víctor Frankl postuló que:

UNA TRADUCCIÓN LITERAL, del término “logoterapia” es la de “terapéutica mediante el logos”, mediante el sentido. Desde luego podría traducirse también como “curación mediante el sentido”, aún cuando ello implicaría un cierto acento religioso que no está necesariamente presente en la logoterapia. En cualquier caso, la logoterapia es una psicoterapia centrada en el sentido (Frankl, 2003, p.17).

Esta teoría es la creadora del término de *vacío existencial*. Si existe una carencia de sentido, llenar el correspondiente vacío tendrá un efecto terapéutico. La Logoterapia considera que la esencia de la existencia consiste en la capacidad del ser humano para responder responsablemente a las demandas que la vida le plantea en cada situación particular.

El aporte de Frankl, fue firmado con el sello de su propia experiencia en el campo de concentración de Auschwitz que los alemanes crearon en Polonia en la segunda guerra mundial, donde solo su *logoactitud*, es decir, su postura ante la vida, su respuesta ante la adversidad que le tocó vivir, hizo que esa experiencia traumática se convirtiera en una ocasión de aprendizaje y de crecimiento como persona.

De acuerdo con la Logoterapia, la primera fuerza motivante del ser humano es la lucha por encontrar sentido a la propia vida, la vida tal cual es, y toda la vida, por mas adversa que sea, siempre tiene algún sentido.

En la Logoterapia, el paciente se enfrenta con el sentido de su propia vida, y a continuación debe confrontar su conducta con ese sentido de la vida.

Ante la pregunta de si la vida vale o no la pena vivirla, la Logoterapia dice que la vida vale la pena porque hay razones, hay muchos motivos que le dan sentido a la existencia humana, pero este sentido de la vida no puede ser dado, sino que debe ser hallado por uno mismo.

Es una psicoterapia, según Frankl (2004), que se atreve a penetrar en la dimensión espiritual, la dimensión genuina del ser humano. Cabe destacar que en léxico de la Logoterapia el término "espiritual" se encuentra ajeno a cualquier connotación religiosa: describe y define (antropológicamente) la dimensión específicamente humana.

La capacidad de auto trascendencia es obvia en la Logoterapia, y también la capacidad de auto distanciamiento, ambos son aspectos fundamentales de la espiritualidad. La auto trascendencia es la capacidad de renuncia por algo o por alguien. Auto distanciamiento es la capacidad que posee el hombre para objetivar y distanciarse del síntoma y de las situaciones conflictivas que se le presentan.

Lo que caracteriza a la persona es ser una unidad bio-psíquico-espiritual, una presencia consciente y creadora en el mundo, confiada en su libertad y responsabilidad en medio de otras personas con las que debe no solo convivir, sino también auto construirse mediante la interacción con ellas y responder así al llamado de una misión trascendente

El desarrollo de ese sentido de la vida en cada uno de nosotros, a veces puede verse limitado, truncado o frustrado. En este caso la Logoterapia habla de *frustración existencial*. El término *existencial*, tiene tres significados distintos: se puede referir a la *existencia misma*, es decir, al modo de ser específicamente humano (1); el *sentido de la existencia* (2); y el afán por encontrarle un sentido concreto a la existencia personal, es decir, la *voluntad* de sentido (3)

Para Frankl, **el vacío existencial** son los *síntomas* de una *frustración existencial* que afecta nuestro sentido de vida. Las personas se ven acosadas por la experiencia de vaciedad íntima del desierto que albergan dentro de sí. Esta experiencia de vaciedad interior puede llevar a la persona a padecer: tristeza, melancolía, desencanto, soledad, apatía, desmotivación, conformismo y desvinculación de la sociedad. De igual manera, la persona puede padecer depresión, alcoholismo, drogadicción, actos violentos, exacerbación de la libido, placer, sexo y una serie de actividades para no estar consigo mismo.

El vacío existencial es un fenómeno muy extendido en el siglo XXI. Esto fue

comprensible para Frankl al explicar el doble arancel que el hombre tuvo que pagar para convertirse en un verdadero ser civilizado:

Al comienzo de la historia, el hombre perdió algunos de los instintos básicos que rigen la vida animal y le confieren seguridad; una seguridad que, como el paraíso, le está hoy vedada para siempre: se ve forzado a elegir. Además en las últimas épocas del progreso actual, el hombre ha sufrido otra pérdida nuclear: las tradiciones. Las tradiciones cumplían la misión de contrapeso de su conducta, y ahora se diluyen en la sociedad moderna a pasos agigantados (Frankl, 2004, p. 129).

El hombre actual carece, pues, de instintos que le impulsan a determinadas conductas, ya no conserva las tradiciones que le indicaban comportamientos socialmente aceptados; muchas ocasiones ignora lo que le gustaría hacer. En su lugar, desea hacer lo que otras personas hacen (conformismo), o hace lo que otras personas quieren que haga (totalitarismo).

Con frecuencia -señaló Frankl (2004)- el vacío existencial se presenta bajo máscaras y disfraces: a veces, la voluntad de sentido se compensa mediante la voluntad de poder. En otras ocasiones, este vacío se rellena con la voluntad de placer. Y eso explica que la frustración existencial suele provocar desenfreno libidinoso, e incluso que las pulsiones de la libido se mezclen con las agresivas.

El vacío existencial se manifiesta principalmente en un estado de tedio (aburrimiento), al respecto Frankl dijo lo siguiente:

Hoy entendemos mejor a Schopenhauer cuando afirmaba que, aparentemente, la humanidad estaba condenada a oscilar eternamente entre los extremos de la tensión y el aburrimiento. De hecho, en la actualidad, el hastío genera más problemas que la tensión y, desde luego, envía a más personas a la consulta del psiquiatra (Frankl, 2004, p.129).

Esta problemática -apuntó Frankl (2004)- se ha agudizado en las últimas

décadas, pues nunca como ahora ha existido para tanta gente, un espacio tan amplio para el ejercicio de su libertad en el empleo concreto de su tiempo. El aburrimiento se ha convertido en una enfermedad generalizada de la cultura occidental.

El hombre existencialmente frustrado, no sabe con qué llenar ese tiempo, y ante la creciente demanda, la industria nos propone constantemente ofertas (espectáculos, juegos, deportes, realidades virtuales -videojuegos-,etc.) además de un efecto de irrealidad, todos los entretenimientos tienden necesariamente a un rendimiento decreciente y acaban cansando.

Lo anterior provoca la búsqueda de emociones más fuertes, especialmente entre los jóvenes que también tienen efectos negativos: aumento de juegos de alto riesgo, nuevas drogas y ciertas opciones radicales que son más atractivas que las normales. Frente a esta creciente oferta de evasiones, la vida cotidiana y normal deja de tener interés.

La sociedad posmoderna nos ha traído grandes avances en el terreno de las ciencias y la tecnología, pero también múltiples fenómenos negativos que han roto el equilibrio social y emocional de las personas que conformamos esta sociedad. La vida del *aquí y el ahora*, la velocidad, la rapidez, la seducción inmediata y continua, la glorificación del consumismo y la reivindicación individualista, han traído sus propios trastornos psíquicos y de personalidad.

Para Giles Lipovetsky (2003) en la cultura posmoderna se da un proceso de personalización con un marcado sesgo narcisista y hedonista que acentúa el individualismo hasta el egoísmo, lo cual lleva al individuo a cerrarse sobre sí, desertando no solo de la vida pública, sino finalmente también de la esfera privada, abandonado a los trastornos proliferantes de la depresión y la neurosis. Este proceso de personalización tiene por término el individuo sombrío y apático, vacío del sentimiento de existir.

Para Victor Frankl (2004) la frustración existencial también puede cursar como neurosis. Este tipo de neurosis, la Logoterapia las designa con el término de *neurosis noogenas*, en oposición a la neurosis en el sentido estricto de la palabra (neurosis psicógena).

Las neurosis noogenas no surgen -como las psicógenas- por conflictos entre impulsos e instintos, sino más bien de problemas existenciales; entre ellos, la frustración de sentido suele jugar un papel primordial.

El origen de las neurosis *noogenas*, proviene de la dimensión noológica (del griego *noos*, que significa "mente") y no brotan directamente de lo psicológico de la existencia humana. Este término de la Logoterapia denota elementos que anidan en el núcleo *espiritual* de la personalidad humana.

Víctor Frankl (2004) expresó que hay también *neurosis sociógenas*, siendo esta denominación aplicada a las neurosis de masas de hoy en día; esto es, al sentimiento de carencia de sentido. Refiere que los pacientes de nuestros tiempos ya no se quejan de sentimientos de inferioridad o de frustración sexual (como en la época de Adler y Freud), sino que ahora acuden a los psiquiatras debido a su frustración existencial (vacío existencial).

La sensación de falta de sentido, el vacío existencial, según Frankl (1987), está extendiéndose en tal medida que se le puede designar auténticamente como una *neurosis de masas*.

Si se está en posición de diagnosticar una *neurosis sociógena*, es porque se considera que la sociedad actual gratifica y satisface virtualmente toda necesidad, excepto una: la necesidad de sentido. La misma sociedad nos ha creado muchas necesidades hoy en día, pero la necesidad de sentido permanece insatisfecha, nos dice Frankl "en medio de nuestra abundancia y a pesar de ella".



### 3.2 Frankl y el sentido de la vida

Para Víctor Frankl (2004) lo que importa no es el sentido de la vida en formulaciones abstractas, sino el sentido concreto de la vida de un individuo en un momento determinado. Cada uno de nosotros tenemos reservada una misión precisa, un cometido que cumplir; nadie puede reemplazarnos en nuestra función, ni nuestra vida puede repetirse, por tanto, nuestra tarea es única, sí como única es también la oportunidad de consumarla.

La noción del sentido de la vida, según Frankl, también puede entenderse desde el ángulo inverso: si cualquier situación plantea al hombre un reto o una respuesta que sólo él está en condiciones de responder, entonces el hombre no debería cuestionarse sobre el sentido de la vida, sino comprender que la vida le interroga a él:

...la vida pregunta por el hombre, cuestiona al hombre, y éste contesta de la única manera: *respondiendo* de su propia vida y con su propia vida. Únicamente desde la responsabilidad se puede contestar a la vida (Frankl, 2004, p.131).

Si se **declara** al hombre un ser responsable y capaz de descubrir el sentido concreto de su existencia, hay que destacar algo muy importante: el sentido de la vida debe buscarse en el mundo, y no dentro del ser humano. La auténtica meta de la existencia humana, para Frankl no se cifra en lo que denominamos *autorrealización*.

La autorrealización, por sí misma, no puede situarse como meta. Lo importante es la *auto trascendencia de la existencia*, la cual implica dirigirse hacia algo o alguien distinto de uno mismo, bien sea realizar un valor, alcanzar un sentido, o encontrar a otro ser humano. La autorrealización

entonces no se logra a manera de un fin, sino más bien es el fruto legítimo de la propia trascendencia.

El sentido de la vida cambia constantemente, pero nunca cesa de existir. De acuerdo con la Logoterapia, se descubre o realiza el sentido de la vida de tres maneras distintas: realizando una acción (1), acogiendo donaciones de la existencia (2), por el sufrimiento (3).

La primera forma de hallar nuestro sentido es a través de valores creativos como "llevar a cabo un acto" -señala Frank (2004)- lo cual coincide con la idea existencial tradicional, la de proveerse proyectos, o mejor dicho, la de comprometerse con el proyecto de su propia vida.

La segunda se refiere a encontrar el sentido a través de valores experienciales, vivenciar a algo a alguien a quien valoramos. Aquí entrarían también las expectativas estéticas -como ver una buena obra de arte o las maravillas naturales-. Pero el ejemplo más importante es experimentar el valor de otra persona a través del amor.

La tercera forma de descubrir el sentido es a través de los valores actitudinales: virtudes como la compasión, la valentía, pero, principalmente, el ejemplo más famoso de Frankl es encontrar el sentido a través del sufrimiento. Nos dice que el valor no reside en el sufrimiento en sí, sino en la actitud frente al sufrimiento. Señala también que el sufrimiento no es en absoluto *necesario* para otorgarle un sentido a la vida.

El sentido es posible sin el sufrimiento o a pesar el sufrimiento. Para que el sufrimiento confiera un sentido, ha de ser un sufrimiento inevitable, absolutamente necesario. El sufrimiento que puede ser evitado, hay que abatirlo en su momento, de no ser así, sería síntoma de masoquismo, no de heroísmo.

Para Frankl (2004) el sentido de la vida es incondicional, pues incluye también hasta el sentido potencial de un sufrimiento ineludible

## CAPÍTULO IV.

### METODOLOGÍA

Esta investigación se inscribe en el llamado método o *Enfoque cualitativo*, más específicamente, el método *hermenéutico-dialéctico* (Martínez 1994), auxiliada también por otro método que se encuentra dentro de la investigación cualitativa y que es el *Etnográfico*.

#### 4.1 Enfoque cualitativo

El término *cualitativo*, acorde a Martínez (1999), hace referencia a *cualidad*; el *Diccionario de la Real Academia* la define como "manera de ser de una persona o cosa". El diccionario que acompaña a la Enciclopedia Británica refiere la *cualidad* como "aquello que hace a un ser o cosa tal cual es".

Es esta acepción, en sentido propio, filosófico, la que se usa en el concepto de *metodología cualitativa*. Debemos entender, entonces, que no se trata del estudio de cualidades separadas, sino del estudio de un *todo* integrado que forma o constituye una *unidad de análisis* y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.

En las ciencias sociales, lo *cualitativo* y lo *cuantitativo* han generado una disputa: se habla de los dos aspectos como concepciones rivales en cuanto a enfoques y análisis.

La controversia entre lo cualitativo y lo cuantitativo tiene qué ver con la clasificación que hizo Rickert de la ciencia, señalando que las ciencias de la naturaleza tienen un carácter generalizador y las ciencias del espíritu tienen un carácter individualizador, lo que lleva a una disputa entre lo *nemotético* y lo

ideográfico.

La posición radical considera que sólo uno de estos tipos de análisis es legítimo e incluso posible en las ciencias sociales. La que se inclina por el análisis ideográfico, afirma que:

El objetivo de las ciencias sociales no es la búsqueda de las leyes causales ni universales ni estadísticas, sino reconstruir de alguna manera el significado específico de las acciones sociales, cuya característica fundamental es ser eventos únicos e irrepetibles (Silva y Aragón 2000, p.12).

Los partidarios del análisis nomotético, por su parte, afirman:

El mundo real donde están inmersos los acontecimientos sociales no es un conjunto de sucesos aleatorios cuya principal regla es el azar, sino que existen leyes universales o por lo menos reglas generales que describen acontecimientos y procesos repetibles indefinidamente que pueden ser descubiertas por la actividad científica (Silva y Aragón, 2000, p.12).

Estas actitudes extremas han profundizado las diferencias entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación social, pero también existe una posición moderada, la cual considera que estos tipos distintos de análisis son dos formas distintas de estudiar la realidad social.

Ante esto, ha aparecido una postura que intenta reconciliar ambas posturas extremas y evitar su confrontación, diciéndonos que el estudio de la dimensión cualitativa no debe verse como excluyente del estudio de la dimensión cuantitativa ni viceversa, sino más bien como dimensiones que no son irreconciliables y que ambas producen un conocimiento de la realidad social.

Sobre la base anterior es conveniente aceptar que los fenómenos sociales aparecen en las dos dimensiones -cualitativa y cuantitativa- y que, como lo dice

Martínez (1999), no se excluyen una de la otra; ya que lo *cualitativo* no se opone a lo *cuantitativo*, sino que lo implica, lo integra, especialmente donde sea importante.

## 4.2 La dialéctica

El enfoque cualitativo de investigación es, por su propia naturaleza, *dialéctico y sistémico*.

El modelo dialéctico implica un cambio radical en el enfoque metodológico, especialmente en el estudio de las ciencias humanas, implica cambiar la idea de la supuesta *pasividad* del sujeto conocedor (empirismo y positivismo), a la idea de un sujeto *activo*.

A lo largo de la historia, tenemos que esta idea de pasividad del sujeto conocedor no fue compartida, hubo autores que estudiaron los procesos cognitivos, empezando por Aristóteles, que dio origen al modelo especular y que siempre distinguía entre un intelecto *paciente* y un intelecto *agente*.

El método dialéctico en la modernidad, es tratado por Marx (entre otros). La doctrina marxista presenta la particularidad de estar constituida por dos disciplinas distintas: el *materialismo histórico*, o ciencia de la historia, y el *materialismo dialéctico*, o filosofía marxista.

El materialismo histórico tiene por objeto los modos de producción que han surgido y que surgirán en la historia. Estudia su estructura, su constitución y las formas de transición que permiten el paso de un modo de producción a otro. El materialismo, señala Althusser (1980) no sólo se refiere al modo de producción capitalista, sino a todos los modos de producción, a quienes les proporciona una teoría general.

Entendemos entonces que el materialismo histórico se refiere tanto a la antigüedad, como al medioevo o al mundo moderno.

La concepción materialista de la historia parte de un análisis del proceso de producción y de la manera en que éste se organiza para interpretar la forma que asumen las instituciones jurídicas y políticas, así como las formas de conciencia, de religión, de ética, etc. Se entiende entonces, en esta concepción materialista, que el modo de producción de la vida material, condiciona el proceso de la vida social.

El materialismo dialéctico es una disciplina teórica distinta del materialismo histórico, la diferencia estriba en sus *objetos*:

El objeto del materialismo dialéctico está constituido por lo que Engels llama "*la historia del pensamiento*", o lo que Lenin denomina "La historia del tránsito de la ignorancia al conocimiento". Podemos designar éste objeto con mayor precisión como la *historia de la producción de los conocimientos* (Althusser, 1980, p. 48).

Althusser (1980) señaló que esta nueva teoría es una teoría de la historia de la producción de los conocimientos, una teoría de las *condiciones reales* (materiales y sociales por una parte, internas a la práctica científica por la otra) del proceso de ésta producción.

El método de Marx no se limitó a confrontar una **idea** con un **hecho**, sino que busca primero **confrontar un hecho con otro hecho**, para después comenzar a hacerse una idea del mismo.

Carlos Marx no se limitó a una sola aproximación de los hechos, sino que logró sus conceptos conforme va describiendo pormenorizadamente la realidad, en un proceso de sucesivas aproximaciones:

Primero confronta un hecho con otro hecho, de allí comienza a abstraer las primeras ideas aún imprecisas y después sigue trabajando esas mismas ideas hasta dejarlas convertidas en conceptos o imágenes precisas de la realidad (Amezcuá, 2000, p. 163).

Lo anterior significa que en la investigación no es suficiente con hacernos una idea de la realidad, o formularnos una hipótesis para después tratar de confrontarla con la realidad y ver si es aceptable o no, aquí lo importante es ir más allá y lograr ideas más precisas.

Para Marx la importancia de la *abstracción* en el conocimiento científico de la realidad social, estriba en que mediante ésta logramos separar los rasgos principales de los secundarios, o los repetitivos de los casuales, que acompañan siempre los hechos sociales.

La abstracción se convierte así en un poderoso medio de conocimiento. Su resultado es un *concepto*: una imagen de la realidad, una imagen donde se ha tenido el cuidado de incluir sólo rasgos principales y repetitivos del hecho social que se analiza:

Cada vez que estamos recurriendo a la abstracción, estamos entonces también seleccionando rasgos, precisamente desgajándolos o separándolos del hecho social, para formarnos una imagen precisa del mismo: su concepto (Amezcuca, 2000, p. 165).

Lograr este concepto o imagen exacta no es sencillo, pues aparte del uso de la fuerza de la abstracción, se requiere un procedimiento o método de investigación cuyas operaciones intelectuales están aproximándose sucesivamente a la realidad:

A este procedimiento intelectual de contacto intermitente con la realidad social, extractándole o abstrayéndole mentalmente sus rasgos esenciales, Marx lo llama el método de los concreto-abstracto-concreto (Amezcuca, 2000, p. 166).

Tenemos entonces que para Marx este método plantea la unidad de la investigación histórica y de la exposición lógica de los resultados obtenidos



siguiendo la línea de lo real. Luego la teoría abstrae, construye categorías, hipótesis y conceptos, y finalmente vuelve a la sociedad, para intervenir en sus contradicciones mediante la praxis.

La clave del método dialéctico está en concebir a la sociedad como una totalidad y el desarrollo histórico a partir de las contradicciones.

El enfoque dialéctico entre el sujeto conocedor y el objeto conocido es avalado hoy en día de manera contundente. La afirmación y constatación de muchos investigadores expertos es la de que *no hay hechos sino interpretaciones*.

### **4.3 La hermenéutica**

Es en la *hermenéutica* donde está el arte de interpretar. El término proviene del verbo griego *hermeneuein* que quiere decir "interpretar". Algunos autores lo relacionan con el nombre del dios griego Hermes, el cual cuenta la mitología, era el mensajero entre los demás dioses y los hombres, y además les explicaba el significado y la intención de los mensajes que llevaba.

El método básico de toda ciencia hermenéutica es la observación de los datos o hechos y la interpretación de su significado. Son inseparables la observación y la interpretación, y todas las ciencias hermenéuticas tratan de desarrollar técnicas especiales para efectuar observaciones sistemáticas y garantizar su interpretación.

Podemos decir, en sentido amplio, que el método hermenéutico lo usa consciente o inconscientemente todo investigador en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa: trata de observar algo y buscarle significado, es pues, *hermenéutica*.

Para Dilthey, principal exponente del método hermenéutico en las ciencias humanas, la hermenéutica es el proceso mediante el cual podemos conocer la

vida psíquica con la ayuda de los signos sensibles que son su manifestación. La misión de la hermenéutica sería pues, descubrir el significado de las cosas, interpretar de la mejor manera posible escritos, textos, palabras, gestos, y de manera general, el comportamiento humano y cualquier obra de éste, sin perder su contexto.

Este autor fue el teórico principal de las ciencias humanas y el primero en concebir una epistemología autónoma para ellas. En su famoso ensayo de 1900 (*Origen de la hermenéutica*), sostiene que no solo los textos escritos, sino que *toda la expresión de la vida humana* es objeto natural de la interpretación de la hermenéutica. El proceso hermenéutico del conocer es aplicable a cualquier forma que pueda tener algún significado, como el comportamiento en general, las formas no verbales de conducta, los sistemas culturales, las organizaciones sociales y los sistemas conceptuales científicos y filosóficos. De este modo Dilthey convierte la hermenéutica en un *método general de comprensión*.

La técnica básica que Dilthey sugirió es el *círculo hermenéutico*, entendido como un movimiento del pensamiento que va del todo a sus partes y de las partes al todo. De esta manera, en cada movimiento aumenta el nivel de comprensión: las partes reciben el significado del todo y el todo adquiere el sentido de las partes. Es evidente entonces, que el círculo hermenéutico revela un proceso dialéctico.

El *círculo hermenéutico* ese proceso interpretativo, el movimiento del todo a las partes y de las partes al todo tratando de darle sentido, es, más que un círculo, una *espiral*, según nos dice Martínez (1999), que como una escalera de caracol, va cambiando de dirección a cada paso y vuelve siempre a la misma posición, pero *elevándose de nivel*: en cada vuelta aumenta la riqueza de la descripción, el nivel de penetración y profundidad de la comprensión de la estructura estudiada y su significado.

El proceso consiste en una alternancia de análisis y síntesis: sin

observaciones significativas no hay generalización y sin conocimiento de generalización no hay observaciones significativas:

En este proceso, el *significado* de las partes o componentes está determinado por el conocimiento previo del todo, mientras que nuestro conocimiento del todo el corregido continuamente y profundizado por el crecimiento de nuestro conocimiento de los componentes (Martínez, 1999, p.113).

La hermenéutica es una forma de hacer investigación, un modo eminentemente cualitativo dentro de la epistemología comprensiva.

Para Lya Sañudo (2000), utilizar la hermenéutica en la investigación educativa, tiene importantes argumentaciones: la primera se encuentra en el fundamento de su construcción epistemológica, ya que la postura que tenga el sujeto ante el objeto de conocimiento y las condiciones de validez de conocimiento que esa relación produce son lo que nos lleva a decidir la pertinencia metodológica.

Si consideramos la hermenéutica como un medio válido que nos permite teorizar en la educación, implica que la entendemos como constituida por acciones humanas interpretables. Sañudo (2000) en este aspecto hizo referencia a Piaget, quien escribió dice que la epistemología constituye un campo de investigación interdisciplinario, ya que considera todas las formas de conocimiento. En una primera aproximación, Sañudo (2000) explicó que Piaget define la epistemología como el estudio de la constitución de los conocimientos válidos.

Por otro lado, para determinar cómo se dan esas condiciones constitutivas de los conocimientos válidos, en especial, las partes correspondientes al sujeto y al objeto en la relación cognoscitiva, es necesario entender que el conocimiento no está acabado. Con esto, señaló Sañudo, se llega a una segunda aproximación en la definición de la epistemología que hace Piaget: el estudio del pasaje de los estados del menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzados

Queda comprendido entonces, como mencioné al principio, que el proceso natural del conocer humano es *hermenéutico*: busca el significado de los fenómenos mediante una interacción *dialéctica* o movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de éstas al todo. En relación a esto, Dilthey aplica constantemente el postulado hermenéutico que afirma que los detalles de un texto, de un comportamiento, como de cualquier realidad psicológica o social, sólo pueden entenderse desde el conjunto y éste sólo desde aquéllos.

#### **4.4 El método etnográfico**

Dentro de la investigación cualitativa, encontramos también el método etnográfico, el cual permite la participación intensa del investigador en el medio social a estudiar.

El método etnográfico, practicado desde el S. XIX, es uno de los más importantes en el desarrollo de las investigaciones sociológicas y educativas.

Respecto a la cuestión etnográfica Wood dice que:

Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra (Wood, 1998, p.18).

Tenemos entonces que la etnografía analiza el modo de vida de un grupo de individuos mediante la observación y descripción de lo que hacen, de su comportamiento y sus interacciones, es decir que, “descubre las múltiples formas de vida de los seres humanos” (Martínez, 1994).

Algunas de las herramientas más utilizadas de las que se vale el método etnográfico son:

**La observación** .- Registro de lo que se ve, tal y como se ve.

**La observación participante.** Se forma parte de la comunidad a la vez que se observa. Permite adentrarse en la experiencia de los otros a través de las actividades de la vida cotidiana. Los maestros en este punto se encuentran en una situación propicia para llevar a cabo esta modalidad, ya que tienen espacios y acercamientos con los alumnos como sujetos de la investigación.

**La observación no participante.** El observador permanece silencioso y a distancia, de tal modo que su presencia sea apenas perceptible para los sujetos observados en la investigación. Si se trata de un salón de clases, el observador puede estar al fondo del salón, o en algún lugar determinado a la hora del recreo y así poder tomar notas de las situaciones que pudieran ser significativas para el investigador.

**El diario de campo** es una herramienta útil para la investigación de corte etnográfico, el observador registra en un cuaderno especial, con mucha frecuencia o día a día todas las vicisitudes o hechos que acontecen y que valga la pena consignar para el futuro de su investigación.

El diario de campo además de contribuir con el registro de información, va a coadyuvar en el seguimiento y evaluación del proceso de investigación, pues los elementos ahí registrados darán pauta para interpretar el desarrollo del proceso de investigación.

**La entrevista** juega también un papel importante en la investigación etnográfica. Se utiliza para recabar información de manera verbal a través de preguntas, permitiéndonos descubrir los puntos de vista de las personas respecto a la temática que se investiga, con ella se obtienen datos de los acontecimientos o problemas que se atienden. Es necesario ser cuidadoso para que la entrevista sea objetiva y tenga el éxito esperado.

**La encuesta** es otro instrumento de la investigación cualitativa etnográfica, que en sus modalidades de pregunta cerrada y pregunta abierta cuidadosamente diseñada, aportan datos valiosos que al ser confrontados con la entrevista pueden confirmar o desmentir los datos. Con la encuesta se tiene la posibilidad de argumentar las ideas y postura respecto al tema que se investiga.

Miguel Martínez Miguélez (1999), estipuló que el significado etimológico del término *etnografía*, se refiere a la descripción (*grafía*) del estilo de vida de un grupo de personas habituados a vivir juntos (*ethnos*). Por lo tanto, en nuestra sociedad moderna una familia, una institución escolar, *un aula de clase* -entre otras- son unidades que pueden ser estudiadas etnográficamente.

Se puede decir que el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado. Pero a largo plazo, aporta elementos esenciales para la comprensión de grupos o sectores poblacionales mas amplios que tengan características similares.

Con este método se busca *seleccionar y ordenar lo observable*, a partir de una conceptualización propia del objeto estudiado. El investigador busca la información detallada de los diferentes aspectos de la vida de un grupo humano a través de un trabajo de campo. Este trabajo de campo es sumamente importante, ya que se convierte en el camino que le permitirá al investigador obtener información de los distintos aspectos de su objeto de estudio.

La *observación*, por lo tanto, constituye un elemento fundamental para el investigador, la cual debe ser mediada por una teoría. Lo visto se describe, se convierte en texto, en el *diario de campo*.

El enfoque etnográfico (Martínez 1999) se apoya en la convicción de que

los valores, normas, roles y tradiciones del ambiente en que vivimos, las vamos internalizando poco a poco, lo cual va generando regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada.

#### 4.5 Justificación de la metodología

Dentro del enfoque cualitativo, como indiqué antes, se encuentran los métodos etnográfico y hermenéutico-dialéctico, utilizados ambos en esta investigación.

La decisión de utilizar estos dos métodos se debe a que, si bien, para propósito de investigaciones cualitativas relacionadas con la educación ha sido muy útil el método etnográfico, creo que es necesario complementarlo con un método que ayude a producir algo más que la descripción o cierto grado de abstracción limitado, y para ello, la hermenéutica es una opción que permite darle un sentido a los datos recuperados, constituir dialécticamente un significado, comprender las relaciones entre estos significados y de ese modo ir construyendo conceptos que ayuden a llegar al fondo de mi objeto de estudio.

El **método etnográfico** es utilizado principalmente en la **recolección de datos**. En este caso, el método se utilizó para investigar el escenario educativo mediado por una sociología de la educación que no aborda aspectos *macro estructurales* (formas de relación escuela-sociedad; vinculación del sistema escolar con el mercado de trabajo y las estructuras de poder), sino que, fundamentalmente, abordará aspectos *micro educativos* que tienen que ver con el proceso mismo de la educación, vinculándose con la dinámica interna de la institución escolar, principalmente con las interacciones que se producen entre el docente y los alumnos, (también entre los propios alumnos), en las actividades que se llevan a cabo en el aula de clases.

Otro de los elementos del método etnográfico es la utilización de la observación participante a la cual se ha recurrido en esta investigación para

captar lo que es notable dentro del salón de clases, en este caso específicamente, las conductas relacionadas con los síntomas del vacío existencial, o conductas relacionadas con un adecuado sentido de la vida.

Este registro de experiencias fue realizado a través de un *diario de campo*, ya que así el objeto de estudio se observa a través del sujeto mismo, lo subjetivo se revitaliza y abre nuevos panoramas del conocimiento donde el mismo medio físico y otras connotaciones y simbolismos culturales hacen sus aportaciones para comprender el contexto de la realidad.

La etnografía también señala una convivencia prolongada, como lo es en este caso la diaria convivencia del maestro con los alumnos, y las entrevistas largas y a profundidad que en muchas ocasiones pueden generar historias de vida.

En cuanto al método **hermenéutico-dialéctico**, principalmente se ha utilizado para la **interpretación de datos**. Dijimos antes que en la *hermenéutica* es donde está el arte de interpretar, y que el modelo *dialéctico* implica la idea de un sujeto conocedor activo.

En esta investigación, el método hermenéutico-dialéctico pretende captar el significado de las cosas y hacer una interpretación cuidadosa de la información recabada mediante los cuestionarios, entrevistas y observaciones. Palabras, actitudes y comportamientos de los sujetos estudiados (alumnos) se interpretan procurando entender su contexto, buscando el significado mediante una interacción dialéctica que va del conjunto a las partes y de las partes al todo.

La hermenéutica descubre el significado de las cosas, interpreta escritos, palabras, gestos, el comportamiento humano en general y sus obras sin perder su contexto. Aquí se aplica a tratar de interpretar y comprender los motivos, las



intenciones, el propósito y el significado que los alumnos imprimen a sus acciones, para tratar de establecer si existe, o no, una relación entre las conductas observadas y las hipótesis planteadas.

### **Técnicas utilizadas**

Para realizar esta investigación se recurrió un estudio de tipo exploratorio, donde los datos se recolectaron a partir de una muestra representativa de la población escolar del Instituto Cambridge. Dicha muestra constituyó una unidad escogida intencionalmente en relación a los siguientes criterios: **primero**, posibilidad de encuentros adecuados para recoger la información. **Segundo**, factibilidad de ofrecer confianza y cordialidad que propicien el diálogo y faciliten la aplicación de cuestionarios. **Tercero**, grupos del mismo semestre, cuyas edades están entre los 17 y 19 años.

Los sujetos de este estudio son los alumnos de 4o semestre y están constituidos en grupos de la siguiente manera:

- a) Bachillerato en administración: constituido por 20 alumnos
- b) Bachillerato en técnico programador: constituido por 15 alumnos
- c) Bachillerato en puericultura: constituido por 24 alumnas
- d) Bachillerato en prótesis dental: constituido por 6 alumnos.

Como instrumentos de recolección de datos, se utilizaron los **cuestionarios**, las **entrevistas** y las **sesiones de observación**.

Los **cuestionarios** utilizados fueron elaborados intentando saber la percepción de sentido de la vida que experimentan los estudiantes. Los factores que se buscan en los cuestionarios son: la *percepción de sentido*, la *frustración existencial*, las metas y tareas que intentan reflejar la *autorrealización como fuente de sentido* y los *síntomas del vacío existencial en el aula*.

Primeramente se elaboró un cuestionario dividido en tres partes: el primer factor del cuestionario corresponde a lo que se denomina *percepción de sentido*, donde se incluyen preguntas cerradas sobre la captación de razones para vivir la vida y también contenidos que intentan reflejar la autorrealización como fuente de sentido.

La segunda parte del cuestionario corresponde al segundo factor, que es el que pretende captar mediante preguntas cerradas la frustración existencial. La tercera parte se elaboró mediante preguntas abiertas relacionadas con las razones de las conductas indicadoras de los síntomas del vacío existencial en el aula.

Debido a los resultados obtenidos en la primera aplicación del cuestionario, que se contradecían con la primera hipótesis, se procedió a elaborar otro cuestionario con preguntas abiertas relacionadas con los dos primeros factores (percepción de sentido y frustración existencial) para contrastar con los datos arrojados por el primero.

Habiendo obtenido nuevamente en esta segunda aplicación datos muy similares a los arrojados en el primer cuestionario, y analizando las preguntas y respuestas de los mismos, se elaboró un tercer cuestionario estructurado que combina preguntas de opiniones y aseveraciones tipo actitudes (escala Likert), comprendiendo los factores de *percepción de sentido* y *frustración existencial* cuyos resultados son los que finalmente se muestran en el análisis de resultados de la información obtenida.

Las **entrevistas** fueron realizadas a los maestros que imparten clase a los grupos de 4o semestre en todas sus especialidades. La entrevista se construyó con preguntas abiertas para ser respondidas dentro de una conversación, sin una estandarización formal. Las preguntas se elaboraron con base a ciertos tópicos

como el de la apatía y el desinterés en el aula, la responsabilidad del alumno, la dificultad del docente para captar la atención de los estudiantes, las conductas relacionadas con la apatía y el desinterés y a qué atribuye el docente tales conductas. Las citas para la entrevistas se establecieron con anterioridad y durante las mismas con frecuencia tomaba la modalidad de *entrevista focalizada*, ya que para buscar aquello que quería conocer, con frecuencia tenía que focalizar a cuestiones precisas, tratar de esclarecer ciertas respuestas sin sugerir, y alentar al entrevistado a que hablara. Las entrevistas fueron grabadas para facilitar la transcripción y con base en ello el análisis de la información

Las **sesiones de observación**, de acuerdo a las modalidades, inicialmente se trataron de observaciones no estructuradas, ya que, aunque se contaba con un esquema acerca de lo que era de interés para la observación, no se dispuso de cuadros de observación. Con el transcurso del tiempo se fue delimitando y definiendo, escogiendo los aspectos más relevantes de lo que se quería estudiar y registrando en forma más precisa.

Las observaciones se realizaron dentro del aula en el transcurso de las clases intentando captar los aspectos más significativos del comportamiento de los alumnos relacionado con los síntomas del vacío existencial en el aula, de esta manera se recopilaron todos aquellos datos que se consideraron pertinentes a la investigación. En este caso, el registro de observaciones lo hizo únicamente el investigador.

## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA**

#### **a) Cuestionarios y encuestas**

##### **Cuestionario de opiniones y aseveraciones:**

Primeramente, tenemos los factores de percepción de sentido, experiencia de sentido, metas y tareas:

Respecto a las preguntas encaminadas a captar la percepción del sentido de la vida que experimentan los estudiantes, comprendiendo cuestiones sobre la captación de razones y motivos para vivir la propia vida y la valoración de esta en general, encontramos lo siguiente:

De acuerdo a las respuestas proporcionadas en los cuestionarios, se encontró que los estudiantes del Instituto Cambridge, la mayoría (65.4%) están contentos de haber nacido, considerando que hasta ahora su vida ha valido la pena, interesándose por lo que sucede en su entorno y les entusiasma pensar en el futuro.

Lo anterior nos indica que su percepción de sentido es adecuada. Estar contento de haber nacido y considerar que tu vida hasta ahora ha valido la pena, nos habla de una valoración positiva de la vida, y por consiguiente, de motivos para seguir viviendo.

En cuanto a la experiencia de sentido, está referida a sentir la existencia

personal como llena de cosas buenas, a considerar de igual manera las vivencias del día a día. Si los estudiantes se definen la mayoría (38.1%) como bastante felices o muy felices (36.3%), entendemos que sienten su existencia personal como llena de cosas buenas, lo cual indica que consideran sus vivencias del día a día en su mayoría positivas, ya que, según Frankl, la felicidad es no una finalidad, sino una *consecuencia* derivada de una forma de vivir; es el resultado que se obtiene cuando se vive en apertura con los demás.

Algo de suma importancia es que la gran mayoría también están convencidos de que su vida tiene un propósito. Víctor Frankl (1997) consideró que el preocuparse por hallar un sentido a la existencia es una realidad primaria, es la característica más original del ser humano

Si la mayoría de los estudiantes perciben un propósito para sus vidas, estamos hablando de que existe en ellos lo que Frankl llama “voluntad de sentido” la cual es la raíz de la motivación humana, que se refiere a ese afán por encontrarle un sentido concreto a la existencia personal, y que cada uno de nosotros tiene qué buscar, qué descubrir, por lo cual podemos decir entonces que la mayoría de los estudiantes, se encuentran en ese proceso de búsqueda.

Cabe aclarar que, de acuerdo a Frankl, cada edad tiene su sentido propio, y este sentido cambia, ya que el ser humano tiene un ciclo de vida, un proceso de crecimiento y distintas etapas que se van viviendo al recorrer el camino de ir convirtiéndose en persona.

Y en la formación de la persona se pueden distinguir tres tareas esenciales que se manifiestan de manera diferente en sus distintas etapas:

1.- *Conocerse*, referida a la propia interioridad y supone una tarea inacabable al pretender contestar cada vez de manera más precisa uno de los interrogantes existenciales más importantes: “¿quién soy?”

2.- *Ubicarse en el mundo*: cubrir un espacio y asumir una posición a partir del conocimiento realista de sí mismo

3.- *Proyectarse*: movilizarse en una línea directa de la vida ante la interrogante “¿hacia dónde debo-quiero-espero llegar?”

Los estudiantes del Instituto Cambridge, al encontrarse en el etapa de la adolescencia, se enfrentan por primera vez a esa primera tarea que es la de autoconocimiento, donde lo común es el plantearse el *¿quién soy?*, el *por qué* y el *para qué* de la vida, pero como aún no llegan al conocimiento realista de sí mismos (tarea 2), sólo tienen una idea de que existe un propósito para sus vidas, aunque no saben exactamente cuál es.

La mayoría dijeron sentirse bien siempre (36.3%) o casi siempre (47.2%) con su familia, en su hogar. Desde la psicología, la construcción del sentido de la vida se inicia precisamente en la familia, ya que es esta la que posibilita la construcción de una base ontológica y sólida que ofrezca seguridad y certidumbre existencial para el individuo, como un punto de arranque para la construcción y definición de su identidad del yo y del sentido de la vida.

La familia es el primer contexto de aprendizaje para la persona, es donde se ofrece cuidado y protección, contribuyendo de igual manera a la socialización. Es el punto de constitución de la personalidad del ser humano

La familia, como transmisora de motivaciones, valores, ideologías y cultura, aporta un sistema de creencias, convicciones y sentimientos que guían y orientan la personalidad.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes se sientan bien, casi siempre con su familia, nos lleva a pensar que efectivamente puede haberse construido

desde la familia una base sólida y capaz de ofrecer seguridad y certidumbre existencial.

En lo que respecta a la autorrealización, la gran mayoría dicen tener muchas metas para su vida relacionadas con terminar una carrera, tener una pareja, formar su propia familia y ser felices, pero la mayoría manifestó (38.6% ) algunas veces sentirse desmotivados para planear y hacer proyectos, y un 36.3% dicen que rara vez se han sentido desmotivados en este aspecto.

Para la mayoría es agradable y satisfactorio enfrentarse a sus tareas diarias, considerándose también la mayoría de ellos como responsables la mayoría de las veces.

Esto nos indica que los estudiantes tienen metas, proyectos, sueños por realizar, lo cual coincide con encontrar sentido a la vida mediante la primera forma que señala Víctor Frankl (2004) que es a través de valores creativos como "llevar a cabo un acto", lo cual coincide con la idea existencial tradicional, la de proveerse de proyectos, o dicho también de otra manera, la de comprometerse con el proyecto de su propia vida, lo cual nos vuelve a indicar que está presente la *voluntad de sentido*, que es lo opuesto al vacío existencial.

En segundo lugar tenemos el factor de frustración existencial:

De acuerdo a la Logoterapia, cuando se malogra la voluntad de sentido, se habla entonces de "frustración existencial", la cual también puede cursar como un tipo especial de neurosis, que en este caso se denominan "neurosis noogénas" (explicadas ya en el marco referencial).

En las preguntas encaminadas a captar los efectos generales de la frustración como son la depresión, el sentimiento de minusvalía y la neurosis, encontramos lo siguiente:

La mayoría de los encuestados (47.2%) dijeron que rara vez se sentían deprimidos, y una cantidad menor (36.7%) se sentían deprimidos sólo algunas veces, siendo esto algo normal en la adolescencia, o incluso en la vida de cualquier persona adulta.

Otro síntoma de la depresión es querer estar acostados todo el día aunque no se hayan desvelado, la gran mayoría (55.4%) dijeron que sólo algunas ocasiones les sucedía eso, mientras que el 21.8% dijo nunca tener ganas de estar acostados todo el día, con lo que tenemos pues que, ese síntoma depresivo de querer dormir todo el día y evadir la realidad, no corresponde a la gran mayoría de los estudiantes.

En cuanto a pensar en la muerte, y/o en el suicidio, tenemos que la gran mayoría rara vez o solo a veces piensa en la muerte, cosa que es común y que tampoco nos está indicando un síntoma depresivo. Síntoma mayor de depresión, sería el pensar en el suicidio, ya que el deseo de morir, representa la inconformidad e insatisfacción del sujeto con su modo de vivir en el momento presente, y si el 70% de los estudiantes (mayoría) nunca han pensado en el suicidio, significa que la mayoría de ellos están satisfechos con su modo de vivir.

Tenemos entonces que la depresión clínica, como trastorno del estado anímico en el cual los sentimientos de tristeza, pérdida, ira o frustración interfieren con la vida diaria en un periodo prolongado, según las respuestas en el cuestionario, no está presente en los estudiantes del Instituto Cambridge.

Tampoco existen sentimientos de minusvalía, ya que el 43.6% jamás ha experimentado el sentimiento de no ser valioso como persona, y sólo un 29% ha experimentado dicho sentimiento en raras ocasiones, lo cual puede considerarse dentro de lo común en la adolescencia.



Lo anterior significa que la autoestima de los estudiantes es buena, lo cual es un punto muy importante, ya que la autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida, y si la valoración de sí mismo es positiva, la persona se siente bien consigo misma, y las personas que se sienten bien consigo mismas, tienen ganas de vivir y son capaces de afrontar retos y responsabilidades que la vida les plantea.

En cuanto al aburrimiento, la gran mayoría dijeron estar sólo algunas veces aburridos (49%) o rara vez sentirse aburridos (34.5%), lo cual es perfectamente normal en la vida de cualquier persona. El aburrimiento como síntoma del vacío existencial, según Frankl (2004), se manifiesta principalmente en un estado de tedio más bien continuo. En este punto, los chicos solamente hicieron referencia al aburrimiento en un sentido y es en las clases (califican a la mayoría de los maestros de aburridos).

Dijimos antes que la frustración existencial también puede cursar como neurosis, en este caso, tampoco está presente la neurosis *noogena* que señala Frankl y que es la que surge de problemas existenciales, siendo entre estos problemas el de la frustración de sentido, de acuerdo a los resultados que ya explicamos, no está presente.

En tercer lugar tenemos las adicciones como síntoma:

En cuanto a las adicciones como síntoma de vacío existencial, sólo el 16.3% dijeron consumir bebidas alcohólicas frecuentemente, un 7.2 % fuman con frecuencia, y solo un 1.8% dijo consumir drogas ilícitas algunas veces. Respecto a las adicciones, Víctor Frankl expresó al respecto que:

...cuando falta un sentido de la vida, cuyo cumplimiento hubiera hecho feliz a una persona, ésta intenta conseguir el sentimiento de felicidad *mediante un rodeo* que pasa por la química (Frankl, 1997, p.19).

El sentimiento de felicidad suele ser normalmente el resultado de la consecución de una meta, pero este efecto, como lo dice Frankl, también puede "cazarse al vuelo", y el alcohol es una de estas posibilidades. Las personas que padecen casos de alcoholismo crónico, acusan un complejo de vacío existencial.

Lo mismo cabe decir de la esclavitud de las drogas: en los drogadictos aparece el complejo de vacuidad en el cien por ciento de los casos. Frankl nos dice que en los drogadictos la frustración existencial es dos veces más elevada que en el grupo en comparación.

Si los alumnos del Instituto Cambridge la gran mayoría (37.2%) dijeron que a veces consumían bebidas alcohólicas y un 32.7% dijeron que casi nunca consumían bebidas alcohólicas, estamos hablando de que la mayoría de los alumnos no tienen problemas de adicción al alcohol y por lo tanto no puede ser considerado como un síntoma del vacío existencial. De igual manera, no existe adicción a las drogas ya que la gran mayoría (92%) dijeron nunca haberlas consumido.

### **Cuestionario de síntomas del vacío existencial en el aula:**

En cuanto a las respuestas de este cuestionario, de manera general, la mayoría admite estar con poco interés en el aula de clases, les es difícil centrar su atención, se definen como responsables solo a veces, pero la mayoría dice que cumplir con sus tareas y deberes escolares es fuente de satisfacción y no piensan en abandonar la escuela.

La gran mayoría (59.6%) tienen poco interés en el aula porque las clases les parecen *aburridas*, porque materias como física y matemáticas les cuesta trabajo entenderlas y en lugar de tratar de poner más atención en ellas, pierden el interés.

Desde la perspectiva de Frankl, el aburrimiento y el desinterés son síntomas del vacío existencial, pero se refiere a un aburrimiento que se ha convertido en la enfermedad colectiva de la cultura occidental, a ese aburrimiento que da un espacio (que nunca había sido tan amplio como ahora) para que las personas ejerzan su libertad en el empleo concreto de su tiempo; y que algunos psicólogos afirman que ese aburrimiento es una de las razones que mueven a los jóvenes a entrar al mundo de las drogas y el alcohol. Pero aquí el aburrimiento, según las respuestas de los chicos, es causado por la manera en que se abordan los temas de clase y por la dificultad que ofrecen ciertas materias, lo cual no indica que sea un aburrimiento que se haga extensivo a otras áreas de su vida.

En cuanto a centrar su atención en clase, la mayoría (56%) dijo que le era difícil ya que se distraen muy fácilmente y con cualquier cosa; también porque con frecuencia no entienden materias como matemáticas y física y entonces es fácil que pierdan la atención.

Tenemos entonces que, para la mayoría de estos chicos, es muy fácil distraer la atención de la clase hacia cualquier otro estímulo que se les presente en el aula o fuera de ella.

Lo anterior podría llevarnos a pensar en un indicador del síndrome neurológico de *déficit de atención*, el cual tiene como característica típica la falta de atención crónica. Pero no se puede generalizar, ya que son solo algunos chicos de cada grupo los que presentan esta característica sin importar de qué materia escolar se trate.

Respecto a su responsabilidad en la escuela, el 71% se califican como responsables sólo a veces, dependiendo si les gusta o no la materia, o porque se les olvida cumplir con las tareas. Según la Logoterapia, considera que la esencia de la existencia consiste en la capacidad del ser humano para responder

responsablemente a las demandas que la vida le plantea en cada situación en particular, y en este caso una de las principales responsabilidades de los jóvenes estudiantes es la escuela, y al cumplir sólo a veces con sus deberes escolares, no están *respondiendo* responsablemente a esa demanda.

En cuanto a la pregunta de qué tanta satisfacción o desagrado les causaba cumplir con sus tareas y deberes escolares, la mayoría de los estudiantes (57%) dijeron que era una fuente de satisfacción, pero eso, como vimos anteriormente, no implica que sean cumplidos o responsables con sus deberes de la escuela.

Respecto a lo anterior podemos decir que, aunque no son cumplidos o responsables, las veces que llegan a cumplir con sus deberes experimentan satisfacción, lo cual nos habla de encontrar sentido a través de una acción, que es una de las maneras en que, según nos dice la logoterapia, se realiza o descubre el sentido de la vida.

Respecto a si han pensado en abandonar la escuela, el 61%, que corresponde a la mayoría, manifiestan que nunca han pensado en abandonar la escuela, ya que tienen asumido que hay que prepararse y terminar una carrera. Y si una minoría (33%) a veces ha pensado en abandonar la escuela, ha sido por problemas económicos o porque de plano ha salido muy mal en calificaciones.

Tenemos entonces que la mayoría de los estudiantes si pueden encontrar el sentido de su vida según una de las maneras de la Logoterapia que es la de proveerse de proyectos, ya que uno de ellos y de los más importantes es terminar la preparatoria, entrar a la universidad y tener una profesión.

#### **b) Entrevistas a los maestros**

En cuanto a las preguntas de la entrevistas a los maestros están encaminadas a conocer de qué manera perciben ellos el problema, empezando por saber en primer lugar si ellos perciben algún problema o no en el desempeño

de los grupos y si es que perciben la apatía y el desinterés, mediante qué conductas los chicos expresan esto; si los sienten entusiastas o apáticos, responsables o irresponsables y a qué atribuyen ellos como maestros estas actitudes y comportamiento de los alumnos.

En cuanto al desempeño de los grupos en clase, de manera general, la mayoría de los maestros (4 de los 6 entrevistados) dijeron que era bueno, sólo dos de ellos hablaron de que algunos grupos eran apáticos, y otros ponían más atención, pero ante la pregunta de *¿qué tan difícil es lograr que el alumno centre su atención en clase?* sólo uno de los maestros dijo que era fácil, ya que eran pocos los que no ponían atención.

Todos los maestros -excepto uno- coincidieron en que era difícil despertar y centrar la atención del alumno en clase, debido a que son alumnos que ya han tenido problemas en otras escuelas, o porque no entienden los temas.

De igual manera, todos los maestros manifiestan notar en todos los grupos conductas relativas a la apatía y al aburrimiento, como son: platicar, dibujar, distraer a los demás compañeros, no hacer los trabajos y ejercicios que corresponden a la clase, no cumplir con las tareas.

Lo anterior indica que los maestros aunque, de manera general, cuando se les pregunta por el desempeño de los grupos dicen que está "bien", realmente se dan cuenta de que existe un problema relacionado con la apatía, el desinterés y la responsabilidad por parte de los alumnos.

Los maestros atribuyen estas conductas de apatía y desinterés a tres importantes factores: el primero de ellos, *el maestro*. Según todos los docentes, es el propio maestro el causante de la apatía y el desinterés del alumno, ya que es su obligación buscar técnicas, métodos, maneras de despertar el interés y llamar la atención del alumno. Entonces, si el alumno está aburrido, o no pone atención en

clase, es culpa del maestro, que no sabe captar su atención.

El segundo factor, *la familia*. Todos los maestros hicieron referencia a ella como punto importante de apoyo en el desempeño académico de los alumnos. Coincidieron que si los padres procuran tener una buena comunicación con sus hijos, si están al tanto de sus necesidades, si los motivan, les inculcan deseos de superación y los incitan a que se fijen metas, entonces el alumno manifestará en clase interés por aprender y cumplirá con sus deberes escolares.

El tercer factor, mencionado este solamente por uno de los maestros, es la *cultura del país*. Esa, la denominada *Cultura del fracaso*, esa del "ahí se va", esa cultura de la mediocridad que reina en México, donde no se le exige a la gente el máximo de su capacidad, donde impera el conformismo, es la culpable de que los chicos no se exijan a sí mismos, de que no tengan deseos de superación ni ambiciones.

Tenemos entonces que, si bien los maestros, no se asumen como únicos responsables de la apatía y desinterés del los estudiantes, están dejando fuera del proceso educativo al factor más importante: el alumno.

Si bien, está claro que una gran cuota de responsabilidad en el proceso educativo corresponde al docente, y también a los padres de familia, y hasta al propio país al ser el acto educativo un fenómeno social y colectivo, se está olvidando al actor fundamental que es el propio estudiante.

Desde el momento en que el docente asume toda la responsabilidad en el acto educativo y no se da cuenta de su papel, más bien de mediador y facilitador de experiencias de aprendizaje, no establecerá el papel del alumno como un sujeto activo y responsable de su propio desempeño.

En cuanto a la responsabilidad o irresponsabilidad de los alumnos, la

mayoría de los maestros (5 de los 6 entrevistados) dijeron que la mayoría eran responsables generalmente. Solo uno de los maestros dijo que la responsabilidad era algo muy variable, que generalmente las mujeres eran más responsables que los hombres y que los alumnos irresponsables lo eran por falta de motivación y que era responsabilidad del maestro motivarlos. Tenemos entonces que, de nuevo, según los maestros, el docente es el *responsable* de la responsabilidad o irresponsabilidad del alumno.

Ante la pregunta de que si los alumnos son entusiastas o apáticos, sólo dos maestros los definieron como entusiastas. Cuatro maestros dijeron que más bien eran apáticos, lo que significa una actitud de desgano y desinterés hacia las actividades dentro de la clase, y la falta de cumplimiento con las tareas.

Es decepcionante para el docente, cuando se ha esforzado en preparar una clase, toparse con alumnos que desde la primera hora de la mañana están cansados y aburridos, buscando pretextos para salir del salón, preguntado cuánto tiempo falta para que termine la clase o esperando por algún milagro para que no se presente el maestro de la siguiente materia. Y será el frío, o el calor, que esté lloviendo o que sea una mañana espléndida, porque desayunaron o no alcanzaron a hacerlo, pero los profesores ven cómo lo más común en los chicos es el desgano y cómo hasta los más entusiastas, en ocasiones, terminan contagiados por la apatía de los demás.

### **Puntos concordantes al cruzar entrevistas con maestros, cuestionario de síntomas en el aula y observaciones**

**a) El desinterés de los alumnos y la dificultad para centrar su atención en clase:** la gran mayoría de los alumnos (59 %) admiten contar con poco interés en clase y distraerse muy fácilmente, lo cual coincide con las observaciones y con las respuestas en las entrevistas a los maestros.

Según los maestros, y de acuerdo también con las observaciones, las conductas más comunes que indican el desinterés y distracción de los alumnos en clase son: conversar entre ellos cuando el maestro está exponiendo, dibujar, hacer tareas de otra materias, aventar papeles, pasarse recados, esconder las mochilas, dormirse, pedir permiso constantemente para salir al baño, no cumplir la mayoría con los trabajos y tareas. Es común que al momento que se les pide un ejercicio, pregunten lo que se acaba de explicar, queriendo que nuevamente se les repitan los procedimientos o los conceptos, con lo que evidencian que no estaban poniendo atención.

Se encontró concordancia con las respuestas de los alumnos y las entrevistas con los maestros en cuanto al motivo del desinterés: el docente, que no sabe hacer la clase “interesante” para los alumnos.

Los alumnos objetan que las clases les parecen aburridas, que hay ciertas materias como física y matemáticas que les cuesta trabajo entender y terminan perdiendo el interés. Por su parte, todos los docentes entrevistados coinciden que el maestro es el responsable de atraer al alumno, de despertar su interés; el maestro es el principal responsable del desinterés que manifiestan los alumnos.

**b) La irresponsabilidad de los alumnos:** aquí se encontró concordancia con las respuestas de los alumnos y con las observaciones: la mayoría de los alumnos (71%) se definen como responsables solo a veces, lo cual coincide con las observaciones, pues con frecuencia no cumplen con las tareas, olvidan llevar el material solicitado, no preparan sus exposiciones, o no entregan trabajos que debieron haber realizado en clase.

**c) La apatía de los estudiantes:** encontramos concordancia con las respuestas de las entrevistas de los maestros y las observaciones. La mayoría de los docentes calificaron a los alumnos de apáticos, lo cual coincide con las



observaciones, pues es común escuchar la petición de “maestro (a) hoy no hay que hacer nada”, o bien el “ay, qué flojera”, o cuando hay que hacer trabajo en equipo no quieren desplazarse de sus lugares, incluso hasta para hacer a veces dinámicas vivenciales se muestran desganados para colaborar.

También es muy común el ausentismo de los lunes y los viernes.

### **Puntos discrepantes al cruzar los resultados de los cuestionarios, entrevistas con maestros y observaciones.**

**a) Responsabilidad de los alumnos:** en este punto, las respuestas de los alumnos concuerdan con las observaciones, pero no con las respuestas de los maestros en las entrevistas, pues mientras que los maestros dijeron que la mayoría de los alumnos eran responsables, los chicos en sus respuestas, la mayoría se califican como “responsables sólo a veces”, lo cual coincide también con las observaciones.

También existe contradicción en este punto en lo manifestado por los docentes en la entrevista (que solo eran unos pocos los que no cumplían con sus deberes y tareas) y lo captado en las conversaciones informales entre éstos, ya que en este tipo de conversaciones lo más común es escuchar entre los compañeros lo irresponsables que son los estudiantes, diciendo, por ejemplo, que la mayoría de los alumnos de determinado grupo no cumplieron con la tarea, o que no quieren trabajar en clase.

**b) Motivo por el cual el alumno se distrae en clase:** aquí existe discrepancia con las respuestas del alumno en el cuestionario y los maestros en la entrevista:

Mientras los maestros se califican como únicos responsables de atraer y

mantener la atención del alumno en clase, los alumnos manifiestan que para ellos es muy fácil distraerse con cualquier cosa, lo cual coincide con las observaciones: basta con que alguno diga en clase algo “chistoso” o fuera de lugar para que se desaten las risas y los comentarios irónicos y resulte difícil volver a retomar la clase; un ruido dentro o fuera del salón, la salida o entrada de alguien al aula, lo que haga el compañero de al lado o de enfrente, todo es motivo de distracción.

## CAPÍTULO VI.

### CONCLUSIONES

En el desarrollo de la presente investigación, cuyo objetivo ha sido descubrir si las conductas de apatía y desinterés de los estudiantes del Instituto Cambridge de Querétaro A.C., están relacionadas con lo que Víctor Frankl denomina como “vacío existencial”, se han obtenido elementos que no permiten corroborar lo que a través de la práctica docente se había planteado respecto a la relación de dichas conductas con el concepto expuesto por Frankl.

Es innegable que, como profesores, cada vez estamos más preocupados al ver diariamente la facilidad con que los jóvenes se dejan ganar por la apatía, su falta de motivación para construir proyectos, su renuencia a esforzarse, a responsabilizarse.

Es innegable también, que nuestra labor como profesores es ayudar a los estudiantes en esa exploración de su persona que les dará la posibilidad de descubrir lo que quieren llegar a ser, y nos sentimos decepcionados y preocupados cuando percibimos que los jóvenes ahora parecen ya no querer *nada...* nada que signifique un esfuerzo, nada que tenga qué ver con la responsabilidad o el compromiso.

La investigación educativa respecto a la apatía y el desinterés en la aulas, permitió obtener datos que nos indican que este fenómeno no es estático, es dinámico, que puede tener muchas causas y que muestra varias caras: la pasividad, la inercia, y, en ocasiones, su otro polo: la agresión rebelde.

Esta investigación deja abiertas algunas líneas para futuras investigaciones,

además de brindar la posibilidad a otros profesores de conocer una realidad que les pueda servir de elementos de análisis y debate

Las experiencias más importantes obtenidas en el transcurso de esta investigación respecto a las causas de la apatía y el desinterés en las aulas, el papel del maestro y del alumno como parte de este fenómeno, se presentan enseguida a manera de conclusión.

Por lo anteriormente dicho y puntualizando tenemos que los estudiantes del Instituto Cambridge de Querétaro, A.C., mostraron elementos que descartan que éstos padezcan falta de sentido en relación a la propia existencia, ya que:

**Primera.** Los estudiantes mostraron contar con una adecuada percepción de sentido ya que las cuestiones sobre la captación de razones y motivos para vivir la propia vida y la valoración de esta en general fueron positivas.

De igual manera, la experiencia de sentido, que está referida a sentir la existencia personal como llena de cosas buenas con un tono más referido a las vivencias del día a día, se deduce positiva ya que los estudiantes se definen en su mayoría como personas felices, que consideran que su vida hasta hora ha valido la pena y se sienten entusiasmados al pensar en el futuro.

Existen en este punto dos elementos muy importantes, siendo el primero de ellos el que la mayoría  **cree que su vida tiene un propósito**. El sentir que existe un sentido y una finalidad para sus vidas significa que está presente lo que Frankl (2004) llama *voluntad de sentido*, referida a ese impulso innato a encontrar un significado y propósito en la propia vida.

Frankl (2004) expuso que lo importante no es el sentido de la vida en formulaciones abstractas, sino el sentido concreto de la vida de un individuo en un momento determinado:

No deberíamos perseguir el sentido abstracto de la vida, pues a cada uno

le está reservada una precisa función que cumplir. Por consiguiente, ni puede ser reemplazado en su función. Ni su vida puede repetirse: su tarea es única como única es su oportunidad de consumarla (Frankl, 2004, p. 131).

Podemos decir que los estudiantes, dado a que son adolescentes y que están todavía en la etapa de autodescubrimiento, su sentido de vida está en formulaciones abstractas, aunque para ellos suena a metas concretas (“ser feliz”, “terminar una carrera”, “tener una familia”)

Es bueno que tengan metas, pero hasta que los chicos tengan un proyecto definido de vida (Frankl diría que *hasta que hayan definido su propósito*) las metas adquirirán un significado y percibirán por cuál dirección encaminarse para hacerlas realidad.

El segundo de los elementos importantes en cuanto a la experiencia de sentido en los estudiantes, es que la mayor parte del tiempo **se sienten bien en su hogar, con su familia.**

Dijimos antes que la familia es la primera en brindar un espacio de socialización al ser humano. En esa socialización primaria es donde se inicia la construcción de un sentido de vida, ya que la familia proporcionará la base ontológica sólida que va a ofrecer a la persona seguridad y certidumbre existencial. El analizar el papel de la familia puede ser objeto de un estudio aparte. Aquí solamente diremos que, al parecer, en las familias de estos jóvenes se les ha proporcionado esa seguridad y certidumbre existencial necesaria para que puedan construir su sentido de vida.

**Segunda.** En lo que respecta a metas y tareas, como parte de la autorrealización -que es una de las formas de encontrar sentido a la existencia- los chicos tienen metas relacionadas principalmente con: terminar una carrera,

tener una pareja, formar una familia y ser felices (en ese orden de importancia). Esto coincide con encontrar sentido a la vida mediante la primera forma que señala Víctor Frankl que es a través de valores creativos como “llevar a cabo un acto,” lo cual coincide con la idea tradicional que es la de proveerse de proyectos.

Los estudiantes de Instituto Cambridge de Querétaro A.C, aunque no tienen todavía un proyecto específico de vida (lo cual resulta comprensible al encontrarse todavía en la etapa de la adolescencia) de manera general, en sus metas está conseguir un título universitario, desarrollar sus capacidades y mejorar su calidad de vida. Tenemos entonces que los chicos tienen metas, sueños por realizar, objetivos que cumplir.

Las metas serían entonces el fin hacia el cual los chicos dirigen sus deseos y sus acciones, pero como todavía no están conscientes del todo de la influencia que tienen sus acciones en el mundo que les rodea, tampoco piensan la mayoría de las veces qué tanto estas acciones los alejan o acercan en determinado momento a esas metas

**Tercera.** No se encontraron elementos que indiquen que los alumnos sufran de *frustración existencial*, denominación que da Frankl a lo que sucede cuando se malogra la voluntad de sentido (la voluntad de sentido es contraria al vacío existencial).

Existe frustración existencial fundamentalmente si no se percibe y se experimenta el sentido, lo cual también está en relación con las metas y tareas de la persona

La frustración existencial nos sale al paso por distintas formas clínicas básicas como pueden ser la *depresión* o el sentimiento de *minusvalía*.

Entendemos la depresión como un trastorno en el estado de ánimo y cuyo síntoma habitual suele ser un estado de abatimiento e infelicidad, que en última instancia tiene que ver con la pérdida del objetivo, misión o sentido de la vida. Síntomas depresivos como querer dormir la mayoría del tiempo, pensar en la muerte con frecuencia o en el suicidio o perder el interés por lo que les rodea, no están presentes en la mayoría de los estudiantes.

En cuanto al sentimiento de *minusvalía*, referido como ese sentimiento de inferioridad, esa perturbación o ruptura del sentimiento del valer propio, relacionado con el concepto del *yo* y de la autoestima que se va formando desde las primeras etapas de la vida, tampoco está presente, ya que no existen en ellos constantes auto reproches, sentimientos de culpa ni autocrítica severa, cosas que son comunes cuando existe en sentimiento de *minusvalía*. La mayoría de los estudiantes tienen un buen concepto de sí mismos y de su valor como personas.

Otra de las formas clínicas básicas que toma la frustración existencial son algunas neurosis que la logoterapia llama “neurosis noogenas”, que son las neurosis originadas etiológicamente por un problema espiritual, por un conflicto moral o por una crisis existencial. No hay datos que revelen que los chicos tengan importantes conflictos morales ni espirituales, ni crisis existenciales graves, solamente lo que suele ser común en la adolescencia.

Tenemos entonces que los efectos generales de la frustración como son la depresión, el sentimiento de *minusvalía* y las neurosis, según los datos arrojados, no están presentes en los estudiantes.

**Cuarta.** Los alumnos están libres de adicciones (alcohol, tabaco, drogas ilícitas), las cuales también son consideradas como un importante síntoma del vacío existencial.

Desde la perspectiva de Frankl, el *sentimiento de vacuidad* es el motor

mediante el cual la persona intenta llenarse con contenidos que ofrecen satisfacción sustitutiva, aunque esta desaparezca a corto plazo.

Si bien, los estudiantes han tenido alguna experiencia con bebidas alcohólicas o con tabaco, la mayoría los usan ocasionalmente sin que les genere problemas significativos como serían trastornos físicos o psicológicos, ni dependencia, referida esta última al impulso irreprimible por consumir una sustancia de forma continua y periódica a fin de experimentar sus efectos psíquicos.

No podemos hablar entonces de que exista en los alumnos ese complejo de vacuidad, que señaló Frankl que aparece en el cien por ciento de los casos de los drogadictos o de las personas que padecen de alcoholismo crónico.

**Quinta.** Si bien, en los estudiantes del Instituto Cambridge de Querétaro, A.C. existen conductas que denotan apatía y aburrimiento, los estudiantes manifiestan respecto al origen de éstas, que las clases les aburren, porque hay materias que por sí mismas son difíciles (física y matemáticas) o por la manera en que el maestro aborda los contenidos curriculares.

En cuanto al aburrimiento, Frankl nos dice que el vacío existencial se manifiesta principalmente en un estado de tedio (aburrimiento). Pero en el caso de los estudiantes del Instituto Cambridge no podemos decir (como se pensó al principio de este estudio) que el aburrimiento se extiende a todas las áreas de su vida. Los estudiantes manifiestan aburrirse en clases principalmente por dos razones:

La primera, por la manera en que el maestro aborda los contenidos curriculares. Los alumnos hacen referencia a la manera “poco atractiva” en que los maestros les presentan el contenido de las clases, lo cual hace que se pierda el interés y la atención.



La segunda, hay materias que los estudiantes ya de por sí consideran difíciles y cuando el alumno no entiende algo, en lugar de esforzarse, preguntar y poner toda su atención para entender la clase, se desanima y pierde el interés y por consiguiente la atención.

**Sexta.** Al estudiante le cuesta trabajo centrar su atención en la clase, la gran mayoría admiten distraerse muy fácilmente y/o tener atención dispersa. No se descarta la posibilidad que algunos de estos chicos pudieran padecer Trastorno por Déficit de Atención, que es, como su nombre lo indica, un trastorno de la atención que principalmente tiene tres características: primera, una gran distracción; segunda, tremenda impulsividad, y la tercera una actividad exagerada no propositiva.

No todos los chicos con TDA son hiperactivos, pues existen dos tipos esenciales: uno, donde sobresale la impulsividad y la actividad exagerada no propositiva, y otro donde la falta de atención es lo predominante.

Pero no podemos hablar de que este trastorno sea el caso de la mayoría, y sí de que, tal vez, en cada uno de los grupos, un alumno se corresponda con las marcadas características de este trastorno.

**Séptima.** Los alumnos son poco responsables, según sus propias palabras, su responsabilidad en la escuela depende de qué tanto les gusta la materia o de que con frecuencia se les olvida hacer las tareas. De manera general, podemos decir que el rasgo de carácter de la *responsabilidad* no es uno de los dominantes en su personalidad.

Los alumnos tienen la capacidad de elegir metas y propósitos, pero no la responsabilidad necesaria para perseguirlas, para buscar rutas y estrategias que los acerquen a lo que quieren.

Un proyecto de vida antes tiene que imaginarse, analizarse. Si los chicos quieren ser felices, desarrollar sus capacidades y tener una mejor calidad de vida, no basta con eso: quien proyecta necesita perseguir aquello que quiere, realizar acciones que lo acerquen a ello. Tiene que hacer planes para que sus actividades diarias lo conduzcan día a día más cerca de la situación que anhela. Pero lo chicos, al no ser responsables, con mucha frecuencia sus acciones los alejan de aquello que quieren lograr (por ejemplo, decir que quieren terminar la preparatoria y continuar en la Universidad, cuando no cumplen con tareas, reprueban materias, se atrasan un semestre).

**Octava** Todos los maestros están conscientes de las manifestaciones de apatía y desinterés por parte de los alumnos, asumiéndose los docentes como primeros responsables de tales conductas.

Ya dijimos anteriormente que el maestro es, por mucho, el responsable de todo el proceso educativo. Son varios los actores involucrados, los primeros son los alumnos, los segundos los padres (primeros educadores).

Efectivamente, una gran cuota de responsabilidad corresponde al docente, pero el alumno también debe asumir su propia responsabilidad en el proceso y la familia de igual manera, ya que los padres son los primeros y principales educadores de los hijos por dos importantes razones: la primera, porque en la familia se da mayor proximidad entre el educador y el educando. En la familia no solo hay proximidad física, sino proximidad biológica y afectiva, se convive y participa de la intimidad como personas. La educación es la ayuda que se le presta al hijo para que pueda llegar a ser una persona que desarrolle sus capacidades intelectuales y morales. Muchos de los padres dejan esta responsabilidad totalmente en manos de la escuela, de los docentes, responsabilizándolos, -al igual que los alumnos- del desempeño no sólo académico del chico, sino de su desempeño en la vida.

Es muy importante, entonces, que tanto alumnos como padres de familia, conozcan su participación y responsabilidad en el acto educativo, para que se pueda dar un aprendizaje colaborativo, un aprendizaje participativo.

## Una reflexión final, una propuesta

Los estudiantes del Instituto Cambridge de Querétaro A.C., según los datos arrojados en la investigación, no padecen vacío existencial. Sin embargo, tienen ciertas características principales como son la apatía, el desinterés y la irresponsabilidad; características propias no solo del grupo objeto de estudio de esta investigación, sino comunes hoy a toda una generación de adolescentes y jóvenes estudiantes.

Estas características que, si bien hoy y en este grupo objeto de estudio, no son signos de un vacío existencial y que si pueden serlo en otro grupo de jóvenes, es importante prestarles atención, ya que, como lo señaló Víctor Frankl, estamos en una época que promueve grandemente el complejo de vacuidad y nosotros, los docentes, como educadores de niños, adolescentes y jóvenes, hoy más que nunca debemos preguntarnos ¿qué pretendemos con la educación? ¿para qué estamos educando? en la medida que solo seamos transmisores de conocimientos, nuestra aportación será muy pobre.

Si realmente lo que queremos es suscitar una educación más integral, que atienda y responda a las necesidades de los jóvenes de hoy, en primer lugar tenemos que darnos cuenta que estamos tratando con un nuevo tipo de estudiante, que es, como señala Giroux (1996), el estudiante que se ha forjado dentro de los principios organizativos delineados por la intersección de la imagen electrónica, la cultura popular y una terrible sensación de indeterminación.

Este nuevo tipo de estudiante, producto de la posmodernidad, necesita una nueva pedagogía: una *pedagogía posmoderna*.

Al principio de esta tesis hablé de la posmodernidad, ese fenómeno de transición que nos ha tocado vivir, y que tiene especiales características histórico sociales como el ser la *época del desencanto*, ya que hay una renuncia a las

utopías y a la idea de progreso; se da un cambio en el orden económico al pasar de una economía de producción a una economía de consumo, desaparecen los héroes y surgen los falsos ídolos, los medios de masas y el marketing se convierten en centros de poder: lo que no se transmite por los medios de masas simplemente no existe para la sociedad, se aleja al receptor de la información recibida quitándole realidad y relevancia y convirtiéndola en mero entretenimiento.

Las principales características socio psicológicas de la posmodernidad son, por ejemplo, el que los individuos sólo quieren vivir el presente, los valores tienen poca importancia, se busca lo inmediato, se rinde culto al cuerpo y a la liberación personal; el hombre basa su existencia en el relativismo y la pluralidad de opciones, existe un proceso de pérdida de la personalidad individual, no se valora el esfuerzo y se da una pérdida de la ambición personal de auto superación.

Necesitamos tomar en cuenta estas características histórico sociales y socio psicológicas de la época en que vivimos, para implementar esa *Pedagogía posmoderna* que, como señala Giroux (1996), vaya más allá de reformar los programas escolares o de incluir las nuevas tecnologías informáticas.

Víctor Frankl (1997), en su libro *Ante el vacío existencial*, apunta que esta es una época de creciente difusión del complejo de vacuidad. Nos señala que en esta época la educación no solo debe transmitir conocimientos, sino también *afinar la conciencia*, de tal modo que el hombre sea capaz de prestar un oído atento para percibir lo que cada situación requiere.

Frankl (1997) nos dice que la educación hoy más que nunca debe ser una **educación para la responsabilidad**. Comparto la idea de Frankl cuando dice que ser responsable significa ser selectivo, ir eligiendo; que si no queremos quedar sepultados bajo la oleada de incentivos que nos ofrecen los *mas media*, si no queremos hundirnos en la promiscuidad, tenemos entonces que aprender a distinguir entre lo que es esencial y lo que no lo es, entre lo que tiene sentido y lo

que no lo tiene, entre lo que es responsable y lo que no.

En esta educación para la responsabilidad, me parece que, en primer lugar, los docentes debemos redefinir nuestro papel como mediadores y facilitadores de las experiencias de aprendizaje, lo que implica establecer el papel del alumno, como diría Piaget, “como un sujeto activo procesador de información”, que deberá asumir su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje. El alumno tiene que hacer conciencia de que es responsable de su propio desempeño, de que es su labor la que produce cambios.

En ningún momento pretendo deslindar la responsabilidad del docente, pero me parece fundamental la cuota de responsabilidad del propio estudiante, pues aunque somos varios actores involucrados en el proceso educativo –que es además un fenómeno social y colectivo- los primeros son los alumnos.

En segundo lugar, la educación es formación de sentido, sobre todo formación de sentido personal, y debe contribuir, por tanto, a la formación coherente de una identidad personal y social. Con frecuencia nos parece como si en esta época los valores hubiesen desaparecido, pero hay que reconocer que hay valores que persisten: al interrogar a los estudiantes, al conversar con ellos, todos hablaron de querer llegar a obtener un título universitario, de tener un trabajo reconocido, muchos hablaron de retribuir lo que les han dado sus padres y nadie negó el deseo de querer formar una familia.

Educar para la responsabilidad, es también hacer conscientes a los chicos de que deben responsabilizarse de su proyecto de vida. Es decir, no basta con desear, con imaginar lo que se quiere lograr: hay que perseguir lo que se quiere, realizar acciones que nos acerquen a ello.

Dijimos antes que la razón de la apatía y el aburrimiento no era, en este caso, el vacío existencial. Una de las razones de la apatía y el desinterés puede

encontrarse en la desmotivación en parte debida a que los chicos no consiguen las expectativas esperadas, las metas deseadas, como podría ser el reprobar exámenes, no alcanzar las calificaciones que esperaba o repetir cursos. Tenemos que educar entonces en la *cultura del esfuerzo*, recordarle al estudiante que para alcanzar el éxito o lo que sea que desee en la vida, debe persistir en sus propósitos, trabajar especialmente en aquellas materias que le resulten más difíciles y no renunciar a la primera. En esta época en que todo se quiere – y se consigue - fácil y rápido, no es tarea fácil enseñar a los chicos a esforzarse.

Ser responsable significa estar listo y dispuesto a “responder” (Erich From, *El arte de Amar*). La tarea es entonces formar estudiantes listos y dispuestos a responder por su propio aprendizaje, por sus valores, por un proyecto de vida.

Pero no hablamos de formar al estudiante solamente en la responsabilidad individual, es muy importante la formación también en la *responsabilidad social*. Vivimos en una época donde, como lo señaló Lipovetsky (2003), predomina lo individual frente a lo colectivo, donde se da una constante reivindicación individualista, narcisista y hedonista que acentúa el individualismo hasta el egoísmo. La responsabilidad social ayuda a los jóvenes a comprender que sus vidas están íntimamente conectadas con el bienestar de otros, con el mundo social y político que está alrededor de ellos.

Tenemos entonces que educar también para la conciencia social, para promover el bienestar común, para que las acciones de los chicos sean consistentes con lo que ellos quisieran que fuera el mundo.

Ser educador de adolescentes no es nada fácil. Nuestros alumnos pasan por un periodo de transición, por un reordenamiento biológico y un duelo psicológico y su condición social es compleja. Es una etapa de cuestionamiento donde el adolescente no solo cuestiona la ley familiar, también cuestiona la ley escolar; toda palabra, regla o norma que provenga del mundo de los adultos es, la

mayoría de las veces, motivo de enfrentamiento.

La adolescencia es la última etapa en la que padres y educadores podemos formar parte activa y ayudar a los chicos a descubrir y sentar sus caminos vitales. No basta pues, con ser meros transmisores de conocimientos. Eduquemos en la responsabilidad, en la cultura del esfuerzo. Eduquemos, como señala Frankl, para *afinar conciencias*, de tal modo que nuestros alumnos sean capaces de prestar oído atento para percibir lo que cada situación requiere, para que sean capaces de distinguir lo que es esencial de lo que no, **lo que tiene sentido y lo que no lo tiene.**

**NOTA:** al realizar esta investigación, aunque no se logra comprobar la hipótesis planteada al principio, la construcción del conocimiento permite una vez conocida la realidad, pensar diferente.

Los aportes de la presente investigación, se dirigen hacia la apertura de otras líneas para posteriores investigaciones que permitan construir nuevas propuestas metodológicas y revalorar la práctica docente.



## BIBLIOGRAFÍA

- Amezcuca, H. (2000). *“Introducción a las ciencias sociales”*. México. Ed. Nueva Imagen.
- Anatrella, T. (1994). *“Contra la sociedad depresiva”*. España. Ed. Sal Terrae
- Ander-Egg, E. (1995). *“Técnicas de investigación social”*. Argentina. Ed. Lumen
- Appignanesi, R. y Zárate, O. (2004). *“Existencialismo para principiantes”*. Argentina. Ed. Era Naciente
- Badiou, A. y Althusser, L. (1980). *“Materialismo histórico y materialismo dialectico”*. México. Ed. Siglo XXI
- Baena, G. (2004). *“Instrumentos de investigación”*. México. Ed. Editores Mexicanos Unidos
- Bourdieu, P. (2002). *“Lección sobre la lección”*. España. Ed. Anagrama
- Clark, H. Harris, C. Reynold, B. (1998). *“Cómo desarrollar la autoestima en los Adolescentes”*. Madrid. Ed. Debate.
- Camus, A. (2006). *“El extranjero”*. Argentina. Ed. EMECE.
- Frankl, V. (2004). *“El hombre en busca de sentido”*. España. Ed. Herder.
- Frankl, V. (1997). *“Ante el vacío existencial”*. España. Ed. Herder.
- Frankl, V. (1987). *“Psicoterapia y humanismo” ¿tiene sentido la vida?”* México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

- Gorz, A. (1969). *“Historia y enajenación”*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Gubern, R. (2000). *“El eros electrónico”*. México. Ed. Taurus .
- Gutiérrez S., R. (2004). *“Historia de las doctrinas filosóficas”*. México. Ed. Esfinge.
- Harris, M. (1996). *“El desarrollo de la teoría antropológica”*. México. Ed. S. XXI.
- Lyotard, J.F. (2008). *“La posmodernidad (explicada a los niños)”*. España. Ed. Gedisa
- Lipovetsky, G. (2003). *“La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo”*. España. Ed. Anagrama.
- Martínez, M. (1999). *“La nueva ciencia”*. México. Ed. Trillas.
- Nietzsche, F. (2003). *“Obras inmortales: tomo I”*. España. Ed. Edicomunicación.
- Rojas, E. (2000). *“El hombre light: una vida sin valores”*. Argentina. Ed. Planeta
- Sabato, E. (2007). *“La resistencia”*. México. Ed. Planeta Mexicana.
- Savater, F. (2000). *“Ética para Amador”*. México. Ed. Planeta Mexicana.
- Villoro, L. (2005). *“El pensamiento moderno”*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica
- Wood, P. (1998). *“La escuela por dentro – la etnografía en cuestión educativa”*. España. Ed. Paidós.

## REVISTAS:

Giroux, H. (1996). "Generación posmoderna y Educación juvenil" [versión electrónica]. *Revista Nueva Sociedad*, Venezuela. (146), pp. 148-167.

Sañudo, L. (2000). "Hacia una hermenéutica para teorizar en educación". *Revista Educar*, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, (12), pp. 35-45.

Silva, A., Aragón, E. (2000). "Lo cualitativo y lo cuantitativo, dos de los protagonistas actuales de las disputas en las Ciencias Sociales". *Revista Educar*, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. (12), p.8 - 19.

## MEDIOS ELECTRÓNICOS:

### INTERNET:

*Existencialismo* [http:// es.wikipedia.org/wiki. 13/09/2008](http://es.wikipedia.org/wiki/Existencialismo)

"*La vida no tiene sentido*" : *el vacío existencial en estudiantes de pregrado en la U..C.A.B.* <http://www.monografias.com/trabajos17/vacio-existencial-estudiantes/vacio-existencial-e...> 12/11/2006

Martínez M. Miguel, *Hermenéutica y análisis del Discurso como Método de Investigación Social* [Investigación social-alqueliquis.es.tt/Hermenéutica-y-análisis-del Discurso-comoM-Ez-todo-de investigaciónSocial.htm.](http://investigacion-social-alqueliquis.es.tt/Hermenéutica-y-análisis-del-Discurso-comoM-Ez-todo-de-investigaciónSocial.htm) 10/11/2009

Valentín Rodolfo, *Reflexiones sobre el fenómeno de la apatía en ámbitos escolares* <http://www.educar.org/articulos/apatia.asp>

# **A N E X O S**

## CUESTIONARIO

MARCA POR FAVOR CON QUÉ FRECUENCIA HAS TENIDO LAS SIGUIENTES EXPERIENCIAS Y TRATA DE SER SINCERO.

**1.- ¿Con qué frecuencia piensas sobre el significado de tu vida?**

- a) Con frecuencia
- b) Algunas veces
- c) Rara vez
- d) No sé

**2.- ¿Con qué frecuencia piensas en la muerte?**

- a) Con frecuencia
- b) Algunas veces
- c) Rara vez
- d) No sé

**3.- Tomo bebidas alcohólicas**

- a) Nunca o casi nunca
- b) Pocas veces
- c) A veces sí, a veces no
- d) Frecuentemente

**4.- En general, podrías decir que eres**

- a) Muy feliz
- b) Bastante feliz
- c) Poco feliz
- d) Nada feliz
- e) No sé

**5.- Me siento bien en mi hogar, con mi familia**

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) A veces
- d) Nunca

**6.- Al pensar en el futuro te sientes**

- a) Muy entusiasmado
- b) Poco entusiasmado
- c) Entusiasmado a veces
- d) Nada entusiasmado

**7.- Fumo cigarrillos (tabaco)**

- a) Nunca o casi nunca
- b) Pocas veces
- c) A veces sí, a veces no
- d) Frecuentemente

**8.- Siento que no valgo mucho**

- a) Con frecuencia
- b) Rara vez
- c) Nunca
- d) No sé

**9.- ¿Qué tan satisfecho te sientes con tu vida?**

- a) Satisfecho
- b) Algo insatisfecho
- c) Algo satisfecho
- d) Insatisfecho
- e) Indeciso

**10.- En cuento a mis metas en la vida**

- a) Tengo muchas
- b) Tengo algunas
- c) No tengo metas
- d) No lo he pensado

**11.- ¿Con qué frecuencia te sientes deprimido?**

- a) Con frecuencia
- b) Algunas veces
- c) Rara vez
- d) No lo he pensado

**12.- Consumo alguna droga ( cocaína, marihuana, anfetaminas, inhalantes, otros )**

- a) Con frecuencia
- b) Algunas veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

**13.- ¿Preferirías no haber nacido?**

- a) Con frecuencia
- b) A veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

**14.- Cumplo con mis deberes y compromisos**

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Casi nunca
- e) Nunca

**15.- Siento que no sé qué hacer con mi vida**

- a) Con frecuencia
- b) Algunas veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

**16.- ¿Con qué frecuencia te sientes aburrido?**

- a) Con frecuencia
- b) Algunas veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

**17.- Me siento desmotivado para planear y hacer proyectos a futuro**

- a) Con frecuencia
- b) Algunas veces
- c) Rara vez
- d) Nunca
- e) No sé

**18.- ¿Piensas en el suicidio?**

- a) Con frecuencia
- b) Algunas veces
- c) Solo una vez lo pensé
- d) Nunca

**19.- Siento que la vida no vale la pena**

- a) Con frecuencia
- b) Algunas veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

**20.- Lo que sucede a mi alrededor**

- a) Me importa casi siempre
- b) A veces me importa
- c) Generalmente me da igual
- d) No me importa

**21.- ¿Crees que tu vida tiene algún propósito?**

- a) Estoy convencido de ello
- b) No estoy muy convencido
- c) No, para nada
- d) No sé

**22.- Aún si no me he desvelado quisiera quedarme acostado todo el día**

- a) Nunca o casi nunca
- b) Pocas veces
- c) A veces sí, a veces no
- d) Frecuentemente
- e) Siempre o casi siempre

**23.- Si muriera hoy consideraría que mi vida**

- a) Valió la pena
- b) No valió la pena
- c) No sé

**24.- En cuanto a la responsabilidad me considero**

- a) Muy responsable
- b) Responsable la mayoría de las veces
- c) Poco responsable
- d) Irresponsable

**25.- Enfrentarte a tus tareas diarias es**

- a) Algo agradable y satisfactorio
- b) Algo aburrido y penoso
- c) Me da igual lo que haga
- d) No sé



## CUESTIONARIO

EN CADA UNA DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES, SEÑALA LA QUE MEJOR REFLEJE LA VERDAD SOBRE TI. TAMBIÉN TIENES UNOS RENGLONES DISPONIBLES PARA UN COMENTARIO O CLARACIÓN.

### 1.- Generalmente en la escuela estoy:

- a) Totalmente aburrido      b) Con poco interés      c) Entusiasmado

Comentario: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 2.- Centrar mi atención en clase es:

- a) Imposible      b) Un poco difícil      c) Fácil

Comentario: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 3.- Cumplir con las tareas y deberes escolares es para mí:

- a) Fuente de satisfacción      b) Una tarea aburrida y penosa      c) Lo que menos me interesa

Comentario: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 4.- En cuanto a abandonar la escuela:

- a) Lo he pensado seriamente      b) A veces lo pienso      c) Nunca lo he pensado

Comentario: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5.- En la escuela soy:**

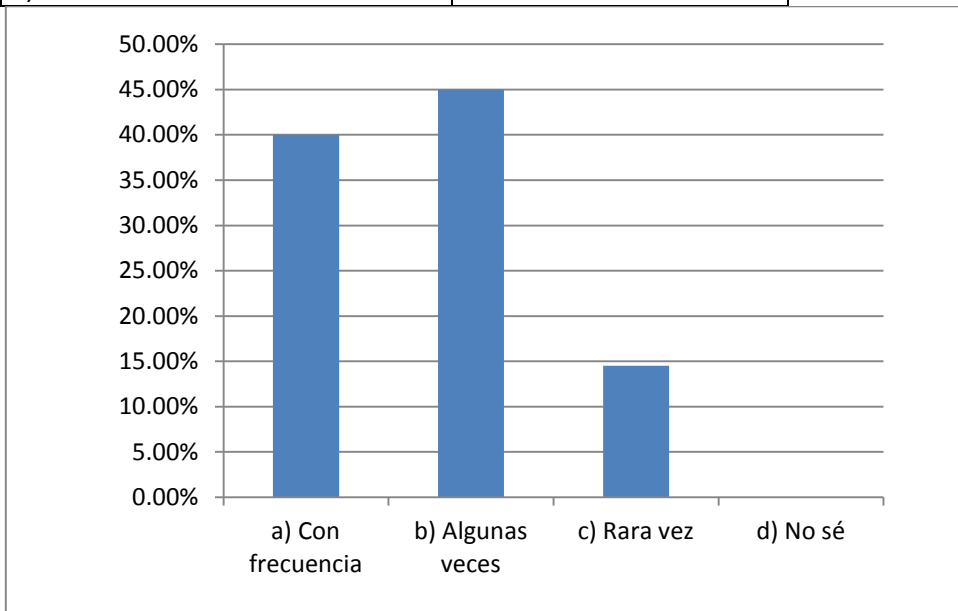
a) Muy responsable

b) Responsable a veces

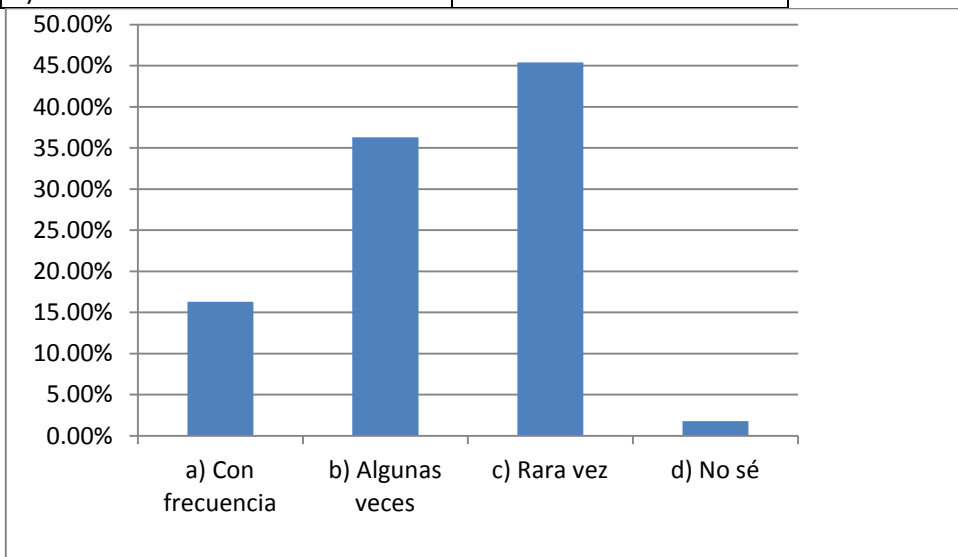
c) Muy responsable

Comentario: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

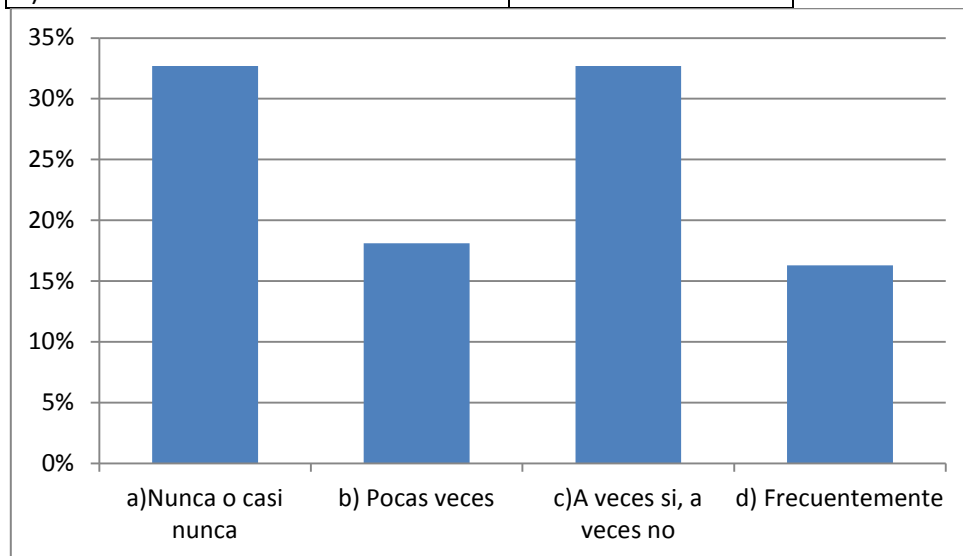
1.- ¿Con qué frecuencia piensas sobre el significado de tu vida?	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Con frecuencia	40.00%
b) Algunas veces	45%
c) Rara vez	15%
d) No sé	0%



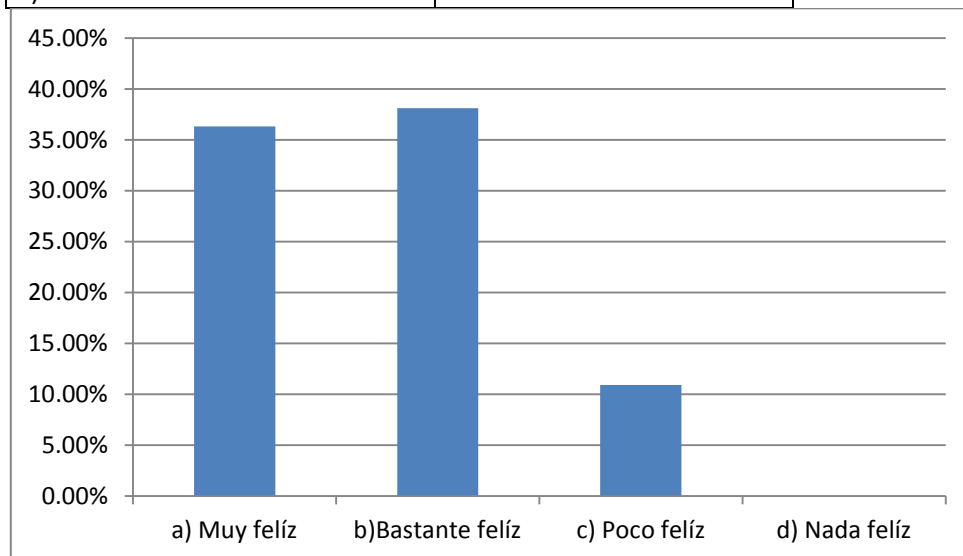
2.- ¿Con qué frecuencia piensas en la muerte?	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Con frecuencia	16.30%
b) Algunas veces	36.30%
c) Rara vez	45%
d) No sé	1.80%



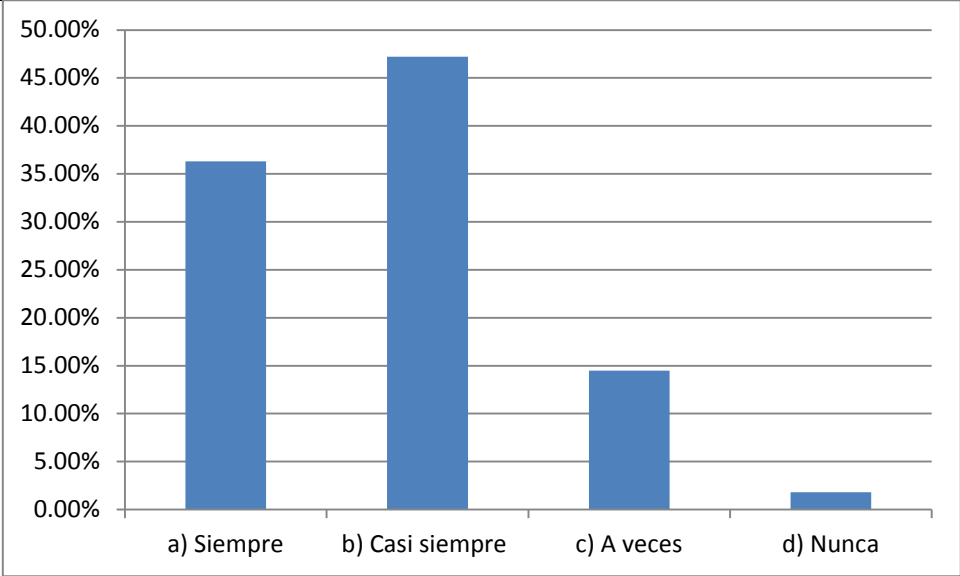
3.- Tomo bebidas alcohólicas	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Nunca o casi nunca	33%
b) Pocas veces	18%
c) A veces si, a veces no	33%
d) Frecuentemente	16%



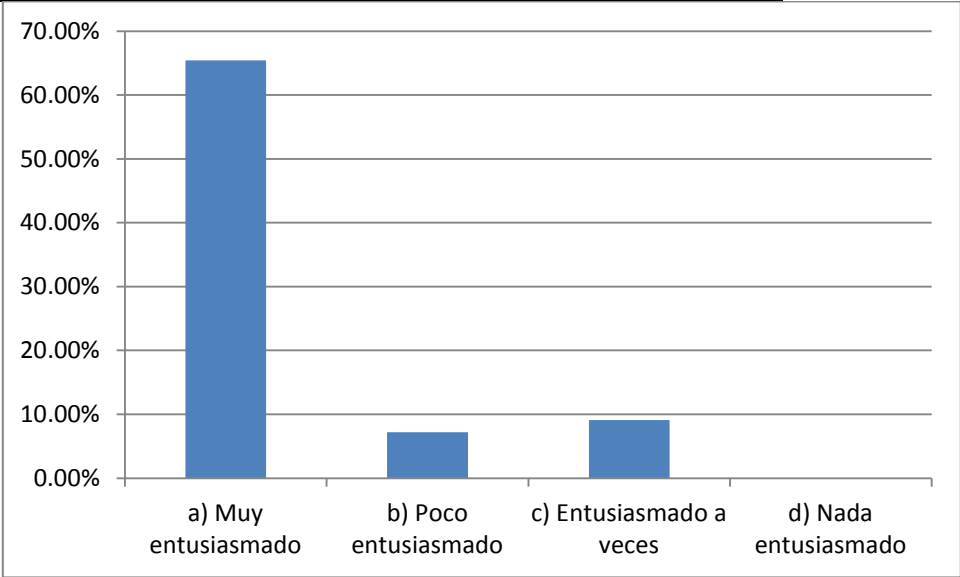
4.- En general, podrías decir que eres	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Muy feliz	36.30%
b) Bastante feliz	38.10%
c) Poco feliz	10.90%
d) Nada feliz	0%



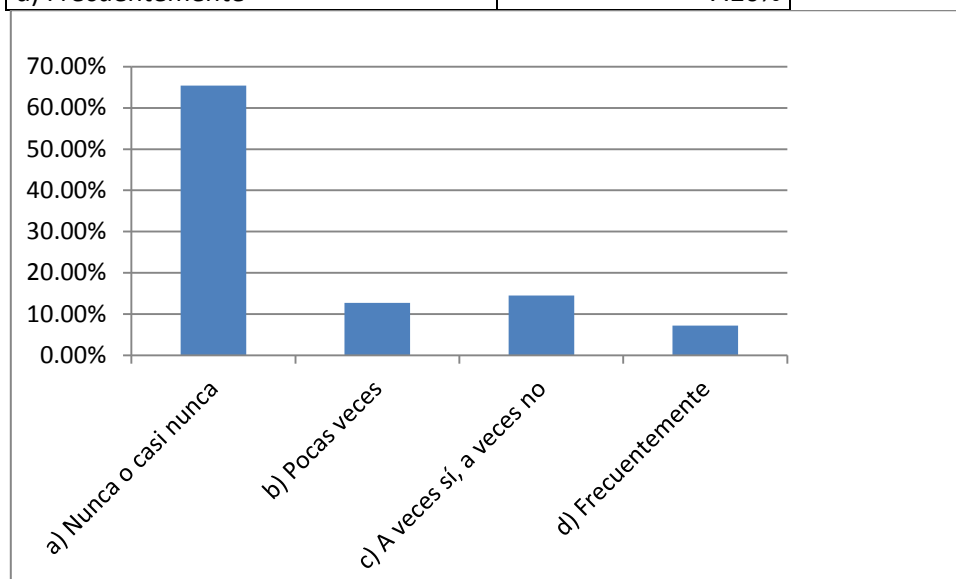
5.- Me siento bien en mi hogar, con mi familia	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Siempre	36.30%
b) Casi siempre	47.20%
c) A veces	14.50%
d) Nunca	1.80%



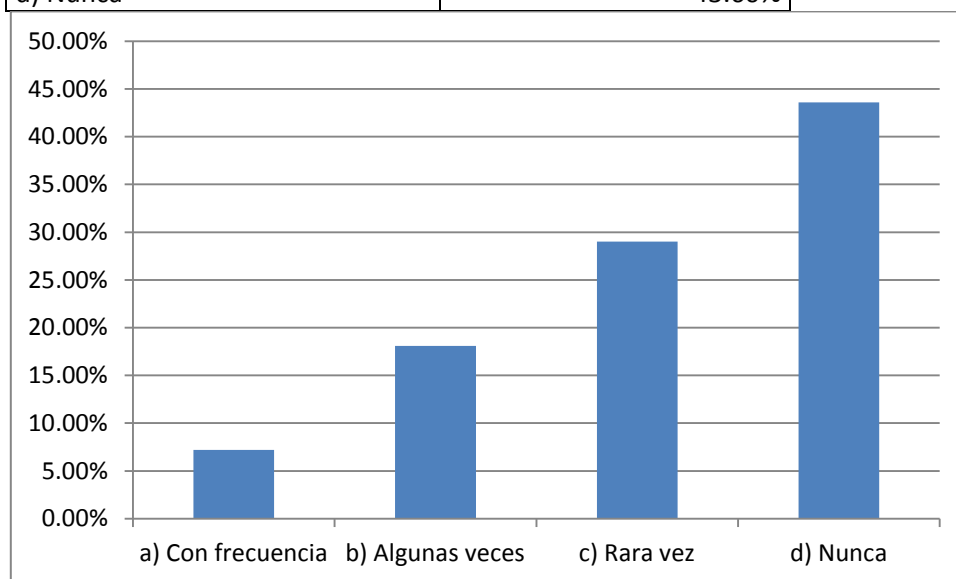
6.- Al pensar en el futuro te sientes	
FRECUENCIA	PORCENTAJES
a) Muy entusiasmado	65.40%
b) Poco entusiasmado	7.20%
c) Entusiasmado a veces	9.10%
d) Nada entusiasmado	0%



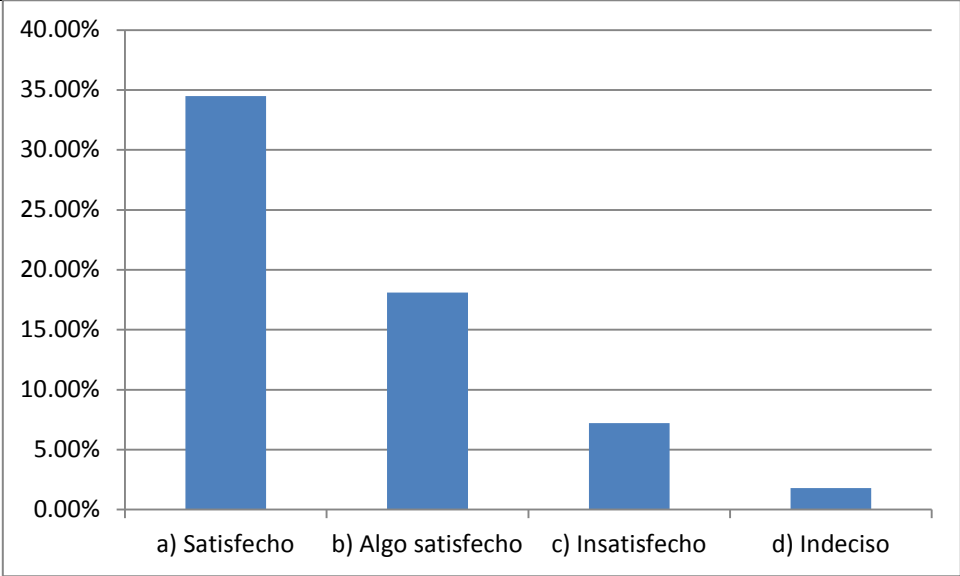
7.- Fumo cigarrillos ( tabaco)	
FRECUENCIA	PORCENTAJES
a) Nunca o casi nunca	65.40%
b) Pocas veces	12.70%
c) A veces sí, a veces no	14.50%
d) Frecuentemente	7.20%



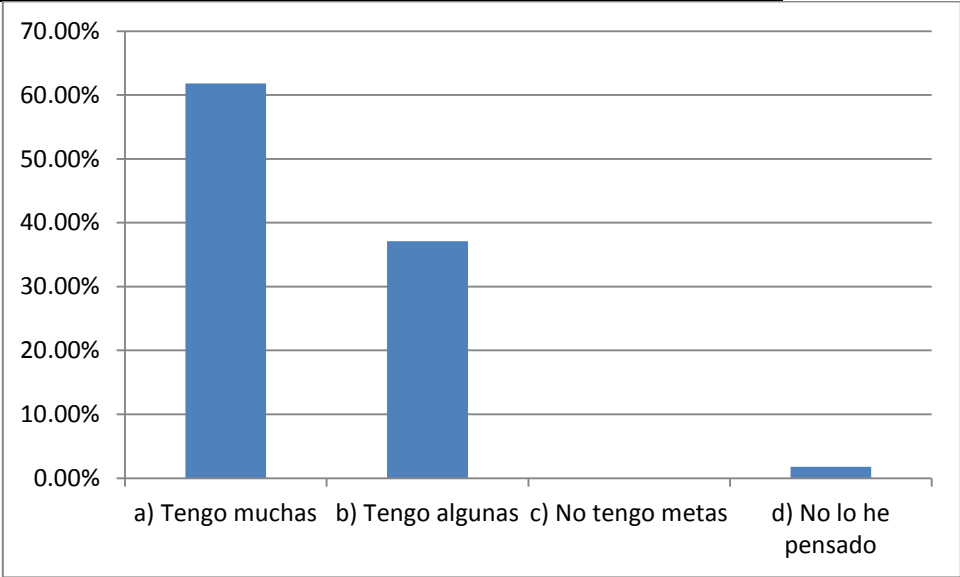
8.- Siento que no valgo mucho	
FRECUENCIA	PORCENTAJES
a) Con frecuencia	7.20%
b) Algunas veces	18.10%
c) Rara vez	29%
d) Nunca	43.60%



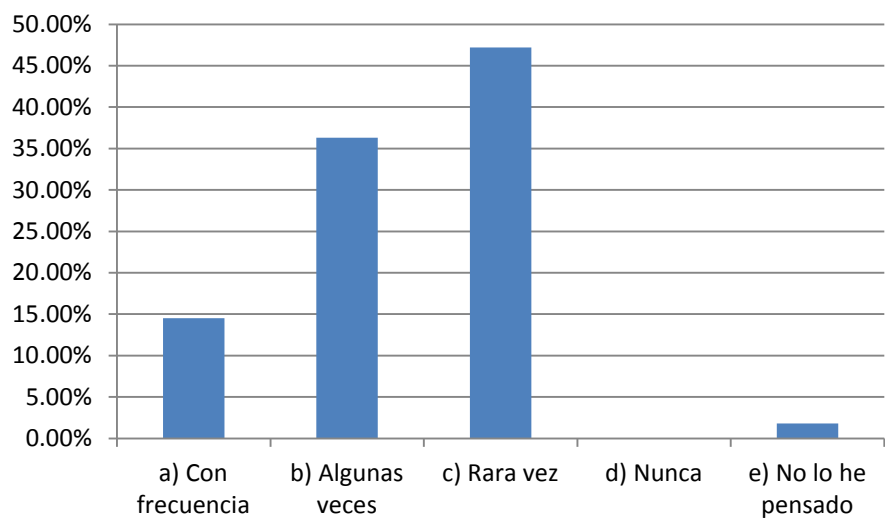
9.- ¿Qué tan satisfecho te sientes con tu vida?	
FRECUENCIA	PORCENTAJES
a) Satisfecho	34.50%
b) Algo satisfecho	18.10%
c) Insatisfecho	7.20%
d) Indeciso	1.80%



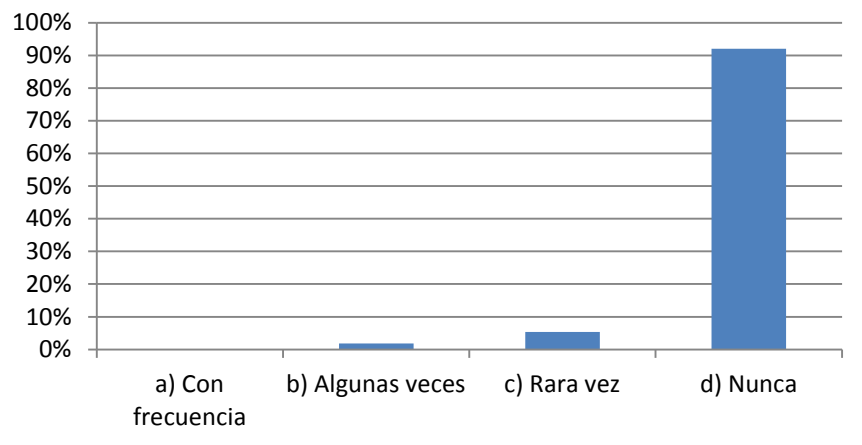
10.- En cuanto a mis metas en la vida	
FRECUENCIA	PORCENTAJES
a) Tengo muchas	61.80%
b) Tengo algunas	37.10%
c) No tengo metas	0%
d) No lo he pensado	1.80%



11.- ¿Con qué frecuencia te sientes deprimido?	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Con frecuencia	14.50%
b) Algunas veces	36.30%
c) Rara vez	47.20%
d) Nunca	0%
e) No lo he pensado	1.80%

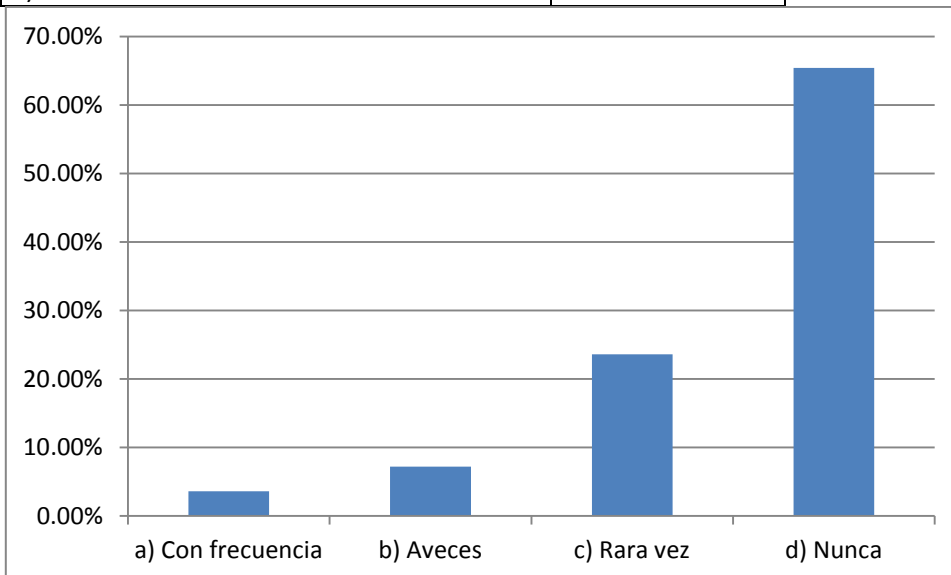


12.- Consumo alguna droga (cocaína, marihuana, anfetamianas, inhalantes, otros)	
FRECUENCIA	PORCENTAJES
a) Con frecuencia	0%
b) Algunas veces	1.80%
c) Rara vez	5.40%
d) Nunca	92%

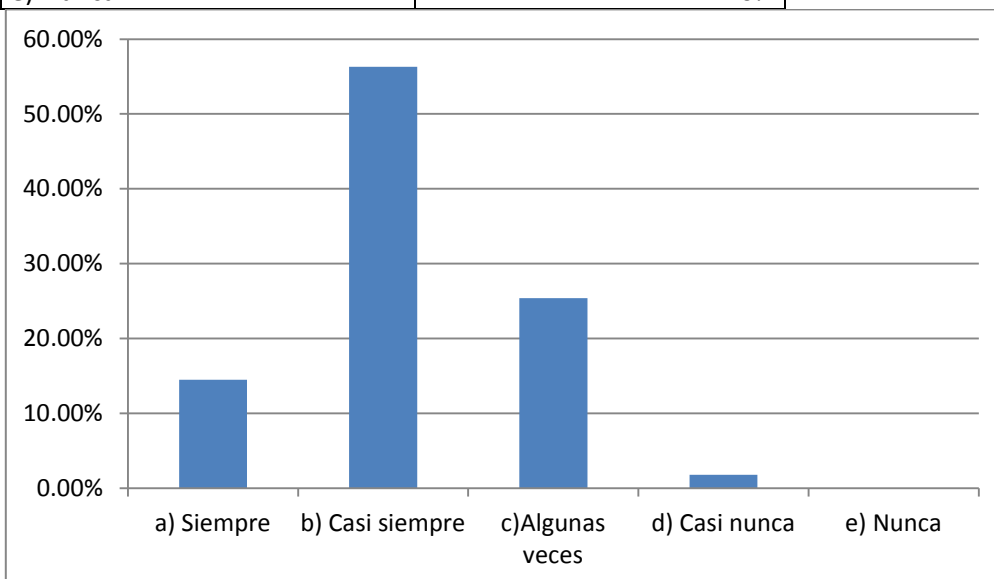




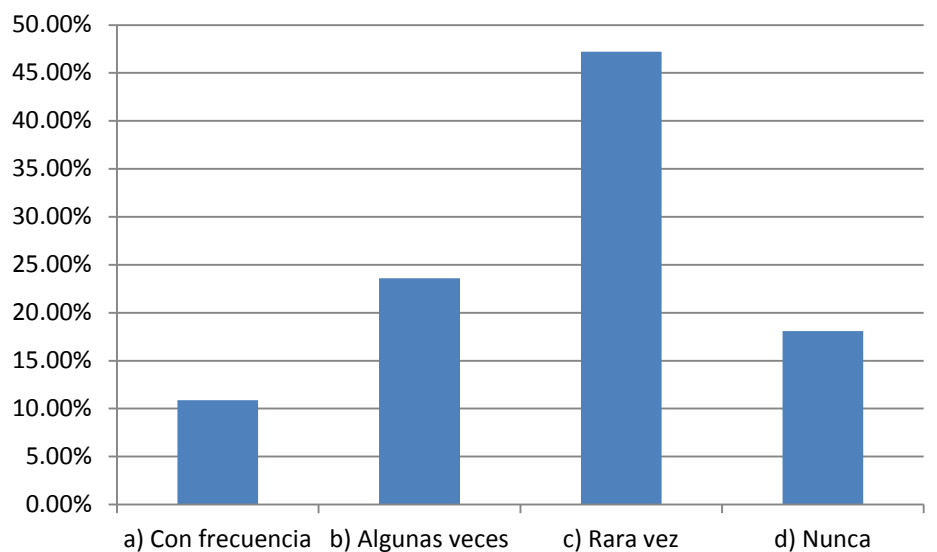
13.- ¿Preferirías no haber nacido?	
a) Con frecuencia	3.60%
b) A veces	7.20%
c) Rara vez	23.60%
d) Nunca	65.40%



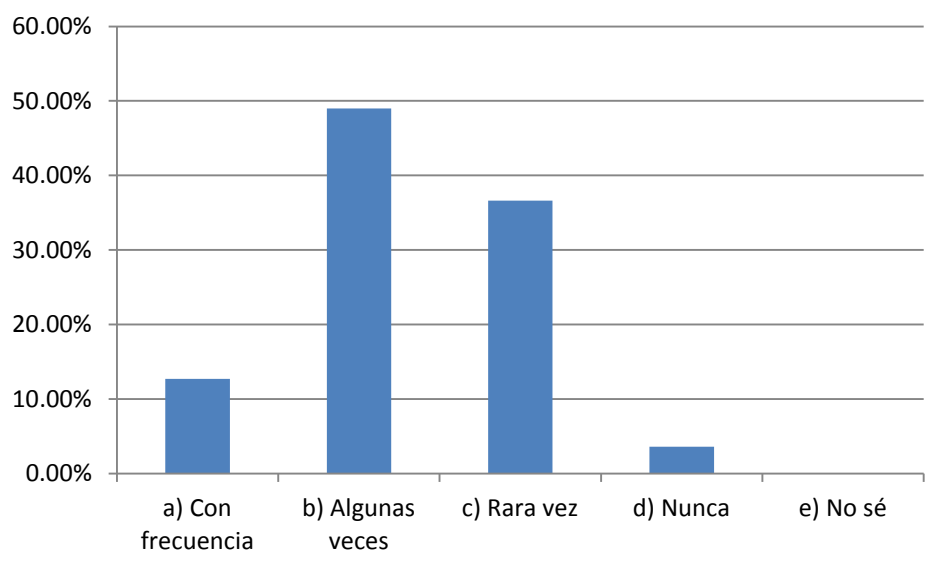
14.- Cumplo con mis deberes y compromisos	
FRECUENCIA	PORCENTAJES
a) Siempre	14.50%
b) Casi siempre	56.30%
c) Algunas veces	25.40%
d) Casi nunca	1.80%
e) Nunca	0%



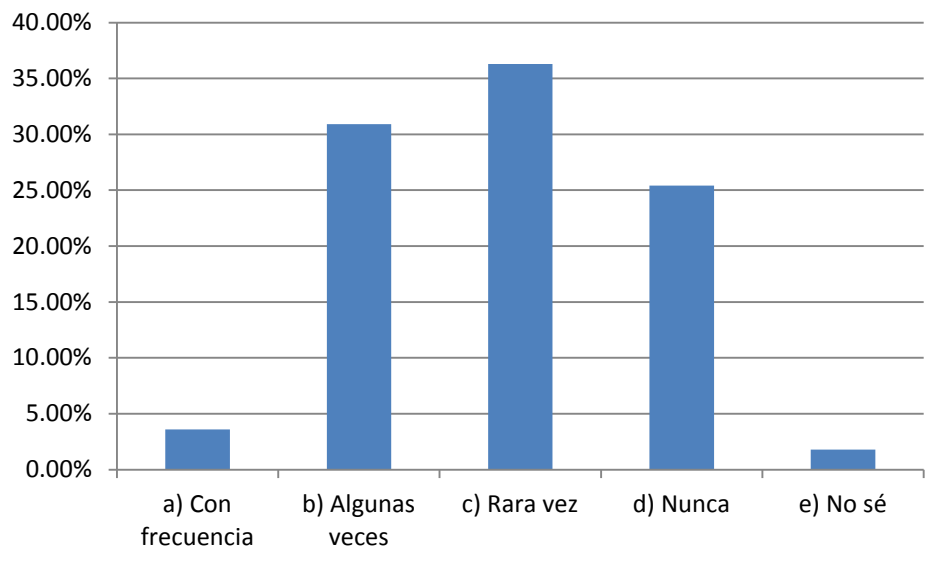
15.- Siento que no sé que hacer con mi vida	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Con frecuencia	10.90%
b) Algunas veces	23.60%
c) Rara vez	47.20%
d) Nunca	18.10%



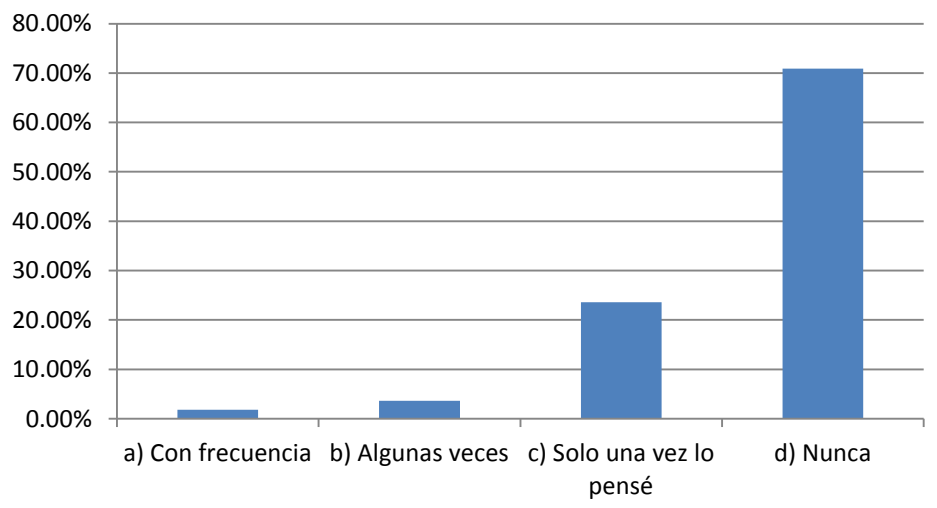
16.- ¿Con qué frecuencia te sientes aburrido?	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Con frecuencia	12.70%
b) Algunas veces	49%
c) Rara vez	36.60%
d) Nunca	3.60%
e) No sé	0%



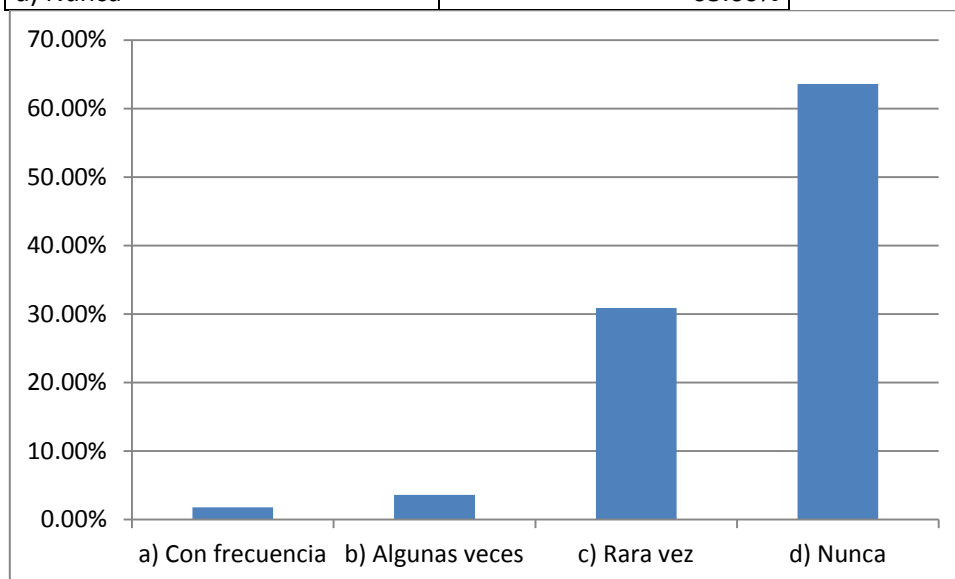
17.- Me siento desmotivado para planear y hacer proyectos a futuro	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Con frecuencia	3.60%
b) Algunas veces	30.90%
c) Rara vez	36.30%
d) Nunca	25.40%
e) No sé	1.80%



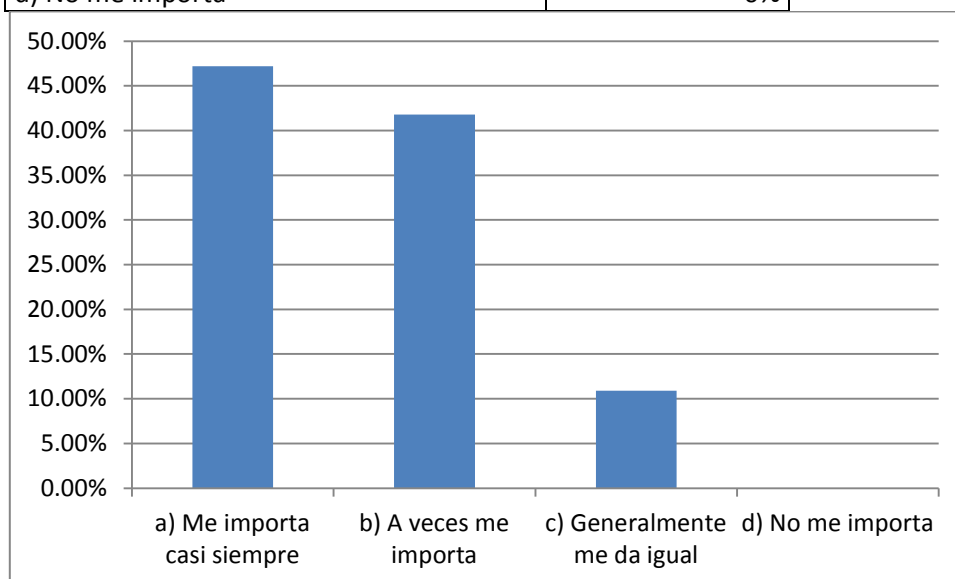
18.- ¿Piensas en el suicidio?	
FRECUENCIA	PORCENTAJES
a) Con frecuencia	1.80%
b) Algunas veces	3.60%
c) Solo una vez lo pensé	23.60%
d) Nunca	70.90%



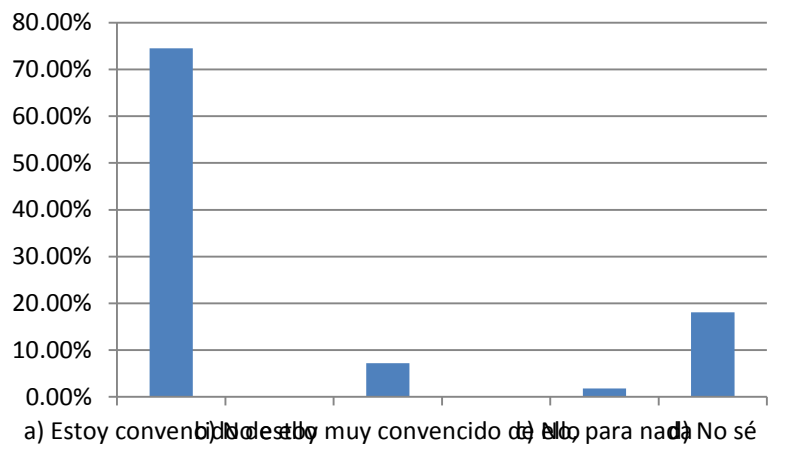
19.- Siento que la vida no vale la pena	
FRECUENCIA	PORCENTAJES
a) Con frecuencia	1.80%
b) Algunas veces	3.60%
c) Rara vez	30.90%
d) Nunca	63.60%



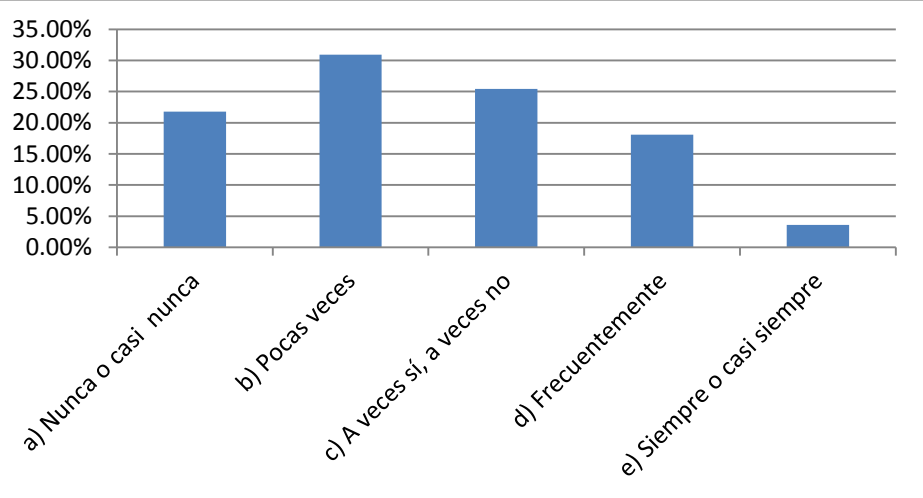
20.- Lo que sucede a mi alrededor	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Me importa casi siempre	47.20%
b) A veces me importa	41.80%
c) Generalmente me da igual	10.90%
d) No me importa	0%



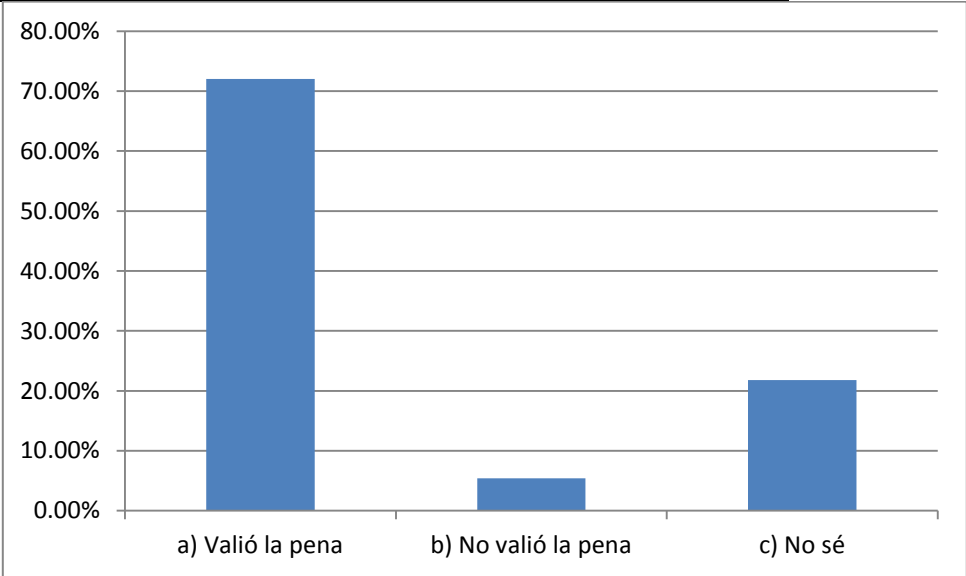
21.- Crees que tu vida tiene algún propósito?	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Estoy convencido de ello	74.50%
b) No estoy muy convencido de ello	7.20%
c) No, para nada	1.80%
d) No sé	18.10%



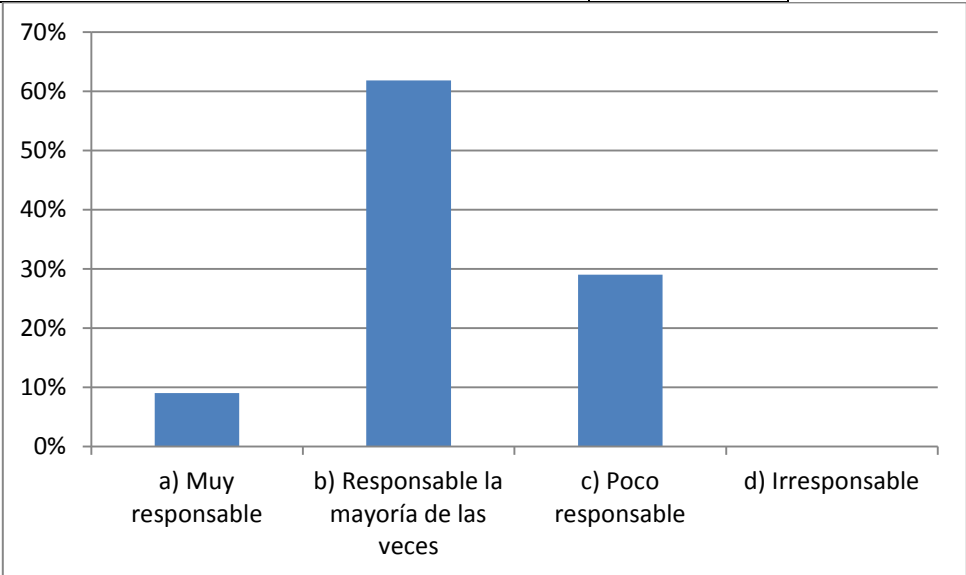
22.- Aún si no me he desvelado, quisiera quedarme acostado todo el día	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Nunca o casi nunca	21.80%
b) Pocas veces	30.90%
c) A veces sí, a veces no	25.40%
d) Frecuentemente	18.10%
e) Siempre o casi siempre	3.60%



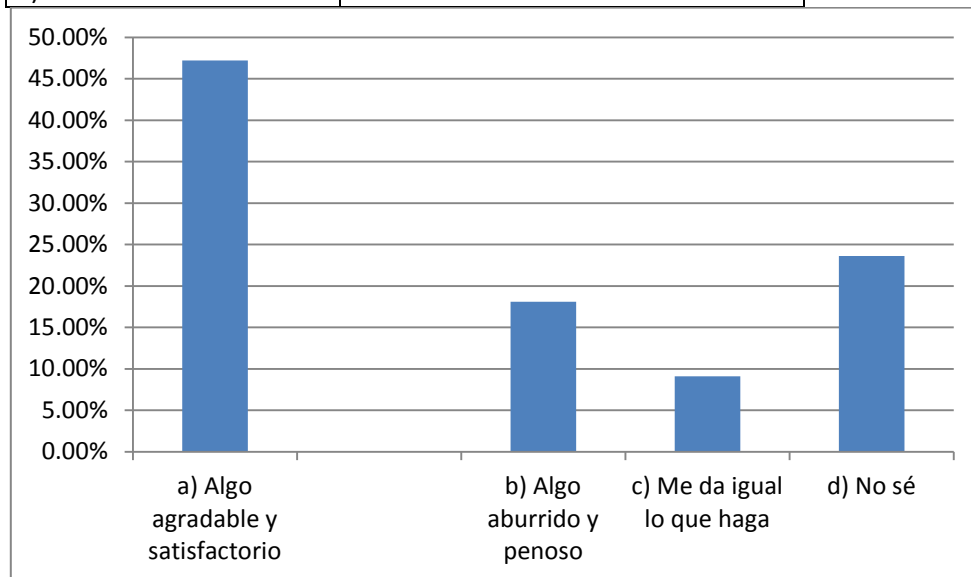
23.- Si muriera hoy consideraría que me vida	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Valió la pena	72.00%
b) No valió la pena	5.40%



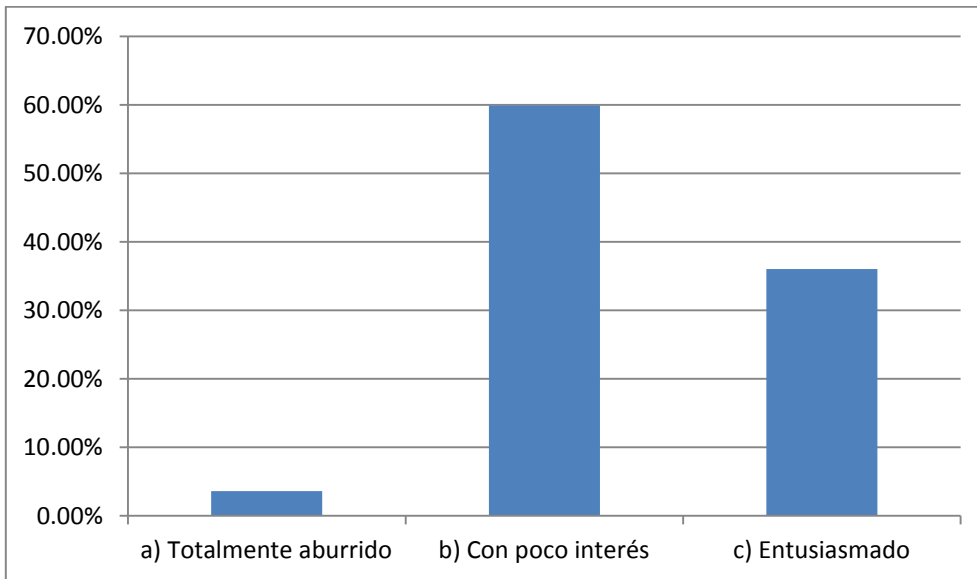
24.- En cuanto a la responsabilidad me considero	
FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Muy responsable	9%
b) Responsable la mayoría de las veces	61.80%
c) Poco responsable	29%



25.- Enfrentarte a tus tareas diarias es	
FRECUENCIA	PORCENTAJES
a) Algo agradable y satisfactorio	47.20%
b) Algo aburrido y penoso	18.10%
c) Me da igual lo que haga	9.10%
d) No sé	23.60%



1.- Genaralmente en la escuela estoy	
AFIRMACIONES	PORCENTAJE
a) Totalmente aburrido	3.60%
b) Con poco interés	59.90%
c) Entusiasmado	36.00%

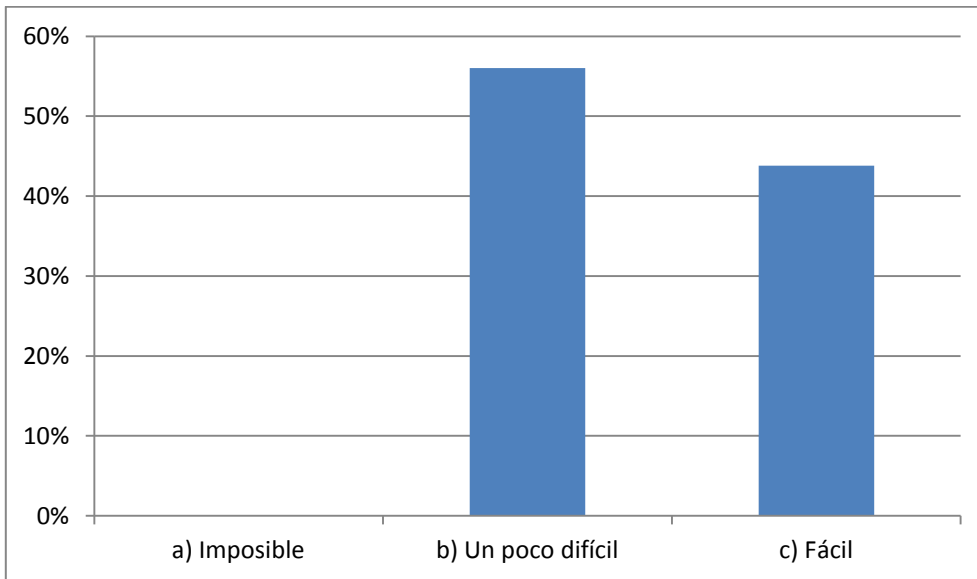


**COMENTARIOS:**

- a) No les interesa la escuela
- b) 1.- Las clases son aburridas  
2.- Se les dificultan algunas materias
- c) Les gusta aprender cosas nuevas



2.- Centrar mi atención en clase es	
AFIRMACIONES	PORCENTAJE
a) Imposible	0%
b) Un poco difícil	56%
c) Fácil	43.80%



**COMENTARIOS:**

a)

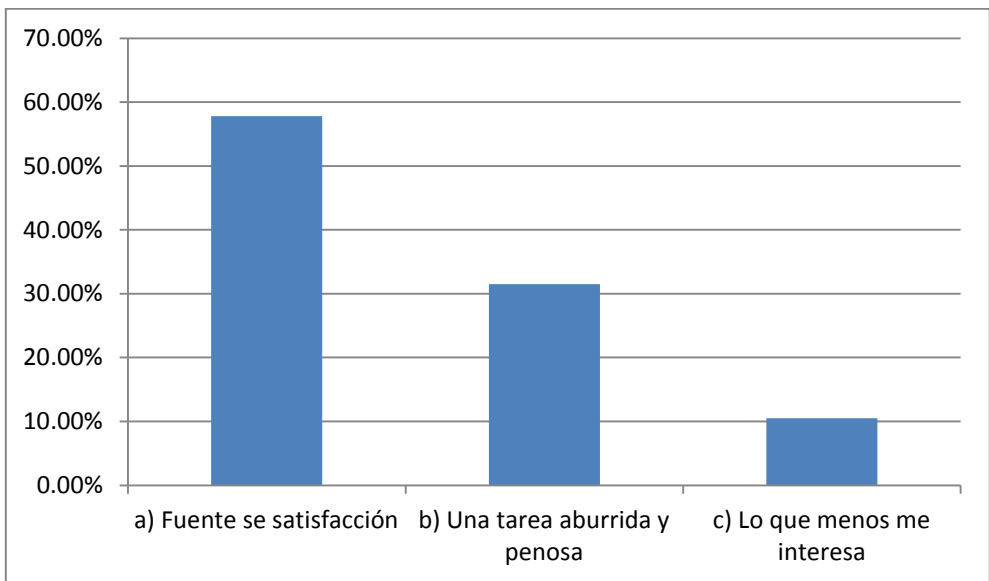
b) 1.- Hay materias que les cuesta trabajo entender (matemáticas y física)

2.- Se distraen muy fácilmente

c) 1.- Tienen deseos de aprender

2.- Les gustan la mayoría de las materias

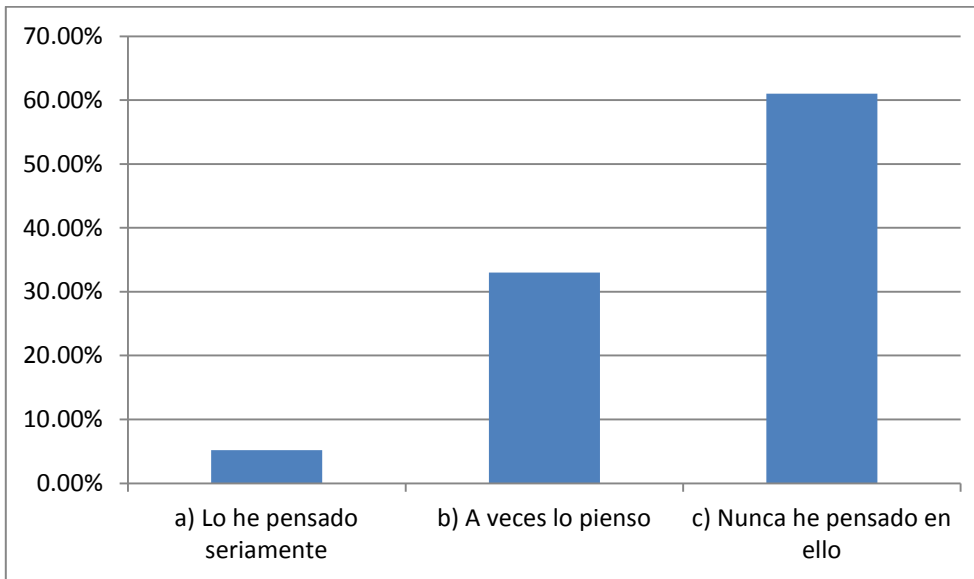
3.- Cumplir con las tareas y deberes escolares es para mí:	
AFIRMACIONES	PORCENTAJE
a) Fuente se satisfacción	57.80%
b) Una tarea aburrida y penosa	31.50%
c) Lo que menos me interesa	10.50%



**COMENTARIOS:**

- a) Les hace sentir bien cumplir con sus deberes
- b) No les gusta hacer tareas
- c) No es importante para ellos cumplir con sus deberes

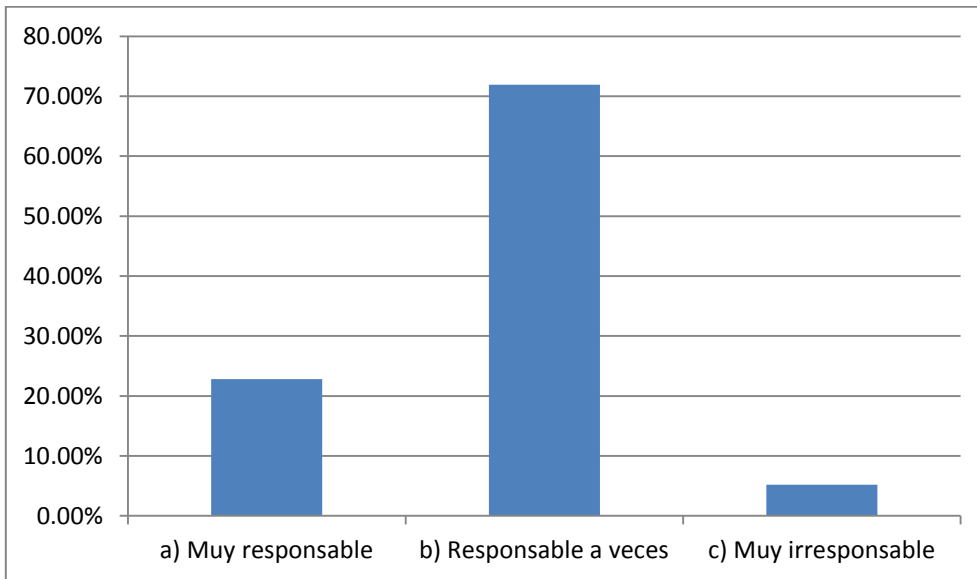
4.- En cuanto a abandonar la escuela	
AFIRMACIONES	PORCENTAJE
a) Lo he pensado seriamente	5.20%
b) A veces lo pienso	33%
c) Nunca he pensado en ello	61%



**COMENTARIOS:**

- a) 1.- Por que no les interesa estudiar  
2.- Por problemas económicos
- b) 1.- Cuando salen mal en calificaciones  
2.- Por problemas económicos
- c) 1.- Saben que tienen que prepararse  
2.- Quieren terminar una carrera universitaria

5.- En la escuela soy	
AFIRMACIONES	PORCENTAJES
a) Muy responsable	22.80%
b) Responsable a veces	71.90%
c) Muy irresponsable	5.20%



**COMENTARIOS:**

- a) 1.- Tienen el hábito de cumplir
- 2.- Se sienten bien cuando cumplen
- b) 1.- Por que no todo les interesa
- 2.- Por que se les olvida la tarea
- c) No les interesa ser responsables

## PREGUNTAS CLAVES PARA LA ENTREVISTA DE MAESTROS

1.- ¿Cómo ve usted el desempeño de los grupos?

2.- ¿Qué tan difícil es lograr que los alumnos centren su atención en clase?

3.- ¿Ha notado en sus alumnos conductas relativas a la apatía y el aburrimiento?

4.- ¿Qué conductas específicas me puede mencionar al respecto?

5.- ¿A qué atribuye usted tales conductas?

6.- ¿Considera que los alumnos son responsables?

7.- ¿Considera a los alumnos entusiastas, o apáticos?

## ENTREVISTA

NOMBRE DEL MAESTRO: Claudia Morales  
MATERIAS QUE IMPARTE: Matemáticas y Física

**P.- ¿Cómo ve usted el desempeño de los grupos?**

R.- Bien... creo que bien.

**P.- ¿Qué tan difícil es lograr que los alumnos centren su atención en clase?**

R.- Eh... bueno, a veces si me cuesta mucho trabajo, sobre todo cuando el grupo lleva ya mitad de la semana, si noto cansancio en ellos, y sobre todo el viernes, ya es difícil controlar el grupo. Otras veces cuando el alumno domina el tema y se aburre, entonces empieza a platicar y no presta atención; otras, cuando siente que no le está entendiendo al tema, entonces se hace apático y no ponen atención, si me es difícil cuando se da eso. Entonces trato de dirigirme al alumno que no está poniendo atención y verifico qué hay para que participe, ahí ya veo si le está entendiendo o no, si se aburríó.

**P.- ¿Ha notado conductas relativas a la apatía y el aburrimiento?**

R.- Si, lo he notado, como le comentaba antes. La apatía la he notado cuando yo estoy explicando... tal vez caigo en el aburrimiento y hago pesada la clase. Sin embargo cuando hago una clase con experimentos donde ellos participen, con temas que a ellos les interesen, no caen en la apatía, trabajan todos, a todos los veo participar. Es más la clase experimental, cuando es teórica es donde más noto la apatía y el aburrimiento. En matemáticas noto la apatía cuando el alumno sabe y estamos haciendo ejercicios que él ya domina, o que también se ponen a platicar, no están aburridos sino que están con desinterés, inquietos con los compañeros que tienen al lado.

**P.- ¿Qué conductas específicas me puede mencionar respecto?**

R.- Se ponen a platicar, a jugar, algunos a dibujar, se distraen...

**P.- ¿A qué atribuye usted estas conductas?**

R.- Yo las atribuyo, bueno, aquí tenemos dos factores: el profesor y el alumno, entonces muchas veces cabe preguntarme si yo como maestra no estoy dando la clase de manera que el alumno se interese en ella, , muchas veces tengo que buscar la manera de hacerme entender a lo mejor con situaciones chuscas, por ejemplo en matemáticas, decirles que si van a la fiesta, que si pasa esto o aquello, trato de relacionárselos con su vida actual. Muchas veces si caen en la apatía cuando yo estoy dando la clase tediosa y aburrida, y entonces tengo que cambiar inmediatamente, y obviamente, espero una reacción del alumno, que yo creo que es su responsabilidad, pero mayormente yo creo que la responsabilidad recae en el maestro.

También he notado que hay jóvenes que no le ha sentado bien el cambio de escuela, que añoran o que, ese es un caso que ahorita tengo, o que tienen problemas familiares; creo que sí hay causas externas a la escuela que influyen, pero ahorita en general, los grupos no presentan tanto eso.

**P.- ¿Considera a los alumnos responsables en su clase?**

**R.-** Yo creo que este semestre me han tocado grupos responsables, si cumplen con sus tareas, dando un promedio puedo decir que como el diez o quince por ciento, digamos que no cumplen con sus tareas, han sido pocos los días que todos cumplen con sus tareas. A veces una persona, dos tres o cinco no cumplen con sus tareas o hasta ocho alumnos han llegado a no traer tareas. Luego me dan excusas de que no cumplieron porque faltaron a clases y no se enteraron, pero yo noto que de plano no le dieron importancia y no cumplieron... pero sí, la mayoría son responsables.

**P.- ¿Considera a los alumnos entusiastas o apáticos?**

**R.-** Pues como le dije antes, a media semana ya empiezan a estar cansados, el viernes también, las clases que son más tarde, la últimas, pero creo que son entusiastas más bien