

PROTAGONISMO EXISTENCIAL Y RESPONSABILIDAD EDUCATIVA

Daniele BRUZZONE

Resumen

El análisis existencial de Viktor Frankl ha localizado el sufrimiento típico de la humanidad de nuestra época en el vacío existencial y ha propuesto una perspectiva de intervención para que los individuos puedan volver a encontrar el sentido perdido o amenazado de su propia existencia en las situaciones críticas de la vida.

Aunque Frankl no haya desarrollado una verdadera concepción pedagógica, igualmente su pensamiento presenta elementos muy significativos para construir una teoría de la educación en todas sus dimensiones específicas: la dimensión antropológica y motivacional, la dimensión axiológica de los fines y de los valores, la estructura metodológica fundamental de la acción educativa, hasta, incluso, su organización curricular. Todos estos factores concurren al traducir aquel humanismo de la esperanza (del cual Frankl fue un defensor incansable) en un renovado humanismo pedagógico, capaz de poner en el centro a la persona, con sus dinámicas espirituales, y de promover una comunidad humana cuyo verdadero interés sea el bienestar y la plena realización de cada individuo que la compone.

Abstract

Existential Protagonism and Educative Responsibility

Viktor Frankl's existential analysis has determined which is the typical human suffering nowadays: existential vacuum. He has offered an intervention perspective suitable to help individuals discover their lost meaning in life, as well as to protect that purpose in life that is threatened by critical existential situations.

Although Frankl did not develop a full Pedagogical perspective, his thought contains meaningful elements in order to build a complete Pedagogical theory in all its specific dimensions: anthropological and motivational dimension, the axiological dimension of ends and values, the fundamental methodological structure for the educative action, and even its curricular organization. All these factors concur when translating Frankl's humanism of hope (of which Frankl was an inexhaustible defensor) into a renewed Pedagogic humanism, capable of taking the human being as such into the centre of the stage, with his spiritual dynamics, and to promote a real human community whose main concern is well-being and complete fulfilment for every one of its members.

Palabras clave: Logoterapia. Antropología. Pedagogía. Diálogo socrático.

Key words: Logotherapy. Anthropology, Pedagogy, Socratic Dialogue.

Introducción

En la reflexión sobre el destino del individuo y de nuestra sociedad no podía faltar el tema educativo. El análisis existencial de Viktor Frankl ha localizado el sufrimiento típico de la humanidad de nuestra época en el vacío existencial y ha propuesto una perspectiva de intervención para que los individuos puedan volver a encontrar el sentido perdido o amenazado de su propia existencia en las situaciones críticas de la vida. Desde un punto de vista pedagógico, tenemos que preguntarnos antes que nada qué implicaciones educativas y preventivas están contenidas en la visión ontológica y antropológica de Frankl, que está en la base de su concepción clínica y terapéutica.

¿Qué significa educar en un mundo desorientado por la crisis de valores y amenazado por el vacío existencial? Es posible una educación que sepa integrar el pluralismo de culturas y religiones con la búsqueda de un sentido común a ellas? ¿Existe una cura educativa que permita a cada uno realizar el sentido de su propia existencia y, al mismo tiempo, permita a todos compartir un horizonte de sentido y de valores?

Frankl decía que, después del monoteísmo y de la fe en un único Dios, hay que lograr un "monantropismo", porque la única estrategia capaz de reunir la humanidad por detrás de las diferencias es compartir

una intencionalidad, un proyecto de mundo: es la búsqueda de un sentido común.

Aunque Frankl no haya desarrollado una verdadera concepción pedagógica, igualmente su pensamiento presenta elementos muy significativos para construir una teoría de la educación en todas sus dimensiones específicas: la dimensión antropológica y motivacional, la dimensión axiológica de los fines y de los valores, la estructura metodológica fundamental de la acción educativa, hasta, incluso, su organización curricular. Todos estos factores concurren al traducir aquel humanismo de la esperanza (del cual Frankl fue un defensor incansable) en un renovado humanismo pedagógico, capaz de poner en el centro a la persona, con sus dinámicas espirituales, y de promover una comunidad humana cuyo verdadero interés sea el bienestar y la plena realización de cada individuo que la compone.

En la obra de Viktor Frankl el tema educativo ha sido tratado de manera aparentemente esporádica y accidental. Por esta razón el pensamiento frankliano puede ser definido como "pedagógico" solamente en sentido genérico y no específico, respecto a su caracterización psiquiátrica y psicoterapéutica. Sin embargo, la dimensión educativa no es ajena o simplemente secundaria o, de alguna manera, agregada al análisis existencial y a la logoterapia. Todo lo contrario: Frankl tuvo un interés muy especial por el problema educativo desde los primeros años de su actividad. Yo creo, más bien, que la cuestión pedagógica representa una matriz fundamental en el pensamiento frankliano, quizás menos consciente y, por lo tanto, menos explícita respecto a la matriz médica o filosófica, y, en todo caso, igualmente esencial para comprender exactamente el sentido de toda intervención logoterapéutica (cfr. Bruzzone, 2005).

La logoterapia, en efecto, junto con su pertinencia *terapéutica específica*, como método de tratamiento de neurosis noógenas, tiene otro ámbito de aplicación más amplio y general como intervención *integrativa* en el tratamiento de las demás enfermedades y sufrimientos psicológicos y noógenos (cfr. Frankl, 2001b, pp. 60-178; Fizzotti, 2002, pp. 197-207). Pero sobre todo, la logoterapia muestra su originaria propensión educativa como intervención *profiláctica y preventiva* y, por eso, se puede colocar con razón entre las teorías educativas y psicopedagógicas. Además el mismo Frankl frecuentemente definía la logoterapia como una forma de "educación de la responsabilidad" (Frankl, 1980, p. 69).

1. Un antídoto contra el vacío existencial: intuiciones juveniles

La vocación fundamentalmente educativa de la logoterapia ahonda sus raíces en el compromiso juvenil de Frankl, que, en base a criterios elaborados por el Dr. Hugo Sauer de Berlín, en los años 1928-1930 abrió varios centros de *counseling* psicopedagógico gratuitos para los jóvenes que tenían dificultades familiares, económicas, sociales, escolares, sexuales y afectivas. Los apodados *Jugendberatungsstellen* nacieron primero en Viena, en torno a la redacción de la revista de psicología individual *Der Mensch im Alltag* (El hombre en lo cotidiano), y después en otras ciudades cercanas. Gracias a su experiencia precursora, y acompañando la reflexión teórica con una enorme casuística clínica, Frankl (que tenía entonces poco más de veinte años) empezó a elaborar algunas intuiciones fundamentales destinadas a formar el núcleo del análisis existencial y de la logoterapia.

A este nivel inicial se remonta la caracterización psico-profiláctica y pedagógica de la logoterapia: Frankl encuentra el vacío existencial entre los jóvenes y se esfuerza para llegar a reconocer sus orígenes en la frustración de la voluntad de sentido y en la dificultad de orientarse en la vida y tomar decisiones responsables. Frente al malestar típico de la época post-moderna, él trata de experimentar estrategias de tratamiento eficaz no solo en una perspectiva clínica y terapéutica en sentido estricto, sino más bien - y sobre todo - en clave preventiva y educativa. Por tanto, la logoterapia se puede considerar en cierto modo la primera "psicología preventiva", incluyendo "elementos pedagógicos de gran valor" (Längle, 1998, p. 143).

En sus escritos juveniles (cfr. Fizzotti, 1998, pp. 91-103), Frankl desarrolla ideas fundamentales que más tarde confluirán en sus libros más famosos y serán confirmados por generaciones de investigadores. Aburrimiento, apatía, conformismo, totalitarismo son, todos ellos, aspectos de la compleja fenomenología de la falta de sentido que él analiza y describe en esta fase, hasta comprender que manifestaciones más graves - como la agresión y criminalidad, la drogadicción y el alcohol, la depresión y el suicidio - pueden tener una raíz común en la sensación radical de una carencia de sentido. El síndrome del vacío existencial necesitaba una forma nueva de intervención, con la cual fuese posible volver a percibir que la vida tiene un sentido y que el destino depende de la libertad y responsabilidad de cada uno. La logoterapia nacía, entonces, como "proceso re-

educativo" (Frankl, 2000, p. 32), dotado de un "carácter exquisitamente preventivo" (Frankl, 2000, p. 83) y orientado a afinar la responsabilidad como "valor ético formal" (Frankl, 2000, p. 144).

Amiga de Frankl y colaboradora de los Centros de *counseling* desde los años 30, Charlotte Bühler consideraba la logoterapia como una especie de "*psicagogía*", porque el objetivo específico de la psicoterapia frankliana es al final una "educación filosófica hacia el sentido de la vida" (Bühler, 1962, p. 483). Y no es casualidad que en nuestros días, después de tantos años, aparezcan aproximaciones, como el "*counseling filosófico*" (cfr. Achenbach, 2004; Lahav, 2004; Pollastri, 2004), que al final no dicen nada totalmente nuevo, puesto que mucho de lo que se escribe y de lo que se hace bajo esta nueva denominación, de alguna manera, Frankl lo decía y lo hacía hace ya más de 70 años. En este sentido, Frankl fue un precursor y una fuente de inspiración, aunque no sea reconocido formalmente por los representantes de esta orientación aparentemente "nueva".

2. Hacia una pedagogía de la resistencia: la vivencia en los 'Lager'

En su intenso trabajo de *counseling* con la juventud, Frankl trató de tomar distancia respecto al determinismo psicológico, que corre el riesgo de reconducir cada vivencia y conducta a conflictos inconscientes o dinámicas psíquicas, y respecto al reduccionismo sociológico, que normalmente explica cada conducta personal en base a sus condiciones políticas, históricas y socio-económicas. El ser humano, según Frankl, empieza donde deja de ser determinado por condiciones internas o externas y *termina* cuando es reducido a simple producto de circunstancias biológicas, psicológicas o ambientales: "lo que un hombre llega a ser no depende de la predisposición ni del ambiente, ni de lo que ha recibido por vía hereditaria, ni de lo que le han enseñado en forma de educación; más bien depende, en resumidas cuentas, de sí mismo, todo está remitido a su decisión, y, de forma compatible con las condiciones y circunstancias, su decisión es libre" (Frankl y Kreuzer, 1995, p. 91). Frankl sabía, como médico, que la persona humana es también un producto de las condiciones existenciales; pero sabía muy bien, como deportado y superviviente, que el espíritu humano puede levantarse más allá de esas condiciones, y continuar *existiendo y resistiendo* a pesar de todo.

La trágica vivencia de Frankl en los campos de concentración nazis fue un verdadero *experimentum crucis*, porque demostró que la

voluntad de perseguir y realizar un sentido tiene un "*survival value*", o sea permite *sobrevivir* en cada situación, bajo cualquier condición, incluso hasta la más inhumana. *Sobrevivir*, en este sentido, quiere decir que en las situaciones-límite de la vida la persona humana puede estar capacitada no solo para continuar viviendo, sino más bien para vivir-por-encima de la situación, casi levantándose sobre sí misma y continuar creciendo, madurando y enriqueciéndose, a pesar del dolor y de las condiciones desfavorables.

Desde un punto de vista pedagógico el relato autobiográfico de la deportación (Frankl, 1996) es muy interesante: porque Frankl precisamente, fue testigo, por un lado, de la "pedagogía de la *aniquilación*", de la de-formación y de la muerte que se practicaba metódicamente en el 'Lager', pero también, por otro lado, de la "pedagogía de la resistencia" (cfr. Mantegazza, 1996) con que el ser humano activa sus recursos espirituales para contrastar la decadencia y la des-humanización. La obra de Frankl, entonces, no es una simple descripción de la vida en los campos de concentración (que en todo caso sería muy significativa a nivel de memoria y de testimonio), sino más bien un análisis detallado y una reflexión perspicaz sobre las condiciones deformantes practicadas en el Lager, sobre la regresión de la vida emocional y espiritual de los internados, pero también sobre las estrategias con que algunos de ellos trataban de resistir a la desesperación y lograron conservar su dignidad (cfr. Bruzzone, 2000).

En el campo de concentración Frankl tuvo confirmación de sus intuiciones sobre el proceso de convertirse en persona; es decir, que el individuo sano es esencialmente *autotranscendente*, o sea, orientado hacia el mundo, hacia la realización de sentidos y valores, en cualquier momento y situación. Las implicaciones educativas del criterio de la autotranscendencia me parecen muy importantes, sobre todo en un tiempo en que el vacío existencial y la sensación total de falta de sentido han llegado a niveles muy altos. Y especialmente creo que el enfoque educativo de la logoterapia puede ayudar a enfrentar las situaciones-límite de la existencia, donde el sentido de la vida se encuentra amenazado por el sufrimiento físico y moral, la marginalidad extrema, la reclusión, el luto, la vejez, la inhabilidad, la enfermedad grave o terminal (cfr. Lizzola, 2002). Donde la *cura clínica* toma conciencia de sus límites frente a un organismo psico-físico quizás gravemente comprometido, existe todavía la posibilidad de una *cura educativa*, destinada a la dimensión espiritual de la persona. La logoterapia puede convertirse en instrumento privilegiado de esta

cura educativa cuya finalidad es buscar un sentido también en el dolor y a pesar de él (cfr. Frankl, 1998; Lukas, 1988). La cura educativa, en efecto, es posible en todas las situaciones, también cuando el individuo está llamado a resistir a la falta de sentido y a crecer interiormente en vez de entregarse al "naufragio" de la desesperación. *Incurable*, entonces, es una palabra que tiene quizás un sentido clínico, pero ningún derecho a ser incorporada en el lenguaje educativo (cfr. Bruzzone, 2004).

3. Voluntad de sentido y autotranscendencia: fundamentos antropológicos

Según la estructura antropológica evidenciada por el análisis existencial, el ser humano resulta motivado originariamente por un deseo inagotable de sentido y animado por un dinamismo progresivo y continuo de autotranscendencia. Y a través de este movimiento intencional de búsqueda de sentido y entrega de sí mismo en el mundo, el sujeto humano consigue su auténtica realización personal: "Solamente en la medida en que nos entregamos y nos ponemos a disposición del mundo, en la medida en que lo que es importante para nosotros es el mundo externo y sus objetos, en vez de nosotros mismos y nuestras necesidades, en la medida en que actuamos por valores y cumplimos un sentido, solamente en esta medida seremos recompensados y realizaremos igualmente nuestra personalidad" (Frankl, 1980, pp. 71-72).

La *autotranscendencia*, entonces, es el principio metodológico de toda formación, y la tarea específica del logoterapeuta y del educador es simplemente ejercer una función apelativa, desempeñar un papel de "catalizador" (Frankl, 1994, p. 59). La persona auténtica, sana y madura, en efecto, no está centrada sobre sí misma, sino que está siempre interesada por el mundo, en realizar alguna obra, en luchar por alguna razón, en encontrar y amar alguna persona, incluso hasta en servir a Dios. Cualidades que los psicólogos humanistas han reconocido en las personas que se autorrealizan (cfr. Maslow, 1971). Sin embargo, frente a los que sostienen el principio de la autorrealización, Frankl está convencido de que la autotranscendencia no es simplemente una característica de la persona realizada (como si fuera un epifenómeno y una manifestación consecuente a la afirmación individual); la autotranscendencia es el criterio y la condición sine qua non de cualquier proyecto de realización personal (cfr. Frankl, 2005, pp. 57-68). Es decir, toda autorrealización resulta como un "efecto

no intencional de la intencionalidad de la vida" (Frankl, 1994, p. 52) y, por lo tanto, no puede ser perseguida directamente, sino más bien puede resultar de una actualización del sentido. Lo mismo vale para el placer, el poder, la felicidad.

El análisis existencial, entonces, vuelve a poner en el centro de toda actividad educativa la persona espiritual y su autotranscendencia, y esto hace posible un nuevo encuentro entre ciencias psicológicas y saber pedagógico, en base a una convergencia antropológica. Es decir, la logoterapia ofrece una aportación determinante hacia una "pedagogía antropológicamente fundada" (cfr. Vicki, 1991). Esto significa, también, que entre psicoterapia y educación se establece una relación más allá del sector limitado del *counseling* psicopedagógico o de la pedagogía especial y "clínica": la relación se extiende a la reflexión general sobre el tema educativo y - sobre todo - a los fundamentos antropológicos a partir de los cuales la filosofía de la educación construye una buena práctica educativa (cfr. Dienelt, 1989, pp. 155-156). En efecto, el mismo Frankl, en la vieja edición de *Teoría y terapia de la neurosis* (cfr. Frankl, 1962, p. 204), decía que la tarea del análisis existencial es explicitar los fundamentos antropológicos de la logoterapia, o mejor dicho, de cualquier psicoterapia, y que en este sentido puede competir por formular una antropología general, y por lo tanto una antropología pedagógica (cfr. Polak, 1949; Dienelt, 1955). Cada psicoterapia, como técnica de intervención, supone un contenido antropológico latente que requiere ser explicitado (cfr. Oro, 1997). Lo mismo se puede decir de la práctica educativa; cada educación, en efecto, supone una base antropológica fundamental que debe ser explicitada. Por eso, el análisis existencial de Frankl se presenta como una "ciencia de los fundamentos" (*Grundlagenwissenschaft*) extremadamente relevante desde un punto de vista pedagógico.

Llegamos ahora a las cuestiones centrales: la relación entre terapia y educación, la educación de la conciencia, el diálogo socrático como método y el currículo escolar.

4. Psicoterapia y educación: asumir la cura de la existencia

La psicoterapia es una intervención generalmente orientada a solicitar y promover procesos - más o menos profundos y radicales - de reinterpretación de la experiencia y reestructuración de la identidad. Sien-

do una técnica de transformación, se puede considerar en sentido amplio una actividad "intrínsecamente pedagógica" (Demetrio, 1990, p. 100), donde "pedagógica" quiere decir orientada al crecimiento y a la maduración personal. No es una cosa demasiado extraña: la *paideía* socrática era llamada "*psychotherapeía*" (cura del alma: en alemán sería *Seelsorge*, como la *ärztliche seelsorge* de Frankl, o sea "cura medica del alma"); por tanto, en la psicoterapia contemporánea encontramos la misma afinidad. Aunque mucho se haya escrito sobre Freud como "anti-pedagogo" y sobre una "contradicción estructural" entre psicoanálisis y educación (cfr. Millot 1982), en realidad las implicaciones pedagógicas del psicoanálisis freudiano fueron marcadas ya en la obra precursora de Oskar Pfister (cfr. Caldin Populin, 1996) y en los estudios de Anna Freud, Melanie Klein, y otros psicoanalistas que se dedicaron a infantes y adolescentes, como Aichhorn, Zulliger, Meng y Berna, Allendy y Graber, etc. Hasta llegar a las escuelas inspiradas por el psicoanálisis, como la "Summerhill" de Alexander Neill, la "Bonneuil" de Maud Mannoni, y la "Maison Verte" de Françoise Dolto... También la psicología individual de Adler tuvo implicaciones pedagógicas relevantes, gracias a Spiel, Birnbaum, Künkel, Allers, Seif, Seelmann. Y la reflexión de Jung (1927) sobre el tema educativo ha sido desarrollada después en las obras de Wickes, Fordham y Neumann. Finalmente, la relación entre psicoterapia y educación llega a un punto "cumbre" en el pensamiento de aquellos psiquiatras y psicoterapeutas que, adoptando un método fenomenológico e inspirándose en la filosofía existencial, lucharon por corregir el mecanicismo y el determinismo psicoanalítico: Jaspers, Binswanger, Boss, Minkowski, Straus, Gebattel y - en este punto - Frankl (cfr. Dienelt, 1967).

La perspectiva frankliana abre un horizonte pedagógicamente significativo porque ofrece una aportación teórica y metodológica para promover una cura auténtica de la existencia, es decir, relaciones de ayuda que se pongan al servicio de la proyección existencial, en las diferentes etapas de la vida y en todas las situaciones donde el desafío de la búsqueda de sentido se hace más dificultoso. La logoterapia es, al fin y al cabo, una especie de "cura educativa" en sentido fenomenológico y existencial (cfr. Palmieri, 2000; Mortari, 2006), o sea una intervención apta para extender márgenes de libertad y de trascendencia respecto a situaciones en que las personas están sujetas al riesgo de caer al nivel de su facticidad (cfr. Heidegger, 1997), sin poder proyectarse hacia el futuro con sentido. La cura educativa encuentra su consistencia en el intento de "cultivar en el sujeto educativo el deseo de ponerse a la tarea de la cura de sí

mismo" (Mortari, 2002, p. XVI), donde "cura de sí mismo" quiere decir que cada uno sepa "componer su propia vida con sentido" (Mortari, 2002, p. 20; cfr. Bateson, 1992).

La logoterapia contiene, entonces, los ingredientes para una proyección educativa que no sea opuesta, ni sobrepuesta respecto a la proyección existencial, sino funcional a una proyección existencial más auténtica (cfr. Bertin, 1982; Contini, 1982; Iori, 1988). Educar, en este sentido, quiere decir dar oportunidades e instrumentos al individuo para que, en su experiencia singular e irrepetible y en las concretas situaciones en que se encuentra viviendo, sepa *proyectarse* a partir de sí mismo, sepa '*ex-sistere*', o sea trascenderse eligiendo la dirección (el sentido y el valor) de su existencia. Esto significa promover perspectivas de sentido en la cuales el sujeto pueda continuar transformándose y creciendo espiritualmente, también cuando las condiciones externas no se pueden cambiar; porque, especialmente en esta situación, es muy elevado el peligro de caer en una resignación pasiva y fatalista y, por lo tanto, en una existencia inauténtica, cuyos éxitos patológicos han sido perfectamente descritos por la psiquiatría fenomenológica (cfr. Binswanger, 2001).

5. "Afinar la conciencia": el objetivo de la educación

La educación tradicional ha sido generalmente una acción unidireccional con la intención esencial de transmitir nociones y valores, a través de un estilo autoritario patente o latente, bajo las formas de la constrictión o de la influencia indirecta, o del chantaje afectivo, o del refuerzo de conductas deseadas y extinción de conductas socialmente inadecuadas, a través de un sistema de premios y castigos. Con los cambios repentinos y profundos ocurridos a lo largo de siglo XX, la reflexión pedagógica ha madurado exigencias de renovación teórica y metodológica, aptas para promover un tipo de educación más adecuado al tiempo de hoy, con mayor atención a la subjetividad, a la iniciativa y a la responsabilidad individual, a la creatividad y a la autonomía personal.

Al final de los años 60, en una época de profunda inquietud y febril experimentalismo, Neil Postman y Charles Weingartner definieron, "centrada en el significado", una educación sensible al protagonismo del sujeto, a la creación y negociación de significados, a las estrategias individuales de aprendizaje y formación del conocimiento, y, en general, a

todo lo que, siendo subjetivo, había sido, por mucho tiempo, colocado fuera de lo que se consideraba una educación universal y objetiva. En este nuevo sentido, educar se vuelve una actividad "subversiva" porque, enfatizando las diferencias individuales, no asegura la homologación y la conservación del status quo, sino que favorece innovación y transformación (cfr. Postman y Weingartner, 1973).

Por aquel mismo tiempo, en base a exigencias análogas de renovación pedagógica y social, aunque ambientado en un contexto económico y político totalmente diferente, Paulo Freire hacía su propuesta revolucionaria de una educación de los oprimidos como tentativa de "concientizar", o sea despertar la conciencia de sí mismos y afirmar el derecho de autodeterminación (cfr. Freire, 1971). Mientras tanto, Carl Rogers decía, de manera muy provocativa, que la enseñanza era una función demasiado sobrevalorada y proponía sustituirla por la "facilitación" del aprendizaje, visto que en un mundo que cambia la única competencia que la gente necesita verdaderamente es la capacidad de cambiar (cfr. Rogers, 1973). Muchos más se podrían adjuntar...

Han pasado muchos años, pero algo en el pensamiento de esos educadores es extraordinariamente actual. Frankl se coloca de manera autónoma respecto a todo este movimiento pedagógico, pero fundamentalmente en la misma línea. Ya al final de los años 40, en efecto, él esbozaba unas ideas sobre el proceso educativo que aún cuestionan radicalmente nuestra concepción de la educación y sus consecuencias prácticas.

Hay un fragmento famoso donde Frankl explícitamente precisa la esencia y el fin específico de la educación; en una época de crisis de las tradiciones, en un tiempo en el cual los valores se desvanecen, dice, "la tarea de la educación no es transmitir conocimientos y nociones, más bien afinar la conciencia de manera que el hombre pueda reconocer las exigencias contenidas en cada situación. En una época en que los diez Mandamientos parecen perder su validez incondicionada para mucha gente, el hombre debe ser capaz de percibir los diez mil mandamientos que surgen desde las diez mil situaciones con que la vida lo confronta" (Frankl, 1990, p. 108). Es decir: en un tiempo amenazado por el sentimiento de falta de sentido, la educación debe tomar como objetivo prioritario la formación de la conciencia, que es el "órgano de sentido" que acompaña y guía al individuo en el camino difícil de su existencia y le permite reconocer el sentido concreto de cada situación y elegir responsablemente. Este con-

cepto de educación está condicionado por la convicción de que "ser humano significa al mismo tiempo ser consciente y ser responsable" (Frankl, 2001a, p. 33). Afinar la conciencia quiere decir, entonces, educar en la autenticidad existencial.

El pensamiento frankliano resulta original sobre todo respecto a una cuestión crucial del discurso pedagógico; la cuestión, siempre muy delicada y problemática, de los *finés y valores* de la acción educativa. Frankl propone la búsqueda de sentido como respuesta a la evidente (y quizás demasiado enfatizada) crisis de valores. El análisis existencial, en resumidas cuentas, propone un acuerdo entre dos exigencias generalmente opuestas: por un lado, la necesidad de afirmar valores auténticos y humanísticos; por otro lado, evitar el peligro del autoritarismo y de la ideología. Al fin y al cabo, dice Frankl, los valores son simplemente "sentidos universales cristalizados en el curso de la historia" (Frankl y Kreuzer, 1995, p. 45); no representan, entonces, ideas inmóviles, inmutables, eternas, sino que se desarrollan y transforman con el tiempo (cfr. Fabry, 1970): porque la fuente de los valores es la conciencia personal, con su poder intuitivo y creativo.

Ahora, esta idea de que la búsqueda de sentido, de alguna manera, sea precedente y (desde un punto de vista fenomenológico) generativa respecto al horizonte de valores hace posible comprender el carácter dinámico con que cada valor nace, crece, decae, muere o se transforma. Y, al mismo tiempo, hace posible continuar alimentando el optimismo pedagógico fundamental, señalando en el corazón del sujeto humano la potencialidad de reconstruir horizontes de sentido más allá de la crisis de valores tradicionales.

Todo esto comporta asumir el valor esencial de la *responsabilidad* como criterio de toda educación. La responsabilidad, en efecto, precede cualquier elección de valor y de alguna manera asegura la autenticidad de esa elección: "asunto específico del análisis existencial - dice Frankl - es conducir al hombre donde autónomamente y libremente, a partir de su propia responsabilidad y de su propia conciencia, llega a reconocer sus tareas y encuentra en su vida un sentido no anónimo, sino único e irrepetible" (Frankl, 2001a, p. 258). Podemos decir también, que la logoterapia es en cierta manera no-directiva, porque tiende a afinar la conciencia, el sentido crítico y la autonomía espiritual del individuo, sin escoger ninguna orientación de sentido y de valor unívoca y predefinida. Por

eso yo digo que la educación es un proceso esencialmente *ético*, pero de ninguna manera *moralístico*: los fines propios de cada educación pertenecen al horizonte de la misma educación y no vienen desde afuera. En efecto, "la identificación del fin ético con el fin educativo [...] en general nos hace olvidar el carácter dinámico de la vida ética. La educación trabaja más bien sobre los *presupuestos* de la conducta ética en cada edad de la vida" (Nanni, 1990, p. 124). La pedagogía, entonces, no está orientada a ningún valor externo o independiente respecto al sujeto en formación (cada educación sometida a un valor ajeno al sujeto sería ideológica y totalitaria); el valor de la educación siempre es el sujeto que concretamente crece, aprende y desarrolla su humanidad (cfr. Lonergan, 1999), y todo lo que, día tras día, le permite crecer y realizarse como persona. El fin propio de la educación, entonces, es promover la "capacidad estructurada de decidir responsablemente" (Nanni, 1990, p. 130). Es decir que, en lugar de la tradicional *educación de la conciencia en los valores*, tenemos que poner el valor de la educación de la conciencia.

Esta idea de la logoterapia como una forma de "educación de la capacidad de decidir" (Frankl, 1962, p. 212) comporta consecuencias a nivel metodológico y hasta, incluso, a nivel curricular. Podemos intentar imaginar, ahora, como podría estructurarse el proceso educativo en los contextos formales (primero la escuela) destinados a promover aprendizaje y maduración personal.

6. El diálogo socrático como dispositivo metodológico

Aunque Frankl no haya conceptualizado y operativizado ninguna hipótesis metodológica de manera sistemática (con la excepción de sus técnicas originales, o sea la derreflexión y la intención paradójica), sin embargo la metodología logoterapéutica se funda sobre tres principios básicos: la intención de evitar cualquier adoctrinamiento autoritario (que produce dependencia del sujeto), la valoración del encuentro personal, y la "apelación" a la persona espiritual (cfr. Fizzotti, 2002, pp. 171-185), cuyos recursos quedan de alguna manera intactos e incondicionados detrás de cada mecanismo interno y condición externa.

En 1925, cuando era muy joven, Frankl escribió que el objetivo de la psicoterapia es "remover la estructura lógica básica de la visión del hombre y del mundo y la estructura afectiva básica de la neurosis, en con-

junto" (Frankl, 2000, p. 27), y que la estrategia para conseguirlo es el método de "contra-argumentaciones filosóficas" (Frankl, 2000, p. 27); es decir, el método del diálogo y de la discusión. La forma metodológica privilegiada en logoterapia es, por lo tanto, el "diálogo socrático" (Frankl, 1974, p. 11), y me parece muy llamativo que Frankl haga alusión a un estilo de comunicación y de relación humana que representa, de alguna manera, un arquetipo occidental de la educación.

La mayéutica de Sócrates, llena de ironía y modestia, pero también de compromiso político y existencial, representa una forma ideal de acción educativa que - desde sus orígenes - tuvo un poder desestabilizador. En efecto, el diálogo socrático no tenía la pretensión de enseñar o persuadir o adoctrinar (como por ejemplo la retórica de los sofistas), sino más bien de hacer al interlocutor más auténtico y autónomo, más consciente y responsable, más libre de elegir y más crítico frente al sentido común y, por descontado, más libre de las cosas. El logoterapeuta, entonces, desde un punto de vista metodológico, es una especie de "ostétrico del espíritu" (Frankl, 1974, p. 225). Y, en este sentido, la logoterapia pertenece a la metodología pedagógica, aunque haya transferido el diálogo socrático desde el ámbito de la *paidéia* al ámbito de la terapia existencial (cfr. Bruzzone, 2003).

Desde el punto de vista del procedimiento, el diálogo se funda en un interrogar abierto y radical que refleja la esencia y la vida de la conciencia. Frankl decía que es necesario ponerse frente a la vida no con la actitud de los que piden indefinidamente, sino con la actitud de los que concretamente responden a los desafíos de la existencia. Entonces, la forma educativa más pertinente en un proceso educativo orientado a la búsqueda de sentido, no será aprender respuestas preconcebidas y establecidas por los demás, sino buscar nuestras propias respuestas a las preguntas que la vida nos hace a cada paso. Y esto requiere el ejercicio típico del diálogo socrático: hacer preguntas "legítimas" (cfr. Von Foerster, 1987, p. 130), es decir, preguntas que no tengan respuestas listas y anticipadas, o sea, preguntas que ya no tengan una respuesta única y universalmente correcta.

La logoterapia, en su inclinación educativa, se acerca mucho a la práctica del pensamiento crítico y al aprendizaje fenomenológico y reflexivo. Dedicarse a la cura del sentido de la existencia, en efecto, significa dedicarse a la cura de la vida de la mente, que es el lugar del pensar (cfr.

Arendt, 1987; Mortari, 2002). No de ese pensar simplemente intelectual que produce conocimiento (es decir, el pensar que responde a la pregunta: *¿qué es el mundo?*), sino de aquel pensar existencial que produce sentido (es decir el pensar que responde a la pregunta: *¿cómo hay que estar en el mundo?*).

7. ¿Contenidos o procesos? Una nueva perspectiva curricular

Hemos dicho que Frankl pone en el centro de cada acción educativa el objetivo específico y prioritario de afinar la conciencia. Asumir este criterio, sin embargo, significa renunciar a transmitir simplemente nociones y valores, aunque todavía mucha de la educación que se hace sigue siendo transmisiva. El psicólogo americano Rollo May, preocupado como Frankl por la angustia que domina la humanidad de nuestra época, dice que la tarea más urgente en la educación contemporánea es *prolongar y profundizar la conciencia*: "Si la educación puede ayudar al estudiante a desarrollar sensibilidad, comprensión profunda, y sobre todo capacidad de percibir sentido [...] entonces logrará al mismo tiempo ayudar al estudiante a enfrentar su angustia de manera constructiva [...] Lo que importa para enfrentar la angustia no es que los enseñantes suministren a los estudiantes *los contenidos* de los valores, sino más bien que los estudiantes aprendan *el proceso de valoración*" (May, 1970, pp. 57-58).

Esta afirmación pone en el centro una cuestión radical en educación y en la estructura del curriculum, a saber, la cuestión de la relación entre *contenidos* y *procesos* de aprendizaje. De acuerdo con Frankl podríamos decir que la educación *intelectual* no significa simplemente comunicar objetos de conocimientos (nociones, teorías, etc.), sino activar procesos de conciencia. Por ejemplo: aprender una ciencia no quiere decir memorizar explicaciones científicas, que aunque entendibles siempre son provisionales; todo lo contrario, aprender una ciencia quiere decir asumir competencia en los procesos y métodos de investigación científica, de los cuales depende el progreso y el perfeccionamiento del conocimiento. De manera análoga, la educación *moral* no puede consistir, simplemente, en la trasmisión o imposición de valores determinados o normas y reglas sociales, sino en promover y afinar la capacidad de formular juicios y de elegir de manera autónoma y eficaz.

El mismo Frankl escribe: "La educación hoy no puede pensar en continuar en la línea de la tradición [...] sino que debe afinar la capacidad de *tomar decisiones independientes y auténticas*" (Frankl, 1994, p. 68).

Todo esto comporta poner en el centro de cada acción educativa a la persona humana en su protagonismo existencial, llevando a conclusión el "viraje antropocéntrico" de la pedagogía, que ahonda sus raíces en el humanismo europeo y que, hasta ahora, no ha llegado realmente a realización. En la discusión actual sobre la estructura del currículum en clave europea, esta orientación me parece muy importante. En el pasado hemos conocido currícula basados en el desarrollo del conocimiento y de capacidades (intelecto, voluntad, etc.); después hemos tenido currícula más centrados en competencias y habilidades (los apodados *skills* y *competencies*); en tiempos más recientes se han proyectados currícula fundados en la experiencia y en el pensamiento crítico y reflexivo (a partir de John Dewey, hasta Mortimer Adler o Matthew Lipman, por ejemplo).

Todavía no tenemos, sin embargo, un currículum que ponga en el centro los procesos formativos del sujeto y las operaciones de la conciencia, en vez de los contenidos y las asignaturas. Evidentemente, un currículum así haría derribar la lógica tradicional con que sigue siendo pensada y actuada la educación formal. Sería un currículum "antropológico" (cfr. Guasti, 1998a), el cual tendría también profundas consecuencias a nivel metodológico: el *método*, en este caso, no sería simplemente un medio o un instrumento para adquirir contenidos, sino que se convertiría él mismo en un contenido de aprendizaje, hasta incluso en el *contenido de aprendizaje* más importante (cfr. Guasti, 1998b). Por eso creo que la idea frankliana de una educación centrada en la búsqueda de sentido representa una oportunidad extraordinaria de elaborar una teoría de la formación humana (cfr. Bruzzone, 2001), aunque sobre este tema se debe hacer mucho trabajo todavía.

Presentando el desafío educativo del futuro y planteando los objetivos básicos de la política comunitaria, la Comisión Europea, ya en el *informe* de 1995, indicaba cuatro estrategias principales: desarrollar la cultura general, la capacidad de percibir el sentido de la realidad, la capacidad de comprender el mundo y la creatividad (cfr. Cresson, 1995). El informe para la UNESCO, redactado por la Comisión Internacional sobre Educación en el Siglo XXI, al lado de aprender a conocer, a hacer y a vivir juntos ha indicado la competencia existencial (*aprender a ser*) como valor prioritario en la educación del futuro (cfr. Delors, 1997). Aparece muy claro que la responsabilidad educativa en el tercer milenio no puede ser simplemente transmisiva. La educación hoy pretende - por lo menos a nivel teórico - cultivar el potencial humano y formar personas que sepan estar en el mundo de manera auténtica y responsable. Esto quiere decir

que a la educación se le atribuye una tarea crucial respecto al porvenir de la humanidad.

El mismo Frankl, muchos años atrás, escribía que la falta de sentido a nivel individual y social no se puede combatir por medio de intervenciones económico-políticas o simplemente psicológicas: "Si buscamos realmente el camino mejor para nuestro fin, tenemos que evitar refugiarnos en el extremo psicológico o político" (Frankl, 2000, p. 50). Él pensaba, en efecto, que el mejor era el camino preventivo y, por lo tanto, educativo. De la manera en que sepamos responder al desafío educativo dependerá la calidad de nuestra existencia presente y futura. Porque el proceso educativo es la forma más importante de aquel "diálogo personal y comunitario" de que estamos hablando en estos días. El diálogo a nivel educativo, en efecto, es fundamento del dialogo a nivel social y político. La historia enseña que, si este diálogo educativo no funciona, la sociedad corre el riesgo de degenerar y reducirse a masa; pero, cuando funciona efectivamente, el diálogo educativo representa, quizás, la única oportunidad de convertir la convivencia civil en una verdadera comunidad (cfr. Frankl, 2001a, pp. 112-116).

Daniele BRUZZONE es doctor investigador y docente de la Universidad Católica de Milán y miembro honorario de la Asociación de Logoterapia y Análisis Existencial Frankliana (A.L.AE.F.).

Bibliografía

Achenbach, G. (2004). *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*. Milano: Apogeo.

Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.

Bateson, M.C. (1992). *Comporre una vita*. Milano: Feltrinelli.

Bertin, G.M. (1982). "La volontà di significato nella dottrina di V. E. Frankl e la progettazione esistenziale". *Psicoterapie. Metodi e tecniche*, (7), 83-98.

Binswanger, L. (2001). *Tre forme di esistenza mancata. L'esaltazione fissa, la stramberia, il manierismo*. Milano: Bompiani.

Bruzzone, D. (2000). "Viktor Frankl e Bruno Bettelheim: due psicologi nei lager". *Attualità in Logoterapia*, 2, (1), 27-48.

Bruzzone, D. (2001). *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*. Milano: Vita e Pensiero.

Bruzzone, D. (2003). "Il metodo dialogico da Socrate a Frankl. Sulla natura educativa del processo logoterapeutico". *Ricerca di Senso*, 1, (1), 7-43.

Bruzzone, D. (2004). "Transitorietà della vita e senso della sofferenza". *Pedagogia e Vita*, 62, (6), 94-113.

Bruzzone, D. (2005). "Progettazione esistenziale e responsabilità educativa. Implicazioni pedagogiche nella logoterapia", in E. Fizzotti (Ed.), *Nuovi orizzonti di ben-essere esistenziale. Il contributo della logoterapia di V.E. Frankl* (pp. 173-194). Roma: LAS.

Bühler, C. (1962). *Psychologie im Leben unserer Zeit*. München: Droemer.

Caldin Populin, R. (1996). *Educazione e psicoanalisi. Il ruolo di Pfister, amico di Freud*. Roma: Borla.

Contini, M. (1982). Progettazione esistenziale e sofferenza in V.E. Frankl, *Psicoterapie. Metodi e tecniche*, (7), 115-127.

Cresson, E. (1996). *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione*. Lussemburgo: Commissione Europea.

Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.

Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.

Dienelt, K. (1955). *Erziehung zur Verantwortlichkeit. Die Existenzanalyse V. E. Frankls und ihre Bedeutung für die Erziehung*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht Wissenschaft und Kunst.

Dienelt, K. (1967). *Von Freud zu Frankl. Die Entwicklung der Tiefenpsychologie und deren Anwendung in der Pädagogik*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht Wissenschaft und Kunst.

Dienelt, K. (1989). *Das neue Denken in der Erziehungswissenschaft*. Wien: Literas-Universitätsverlag.

Fabry, J.B. (1970). *Introduzione alla logoterapia*. Roma: Astrolabio.

Fizzotti, E. (1998). *Sulle tracce del senso. Percorsi logoterapeutici*. Roma: LAS.

Fizzotti, E. (2002). *Logoterapia per tutti. Guida teorico-pratica per chi cerca il senso della vita*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Frankl, V.E. (1962). *Teoria e terapia delle neurosi*. Brescia: Morcelliana.

Frankl, V.E. (1974). *Psicoterapia nella pratica medica*. Firenze: Giunti-Barbéra.

Frankl, V.E. (1980). *Alla ricerca di un significato della vita*. Milano: Mursia.

Frankl, V.E. (1990). *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*. Brescia: Morcelliana.

Frankl, V.E. (1994). *Senso e valori per l'esistenza. La risposta della logoterapia*. Roma: Città Nuova.

Frankl, V.E. (1996). *Uno psicologo nei lager*. Milano: Ares.

Frankl, V.E. (1998). *Homo patiens. Soffrire con dignità*. Brescia: Queriniana.

Frankl, V.E. (2000). *Le radici della logoterapia. Scritti giovanili 1924-1942*. Roma: LAS.

Frankl, V.E. (2001a). *Logoterapia e analisi esistenziale*. Brescia: Morcelliana.

Frankl, V.E. (2001b). *Logoterapia medicina dell'anima*. Milano: Gribaudi.

Frankl, V.E. (2005). *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*. Trento: Erickson.

Frankl, V.E. y Kreuzer F. (1995). *In principio era il senso. Dalla psicoanalisi alla logoterapia*. Brescia: Queriniana.

Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Guasti, L. (1998a). *Curricolo e riforma della scuola*. Brescia: La Scuola.

Guasti, L. (1998b). *Modelli di insegnamento*. Novara: De Agostini.

Heidegger, M. (1997). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.

Iori, V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.

Lahav, R. (2004). *Comprendere la vita. La consulenza filosofica come ricerca della saggezza*. Milano: Apogeo.

Längle, A. (1998). *Frankl. Ein Porträt*. München: Piper.

Lizzola, I. (2002). *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*. Troina: Città Aperta.

Lonergan, B. (1999). *Sull'educazione*. Roma: Città Nuova.

Lukas, E. (1988). *Dare un senso alla sofferenza. Logoterapia e dolore umano*. Assisi: Cittadella.

Mantegazza, R. (1996). *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*. Milano: Unicopli.

Maslow, A.H. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio.

May, R. (1970). *La psicologia e il dilemma umano*. Roma: Astrolabio.

Millot, C. (1982). *Freud antipedagogo*. Milano: Emme Edizioni.

Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: RCS Libri.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Nanni, C. (1990). *Educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*. Roma: LAS.

Oro, O. (1997). *Persona y personalidad. Distintos enfoques a partir de una visión de conjunto*. Buenos Aires: Fundación Argentina de Logoterapia "Viktor E. Frankl".

Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.

Polak, P. (1949). *Frankls Existenzanalyse und ihre Bedeutung für Anthropologie und Psychotherapie*. Innsbruck-Wien: Tyrolia.

Pollastri, N. (2004). *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*. Milano: Apogeo.

Postman, N. y Weingartner, C. (1973). *L'insegnamento come attività sovversiva*. Firenze: La Nuova Italia.

Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.

Rogers, C.R. (1973). *Libertá nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbéra.

Von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.

Wicki, B. (1991). *Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik*. Bern: Haupt.