

EDUCACIÓN Y DIGNIDAD HUMANA. REFLEXIONES Y SUGERENCIAS A LA LUZ DEL PENSAMIENTO DE VIKTOR E. FRANKL

Domenico BELLANTONI

Traducción: M^a Amparo Ventura.

Resumen

En este artículo, se destaca la contribución de Viktor E. Frankl y de su análisis existencial a la promoción, en el ámbito educativo y en el más amplio de la relación de ayuda, del valor y de la dignidad de la vida humana, como antídoto ante el riesgo de deshumanización y comercialización de la persona y de su existencia.

Abstract

Education and human dignity. Reflections and suggestions in the light of Viktor E. Frankl's thought

In this article, it is highlighted the contribution of Viktor E. Frankl and his existential analysis, to the promotion, in the educational sphere and in that of the broader helping relationship, of the value and dignity of human life, as an antidote to the risk of dehumanization and commercialization of the person and his existence.

Palabras clave: Análisis existencial. Frankl. Educación. Dignidad humana. Monantropismo.

Keywords: Existential analysis. Frankl. Education. Human dignity. Monanthropism.

Introducción

La actual expansión del modelo liberal y consumista parece implicar el riesgo –proféticamente evidenciado por Viktor E. Frankl, fun-

dador de la logoterapia y análisis existencial en la primera mitad del siglo pasado— de una comercialización y “monetización” del valor y de la dignidad de la vida humana, lo que ha implicado la reducción generalizada de la persona a un mero objeto de consumo (cf. Bauman, 2010; Bellantoni, 2010a) y a lo que el mismo Papa Francisco (2020) ha definido más recientemente como una “cultura del descarte” (n. 188).

En esta publicación, valiéndonos de las intuiciones y las herramientas puestas a disposición por Frankl, pretendemos hacer una lectura de este fenómeno, al tiempo que ofrecemos algunas ideas psicoeducativas que actúan como antídoto contra la proliferación —incluso en el ámbito educativo y del más amplio de la relación de ayuda— de una negación del valor en sí de la vida humana.

En pocas palabras, lo que se afirma es la centralidad absoluta de la persona y de lo que une a todos y a cada uno de los pertenecientes a la única familia humana, más allá de toda diversidad, representando esta última no un elemento de discriminación, sino una riqueza y un factor de promoción humana individual y colectiva.

Más allá de lo “políticamente correcto”: la diversidad como riqueza

En relación con el contexto sociocultural actual —en todo caso, limitado a la parte noroccidental del planeta— es importante detenerse en el concepto contemporáneo de lo “políticamente correcto” que, al menos en las intenciones declaradas, quisiera proteger precisamente la dignidad y el valor de las personas (cfr. Bellantoni, 2010b).

En efecto, nos preguntamos si esta sensibilidad pretende realmente perseguir un modelo de acogida de la diversidad (de toda diversidad) o si pretende más bien “educar” (imponer) un modelo antropológico diferente en el que se enfatizan aquellos elementos de individualismo, liberalismo y relativismo que parecen caracterizar a las sociedades norteamericanas y europeas en particular. En este sentido, se cree que el desafío contemporáneo debe centrarse y perseguir sobre todo la primera opción, aunque a veces parece que nos detenemos en la segunda.

En este sentido, es importante subrayar la necesidad de pasar de la categoría de la *diferencia* a la de la *diversidad*, términos utilizados frecuentemente como sinónimos (cfr. Bellantoni, 2021a, 2017). Por ejemplo, hoy en día, cuando un personaje público masculino, incluso destacado, quiera ganarse un aplauso fácil y un reconocimiento generalizado, bastará con que diga: *las mujeres son mejores que nosotros, los hombres*; expresión generalmente apreciada hoy precisamente a la luz de lo políticamente correcto. Sin embargo, en este sentido, quiero correr el riesgo de ser “políticamente incorrecto”: de hecho, suelo afirmar en mi práctica formativa que hay muchas mujeres que son mejores que yo, al igual que hay muchos hombres que son mejores que yo; quizá también haya algunas mujeres que son peores que yo o algunos hombres. Pero lo que pretendo resaltar es que esto de ser mejor o peor no será nunca por ser hombre o mujer, sino por ser *personas* –y no hombres o mujeres– mejores o peores que yo. En efecto, decir que una mujer en cuanto mujer es mejor que yo (y lo contrario) sería una discriminación de género, que vincularía una condición de calidad con ser hombre o mujer; de la misma manera que cuando esto se hacía, por ejemplo, con los blancos y los negros, en contextos racistas, ¡o en un pasado machista muy reciente cuando se hacía referencia al género a favor de los varones! Con respecto a esto, hay que recordar siempre que dos males no hacen un bien, al igual que hay que evitar los excesos y extremismos.

De hecho, en el propio término *diferencia* –y esto con referencia al lenguaje matemático– es inherente tal nota discriminatoria: en efecto, para que haya una *diferencia* (entendida como el resultado de la resta) es necesario que los dos elementos de la operación aritmética –el minuendo y el sustraendo– sean uno de mayor y otro de menor valor (de lo contrario la diferencia sería cero). Aquí la diferencia implica necesariamente dos elementos de mayor/menor valor en comparación, lo que no implica el concepto de *diversidad*. En este sentido, podemos decir que entre hombres y mujeres habrá diversidad, pero nunca diferencia, ¡y mucho menos juicio de valor! (Bellantoni, 2021a).

Por lo tanto, desde el punto de vista de la educación en la dignidad humana, se tratará en primer lugar de pasar de la lógica de las *diferencias* –y, por consiguiente, de una lógica que, incluso inconscientemente, puede transmitir la idea de un mayor o menor valor de las personas o de las cate-

gorías en cuestión— a la capacidad de situarse al lado de la *diversidad*, de cualquier diversidad; no simplemente junto a la diversidad de moda, indicada por los modelos socioculturales contemporáneos, sino de toda diversidad de sexo, de religión, de lengua, de territorialidad, de ideología política, etc. Esto significará considerar a las personas en su verdadera e igual dignidad y no discriminarlas por tal o cual elemento.

La contribución de Frankl a la igualdad de dignidad en la diversidad

A continuación, como ya se ha mencionado en la introducción, nos ocuparemos de la contribución de Viktor E. Frankl, de sus reflexiones y de sus puntos de vista, sobre el tema de la dignidad y el valor de la vida humana y de cada individuo. En particular, nos referiremos a algunos de los fragmentos más significativos del psiquiatra vienés.

En primer lugar, destacaremos el concepto de monantropismo, al que Frankl se refiere y describe en un texto que aparece en dos obras significativas de la literatura frankliana:

“¿No deberíamos reconocer finalmente una única humanidad, que quisiera llamar monantropismo? Hoy más que nunca, es necesario aceptar la unidad de toda la humanidad: una unidad que supere toda diferencia y toda multiplicidad, ya sea vinculada al color de la piel o al símbolo de un partido” [traducción para este trabajo] (Frankl, 2018b, p. 43; 2012b, p. 122).

Y precisamente en relación con el color de la piel, señalo a mis alumnos de universidad —estudiantes de origen internacional, de diversas culturas y contextos— que, hoy, “lo políticamente correcto” sugiere hablar de *personas de color* (*colored*, “coloreado”) sin mencionar el color de la piel, sin decir *negro*, *rojo*, *amarillo*, etc. Y pensar que precisamente la distinción entre *blancos* y *de color* se remonta a la peor tradición racista americana, por la que los baños se designaban de forma diferenciada para *blancos* y *de color*. Y, sin embargo, uno se pregunta por qué no se puede mencionar el color de la piel —el mío o el de otro— sin que sea necesariamente un motivo de discriminación... De hecho, esto se refiere a la supuesta incapacidad de captar la diversidad sin discriminarla. Como se

ha dicho, precisamente el reto está en decir yo soy de piel blanca (o rosa), tú amarilla, tú roja, tú negra, pero no es el color de mi/tu piel lo que reduce o discrimina el valor o dignidad de mi persona o de la tuya. No hay que despreciar la diversidad de color de piel, ya que ello no implica ninguna diferencia de valor/dignidad respecto a la humanidad común; ésta reside tanto en el varón como en la mujer, tanto en el blanco como en el negro, tanto en el que vota centro-derecha como en el de centro-izquierda, tanto en el ateo como en el creyente, tanto en el musulmán como en el cristiano, tanto en el italiano como en el español, etc. En este sentido, con referencia al propio Frankl, afirmamos el concepto de monantropismo como perteneciente a una única humanidad, en la que lo que nos une, la igual dignidad, supera cualquier tipo de diversidad.

Es el propio Frankl quien reitera este concepto en uno de sus conocidos énfasis, en el que invita a:

“... juzgar a cada hombre según las dos únicas ‘razas’ que son importantes desde el punto de vista moral, a saber, la ‘raza’ de las personas buenas y la ‘raza’ de las personas malas” [traducción para este trabajo] (Frankl, 2018b, p. 116).

Y, en *Un psicólogo en los campos de concentración*, que presenta su experiencia de encarcelamiento en los campos de concentración nazis, afirma que:

“En la tierra sólo hay dos razas humanas, y sólo estas dos; la ‘raza’ de los buenos y la de los ‘malos’. Estas dos ‘razas’ están muy extendidas por todas partes, penetrando e infiltrándose en todos los grupos. Ningún grupo está formado exclusivamente por personas buenas o exclusivamente por ‘personas no buenas’” [traducción para este trabajo] (Frankl, 2018b, p. 144).

También hay que decir que Frankl hace esta afirmación en un contexto muy incómodo: cuando acaba de terminar la Segunda Guerra Mundial y hay una condena general de Alemania y del pueblo alemán; pues bien, precisamente en este contexto, Frankl señala que la responsabilidad es siempre individual y nunca colectiva. En este sentido, cada ale-

mán seguía siendo individualmente responsable de sus decisiones e, igualmente, había guardias dentro de los campos de concentración que no eran alemanes y que a veces se comportaban peor que las propias SS. Del mismo modo, prosigue Frankl, hubo soldados alemanes que aceptaron ser castigados e incluso asesinados por no obedecer órdenes que consideraban indignas, no respetuosas con la dignidad humana.

A continuación, veremos cómo promover esta capacidad de estar al lado de la diversidad, en nombre de la referencia común al valor y la dignidad de la persona humana.

De hecho, el tema de la dignidad humana está relacionado con lo que el propio Frankl define –en el libro *Lo que no está escrito en mis libros*– como la motivación por la que él creó la logoterapia; como él mismo afirma:

“... motivo por el que creé la logoterapia (...): la piedad por las víctimas del cinismo contemporáneo, que ocupa tanto espacio en la psicoterapia, en un sector tan desacreditado. Con el término ‘sector’ me refiero a lo que se ha comercializado y con el término ‘desacreditado’ me refiero a lo que es científicamente deshonesto al respecto” [traducción para este trabajo] (Frankl, 2018a, p. 68-69).

Por tanto, Frankl utiliza palabras muy fuertes para denunciar el riesgo de deshumanización y comercialización de la vida humana, ya presente en sus escritos, en los que incluso llegó a poner de manifiesto el riesgo de neurosis iatrogénica, es decir, la posibilidad de que los clínicos induzcan modelos antropológicos infrahumanos y reduccionistas en el paciente, debido a intereses económicos, visiones más de moda que científicas y falta de honestidad intelectual (Frankl, 2021, p. 59). A este respecto, podemos comparar la denuncia de Frankl con esta otra afirmación de Nicholas Cummings (Cummings y O’Donohue, 2005) –Presidente de la APA durante dos mandatos y Presidente de la Organización Mundial de la Salud Mental desde 1959 hasta 1979–, quien, en un interesante volumen titulado *Destructive Trends in Mental Health. The Well Intentioned Path to Harm* [*Tendencias destructivas en la salud mental. La vía de las buenas intenciones hacia el daño*], subraya que los ciudadanos de hoy ya

no pueden confiar en los profesionales de la salud, ya que estos tienden a comportarse según los criterios de lo políticamente correcto. Y con esta afirmación volvemos a la categoría de lo políticamente correcto con la que comenzamos esta reflexión. En efecto, las categorías de lo políticamente correcto no siempre se presentan como el resultado de un debate científico, libre, abierto e interdisciplinario, sino que representan más bien el resultado de reflexiones sociológicas y socioculturales desde ámbitos ideológicos particulares y no como el resultado de debates más amplios y libres (cfr. Hughes, 2003; Friedman, 2018; Capozzi, 2018).

Educación y humanización de la persona

En estrecha relación con el tema de esta aportación sobre *educación y dignidad humana*, el título de un volumen editado por Urie Bronfenbrenner (2010) –psicoterapeuta y psicopedagogo – que propone una *Teoría Ecológica de la Educación - Hacer humanos a los seres humanos*, subraya que nuestra *humanidad* no es algo obvio y automático, sino que debe desarrollarse (ello sin cuestionar la humanidad y dignidad básicas de todo ser humano). En este sentido se plantea la pregunta: *¿qué hace humanos a los seres humanos?*

Precisamente, desde la perspectiva de tal necesidad de humanización, es posible proponer una “educación analítico-existencial”, centrada en las dos capacidades eminentemente humanas señaladas por Frankl (2018b; cfr. Bellantoni, 2020, p. 63-64): la capacidad de autodistanciamiento (o libertad) y la capacidad de autotranscendencia (o responsabilidad). La primera ha de entenderse como la capacidad de ser “elástica” respecto a los modelos interiorizados a lo largo de la propia historia de vida, saber distanciarse de ellos y no estar rígidamente condicionados por ellos; la segunda, en cambio, ha de considerarse como la capacidad de orientar la existencia, el proyecto de vida, la conducta, hacia los valores, las tareas, las personas queridas y también, para los creyentes, hacia el Tú de Dios; propósitos todos ellos capaces de dar sentido y dirección al propio vivir. Pues bien, puede verse cómo, de la intersección de estas dos dimensiones o capacidades, surgen cuatro posiciones existenciales, correspondientes a los cuatro cuadrantes diferentes de la Figura 1, izda., cada uno de los cuales, en realidad, agrupa infinitas posiciones coincidentes con las innume-

rables coordenadas relativas al grado real de libertad/responsabilidad del sujeto, en cada preciso momento de su vida.

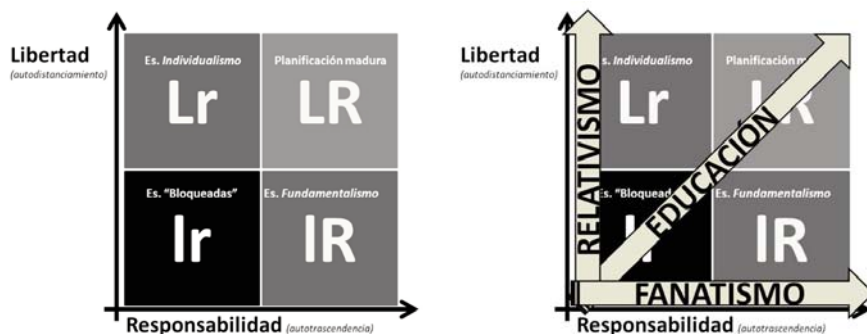


Figura 1. Modelo de Educación Analítico-Existencial.

En el cuadrante I, abajo a la izquierda, tendremos personas caracterizadas por bajos niveles tanto de libertad como de responsabilidad: se trata de personas que podrían definirse como “bloqueadas”, es decir, rígidamente condicionadas por su propia experiencia vital, por modelos interiorizados a lo largo de su trayectoria existencial; además, estas personas también mostrarán poca responsabilidad, es decir, falta de orientación hacia valores proactivos que favorezcan dinámicas de crecimiento; es la categoría de personas con las que es más difícil establecer rutas de cambio y crecimiento (estamos hablando de dificultades y nunca de la imposibilidad, para ser fieles a la visión frankliana, que afirma que el hombre está siempre condicionado pero nunca determinado por lo que le influye).

En el cuadrante II, arriba a la izquierda, encontramos la categoría de personas que podríamos definir “individualistas”: se trata de personas con capacidad de elasticidad (buena capacidad de autodistanciamiento), pero poco orientados a valores compartidos y al bien común (baja capacidad de autotranscendencia); esto remite a un repliegue hacia intereses privados e individualistas.

En el cuadrante III, abajo a la derecha, correspondiente a buenos niveles de autotranscendencia, pero carentes de autodistanciamiento,

encontramos a aquellas personas que, persiguiendo su propia planificación, muestran rigidez y escasa adaptabilidad a situaciones y personas.

Finalmente, el IV cuadrante se refiere a la posesión de altos niveles de libertad/responsabilidad, por lo que estas personas no sólo muestran una clara orientación hacia valores trascendentes y compartidos, sino también una adaptabilidad a situaciones y contextos. Evidentemente, este último cuadrante representará el perfil-objetivo de cualquier acción educativa, en antagonismo a itinerarios con carencia de autotranscendencia (relativismo) o escaso autodistanciamiento (fanatismo/fundamentalismo), (ver Figura 1, dcha.).

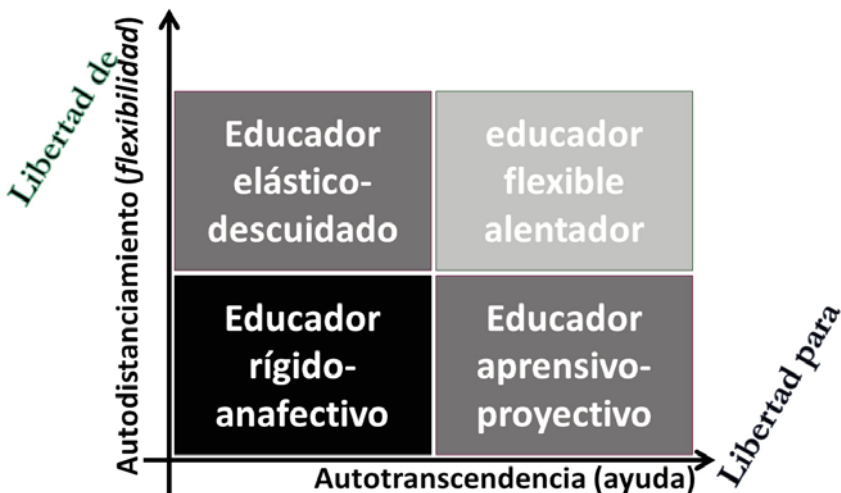


Figura 2. Educador eficaz entre la libertad y la responsabilidad.

Este modelo de comprensión del desarrollo educativo de la persona también permite discriminar las funciones educativas eficaces de las disfuncionales. En este sentido, en relación con los diferentes cuadrantes (ver Figura 2), tendremos respectivamente: a) el educador rígido anafectivo, fuertemente anclado a modelos interiorizados e incapaz de amar realmente al alumno; b) el educador elástico-descuidado, potencialmente capaz de adaptarse al alumno, pero no interesado en ello; c) el educador

aprensivo-proyectivo, sinceramente orientado al alumno, pero incapaz de un cuidado que prescindiera de proyectar en él las propias dinámicas (por ejemplo, su propia ansiedad); d) el educador flexible alentador, capaz de un apoyo eficaz y adaptable a las necesidades reales del alumno.

Decir sí a la vida, a pesar de todo

Retomando la cuestión de la dignidad real del ser humano, esto implica necesariamente la pregunta por el sentido de la vida, característica del enfoque de Viktor Frankl, pero también de otros enfoques existenciales (cfr. Yalom, 2016; Hill, 2019). En este sentido, es importante que cada uno de nosotros se pregunte, en este preciso momento, cuál es el sentido de nuestra vida, qué es lo que hace que merezca la pena vivirla, y, por tanto, que se pregunte qué pasaría si lo que da sentido a nuestra vida, en este preciso momento, desapareciera. ¿Seríamos capaces de encontrar un sentido nuevo y más amplio a nuestras vidas, o correríamos el riesgo de percibir la vida como privada de sentido? Al mismo tiempo, pensamos en nuestro contexto occidental, ¿qué vidas se consideran dignas o no de ser vividas? Una vez más podemos recurrir al pensamiento de Viktor Frankl para responder a estos interrogantes. De hecho, a este respecto consideramos dos citas diferentes del psiquiatra vienes. En la primera, Frankl afirma que decir “Te amo” significa decir “tú” al otro ser amado y decirle “sí” (Frankl, 2012b, p. 99). Al llamarle *tú* afirmo la necesidad de reciprocidad, reconociendo al otro los mismos derechos que me reconozco a mí mismo como persona y no como objeto. Diciéndole que *sí*, por otra parte, lo acepto como es y no como quisiera que fuera, amándole a él/a ella y no el proyecto que tengo sobre él/ella, como lamentablemente suele ocurrir en las relaciones de pareja o en las relaciones paternofiliales. El riesgo, de hecho, es no amar a la persona sino, como nuevos *pigmiones*, la creación de cómo nos gustaría que fuera el otro. La otra cita de Frankl que consideramos es cuando él, incluso a la luz de su encarcelamiento en el campo de concentración, invita a “decir sí a la vida a pesar de todo” (Frankl, 2012a; cfr. Bellantoni, 2021c). Aquí, si amar significa decir sí y se nos invita a decir sí a la vida a pesar de todo, entonces podemos decir que estamos llamados a amar la vida a pesar de todo, podríamos decir también que estamos llamados a amar la vida, la nuestra y la de los demás, como siempre digna de ser vivida.

Está claro que todo esto remite al tema del sufrimiento como “actuación”. De hecho, siempre hay que recordar que el valor no está nunca en lo que sufrimos –porque significaría caer en el masoquismo–, sino más bien en la actitud (y el sentido) que asumimos ante el sufrimiento y el sufrimiento ineludible (cfr. Frankl, 2005a). Es decir, descubrimos precisamente en ese sufrimiento inevitable un significado a la luz del sentido de nuestra vida, logrando mantener una actitud dinámica ante las situaciones límite. En realidad, esto se aplica no sólo al sufrimiento inevitable, sino también al que podemos definir como “sufrimiento educativo o evolutivo”, es decir, esa “fatiga”, ese dolor que, si se acepta, representará una oportunidad de crecimiento (cfr. Bellantoni, 2021b). Esto significará, por ejemplo, educarles para que acepten y no huyan de las consecuencias naturales de su comportamiento o, por parte de los padres, ayudar a sus hijos en esta dinámica, evitando el papel de “padres helicóptero”, o “padres quitanieves”, que ocupan el lugar de sus hijos para evitar cualquier tipo de contrariedades o decepciones para ellos, como expresión de una cultura hedonista cada vez más extendida, que tiende a exaltar el placer y a rechazar la posibilidad de las oportunidades de crecimiento vinculadas al sufrimiento, incluso las más pequeñas y cotidianas (cfr. Padtberg y Greiner, 2021). En definitiva, esto significa que, si no aprendemos a integrar el sufrimiento inevitable en nuestra concepción de la vida, cuando llegue el dolor ineludible querríamos dejar de vivir, es decir, dejaremos de considerar la vida digna de ser vivida, dejaremos de amarla y desearémos darle fin.



Figura 3. Conciencia como jerarquía de valores y autoconfiguración.

En este punto, se trata de comprender cómo desarrollar un estilo de vida que integre el sufrimiento inevitable, para promover actitudes dinámicas (proactivas) en condiciones adversas o en situaciones límite, manteniendo la percepción de la dignidad de la existencia humana, del sentido de la existencia, amando la vida a pesar de todo, como diría Frankl. En este sentido, a menudo se tiende a pensar que nuestras decisiones –incluida la decisión por una vida que siempre valga la pena vivir– se derivan de un ejercicio de voluntad. Sin embargo, en este sentido Frankl habla del concepto de autoconfiguración, según el cual cada uno de nosotros, al decidir, también decide sobre sí mismo, se autoconfigura. De hecho, para Frankl el hombre bueno no es más que un hombre que se ha decidido infinitas veces por la bondad, así como el hombre malo es el que se ha decidido infinitas veces por la mala conducta; ambos tenderán a manifestar una espontaneidad creciente para comportarse como buenos o como malos. Esto significa que nuestras decisiones están influenciadas –influidas, no determinadas– por nuestra jerarquía personal de valores, que debe considerarse como la dimensión de contenido de la conciencia; la dimensión funcional es su capacidad para descubrir los significados inherentes a cada situación (ver Figura 3; cfr. Bellantoni, 2015b). Entonces se crea una circularidad entre nuestra conciencia/jerarquía de valores y las decisiones que vamos tomando. Por tanto, es la conciencia, como jerarquía personal de valores, la que nos guía y motiva a movernos, con mayor o menor intensidad, hacia una decisión u otra. Esta jerarquía de valores es el resultado de las dos funciones humanas fundamentales, de la inteligencia y el afecto. La inteligencia reconoce los valores –el término inteligencia proviene del latín *intus-legere*, leer más allá de la superficie de las cosas, ir al valor profundo de éstas–. Por tanto, la inteligencia capta el valor en sí mismo, pero lo que lo transforma y jerarquiza en valor para mí es la afectividad, que hace que ese valor sea más o menos significativo para mí. En este sentido, dos autores italianos, Cencini y Manenti (2015), dicen que los valores son amores, enamoramientos.

Con respecto a esto, imaginemos, por ejemplo, el valor del placer sexual y el valor de la fidelidad al cónyuge; pues bien, nuestra conducta estará influida por cuál de estos dos valores se viva como supremo. Si el valor del placer sexual es primordial, aprovecharé cualquier oportunidad de placer sexual que se me presente; si, por el contrario, veo el valor de la fidelidad como preeminente, entonces tenderé a distanciarme de las oportu-

tunidades de relaciones sexuales con parejas alternativas, y esto para permanecer fiel a mi compromiso con mi esposa.

Dicho esto, en la Figura 3, vemos estos “peldaños” cada vez más grandes a medida que pasamos de las decisiones al estilo de vida. Esto significa que el conjunto de decisiones tenderá a estructurarse en actitudes, como tendencias a respuestas cada vez más “espontáneas” orientadas en esa misma dirección, y éstas con el tiempo cristalizarán en un estilo de vida. Este proceso hará cada vez más difícil –nunca imposible– los cambios, por lo que, en lugar de las intervenciones de tipo clínico o de recuperación, se preferirán las de prevención y promoción de la salud.

Afinar la conciencia y descubrir significados (valores)

En la capacidad de “ir contracorriente”, de oponerse a los condicionamientos internos y externos, en los que Frankl reconoce la finalidad de la educación (cfr. Frankl, 2002), los valores representarán aquellos significados cristalizados a lo largo de toda la experiencia humana, más allá del tiempo y del espacio, que podrán representar un punto de apoyo, una ayuda, una referencia, un soporte para tomar decisiones en determinadas situaciones, incluso apoyándose en el valor de las tradiciones. En esto se juega la responsabilidad humana. Y uno se pregunta si una sociedad que opta por basarse en el consumo –cf. el concepto baumaniano de “liquidez” considerado al inicio de esta contribución– está interesada en la formación de conciencias libres y responsables...

Para Frankl, de hecho, los valores representan esa “brújula” útil para orientarse en las elecciones: los valores no son más que significados individuales que al converger en el tiempo y en el espacio, dan lugar a “significados universales” (cfr. Frankl, 2002). En este sentido, el enfoque frankliano destaca el papel de la tradición como condensación de la sabiduría de la humanidad que –no de manera determinista u obligatoria, sino en la libertad y responsabilidad individuales– puede representar un apoyo a los procesos de toma de decisiones de la persona (término que, entre otras cosas, implica el significado de “sujeto en relación con los demás y distinto de uno mismo”; Semerari, 1996, p. 312).

A este respecto, la gran Elizabeth Lukas (2004), una de las tres grandes alumnas de Frankl de la primera generación, junto con Eugenio Fizzotti y Alfred Lange, ofrece una reflexi3n interesante en su libro: *La sabiduría como medicina*; la autora habla de las “reglas del juego de la vida”. Señala que, al igual que no debemos, por ejemplo, sobrepasar los límites de velocidad para no atentar contra el valor de la vida, la mía y la de los demás, hay reglas del juego de la vida que no se deben despreciar si no queremos afrontar las consecuencias. Por tanto, en la educaci3n –pero esto también se aplica al asesoramiento y la psicoterapia– hay reglas que se han de respetar para evitar consecuencias no deseadas y que la vida siga siendo digna de ser vivida. La autora menciona algunas de estas reglas, aunque cada uno de nosotros, en su sabiduría personal, habra considerado otras y diferentes. En el libro, por ejemplo, Lukas destaca la regla de oro de “no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti”, o que “la amistad está en los pequeños gestos de amor”, o, por último, “que incluso un viaje de muchos kil3metros siempre empieza con un pequeño paso”, y así sucesivamente (Lukas, 2004, p. 87-88).

Estas reglas representan esos valores, esos significados universales que la humanidad ha descubierto en su recorrido hist3rico y que nos transmite como tradici3n para tenerlos en cuenta a la hora de respetar el valor y la dignidad de nuestra vida y la de los demás.

Continuando con nuestra reflexi3n sobre lo que hace que la vida merezca la pena, en relaci3n con la propia dignidad de la vida humana, es interesante destacar la correspondencia que se produjo entre Maslow (2005) y Frankl (2005b) sobre los conceptos de autorrealizaci3n y autotranscendencia y sobre si una vida digna de ser vivida se caracteriza por una orientaci3n a la autorrealizaci3n o a la autotranscendencia (cfr. Bellantoni, 2021a).

A este respecto, Maslow (2005) propone una visi3n, que podríamos denominar bidimensional (bio-psicol3gica), en la que las necesidades humanas se ordenan en una jerarquía, partiendo de las necesidades fisiol3gicas hacia las necesidades de seguridad, pertenencia y estima, hasta llegar al vrtice de esta “triángulo” de necesidades, donde encontramos la necesidad de autorrealizaci3n. La disposici3n jerárquica indicaría que s3lo puedo autorrealizarme cuando haya satisfecho todas las necesidades

de los niveles anteriores. En este caso, se habla deliberadamente de “triángulo” de necesidades y no de “pirámide” –como comúnmente se llama a la propuesta de Maslow– porque creemos que una verdadera disposición tridimensional sólo se da con referencia a la visión frankliana, sobre la cual añadimos la autotrascendencia –como si fuera la altura de esta pirámide (ver Figura 4)–, transversalmente a las diferentes necesidades indicadas por Maslow (cfr. Bellantoni, 2021a).

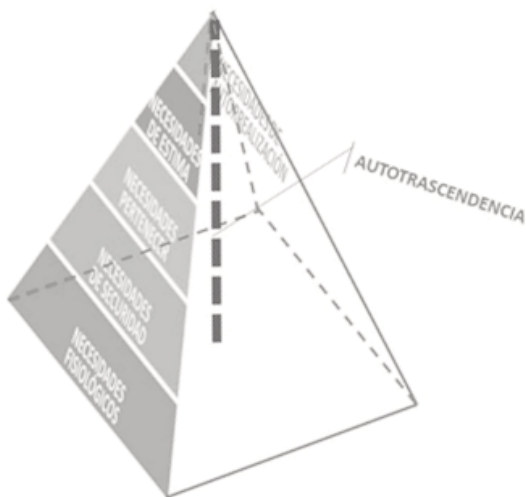


Figura 4. La pirámide frankliana de las necesidades.

En primer lugar, esto destaca que la meta de la existencia humana no está en la autorrealización –lo que para Frankl representaría un *boomerang* que nunca alcanzaría el objetivo– sino en la autotrascendencia. Es decir, el hombre se realizará tanto más cuanto más se entregue a un valor, a una tarea, a una persona, a Dios fuera de él. Además, Frankl también rechaza la disposición jerárquica, pues no cree que para ser autotrascendente el hombre deba haber resuelto todos los niveles anteriores de las distintas necesidades, sino que considera la autotrascendencia como una capacidad que el hombre puede desarrollar en cualquier situación de necesidad que se encuentre. Por tanto, podríamos tener personas más pobres, desde el punto de vista socioeconómico, que son más autotrascendentes que incluso las personas más ricas, que han resuelto lo que se definen

como las necesidades básicas de la existencia. En definitiva, el mismo Maslow (2005) lo reconocerá: “Mi experiencia concuerda con la de Frankl en que las personas que buscan directamente la autorrealización [...] en realidad no la alcanzarán” (p. 72). Esto, entonces, sólo puede lograrse como un efecto, una consecuencia no buscada de una vida vivida en autotranscendencia, en la orientación fuera de sí mismo.

El significado como mediación entre acontecimiento y actitud asumida

Considerando ahora, más específicamente, la repercusión de lo dicho en la práctica educativa, consideremos una herramienta que puede ser fácilmente utilizada en la modulación o cambio de actitudes, tanto en el ámbito educativo como en el de la orientación y la psicoterapia. Se trata del esquema ABC, deducido de los enfoques cognitivista y cognitivo-conductual y adaptado coherentemente al enfoque analítico-existencial (cfr. Bellantoni, 2015a).

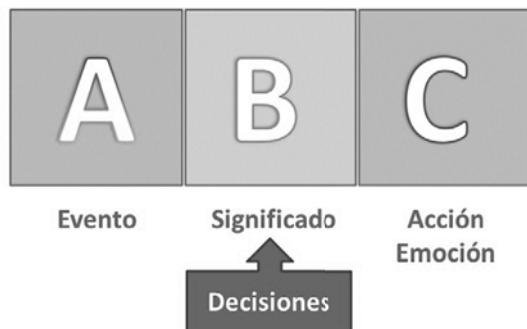


Figura 5. Ficha ABC y cambio de actitudes.

Como se puede apreciar (Figura 5), la persona no reacciona emocional o conductualmente ante un determinado evento de manera directa, sino siempre mediada por el *significado* que descubre en ese hecho en particular, lo que motiva una decisión consecuente (cfr. Bellantoni, 2021b).

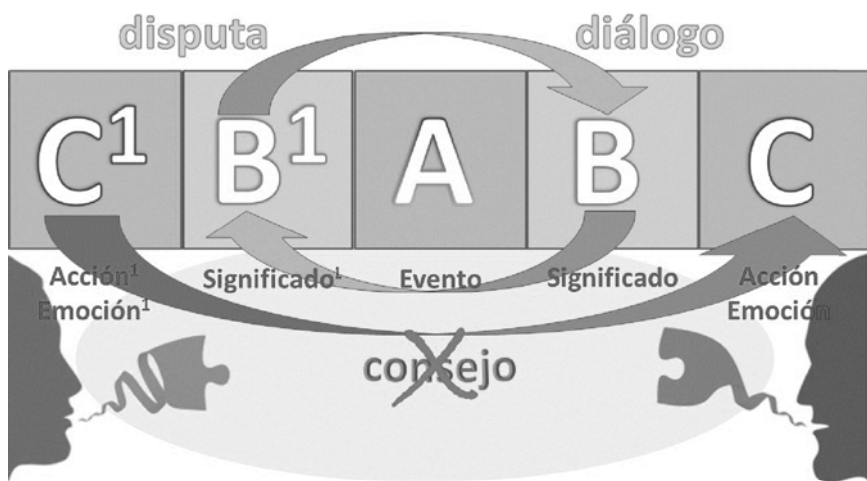


Figura 6. Ficha ABC y cambio de actitudes en contexto dual.

Pues bien, pasando de un contexto individual (autoeducativo) a un contexto dual –relación de pareja, relación educativa, relación de ayuda– vemos (Figura 6) que ante un mismo acontecimiento A, en cada uno de los sujetos implicados habrá dos reacciones diferentes C y C¹, como consecuencia de los dos significados diferentes B y B¹ asignados al acontecimiento. Basándonos en esto, es importante recomendar que no se debe intervenir generalmente en el nivel C (consejo), y esto no sólo en la educación sino también en cualquier otra relación de ayuda. Más que dar consejos, lo que supondría decir a la otra persona lo que tiene que sentir o lo que tiene que hacer como reacción al acontecimiento, hay que dirigir la propia intervención educativa al nivel B (diálogo socrático, confrontación), es decir, a los significados que habrá que modular con el fin de obtener un cambio consecuente en el nivel B (reacción). De hecho, los consejos implicarían el riesgo de producir un cambio en el nivel de la reacción, que, sin embargo, podría no corresponder a un cambio simultáneo en el nivel de significado. Esto acabaría por hacer que el alumno fuera progresivamente más dependiente del educador y cada vez más incapaz y desconfiado para tomar decisiones autónomas, induciendo incluso actitudes disfuncionales, como dejar de confiar en las propias señales internas. Lamentablemente, este error se comete con frecuencia en la educación,

porque es más rápido y práctico ofrecer consejos, en lugar de dedicar tiempo a los diálogos y discusiones, que son, sin embargo, más funcionales para la estructuración de una conciencia crítica en el estudiante (cfr. Bellantoni, 2015b).

En relación con la búsqueda de sentido –como mediador entre el acontecimiento y la actitud asumida–, en cierta ocasión, durante un curso de actualización de profesores, una profesora de literatura de secundaria, por tanto, con chicos entre 11 y 14 años, tendía a tratar peor a los chicos que iban mal en su asignatura. Entonces le pregunté por qué hacía esto. Ella, inicialmente perpleja, murmuró como respuesta: “Pero si trato bien a los que van mal, ¿qué dirán los que van bien?”. Le respondí que la puntuación ya recompensaba oportunamente tanto a los que estaban bien como a los que estaban mal, y que, si hubiéramos tenido que introducir un comportamiento diferente hacia los estudiantes, tal vez hubiera tenido más sentido tratar mejor a los que iban mal, para intentar “engancharlos” y motivarlos aún más. Esto quiere decir que la dignidad de la vida de una persona no tiene que ver con sus logros profesionales o académicos, sino que hay un valor en la persona que siempre va más allá de lo que hace.

En la misma línea, un médico de 62 años que trabajaba en un hospicio para enfermos oncológicos, muchos de ellos en fase terminal, recurrió a la psicoterapia porque, a punto de jubilarse, veía esta fase como el principio de la muerte. En efecto, lo que está en juego para este médico es lo que da sentido y, por tanto, dignidad a la vida. Ciertamente, si lo que da sentido a nuestra vida reside en la vida profesional, es evidente que, con el fin de ésta, la persona experimenta la pérdida del sentido mismo de su vida. Esta posición existencial parece considerar sólo valores creativos y no también los de experiencia y, sobre todo, los de actitud (cfr. Frankl, 2002; Bellantoni, 2011). En el diálogo con este médico –dado que el estatus de los cuidados paliativos exige que el profesional sanitario apoye al enfermo en la dignidad de esa fase de su vida– nos centramos en lo importante que era para él redescubrir la dignidad de su propia etapa vital, para ser también un testigo creíble de esa dignidad para sus pacientes. El médico entendió que trabajar sobre sí mismo también haría más auténtico su compromiso profesional.

Conclusiones

Viktor E. Frankl –con el enfoque que fundó, el análisis existencial y la logoterapia– ofrece una contribución formidable al tema de una educación en la dignidad humana, dirigida a todos y cada uno, empezando por quienes trabajan en el campo de la educación y la relación de ayuda. En especial, el concepto frankliano de monantropismo permite afirmar que todo ser humano pertenece a la misma familia humana.

Se trata de promover en cada persona el autodistanciamiento de los intereses particulares y egoístas, así como la capacidad de afirmar una búsqueda autotranscendente de sentido encaminada a un verdadero bien común.

Esto implica, necesariamente, afinar la conciencia, para hacerla capaz de discernir el bien y el mal, el altruismo del egocentrismo, el apoyo a los demás de su manipulación y esclavización bajo intereses elitistas.

Orientarse a través de valores y significados universales, cristalizados en la historia de la humanidad, es una llamada permanente a la conciencia del ser humano.

Domenico BELLANTONI es psicólogo y psicoterapeuta, trabaja como profesor de la Universidad Salesiana de Roma. bellantoni@unisal.it

Referencias

- Bauman, Z. (2010). *L'etica in un mondo di consumatori*. Roma: Laterza.
- Bellantoni, D. (2010a). *Dall'Amore per Bisogno al Bisogno per Amore. Per una fenomenologia della coppia e della famiglia*. Roma: LAS.
- Bellantoni, D. (2010b). E' possibile trattare la visione esistenziale e la psicopatologia? Psicopatologia e significato della vita. Il contributo dell'Analisi Esistenziale alla psicoterapia. In A. Pacciolla e F. Mancini (Eds.), *Cognitivismo esistenziale* (pp. 179-201). FrancoAngeli, Milano. [Trad. esp., ¿Se puede tratar la visión existencial y la psicopatología? Psicopatología y sentido de la vida. La contribución del Análisis Existencial a la psicoterapia. En A. Pacciolla y F. Mancini, (Eds.), *Cognitivismo existencial. Del significado del síntoma al significado de la vida* (pp. 175-205). Bogotá: San Pablo. 2012].
- Bellantoni, D. (2015a). *Nella tana del lupo. Ansia e fobie: come comprenderle e gestirle*. Crotona: D'Ettores. [Trad. esp., *En la madriguera del lobo. Ansiedad y fobias: cómo comprenderlas y manejarlas*. Bogotá: San Pablo. 2018].
- Bellantoni, D. (2015b). *Ruoli di genere. Per un'educazione affettivo-sessuale libera e responsabile*. Città Nuova, Roma. [Trad. esp., *Roles de género. Por una educación afectivo-sexual libre y responsable*. Madrid: Editorial CCS. 2017].
- Bellantoni, D. (2017). La acogida de la “diversidad” como oportunidad de crecimiento. Una valorización de la capacidad de exopatía y autodistanciamiento. *Revista Mexicana de Logoterapia*, 20 (7), 13-18.
- Bellantoni, D. (2020). *Promuovere condotte inclusive. Counselling e ricerca di senso*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellantoni, D. (2021a). *Aiutami a essere felice. Benessere e ricerca di senso a scuola*. Roma: Città Nuova.

Bellantoni, D. (2021b). *Decisione e crescita personale. Come Viktor Frankl ci aiuta a costruire la nostra vita mattone dopo mattone*. Milano: FrancoAngeli.

Bellantoni, D. (2021c), Introduzione. Dire sì alla vita, nonostante tutto. En V.E. Frankl e H. von Paul. *Benessere psicologico in situazioni di emergenza* (pp. 13-29). Milano: FrancoAngeli.

Bronfenbrenner, U. (Ed). (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erikson.

Capozzi, E. (2018). *Politicamente corretto. Breve storia di un'ideologia*. Venezia: Marsilio.

Cencini, A. e Manenti, A. (2015). *Psicologia e teologia*. Bologna: EDB.

Cummings, N.A. y O'Donohue, W.T. (2005) Psychology's Surrender to Political Correctness. En R.H. Wright y N.A. Cummings (Ed), *Destructive trends in mental health. The well-intentioned path to harm* (pp. 3-28). Routledge: New York.

Frankl, V.E. (2002). *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*. Brescia: Morcelliana.

Frankl, V.E. (2005a). Esperienza di montagna ed esperienza di senso (1992). En D. Bruzzone y E. Fizzotti (Eds.), *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso* (pp. 165-169). Trento: Erickson.

Frankl, V.E. (2005b). L'autotrascendenza come fenomeno umano: in dialogo con Abraham H. Maslow (1966). En D. Bruzzone y E. Fizzotti (Eds.), *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso* (pp. 57-68). Trento: Erickson.

Frankl, V.E. (2012a). *Uno psicologo nei lager*. Ares, Milano. [Original, ...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. Kösel-Verlag, München, 2010].

Frankl, V.E. (2012b). *Alla ricerca di un significato della vita (1952)*. Milano: Mursia. [Original de 1952].

Frankl, V.E. (2018a). *Ciò che non è scritto nei miei libri. Appunti autobiografici sulla vita come compito (2002)*. Milano: FrancoAngeli.

Frankl, V.E. (2018b). *Logoterapia e analisi esistenziale (1946)*. Brescia: Morcelliana. [Original de 1946].

Frankl, V.E. (2021). *Teoria e terapia delle nevrosi (1956)*. Brescia: Morcelliana.

Friedman, J. (2018). *Politicamente corretto. Il conformismo morale come regime*. Roma: Meltemi.

Hill, C. (2019). *Psicoterapia del senso della vita. Una guida per le professioni d'aiuto*. Roma: Armando.

Hughes, R. (2003). *La cultura del piagnisteo. La saga del politicamente corretto*. Milano: Adelphi.

Lukas, E. (2004). *La saggezza come medicina: il contributo di Viktor E. Frankl alla psicoterapia*. Milano: Gribaudi.

Maslow, A.H. (2005). Verso un compito oltre l'autorealizzazione: annotazioni al testo di Viktor E. Frankl (1966). En D. Bruzzone y E. Fizzotti (Eds.), *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso* (pp. 69-77). Trento: Erickson.

Padtberg, C. e Greiner, L. (2021). *Genitori elicottero: Come stiamo rovinando la vita dei nostri figli*. Milano: Feltrinelli.

Papa Francisco (2020). *Carta Encíclica Fratelli tutti del Santo Padre Francisco sobre la fraternidad y la amistad social*. Città del Vaticano: Santa Sede.

Semerari, G. (1996). L'idea di persona nella fenomenologia di Husserl. En V. Melchiorre (Ed.), *L'idea di persona* (pp. 305-324). Milano: Vita e Pensiero.