

El método dialógico: de Sócrates a Frankl Sobre la naturaleza educativa del proceso logoterapéutico

Daniel Bruzzone¹

Traducción al español: Lucía Armella

El reconocimiento de la metodología socrática consistente en un continuo preguntar, en una incesante búsqueda, en un categórico rechazo de las apariencias y en una obstinada investigación de la esencia de las cosas, representa la base esencial para la comprensión de la perspectiva Frankliana de la búsqueda de sentido. Entendida, de hecho, como educación a la responsabilidad, la logoterapia subraya que el criterio-guía de la formación y del cambio es una conciencia inquieta y creativa, capaz de plantear preguntas abiertas y carentes de soluciones preconcebidas.

La vida es la que permite que lleguemos a lo que se espera de nosotros con su llamada.

M. Heidegger

1. VIKTOR FRANKL Y LA HERENCIA DE SÓCRATES: EL DIÁLOGO Y LA “MEDICINA DEL ALMA”

Desde los escritos juveniles, ligados a la experiencia del servicio de consultoría para adolescentes y jóvenes en los *Jugendberatungsstellen*, que entonces muy joven Viktor Frankl había inaugurado en Viena y en otras seis ciudades en el curso de los años veinte (Frankl, 1997, pp. 45-47; Giovetti 2001, pp. 21-24; Klingberg, 2001, pp. 63-64), aparece claramente una opción metodológica destinada a caracterizar a la logoterapia como aproximación a la sintomatología del vacío existencial y como llamado a la voluntad de significado propia de todo hombre. Tal opción contempla la estructuración de la relación de ayuda según la reinterpretación de un modelo clásico: el del diálogo socrático (Hoftätter, 1985). Ya a partir de 1925,

Frankl establece el nexo intercurrente entra la “supraestructura lógica” y la “infraestructura afectiva” de las situaciones psicopatológicas y experimenta la validez de una aproximación basada en la metódica “contrargumentación filosófica” (Frankl, 2000a, p. 27) y sobre la estrategia del “intercambio de ideas” (Frankl, 2000b, p. 112), que se realiza eminentemente a través de conversaciones, explicaciones, objeciones, refutaciones y “discusiones teóricas” (Frankl, 2000c, p. 120). Se trata de alguna manera del primer método terapéutico de tipo cognitivo (Frankl 2001a; Carchi, 1993), habilitado por un aparato técnico propio (derreflexión e intención paradójica) y

¹ DANIEL BRUZZONE

Universidad Católica, Milán-Piacenza

Publicado en la revista *Recerca di Senso*.- Febrero 2003, Vol. 1, número 1, Edizione Ericsson.

Agradecemos la autorización de la publicación de este artículo al autor y al director de la revista *Recerca di Senso*, Dr. Eugenio Fizzotti.

centrado sobre las estrategias individuales de estructuración y construcción de la experiencia y sus dinanismos de asignación de significado a la realidad, de los que dependen, en último análisis, los procesos de formación y de transformación de la personalidad y del comportamiento)

El modelo de la relación logoterapéutica es entonces, “el gran modelo histórico de una discusión razonada, la conversación clásica de hombre a hombre: el diálogo socrático” (Frankl, 1974, p. 11). De esta forma, la logoterapia se califica originalmente como una intervención de tipo no solamente reconstructivo, sino también, y sobre todo, de carácter preventivo que, por su peculiar “función mayéutica” (Frankl 2001c, p. 198), el psiquiatra vienés lo consideraba una especie de “obstetricia espiritual” (Frankl, 1974, p. 225). La elección misma del término remite al cansancio de una gestación y el dolor de un parto, el sufrimiento de una nueva generación, pero no se trata simplemente de hacer sufrir a la conciencia un pasado incómodo o un inconsciente reprimido, sino de encontrar un camino inédito hacia un futuro lleno de significado y una perspectiva de sentido y valores por realizar. En este sentido, Frankl gustaba de sintetizar en una frase que la diferencia entre el método psicoanalítico y el logoterapéutico consiste en el hecho de que, mientras en el psicoanálisis tradicional el paciente debe yacer sobre el diván, de espaldas al analista y decir cosas que no querría decir, en el encuentro logoterapéutico, sentado frente a frente con su interlocutor, debe a menudo escuchar cosas que no querría oír (Frankl y Kreuer, 1995, p. 30).

El pensamiento frankliano está permeado desde los inicios de una vocación preventiva y promocional en las que, por una parte el análisis existencial ofrece la base para una pedagogía fundamentada antropológicamente (Schleiderer, 1965; Bruzzone, 2000), y por la otra la logoterapia se presenta cargada de implicaciones educativas (Dienelt, 1955; Bruzzone, 2001b). La asunción consciente del método dialógico, en este contexto, confirma la hipótesis: Frankl deduce su aproximación terapéutica de la que es considerada una tradición educativa por excelencia. A quien se adentre en el curso de la historia para encontrar las fuentes de aquella inspiración original sin la cual la educación no puede llamarse tal, se impone sobre todo el encuentro con Sócrates, en la medida en la que —más allá de la erosión de los siglos y de la transformación lingüística y cultural— el personaje y su pensamiento con todo lo que evoca, quedan como punto de referencia imprescindibles para comprender los modos de la formación humana y la naturaleza del conocimiento, así como la estructura metodológica del proceso dialógico, que condiciona y construye a ambas.

Los sofistas, los discursos y el adoctrinamiento

La reflexión crítica sobre la educación como conocimiento práctico del que depende la suerte del individuo y de la sociedad, había comenzado su desarrollo con el nacimiento de la filosofía, pero alcanza un estadio determinante cuando (alrededor del siglo V a. C.) el conocimiento se convierte en profesión, y con eso la enseñanza en sentido técnico. El sofista era el nuevo y reverenciado “sabio” (*sophos*), el experto del conocimiento capaz de transmitirlo. La acepción negativa con la que el término ha entrado en el uso lingüístico de épocas posteriores se debe a la polémica alrededor de

su función didáctica a partir de Sócrates y sobre todo con Platón, que en el diálogo homónimo nos da una definición en términos de “cazadores de jóvenes ricos [...] importador y exportador de los conocimientos que interesan al alma [...] un revendedor al minuto de estas mismas nociones [...] vendedor de nociones autoproducidas un atleta en el arte de la lucha con discursos” (Platón, *Sofista* D-E). La sofística se convirtió de esta manera en el emblema del saber aparente y no real, profesado con afán de lucro y, por lo tanto, no comparable al amor desinteresado por la verdad que anima al auténtico filósofo.

Con la sofística el interés en la especulación filosófica se desplaza de la investigación del principio (*arché*) de todas las cosas, a la reflexión sobre el hombre, proclamado “medida” de todas las cosas (Protágoras). Al cambio en el objetivo de investigación, corresponde un cambio análogo de metodología: del deductivo de los naturalistas, al empírico-inductivo de los sofistas. En este contexto, el problema pedagógico y la instancia educativa emergen como cuestiones de interés primario, capaces de determinar no sólo el éxito político del individuo, sino también la suerte de una sociedad entera. Los sofistas, en primer lugar, rompieron definitivamente con el prejuicio secular según el cual la virtud (*areté*) estaba necesariamente ligada a la nobleza de sangre: la virtud política se logra más bien mediante el ejercicio de la razón y se afirma mediante el arte de la oratoria; para los dos se requiere un tiempo adecuado de aprendizaje, un verdadero proceso educativo técnicamente organizado, por alguien que lo supervise profesionalmente.

La sofística, sin embargo, conlleva una progresiva decadencia:

a pesar de la respetabilidad de los maestros de la primera generación, los herederos, y sobre todo los así llamados políticos-sofistas, exaltaron indebidamente el fondo pragmático y utilitarista, ya contenido en las posturas relativistas y agnósticas de un Protágoras y de un Gorgias, y explotaron el método exaltando el aspecto formal, transformando así la dialéctica sofista en la artificiosa técnica del enfrentamiento a palabras, descuidando la dignidad de los contenidos, hasta teorizar una verdadera inmoralidad. Esto ponía en peligro la estabilidad de la vida política que arriesgaba caer en manos de malabaristas sin escrúpulos y de astutos simuladores. Por esta razón hubo lugar para la crítica a la retórica sofista como técnica fascinadora de los discursos persuasivos, fundamentada sobre las sugerencias no científicas de la *doxa* y su promoción de carácter hedonista, carente de auténticos contenidos éticos o terapéuticos. La retórica gorgiana, representada por la *paideusis* de Isócrates, es considerada capaz de dar sólo “un barniz exterior de opiniones como aquellos que tienen el cuerpo bronceado por el sol” (Platón, *Carta VII*, 340D). Basándose sólo sobre efectos ilusionistas y seductores (de *se-ducere*, llevar consigo, hacerse seguir) del lenguaje, y sobre la exterioridad de los discursos, resulta inadecuada para entrenar en la fatiga del razonamiento y la honestidad intelectual que es el principio del conocimiento objetivo (*epistémē*) y de responsabilidad.

1.2 Muerte e inmortalidad de Sócrates: el método más allá del mito

Sócrates ejerció su actividad en el período comprendido entre el fin de las guerras persas y las

guerras del Peloponeso, durante el cual se manifestó la caída de la libertad de Atenas, en el período de máximo esplendor de la civilidad y de la *polis* y de su ordenamiento democrático. Como es sabido no escribió nada. No sólo esto, sino respecto a su figura controvertida hay testimonios radicalmente opuestos: Aristófanes en la comedia *Las nubes* lo señala como el peor de los sofistas;⁽²⁾ Xenofonte, Aristóteles y los socráticos menores nos transmiten características a menudo difícilmente conciliables, y de cualquier modo no siempre atendibles; Platón en sus diálogos—excluyendo tal vez los juveniles que son finalmente la fuente más directa y autorizada—, pone en boca de Sócrates aún la mayor parte de las conquistas de su “segunda navegación”, tanto que deja a los estudiosos la tarea de discernir entre lo que es platónico de lo que es originalmente socrático. A excepción de la *Apología*, “el Sócrates de los diálogos platónicos es más bien una máscara poética que representa la verdadera dialéctica” (Reale, 2000, p. 35). Tanto que en los diálogos de épocas más tardías, en los que debe afrontar argumentos que evidentemente traspasaron los horizontes de la exploración socrática, Platón sustituye la máscara dramaturga de Sócrates con la de Parménides en el diálogo homónimo, o de Timeo y del extranjero de Elea en el *Sofista* y en el *Político*, o del Ateniense en las *Leyes*.

El evento histórico y el sentido mismo de la existencia de Sócrates y de su enseñanza no pueden prescindir de su muerte y de la interpretación que de la misma ha sido transmitida a través de los siglos. Después del proceso por *asébeia* y *misodemía*, el filósofo fue condenado a muerte por envenenamiento de cicuta en el año 399 a. C. Había sido formalmente acusado de no creer en los dioses de la polis y de ejercer una influencia corrosiva en los jóvenes con sus doctrinas, pero el pretexto ético-religioso se entreveraba evidentemente con rivalidades políticas. Ahora, más allá de la indudable sugestión de un alto ideal, como aquel de la radical coherencia de la vida con la muerte, que no tiene poco que sugerir acerca del sentido de todo el filosofar socrático, un estudioso como Montuori (1998) alerta sobre el quedarse en la retórica de la muerte injusta a mano de jueces inicuos e invita a reflexionar más bien sobre la aportación histórica y política de las enseñanzas de Sócrates, sobre el porqué los jóvenes destinados a la vida política se acercaron al hijo de Sofronisco y de qué discutían con él. Fue precisamente el carácter de su enseñanza lo que lo lleva a la condena. No se puede olvidar que Sócrates fue el maestro de dos generaciones de hombres: la de Alcibiades, Crizia y Carmines; y posteriormente la de Platón y Xenofonte, los cuales dieron base a sus discípulos. Sócrates entonces fue el maestro de aristócratas y tiranos, adversarios y promotores de la patria democrática. Si él no fue nunca un hombre político, fue de todas maneras maestro de política, en la medida en la que su enseñanza influyó, tal vez de manera determinante, en la esfera política de la vida citadina.

Figura desconcertante y contradictoria, independiente y en cierto modo incómodo, Sócrates está representado según el tipo de la *atopia*, en el que se identificaba la crítica radical al régimen democrático ateniense, que institucionalizaba la incompetencia política del pueblo al llamarlo al gobierno de la ciudad. La acusación hecha a Sócrates por sus contemporáneos, si bien ha escandalizado e indignado a las “almas bellas” de sus seguidores, es perfectamente comprensible desde el punto de vista histórico-político. Y un diálogo como el *Critón* debe ser considerado “una

apología póstuma con la que Platón trata de justificar a los socráticos { . . . 1 de la reprobación general de no haber logrado persuadir a Sócrates de escapar a la muerte” (Montuori, 1998, p. 293). De hecho, Sócrates, de acuerdo al derecho ateniense, podía evitar el escándalo del proceso y también la ejecución de la condena: si no lo hizo, fue porque no quiso. Quiso en su lugar, someterse a su destino proclamándose irrevocablemente víctima inocente de enemigos infames. Su muerte, “manteniendo indefinidamente abierta la discusión sobre su ejemplo y sobre sus palabras, habría demostrado en hechos la maldad del gobierno popular [...] regresando de esta manera sobre sus acusadores el veredicto de los jueces” (*ibidem*, p. 295).

Después de la muerte del maestro, Platón y los otros discípulos de Sócrates se refugiaron en Megara y se reunieron en torno a Euclides. Es probable que ahí hayan acordado la respuesta que había de dar al veredicto infame de los Atenienses. La *Apología de Sócrates* —quedando como un documento de importancia primaria también a nivel de testimonio histórico— contiene el recuerdo de Sócrates así como era de cara a los socráticos y testimonia lo que era el filósofo para aquellos jóvenes que el tribunal ateniense había prácticamente condenado con él como corruptos. En ella, la figura de Sócrates termina definitivamente transfigurada, mediante la introducción del oráculo acerca de la sabiduría de Sócrates que oponía a la imagen del Sócrates descreído y corruptor con la imagen de un Sócrates predilecto de los dioses de Delfos e investido de una misión de regeneración moral de todo el pueblo, a cuyo servicio habría Sacrificarse cualquier cosa, recibiendo en cambio odio y calumnias y finalmente una deplorable sentencia de muerte. Aquí inicia el mito de Sócrates en su muerte heroica e injusta, lamentada por 25 siglos de historia. Sin aquella muerte, tal vez no nos habría llegado ni su nombre. Sócrates mismo —o cuando menos su discípulo Platón— parecía perfectamente consciente: “Yo les digo, oh ciudadanos que me han condenado a muerte, que en seguida de mi muerte caerá sobre ustedes una venganza mucho más grave [...]. De hecho vosotros hacéis esto convencidos de liberaros de tener que rendir cuentas de vuestra vida. Y en cambio os digo que os sucederá precisamente lo contrario { . . . }. Muchos serán los que os juzguen [...] y serán más duros en cuanto sean más jóvenes” (Platón, *Apología de Sócrates*, 39 C-D). Debemos entonces a la muerte del filósofo y al efecto que ejerció sobre sus discípulos, el mérito de habernos heredado sus enseñanzas. De cualquier forma, esto no significa que no se pueda distinguir entre el valor de un método y el infeliz epílogo de una vida que, si sobre el plano histórico no fue absurdo como puede parecer a sus seguidores, en el plano existencial es susceptible de una doble interpretación: fracaso radical o gesto ético de extrema autoafirmación. Ejemplar, en todo caso, fue y sigue siendo no la muerte, sino la vida inspirada en la búsqueda de la verdad. En este sentido, más allá del mito, la herencia de Sócrates consiste en el método.

1.3 Ironía y mayéutica: la estructura metodológica del diálogo

El trabajo intelectual de Sócrates se basa en la intuición de que hablar sobre los problemas del hombre, de sus vicios y de sus virtudes, exige metodológicamente una indagación sobre la naturaleza del hombre mismo, que permita determinar la esencia: “Podremos algún día saber qué arte nos hace mejores a nosotros mismos mientras no sepamos quiénes somos nosotros mismos? (Platón,

Alcibiades 1, 129 A). El hombre es su alma, desde el momento en que ella es la que lo distingue de todos los demás seres vivientes. Y para Sócrates la *psyché* coincide “con nuestra conciencia pensante y operante, con nuestra razón y con la sede de nuestra actividad pensante y éticamente operante” (Reale, 1992, pp. 301-302). La auténtica virtud consiste, por lo tanto, en aquello que hace al alma óptima, que educa la espiritualidad del hombre y esto es el conocimiento, que tiene el poder de convertir a aquel que la cultiva interiormente en libre y capaz de autodomínio (*enkrateia*). Sócrates sostenía haber recibido de dios la tarea suprema de enseñar a los hombres el arte de conocerse y cuidarse a sí mismos, por esto Platón lo representa como “médico del alma” (Platón,

Protagoras, 313 E) (3) y su arte fue definido en términos de una *psychotherapeia*, lo que constituyó una sorprendente novedad.(4) El método de la cura socrática del alma (*epzmeleia tés psychés*) consiste en el diálogo, o sea en un discurso que, “procediendo en pregunta y respuesta, involucra de hecho a maestro y discípulo en una experiencia espiritual única de búsqueda en común de la verdad” (Reale, 1992, p. 356). El “discurso breve”, como lo llamaba Sócrates, rápidamente alternado, acosante, agitado tal vez, sustituyó así la moda retórica del discurso largo y vacío que se presenta esencialmente como un monólogo orientado a encantar y persuadir al auditorio.

Sócrates parte constantemente de la afirmación de no saber, poniéndose de esta manera frente al interlocutor en la postura de quien debe aprender y no en la del que tiene algo que enseñar. Su continuo preguntar, su insistente búsqueda, su categórico rechazo a las apariencias y su obstinada investigación de la esencia de las cosas son aún el modelo insuperado de la inquietud intelectual y del deseo de conciencia crítica y la capacidad de discutir que animan a la conciencia en búsqueda de sí mismo y que constituyeron el objetivo más profundo de la educación socrática. El diálogo perpetuo es la filosofía de Sócrates, su mensaje permanente a las generaciones futuras: la vida, en último análisis, consiste en el intento mismo de comprender su sentido; y la dignidad humana radica en el mismo itinerario intelectual y existencial de investigación que no se agota nunca con ninguna conquista. La sabiduría socrática no satisface, sino que empuja al que busca la verdad.(5)

El escepticismo socrático, que no alcanza el status de una posición ontológica y gnoseológica radical, constituye más bien un requisito fundamental de orden metodológico-didáctico: la ironía es un instrumento esencial de la dialéctica. Sócrates fingía ingenuidad, simulando querer aprender de su interlocutor con el fin de provocarlo a que se expusiera y se confundiera con las convicciones más ingenuas, hasta qué, atrapado en las redes de sus mismos razonamientos e ideas, admitiese que no sabía nada. Porque el “saber que no sabes” es una condición *sine qua non* de la investigación y del auténtico aprendizaje. La ironía no es entonces un simple artificio literario, ni se puede considerar como un síntoma de hipocresía: Sócrates le reconoce una intencionalidad precisa y le atribuye una eficacia educativa. Es “en su núcleo una fuerza pedagógica” (Reale, 2000, p. 156).

En sus simulaciones, Sócrates juega con ideas, conceptos, procedimientos de su interlocutor, frecuentemente exagerándolos hasta el ridículo para demostrar su inconsistencia o la incoherencia, o simplemente su inadecuación, o bien para confrontarlos con la lógica que contienen. La máscara

de ignorancia usada por Sócrates tiene entonces el objetivo de desenmascarar la ignorancia, a menudo escondida detrás de una presunción acrítica de sabiduría. Ésta constituye el primer momento de la dialéctica socrática, que busca liberar antes que nada al interlocutor de opiniones falsas, de prejuicios y del orgullo de saber que impide la humildad de la búsqueda auténtica: la refutación de las definiciones equívocas representa entonces el lado “negativo” del método Socrático, conocido por esto como un sembrador de dudas, como un “torpedero marino”, capaz de torpedear a la presa y de inmovilizarla (cfr. Platón, *Menone*, 80 A-B). Pero, a diferencia del método baconiano en el que la *pars des truens* de la demolición de los ídolos precede la *pars construens* de la doctrina de las tablas, en el método socrático los dos aspectos no pueden ser separados y proceden al mismo paso, integrándose entre ellos. La ironía, en suma, no es más que el presupuesto de la mayéutica; ésta, como “conciencia de no saber, se identifica con el hábito de la humildad, que finalmente es el verdadero hábito científico” (Blasucci, 1982, p. 110).

Una vez purificada de las falsas certezas, el alma está lista para “parir” la verdad de la que está “embarazada”. De tal manera, no siendo de ninguna manera posible para Sócrates la transmisión del conocimiento, es necesario un momento “mayéutico” que consiste en una especie de obstetricia del alma. El hijo de la partera Fenarete se atribuye así una singular e inédita función educativa: la de ayudar al otro a “generar” la verdad que está latente en sí mismos, en otros términos, a aprender y a pensar por sí solo. “Mi arte como obstetra”, afirma, “posee todas las características que competen a las parteras pero se diferencia en el hecho de que hace parir a los hombres y no a las mujeres, y que se aplica a sus almas parturientas y no a los cuerpos [...]. Dios me empuja a hacer de partera, pero me prohíbe generar. Yo mismo de hecho no sé nada, ni tengo algún conocimiento descubierto que sea como un hijo generado por mi alma. Pero los que me frecuentan [...] al menos aquellos a los que Dios se los conceda, hacen progresos tan extraordinarios que se dan cuenta ellos mismos y los demás [...]. Y esto es claro: de mí no han aprendido nada, sino que son ellos, de ellos mismos que descubren y generan muchas cosas bellas” (Platón, *Teeteto*, 150 B-D).

Parece entonces que Sócrates no atribuye ninguna importancia a la posesión de algunos conocimientos. La presunción de saber, más bien parecería ser perjudicial en el arte de educar (la recompensa del éxito disminuye la capacidad de invertir en el proceso): lo demuestra el hecho, dice Sócrates, que las parteras son escogidas entre aquellas que ya no pueden tener más hijos, casi como si este requisito fuera garantía de su capacidad de asistir el parto de otros. No se trata, entonces, de ayudar al interlocutor a generar una verdad que de alguna manera ya posee implícitamente, sino de un “generar juntos”, en el que el educador se une con el educando en un proceso de búsqueda común, respecto a la cual no se distingue por la capacidad de conocer anticipadamente los resultados (y mucho menos por la autoridad de definir previamente los contenidos), sino por la única ventaja de conocer mejor el camino-a-través-del- cual (*niethodos*) conseguirlo.(6)

Sócrates puede entonces llamarse, con razón, un experto (*techitos*) del espíritu, desde el momento que poseía el arte de educar como capacidad de “escribir en las almas” los mejores discursos. (7)

La expresión se puede interpretar en el sentido de una acción que favorece en el interlocutor una progresiva autoapropiación, o bien la conciencia responsable del itinerario de la conciencia hacia la verdad. Si la filosofía socrática es una “cura de almas”, el saber hacia el que tiende es un *saberse* (según el antiguo adagio de “conócete a ti mismo”) que no llega nunca a conquistarse por completo; la verdadera *sophrosne* es el conocimiento de sí mismo, basado en la sabiduría que, más allá de la disociación entre teoría y práctica, constituye la garantía de una vida según la verdad y por esto mismo, digna y virtuosa. Sócrates no da la verdad, ni cree poseerla; es dueño tan sólo de un método para investigarla y es en este método en el que educa a sus interlocutores.

El educador, lo cual Sócrates fue indudablemente y de manera emblemática y arquetípica para toda la civilización occidental, tiene entonces la función de un “resorte” (Platón, *Apología*, 30 E-31 A) que “impulsa” sin descanso a sus discípulos, para conducirlos a horizontes cada vez más amplios. El resultado último, el acto definitivo del proceso educativo, no lo puede contener el diálogo, ni expresarlo: la esencia (*eidos*) de la virtud, hacia la cual la interacción dialógica constituye un intento orientado y progresivo, no puede ser explicitada, ni hecha objeto de transmisión ni enseñanza. La intuición eidética, que representa la culminación y la realización del proceso cognoscitivo, queda como un acontecimiento personal. Dicho de otra manera, el entendimiento y la iluminación del significado, del que depende en última instancia la reorientación formativa de las prioridades existenciales, escapan a cualquier intento de control comportamental, tecnológico y didáctico: pertenecen a la interioridad del sujeto, en el misterio de su autonomía espiritual, que en cuanto a tal puede ser solamente “facilitada”. Dejando a un lado la explicación metafísica a la que hace referencia la teoría de las ideas, lo que nos interesa en este caso es resaltar el principio psicodidáctico por el que al ser humano se le reconoce una incondicionalidad noética (Frankl 1949) y, por lo tanto, una responsabilidad autoformativa que en un cierto sentido escapa a cualquier pretensión de educabilidad en el sentido “fuerte”, diríamos manipulador. La educación no puede más que ser puesta al servicio del proceso de discernimiento, de decisión y de autoconfiguración que constituye la vida espiritual de la persona.

2. EL DINAMISMO DE LA CONCIENCIA Y EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN: FUNDAMENTOS DEL MÉTODO

A Sócrates se le reconoció una capacidad educativa y el mérito de lograr establecer con sus interlocutores una relación de búsqueda común de la verdad, en la que ambos podían aprender y reorientar la propia existencia según la virtud de la conciencia crítica de sí mismos. Desde el punto de vista pedagógico y didáctico parece que se podría distinguir ante todo una prioridad reconocida a la calidad de la relación interpersonal, núcleo de cualquier proceso de cuidado existencial, ya sea psicoterapéutico o educativo.

La relación persona-a-persona, está presente en la metodología del diálogo no solamente en cuanto a dispositivo funcional para la activación de algunos procesos psíquicos, emotivos y cognitivos, sino

también como un presupuesto ontológico, del cual hace falta explicar la importancia. Se refiere a la estructura misma del espíritu, del conocimiento y de la verdad misma, que es dialógica por naturaleza. Dialógico, entonces, no puede ser más que el adjetivo con el que se define cualquier evento auténtico de formación que intente ser reconocido como tal, en base a la dialogicidad intrínseca de los mismos sujetos involucrados y de sus dinamismos de conciencia.

2.1 Una premisa implícita: la estructura dialógica de la persona espiritual

Convencido de que “el YO se convierte en tal solamente a través de un TÚ” (Frankl, 1998, p. 27), Frankl pone como base de la logoterapia como método psicoterapéutico —y antes todavía del análisis existencial como orientación antropológica— la intuición de la prioridad de la relación como factor decisivo de cambio. La existencia misma tiene por naturaleza una estructura dialógica, basada en la relación interpersonal YO-TÚ, que culmina en última instancia en el acto de fe y de total autotranscendencia hacia aquel *tú* originario (*Ur-Du*) que constituye la base ontológica de la responsabilidad (Frankl, 2001c, pp. 95-97), y se expresa en la oración (Frankl 2001b, p. 261; 2001d, p. 123); razón por la que al hombre se le considera, más allá de cualquier confesión, fundamentalmente, implícitamente y tal vez inconscientemente, religioso (Frankl, 2000e, p. 88).

Desde el punto de vista psicológico, el nexo recíproco y constitutivo entre la capacidad de autotranscendencia y la progresiva autorrealización del espíritu humano ha sido intuita sólo parcialmente en el ámbito de la psicología humanista y existencial (Allport, 1968; Maslow, 1971; Binswanger, 1973), para ser definitivamente afirmado y sostenido en el análisis existencial de Viktor Frankl. Así como la apertura del ser humano como ley dinámica fundamental de la existencia y por lo tanto a la cabeza de una orientación antropológica suficientemente difundida (Coreth, 1978 con bibliografía). Según R. Guardini, por ejemplo, el acontecimiento del encuentro y de la relación interpersonal representa la posibilidad específica de la persona humana de salir de sí misma para convertirse completamente en sí misma: “El hombre tiende más allá de sí mismo hacia el otro, hacia aquello que lo constituye en esencia, y se convierte realmente en sí mismo justamente en ese modo. El encuentro es el origen de este proceso de autorrealización” (Guardini, 1987, pp. 46-47).

La concepción pedagógica del diálogo como principio de la existencia y de la educación está basada en una premisa tácita de naturaleza antropológica que tan sólo en el siglo pasado la “filosofía dialógica” de Ebner, Buber, Rosenzweig, Lévinas ha explicitado definitivamente desarrollando por completo sus implicaciones. El nexo constitutivo YO-TU se puede ciertamente considerar una conquista de la filosofía clásica, a menudo presente en las reacciones al monadologismo leibniziano y al racionalismo cartesiano, al menos a partir del romanticismo alemán y del idealismo de Jacobi, von Humboldt, Fichte, hasta Feuerbach; y alcanza, si bien con algunos cambios, el existencialismo de Heidegger y de Sartre. Todavía en su forma más radical y metafísicamente completa, se le encuentra en lo que Michael Tehunissen ha definido *Ontologie des Zwischen* (ontología del *entre*).

Aun cuando fue descubierta tardíamente y probablemente no todavía conocida adecuadamente, la reflexión de F. Ebner (1998) representa una de las contribuciones más interesantes a este propósito. Ebner, un desconocido maestro de escuela, descubrió con sorpresa la *tuidad* (*Duhaftigkeit*, naturaleza-de-tú) de la conciencia e ilumina el sentido recóndito en sus apuntes fragmentarios con un extraordinario poder intuitivo y evocativo.

El hombre se comprende a partir del tú que lo precede; él comienza a ser en cuanto es interpelado: “llamado a la existencia”; aún más “En el principio era el Verbo” (Genesis 1, 1). La Palabra creadora, el Verbo mismo es la matriz originaria del diálogo entre las personas: la esencia primera y la vocación última del ser humano se comprenden tan sólo a la luz del Misterio trinitario. El hombre es por excelencia el “escuchador de la Palabra” y sólo en la palabra encuentra realización su vocación dialógica (Ducci, 1983). Del mismo modo, según M. Buber (1993), “en el inicio está el *a priori* de la relación, el *tú innato*” (p. 78). La relación precede y condiciona el surgimiento y la estructuración misma de la identidad individual: “el hombre se convierte en yo al contacto con el tú” (*ibidem*, p. 79).⁸ Razón por la que no se puede concebir un proyecto educativo antropológicamente fundamentado que prescinda de la naturaleza dialógica de la persona: la grandeza del hombre consiste en la fidelidad a su vocación dialógica original. La existencia auténtica se construye por lo tanto mediante el dinamismo fundamental YO-TU, “que a su vez se explica coherentemente en la dirección que abra a la triple relación con Dios, con los tú-finitos (los otros hombres, la comunidad, el pueblo) y con el mundo” (Milan, 2000, p. 51). La forma privilegiada de la educación no puede, por lo tanto, más que ser diálogo (Zwiesprache).⁽⁹⁾

También para el ruso historiador de la estética y crítico de la literatura, Michael Bachtin, el principio dialógico constituye la clave de lectura del espíritu humano, que elaboró una teoría dialógica del conocimiento que abarca desde la psicología a la epistemología, de las ciencias humanas a la antropología filosófica, para extirpar cualquier residuo de *monologismo*. La persona no es reducible a la individualidad psicológica: ella, en cuanto a *texto* dotado de sentido, no es comprensible sino en el contexto de sus relaciones constitutivas, así como un enunciado lingüístico adquiere significado sólo gracias a la interacción social de los interlocutores. Es por lo tanto, imposible concebir al ser humano fuera de sus relaciones interpersonales que preceden la misma formación. “Yo tomo conciencia de mí y me convierto en mí mismo sólo revelándome al otro, a través del otro y mediante el otro. Los más importantes actos que constituyen la autoconciencia son determinados por la relación con otra conciencia [...]. La existencia del hombre (ya sea la exterior o la interior) es una profundísima comunicación. Ser significa comunicar [...]. No puedo hacer nada sin el otro, no puedo convertirme en mí mismo sin el otro” (citado en Todorov, 1990, p. 132). El fundamento de cualquier educación posible no es entonces el racionalista *cogito ergo sum*, a la manera del subjetivismo de Descartes, sino que suena más bien como *colloquimur ergo sumus*. Salta a la vista que la opción metodológica del diálogo no es tan sólo instrumental, sino que refleja la estructura misma de la verdad y del conocimiento; por lo tanto, “no hay otro modo de enseñar (y de aprender) el

conocimiento, que el de *partecipare* (en la relación humana) en la construcción de la verdad que se verifica entre nosotros” (*ibidem*, p. 284).(10)

Dados estos supuestos, el método dialógico escapa definitivamente a los angostos límites de la mera técnica didáctica dirigida hacia el éxito en el aprendizaje, para orientarse también (y antes que nada) sobre el plano de la constitución misma de la personalidad. La identidad personal resulta de los diálogos significativos mantenidos en el curso de la existencia. Sócrates utiliza en este sentido la metáfora del ojo, que para conocerse no tiene otra posibilidad que la de mirar en otro ojo que tenga al frente. “El alma debe mirar otra alma para conocerse a sí misma. En este sentido { . . . } el diálogo es el lugar de la posibilidad del reflejo” (Risso, 1996, p. 15). No puede ser de otra manera desde el momento en que sólo el ojo enfermo pierde su característica transparencia y ve algo de sí mismo.

Queda todavía un peligro que hay que evitar: el del eventual “*didiego sin logos*”. La etimología indica claramente como constituyentes del diálogo tanto la dualidad (*dúo-logos*) como la intencionalidad (*diá-logos*). Es decir que el diálogo carente de su referente intrínseco de intencionalidad no se puede llamar auténtico y cae fácilmente en el psicologismo: “Ningún diálogo verdadero es posible si no se introduce la dimensión del logos. Entonces diríamos que un diálogo sin el logos, faltando la dirección hacia un objeto de referencia intencional, es de hecho un monólogo recíproco, una mutua autoexpresión” (Frankl, 1999, p. 54). La afirmación de aquí arriba puede interpretarse también en un sentido pedagógico: la relación educativa debe siempre contemplar un contenido, un objeto, un fin, un significado, un valor trascendente (o, dicho en términos franklianos, *trans-subjetivo*) respecto a la subjetividad de quienes participan, bajo riesgo de esterilidad. Por último, la definición misma del diálogo como autotranscendencia común hacia un significado parece perfectamente adecuada para el tipo de intencionalidad cognitiva y afectiva que es el amor educativo, dirigido no sólo a intuir lo que el otro es en cuanto a individuo único e irrepetible, sino también a realizar aquello en lo que el otro debe todavía convertirse. No por nada el diálogo socrático y platónico se basa en una relación de amor. Pero es sabido que aquello que atrae y alimenta el amor de Sócrates por sus discípulos no es tanto la belleza física como el deseo de su belleza interior, como explica Alcibíades en el Simposio platónico (216 C- 221D). Sócrates está enamorado no sólo de su ser actual, sino también, y sobre todo, de su poder y deber-ser: de esta manera su amor se convierte en un potente factor educativo. En el amor verdadero, según el mismo Frankl, se comprende no sólo aquello que el otro es, o sea su *haecceitas*, sino también aquello en lo que podrá convertirse, aquello a lo que está llamado y hacia lo que está dirigido, o sea su *entelechia* (Frankl, 2001c, p. 173).

2.2 Significados e interacciones: socio génesis del pensamiento y construcción de la experiencia

Martin Buber, leyendo a Platón, intuía otro presupuesto, también implícito pero no menos importante de la práctica dialógica socrática: “Innumerables veces” observa, “Platón definió el pensamiento como una mutua conversación del alma consigo misma. Cualquiera que haya pensado

de verdad, sabe que, en el interior de este proceso extraordinario, hay un estadio en el que una instancia *interior* es preguntada y responde. Pero este no es el nacimiento del pensamiento, si bien el primer examen es la prueba de aquello que ha nacido. El nacimiento del pensamiento no se cumple en el soliloquio” (Buber, 1993, p. 214).¹¹ Se pone aquí el problema de la génesis del pensamiento como prioritaria y vinculante respecto a la disciplina del pensamiento que el método educativo debería representar. Y afirmar la naturaleza dialógica del *discurso interior* del alma consigo misma significa al mismo tiempo indicar en la interacción social y en la conversación su matriz psicológica. Este es el motivo por el que quien hoy quiera redescubrir la pedagogicidad intrínseca de los procesos dialógicos no puede prescindir del referente epistemológico de la escuela psicogenética rusa (Vygotskij, Leont’ev, Lurija) cuya contribución ha permanecido ignorada, pero que en las últimas décadas ha suscitado y alimentado una fecunda investigación científica, así como reflexiones pedagógicas y de innovación didáctica.

Vygotsky (1974) elaboró una teoría *socioconstructivista* del pensamiento y de la génesis de las *funciones mentales superiores*, según la cual la formación del individuo es en gran parte producto de sus relaciones sociales primarias y del ambiente cultural al que pertenece. Todas las funciones mentales superiores son *relaciones sociales interiorizadas*. Nace de esta intuición la idea de una *co-construcción* del conocimiento entre sujetos en situación de aprendizaje y sujetos mayormente competentes que logran insertarse en su *zona de desarrollo próximo* para asistir y estimular el cumplimiento de operaciones y la adquisición de habilidades que éstos están en condiciones de realizar, pero no sin la ayuda de otro. La relación interpersonal es entonces un potente factor educativo que puede provocar la actualización del potencial de desarrollo intrapersonal poseído por el sujeto en cada fase de su crecimiento. La interacción educador-educando, en este sentido, ve un paso progresivo de una situación caracterizada por una actitud prevalentemente directiva y reguladora de una a una situación marcada por una mayor participación y autonomía del otro en la realización de la tarea. Las repercusiones en el orden de las elecciones didácticas son evidentes: en lugar del individualismo competitivo, que a menudo caracteriza nuestros ambientes de aprendizaje, la teoría vygotskiana del conocimiento propone el ideal de la comunidad colaboradora; en lugar de la enseñanza transmisiva, el método de la investigación compartida y de la experiencia dialógica.

Es notable en la historia de la psicología evolutiva la contraposición entre el *Pensamiento y lenguaje* de Vigotsky (1990) y *Lenguaje y pensamiento del niño* de Piaget (1962). Piaget sostenía el principio del egocentrismo infantil y concebía entonces el lenguaje como una exteriorización progresiva del pensamiento. Para Vigotsky en cambio, el discurso egocéntrico que Piaget consideraba expresión del autismo fundamental del niño, es el resultado de una diferenciación funcional que lleva el discurso social original a especializarse en una competencia cognitiva (lenguaje interno) y en una competencia comunicativa (lenguaje externo). La confrontación con la epistemología piagetiana ha alimentado la discusión entre los promotores del innatismo y los que sostienen hipótesis ambientalistas en cuanto a la génesis del pensamiento y el lenguaje. Esto ha dado origen a dos tipos de constructivismo substancialmente diferentes: uno prevalentemente endogenético (estructural) y otro exogenético (social). La situación actual, debida al progreso de las ciencias cognitivas y al

desarrollo contextual de las aproximaciones sistémicas y relacionales, se dirige hacia una integración: en este sentido la perspectiva probablemente más interesante en este momento es la de la *sociointeracción constructivista* (Bruera, 1996; Larochelle, Bednarz y Garrison, 1998).(12)

Otra referencia obligatoria en este punto es el del conductismo social de G.H. Mead, quien sostiene la idea de un sistema del yo como una imagen adquirida por interiorización de representaciones resultantes de la interacción social. La conducta, y aún antes, el comportamiento latente y primario que es el pensamiento y la percepción de sí mismo, son el fruto del modelaje por parte del ambiente que es un ambiente social más que físico, con el cual el organismo mismo sostiene una relación de interacción comunicativa. Supuesto fundamental también en esta concepción es “la preexistencia temporal y lógica del proceso social respecto al individuo consciente de sí mismo que se desarrolla en él” (Mead, 1972, p. 199). El lenguaje y el discurso se convierten inevitablemente en un medio potente de acción recíproca en un contexto social, que precede el surgimiento de la “mente” y da base a los procesos de formación y de estructuración de la personalidad. Es al interior de este proceso sociointeraccional que surge el significado: “La internalización [...] de las conversaciones externas, de gestos que tenemos con los otros individuos en el proceso social, constituye la esencia del pensamiento” (*ibidem*, p. 74). El pensar, según Mead, tiene entonces la misma estructura dialógica intuida desde la antigüedad por Sócrates: este no es sino el resultado y el desarrollo de una conversación.(13)

2.3 De la “transmisión del conocimiento” al “afinar la conciencia” una transición crucial.

La indisponibilidad de la *sophía* dentro de los límites de la relación dialéctica (la sabiduría es siempre trascendente: no puede permanecer sin cambio ni puede ser conquistada definitivamente) confirma la hipótesis que la pedagogía socrática mantiene el diálogo como instrumento privilegiado, no se propone tanto la transmisión de conocimientos objetivos, sino que más bien es un entrenamiento en un método intelectual que predispone a conseguirlos. En este sentido la educación coincide con la *philosoph(a)*: la vocación de toda la vida por la búsqueda incesante de sentido. La hipótesis que aquí se sostiene es que en el filosofar socrático se realiza una perfecta coincidencia de contenido y de método: en cierto sentido el contenido de la enseñanza socrática es el método mismo (Reale, 2000, p. 43). La prioridad de la instancia metodológica es muy real y debe conducir al ideal de “vivir filosofando” (*bios philosophikós*) con el que Sócrates intentaba responder al enigma no resuelto puesto por el dios Apolo al que entraba al templo de Delfos: “Conócete a ti mismo”. Para Sócrates, vivir sin dialogar, sin preguntar, no es vivir: “una vida sin búsqueda no es digna de ser vivida por el hombre” (Platón, *Apología*, 38 A).

Afirmar la sobreposición de método y de contenido, no significa sostener la predominancia de uno sobre el otro, ni disminuir uno en privilegio del otro, sino reivindicar el método que permite la conquista de determinados contenidos, una dignidad educativa no inferior a la de los contenidos mismos. El operacionalismo absoluto, influido por un subjetivismo radical que excluye a priori la validez formativa intrínseca de algunos contenidos, corre efectivamente el riesgo de un

metodologismo casi mecánico; se trata más bien, de comprender que el método no es separable del contenido, y que en cuanto a la enseñanza no sólo la opción metodológica condiciona la comprensión del contenido, sino que constituye —a querer o no— un objeto de aprendizaje determinante además de implícito. Por esta razón, “toda separación entre método y objeto de aprendizaje es radicalmente falsa” (Dewey, 2000, p. 212). Desde el momento en que el mismo “pensamiento es método” (*ibidem*, p. 197), renunciar a este significaría perder de vista la esencia de aquel, y por lo tanto descuidar irremediablemente la centralidad del sujeto. El trabajo educativo en cambio, gira siempre sobre el sujeto. El “contenido” verdadero es autenticador respecto a toda la acción educativa, es él: el sujeto que aprende y que aprende a aprender, o bien que conoce y *se* conoce, que decide y *se* decide.

La educación y la formación no son tanto (o tan sólo) una cuestión de contenidos, sino de procesos y de dinamismos. Queda por lo tanto superado el prejuicio según el cual lo que cuenta en la educación es el producto, respecto al cual el proceso de adquisición y de apropiación constituiría sólo un momento instrumental. La educación misma, es un proceso de crecimiento y de continua reestructuración de la experiencia; no tiene objetivos, sino que es en sí misma un objetivo: no provee valores externos o ajenos al proceso mismo de ser orientador del sujeto. La educación parece ser una actividad intencional y por lo tanto, “no sólo dotada de conciencia y de voluntad de poner en acción, sino también caracterizada por la presencia, más o menos consciente de un fin, de un término, de un punto de llegada” (Nanni, 1990, p. 123), tanto que la desaparición o la pérdida del fin tienden a decretar trágicamente el fin de la educación misma (Post-man, 1997). Pero lo que determina la constitucional ambigüedad de la educación es precisamente la identificación del *lugar* de los valores y de los fines educativos. Se trata de un lugar antropológico y dinámico, no de un lugar ético y metafísico. Existe una teleología *intrínseca*, inscrita en el devenir mismo de la persona humana, un *destino original* al que debe atenerse la educación y que debe promover un criterio de *fidelidad ontológica* (Granese, 1993). A diferencia de la ética, la pedagogía no asigna valoración objetiva externa respecto al sujeto mismo que se educa y se desarrolla: “La identificación del fin ético con el educativo [...] en general puede hacer olvidar el carácter dinámico de la adquisición ética. La educación trabaja más bien por los *presupuestos* del comportamiento ético en cualquier edad de la vida” (Nanni, 1990, p. 124), su fin entonces es identificarse en la promoción de una “estructurada y consolidada capacidad de decisión responsable frente a las tareas concretas que presenta la existencia” (*ibidem*, p.131).

El diálogo es la forma propia de la enseñanza socrática en la que el maestro pregunta más que responde, y de esta manera educa al discípulo a comprender que la calidad del conocimiento depende no tanto de las respuestas disponibles, sino de la capacidad de plantear las preguntas pertinentes. El educando aprende así a preguntarse a su vez y a *parir* poco a poco las respuestas idóneas. El encuentro interpersonal se convierte así en una plataforma de reflexión activa, un entrenamiento de búsqueda y descubrimiento de la verdad y —lo que más cuenta en este punto— una escuela de método, en el que el sujeto aprende a apropiarse de los procesos conscientes

responsables de la construcción de una sabiduría significativa, La obra socrática es de hecho, al mismo tiempo *elenctica* y protreptica, es decir confrontante y promotora de reflexión.

Afirmando como fin ético de la cura de almas la capacidad autónoma del sujeto espiritual de conocer y alcanzar el objetivo de su vida, Sócrates no reduce la educación a alguno de los elementos que colaboran a realizarla (desarrollo, socialización, instrucción, inculturización, etc.). En este sentido, pertenece a la categoría de enseñantes-educadores que se ponen no como meros transmisores de conocimientos, sino como *develadores de conciencias*. Se trata entonces de contribuir al desarrollo de un “olfato ético” (Bonagura, 1995, p. 58), que pueda servir de guía en las decisiones responsables de la existencia. En cierto modo, estamos en presencia de la misma exigencia distinguida por Frankl como necesidad educativa de nuestro tiempo: la de pasar de la pretensión de “transmitir el conocimiento” al arte de “afinar al conciencia”. En una época de crisis, la inevitable erosión del principio de autoridad y de los modelos de identificación consolidados del pasado, genera un sentimiento difuso de falta de significado, presente sobre todo en las generaciones jóvenes. “En nuestra época”, sostiene el psiquiatra vienes, “la tarea de la educación no es transmitir conocimientos y nociones, sino más bien de afinar la conciencia de manera tal que el hombre pueda satisfacer las exigencias encerradas en cada situación única” (Frankl, 2000e, p. 108).

La llamada “revolución electrónica” y el advenimiento de la “aldea global” han causado el fenómeno de un “alud” informativo, debido a la difusión y al rápido desarrollo de la tecnología y la comunicación masiva respecto a la cual —según la conocida expresión de Postman (1981)— la educación debería poder desempeñar una función “termostática” o “contracíclica”, o bien asegurar frente al riesgo incipiente de fragmentación de la experiencia y de dispersión de la identidad, una vía de recomposición significativa y de interpretación crítica de la realidad. En un tiempo amenazado por el absurdo e invadido de lo que parece una avalancha de contenidos, urge re proyectar la educación como actividad centrada-en- el-significado, o sea basada sobre la potencialidad intrínseca del sujeto de reconstruir la unidad del sentido existencial. En la explosión de la *información*, sostiene Frankl, la necesidad de *formación* no retrocede, sino que se agudiza: “Si el hombre, en un clima tal de estímulos y de excitaciones provenientes de los medios de comunicación masiva, quiere permanecer él mismo, debe saber lo que es importante y lo que no lo es, lo que es esencial y lo que no lo es. En una palabra, debe saber qué cosa tiene significado y qué cosa no lo tiene” (Frankl, 2000e, p. 109).

El síndrome preocupante del “vacío existencial” se manifiesta entre otros en el fenómeno de la desaparición de los valores tradicionales, que constituye un problema eminentemente pedagógico: el fracaso de la transmisión a través del adoctrinamiento ha demostrado inequívocamente que el valor no es tal si no es libremente adquirido del interior de una experiencia esencial significativa. En el centro del interés educativo debe recolocarse al sujeto como fuente primaria e insustituible de orientación de los valores, animado por dinamismos intencionales que se reconocen y promueven con el fin de hacer posible la reconstrucción de un horizonte de sentido (también moral) compartido. Ya Rogers había notado cómo, entre los individuos más integrados y congruentes desde el punto de

vista psicológico (es decir, aquellos que están en contacto fluido y abierto con la totalidad de la experiencia y por lo tanto son libres de elegir interiormente), se lleva a cabo una *convergencia unitaria* de todas las orientaciones de valores. Según el psicoterapeuta estadounidense, en el ser humano existe una “base organísmica para un proceso organizado de elección y definición de valores” (Rogers, 1973, p. 291). Se requiere entonces recrear las condiciones para el funcionamiento de este centro de valoración intrínseca (*internal locus of evaluation*) que es la conciencia subjetiva. Los valores, desde el punto de vista genético (psicológico), no son para Frankl otra cosa que “significados universales cristalizados a lo largo de la historia de la humanidad” (Frankl y Kreuzer, 1995, p. 45); la única manera para no decretar definitivamente su ocaso—y para evitar la seducción tristemente notable del totalitarismo o del conformismo— consiste en promover la búsqueda incesante de significado que motiva el espíritu humano desde lo más profundo de la conciencia: ésta, desde este punto de vista, “se puede definir como la capacidad intuitiva de descubrir el significado único y singular escondido en cada situación. En resumen, la conciencia es el órgano del sentido” (Frankl, 1980, p. 120).

El objetivo educativo del mismo Sócrates no era el de ofrecer definiciones éticas (lo demuestra lo inconcluso de los primeros diálogos platónicos), sino más bien el de desatar en sus interlocutores la sensibilidad, la atención y la conciencia de la propia ignorancia para incitarlos a la reflexión autónoma y al espíritu crítico. El intento (que corresponde al más alto ideal de madurez intelectual) no es necesariamente desestabilizador, como no siempre lo son los estadios de irmovación didáctica, ya que Sócrates no deseaba destruir el patrimonio de la tradición, sino refundamentarlo y justificarlo a la luz de la razón para defenderlo mejor de los ataques —que de hecho no faltaron— de los sofistas, los cuales hicieron un buen trabajo en persuadir a falsas doctrinas sobre todo a quienes, teniendo una actitud dogmática, les faltaba un método intelectual para reflexionar críticamente sobre las propias convicciones. El diálogo es, entonces, la forma privilegiada de una recuperación de la responsabilidad, el camino del reencuentro de una perdida confianza en la capacidad de ser humano de descubrir los valores verificadores de la existencia, la manera para reinvertir sobre la conciencia como autoridad interior y no aislada. Hay una diferencia entre considerarse el árbitro *único* de todo criterio moral y considerarse árbitro *último*: en el primer caso se termina por considerar legítimo actuar sobre la base de las propias tendencias egoístas (individualismo, relativismo); en el segundo en cambio, se consideran válidas sólo aquellas elecciones que se fundamentan sobre razones compartidas y verificadas intersubjetivamente.

2.4 El hombre hacia la búsqueda de significado: el arte educativo de la pregunta

Ya que el saber, en sentido estricto, no se puede transmitir o “traspasar” de una mente a otra, y desde el momento que se sabe verdaderamente algo sólo cuando se responde en primera persona —y no simplemente memorizando las respuestas ajenas a los problemas de la existencia—, educar quiere decir principalmente entrenar en el arte de preguntarse sobre el sentido de la experiencia. La experiencia cognoscitiva “presupone estructuralmente plantear preguntas sobre las cosas, en cuanto que predetermina el espacio y la dirección de la respuesta” (Reale, 1992, p. 169). El filósofo H. G.

Gadamer comprendió claramente que una de las intuiciones fundamentales de Sócrates era precisamente la relativa a la centralidad del dinamismo de preguntar en el contexto de una conciencia estructuralmente abierta e interrogante. Él habla en este sentido de la “primacía hermenéutica de la pregunta” (Gadamer, 1994, p. 418), en cuanto a que en toda experiencia está presupuesta la estructura de la pregunta: no se convierten en experiencias significativas sin plantear preguntas a las que se les da respuesta. La pregunta permite la intención del sentido, desde el momento que coloca el objeto en una perspectiva, lo orienta en una dirección y permite la interpretación. Pero la pregunta tiene un valor cognoscitivo sólo a cambio de que sea auténtica, o sea, abierta y no meramente retórica. El camino del conocimiento y la comprensión pasa entonces por el arte de preguntar. Y “un método que enseñe a preguntar, que enseñe a ver lo que se pregunta, lo que es problemático, no existe. Entonces {...} todo depende de saber que no se sabe. La dialéctica socrática que conduce a este conocimiento a través del arte de desorientar, es la que construye las condiciones para preguntar [...] Sólo un determinado no saber conduce a una determinada pregunta” (*ibidem*, p. 422).

Las preguntas orientan la búsqueda de las respuestas: colocan el problema en un horizonte de sentido que lo incluye y lo trasciende y suponen el asumir hipótesis al menos posibles. Pero la capacidad de plantear preguntas requiere como condición previa liberarse del impedimento de las opiniones y los prejuicios. Si el arte de preguntar constituye la mayéutica, entonces el arte de confrontar las precomprensiones dogmáticas es típico de la ironía socrática. Para preguntarse entonces se necesita admitir que no se sabe: ¡el que cree saber se convierte en incapaz de plantear cualquier pregunta! En el diálogo socrático evidentemente, el dispositivo metodológico privilegiado está constituido por la pregunta; pero la funcionalidad didáctica de la técnica del interrogatorio supone un sujeto capaz de pensar y de progresar en la conciencia a través de la pregunta. Bernard Lonergan destaca el “método trascendental” del desarrollo de la conciencia, organizado en base a una serie de operaciones interconectadas y progresivas (experimentar, comprender, juzgar, decidir), que el sujeto lleva a cabo en su relación intencional con la realidad. El conocimiento se convierte de esta manera en reflexión sobre las operaciones que se llevan a cabo en el conocer: un tipo de aprendizaje ya no solamente objetual (nociónístico), sino también procedural (metodológico). El conocimiento entonces se convierte en un “conocimiento del conocimiento”, según lo señala Edgar Morin. El motor intrínseco del dinamismo evolutivo está dado por la calidad intencional e interrogante de la conciencia: la comprensión de los objetos de la experiencia sucede a través de las preguntas por la inteligencia, por la reflexión, por la deliberación: “a través de las preguntas y las respuestas el hombre intenciona porciones de realidad y las conoce a través de un proceso siempre abierto, en cuanto a que las preguntas superan siempre a las respuestas” (Triani, 1998, p. 150). La capacidad humana de autotranscendencia está constituida precisamente por lo que Lonergan define como el poder ilimitado de preguntar que tiene la conciencia: las preguntas temáticas se basan entonces, en aquel intento radical que el teólogo canadiense llama “deseo puro de conocer” (Lonergan, 1961, pp. 389-390).

Por lo tanto, se puede decir que la educación a través del diálogo tiene la tarea prioritaria de permitir al discípulo la adquisición de una competencia interrogativa. A una didáctica de la instrucción normalmente dedicada al ideal de la respuesta exacta a preguntas predeterminadas e invariables (se piensa en la institucionalización antidialógica del momento fundamental de la interacción educativa que es el interrogatorio!), la propuesta socrática opone la pregunta como momento fundamental del aprendizaje: comprender un objeto significa saber a qué pregunta responde; y para saber buscar, construir o reconstruir autónomamente las respuestas exactas es necesario saber plantearse las preguntas justas. El método de las preguntas permite al estudiante salir definitivamente del rol pasivo de mero “repetidor” pasando al de protagonista y gestor consciente de los propios dinamismos cognitivos y de los propios procesos de aprendizaje y cambio. Aprender entonces presupone siempre una pregunta latente que es explicitada y suscitada y exige la confianza que el sujeto esté en posibilidad de responderla o de apropiarse de los procedimientos cognitivos que lo conduzcan a encontrar la respuesta adecuada. La pregunta orienta y determina la calidad de la respuesta y presupone una situación epistemológica del sujeto en la que preguntar esté dotado de sentido. A su vez, la respuesta a una pregunta constituye el prerrequisito esencial para plantearse una interrogante ulterior y proceder a la búsqueda de una nueva respuesta: así avanza el proceso de aprendizaje. El conocimiento auténtico no nace de enseñar sino de preguntar.

La calidad de la intervención educativa de tipo socrática depende esencialmente de la calidad de las preguntas hechas por el docente-facilitador. “Debería de tratarse de preguntas”, declara M. Adler, “que destaquen problemas, de preguntas que provoquen otras cuando se responde a las primeras, de preguntas a las cuales rara vez se puede responder con un simple *sí* o con un simple *no*, de preguntas hipotéticas que proyecten suposiciones que sean analizadas en sus implicaciones y consecuencias” (Adler, 1984, p. 138). Y no es una observación irrelevante cuando también un ilustre experto de cibernética como H. von Foerster (1987) denuncia categóricamente cómo el riesgo de una educación entendida meramente como un proceso pasivizante de instrucción o de condicionamiento es el de reducir a los seres humanos a “máquinas banales”, perfectamente predecibles, adaptadas y manipulables, a tal punto que, en el extremo, un alto grado de éxito en el sistema de instrucción puede equivaler a un grado igual de banalización de la inteligencia. El sistema educativo tradicional está principalmente estructurado sobre la base del aprendizaje de respuestas predeterminadas a preguntas ya conocidas y no al desarrollo de una inteligencia creativa capaz de plantear preguntas nuevas o de generar respuestas originales a viejas preguntas. La clave de la educación se puede entonces establecer en la diferencia que existe entre *interrogar* (en el sentido de exigir una respuesta prevista a una petición de información igualmente predecible en base a la enseñanza recibida) y *preguntar* (plantear una interrogante en la medida de lo posible abierto y sin solución preconcebida, como para estimular la reflexión y la construcción compartida de conocimiento). Von Foerster propone el paso del sistema de las “preguntas ilegítimas” (es decir de las que ya se sabe las respuestas) a aquellas “preguntas legítimas” (cuyas respuestas son ignoradas). Así en último análisis “la instrucción consiste en aprender a hacer preguntas legítimas” (von Foerster, 1987, p. 130). Esto no quiere decir que se debe ocupar siempre solamente de cuestiones científicas o éticas abiertas, aún no resueltas; quiere decir más bien que desde un punto de vista didáctico, el

proceso de exploración de la experiencia debe estar organizado de manera que el sujeto pueda aprender “por descubrimiento” lo que —como ya dijo Dewey— no significa conquistar un conocimiento *primero*, sin llegar a conquistarlo *por sí mismo*. El proceso de discernimiento del significado contenido en la situación existencial concreta corresponde a los mismos criterios y requiere por lo tanto de un método que eduque a dejarse preguntar por la vida, que —como Frankl gustaba de repetir— no es algo a lo que se le pregunta, sino más bien algo que interpela constantemente nuestra capacidad de responder.

2. LA LOGOTERAPIA COMO “EDUCACIÓN A LA RESPONSABILIDAD”: CONCLUSIONES

La relación interpersonal y el diálogo intersubjetivo se convierten de esta manera en los instrumentos mediante los cuales el logoterapeuta, “facilitador” en la búsqueda de sentido, acompaña al cliente en el difícil paso de la inautenticidad de la dispersión a una progresiva apertura al mundo de los significados y valores, hasta que asuma una plena responsabilidad de decisión por el propio cambio (Lotz, 1964, pp. 102-113).’ Se trata de una actitud educativa de equilibrio que se expresa en el acto de “sostener” la búsqueda de significado y el proceso de decisión y de autodeterminación del otro: actitud diferente tanto de la pretensión autoritaria de “guiar”, como de la ilusión permisiva de “dejar crecer” (Wicki, 1991).

El educador, según Frankl, en esto que es sustancialmente un encuentro de existencias y de libertad, se pone antes que nada en calidad testimonial de su humanidad: educa en la medida en la que su presencia y su ejemplo son modelos creíbles y reclamo constante a un universo *tránsito* de tareas y de significados a realizar. Por esto se le llama un *pace-maker* (Frankl, 2001c, p. 104) en oposición al *peace maker* que inspira la propia actividad (pseudo)educativa en el criterio homeostático de la reducción y la tensión; es en este sentido un “catalizador” (Frankl, 1998, p. 59) de la capacidad espiritual de autotranscendencia o, dicho en otros términos, un “técnico de la intencionalidad” (Bertoloni, 1995, p. 251). La referencialidad por último, es una condición esencial de la relación y, con mayor razón, de la relación educativa (Demetrio, 1990, p. 156). El riesgo es el ya citado diálogo sin *logos*, o bien una relación entre personas que no trasciende hacia el mundo, sino que permanece a nivel de una autoexpresión recíproca y es entonces incapaz de “inventar” (del latín *invenire*, encontrar) nuevos modos de proyectar la existencia en un modo auténtico y autenticante.

Asimismo, la elección de frente-a-quién y para-qué ser responsable queda de la incumbencia exclusiva del sujeto que de esta manera no es expropiado de los propios dinamismos de decisión y formación, sino que es invitado a apropiárselos de una manera más consciente. Por esta razón, Frankl se niega radicalmente a cualquier forma de prescripción del significado o de indicación del valor, colocándose decididamente más allá de la lógica del condicionamiento y del adoctrinamiento (Fizzotti, 2002, pp. 181-184) y poniéndose más bien en una óptica no-directiva, o más bien en la perspectiva de una “dirección neutralmente orientada” (Marinelli, 2000, p. 14).’ Si —como se ha

dicho— el objetivo de la educación no consiste tanto en una transmisión de conocimientos sino en una “afinación” de la conciencia, se requiere “resolver la educación a la obediencia en una educación a la conciencia” (Frankl, 2001b, p. 268): una educación que sepa finalmente ponerse como objetivo no tanto una serie de contenidos conceptuales de tipo científico o ético, sino más bien los dinamismos conscientes constitutivos del progreso ético y científico de la humanidad.(16)

Si esto tiene una relevancia didáctica para lo que concierne a los contenidos conceptuales de la enseñanza, con más razón resulta decisivo para lo que se refiere a los valores de la educación: “los valores no pueden ser enseñados: tienen que ser vividos; ni el sentido puede ser dado por el maestro. Lo que un maestro puede dar a sus alumnos no es el sentido, sino un ejemplo: el ejemplo de su dedicación y devoción personal a la gran causa de la búsqueda de la verdad y de la ciencia” (Frankl, 1998, p. 98). En este sentido, la postura de Frankl se puede alinear coherentemente con la de Paul Ricoeur, según el cual se educa más por lo que se es que por lo que se dice: “La búsqueda del sentido que cada uno de nosotros emprende viviendo, puede ser huella y dirección para otros y viceversa, motivo de desánimo y dispersión en la eventualidad de que nos abandonemos a la fragmentación y el desorden existencial” (Malvasi, 1998, p. 42).

Jacques Maritain soñaba con una educación y una escuela que desarrollase el aprender a pensar, y en esto su pensamiento continúa siendo muy actual. “La verdad en la educación”, decía, “puede ser traicionada de dos maneras: ya sea sustituyendo la tendencia hacia el conocimiento por un ejercicio mecánico y una simple indicación para resolver las dificultades; o bien adormeciendo el intelecto del estudiante con fórmulas prefabricadas, que acepta y manda a su memoria sin comprometer su yo en el esfuerzo de apropiarse de lo que tienen la tarea de comunicarle. Una auténtica instrucción “contemplativa” y para poseer la verdad, traiciona su misma naturaleza si no desarrolla al mismo tiempo una actividad crítica y una especie de sed y de angustia cuya recompensa será el gozo mismo de percibir la verdad” (Maritain, 1985, pp. 43-44). Más recientemente nuestro ilustre Premio Nobel ha rebatido que “ningún esfuerzo parece más importante para el futuro del género humano que aquel dirigido a la recuperación de actitudes críticas, ahora tan atenuadas por la tendencia a conformarse al estilo de vida prevaleciente que inhibe la capacidad individual de pensamiento latente” (Levi-Montalcini, 2002, p. 35). Y bien, el diálogo socrático se inspira exactamente en el mismo ideal de conocimiento como percepción crítica, conquista dinámica y continua búsqueda de la verdad que se descubre en estas líneas.

El proceso del diálogo es, a decir verdad, un proceso sin fin; y aún sus resultados parciales, en última instancia son siempre en cierta medida impredecibles. Pero tal vez esto mismo lo hace un método por excelencia: donde es valioso ante todo el “camino” por recorrer y no solamente la “meta” a alcanzar. La logoterapia en su acepción original de educación para la responsabilidad (Frankl, 1980, p. 69), se pone otra vez en una disyuntiva significativa y delicada: no sólo entre la medicina y la filosofía, o entre medicina y religión, sino también entre curación y prevención, entre psicoterapia y educación: “zona de límites” pero tal vez por esto mismo “tierra prometida” (Frankl, 2001c, p. 266).

Donde el criterio-guía de la formación y del cambio se vuelve el dinamismo espiritual de la existencia humana: una conciencia inquieta y creativa, en búsqueda constante del significado de la vida.

(1) Sobre la relevancia de la introducción de la categoría del significado en las ciencias psicológicas desde un punto de vista fenomenológico y constructivista, ver Armezzani, 2002. En cambio, acerca de las contribuciones más significativas al desarrollo de una terapia de carácter cognitivo (de la psicología de los constructos personales de Nelly a la terapia racional-emotiva, de la programación neurolingüística a la nueva retórica, hasta las más recientes aproximaciones narrativas y autobiográficas) se sugiere la reseña contenida en Bassa Poropat y Launa, 1998, p. 119-172.

(2) Sin embargo, algunos rasgos socráticos se pueden distinguir inequívocamente en *Los pájaros* y en *Las ranas*, que condicionaron el mismo concepto que de Sócrates se hicieron sucesivamente Hegel y sobre todo Nietzsche, el cual considera a la dialéctica socrática “plebeya” y “vulgar” y a su inventor el asesino del espíritu dionisiaco del arte trágico. Eurípides es considerado por Nietzsche corresponsable de la destrucción de la tragedia en cuanto que llevó al escenario el razonamiento de tipo socrático desplazando la pasión de los movimientos irracionales.

(3) Es significativo en este sentido la elección de Frankl al intitular a su obra sobre el análisis existencial y la logoterapia *Artzliche Seelsorge*: “cura médica de almas”. Viceversa un volumen mucho más reciente, intitulado *Existenzanalyse und Logotherapie*, fue traducido al italiano con el título emblemático de *Logoterapia. Medicina del alma* (Frankl, 2001b).

(4) Cfr. en este punto Burneo, 1994. Para una reflexión acerca de la relación entre cuidado, terapia, educación y formación, ver Callieri, 1999.

(5) Una actualización pedagógica significativa en este sentido, es la del problematismo de Bertin, basado en el racionalismo banfiano: Banfi, 1961; Bertin, 1968.

(6) Si bien en los diálogos platónicos la práctica mayéutica se justifica sobre la base del proceso de “recordación” de la verdad que provoca en el alma, se debe tener en cuenta que la teoría de la anamnesis constituye un complemento posterior de la mayéutica socrática, efectuado sobre la metafísica de la teoría platónica de las ideas. No se trata entonces, en las intenciones del Sócrates histórico, de apelar a un patrimonio latente de conocimiento a priori, sino de una afirmación del valor de un modo, dialógico de razonar (*dia-legesthai*)

(7) Ver el mito de Teuth sobre la invención de la escritura (Platón, Fedro, 274 B278 E).

(8) También Frankl sostiene que el decir “tú” precede al decir “yo”, como la psicología del desarrollo ha demostrado de varias maneras: “La realidad primordial es el diálogo” (Frankl, 2001d, p. 116). Sobre la relación entre el análisis existencial frankliano y la antropología filosófica basada en el principio dialógico, ver también: Callen, 1999; Palumbieri, 1999; Rage Atala, 2000.

(9) Se señala a este respecto el análisis fenomenológico y la metafísica personalista, recientemente revaluadas también por sus desarrollos pedagógicos de M. Nédoncelle quien pone el principio constitutivo de la reciprocidad de las conciencias como fundamento antropológico de la intersubjetividad personal, ofreciendo de esta manera un sustrato ontológico sólido a la teoría pedagógica y a la praxis educativa orientada al diálogo (Nédoncelle, 1942; Amadini, 2001).

(10) La reciente reflexión pedagógica, sobre la base de la filosofía de las relaciones interpersonales, ha desarrollado una comprensión cada vez más adecuada del diálogo como itinerario y meta de una interacción educativa inspirada en un ideal de comunión auténtico y gobernada por un principio liberador de reciprocidad que valora la experiencia de la alteridad y de la diferencia como constitutivas de la identidad (Pati, 1984; Rossi, 1992; Simeone, 2002).

(11) Lo que Sócrates entendió por “pensar” nos ha sido transmitido con una claridad inequívoca: “el diálogo que instauro el alma por sí consigo sobre lo que está examinando (...). De hecho, me parece claro que, cuando piensa, el alma no hace otra cosa que dialogar, interrogándose a sí misma y respondiendo desde sí misma, afirmando y negando” (Platón, Teetetes, 189 E).

(12) Vale la pena recordar a este respecto la aproximación sociogenética a la inteligencia (Doise y Mugny, 1982; Berget y Luckmann, 1969) y las teorías ecológicas de la mente (Bateson, 1986) y del desarrollo (Bronfenbrenner, 1986).

(13) Sobre estos contenidos teóricos, Pellerey (1998) ha propuesto una definición del saber pedagógico como “ciencia de la práctica”, y en particular de la “práctica conversacional” de la que está constituida la educación.

(14) Sobre la calidad de la relación de persona a persona en el contexto logoterapéutico, ver también Fizzotti, 1998, pp. 13-26.

(15) Significativa en este sentido es la polémica entre R. Bulka y R. May (con una intervención clarificadora del mismo Frankl) a propósito de la interpretación “autoritaria” de la logoterapia (Bulka, 2002; May, 2002; Frankl 2002).

(16) Para una discusión más profunda de este punto, permítaseme reenviarlos a otra obra: Bruzzone, 2001’.

BIBLIOGRAFIA

- Adler M. J. (1984), *Come parlare, come ascoltare*, Roma, Armando.
- Allport G. W. (1968), *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalit *, Firenze, Giunti-Barbera.
- Amadini M. (2001), *Ontologia della reciprocit  e riflessione pedagogica. Saggio sulla filosofia dell'amore di Mau rice Nédoncelle*, Milano. Vita e Pensiero.
- Armezzani M. (2002), *Esperienza e significato nelle scienze psicologiche. Naturalismo, fenomenologia, costruttivismo*, Roma-Bari, Laterza.
- Banfi A. (1961), *La problematicit  dell'educazione e il pensiero pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bassa Poropat M. T. e Launa F. (1998), *Professione educatore. Modelli, metodi, strategie d'intervento*, Pisa, ETS.
- Bateson G. (1986), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Berger P. L. e Luckmann T. (1969), *La realt  come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Benin G. M. (1968), *Educazione alla regione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando.
- Bertolini P. (1995), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Binswanger L. (1973), *Essere nel mondo*, Roma, Astrolabio.
- Blasucci S. (1982), *Socrate. Saggio sugli aspetti costruttivi dell'ironia*, Bari, Levante.
- Bonagura P. (1995), *L'arte di invitare. Il dialogo come stile educativo*, Milano, Ares.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Bruera R. (1996), *La didattica come scienza cognitiva*, Rosario (Argentina), Ediciones Centro de Didáctica Experimental.
- Bruzzone D. (2000), *Autotrascendenza e autoconfigurazione. Il contributo di Viktor E. Frankl ad una teoria metodologica della formazione*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 47, n. 5, pp. 820-840.
- Bruzzone D. (2001a), *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bruzzone D. (2001 b), *L'uomo si decide. Affinare la coscienza: elementi per un'educazione orientata all'significato*, «Attualit  in Logoterapia», vol. 3, n. 1, pp. 23-46.
- Buber M. (1993), *Il principio dialogico ed altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo.
- Bulka PR. (2002), *  la logoterapia un intervento autoritario? Dibattito tra Rollo May e Viktor E. Frankl*, «Attualit  in Logoterapia», vol. 4, n. 3, pp.27-37.