



# La dimensión existencial para la orientación formativa y profesional: cuando la orientación se convierte en práctica filosófica



**Finn Thorbjørn Hansen**

*PhD, adjunto,  
Departamento de  
Investigaciones sobre  
la Orientación,  
Universidad  
Pedagógica de  
Dinamarca*

## **Learning to Be (aprender a ser): la capacidad ausente de la formación permanente**

En la historia de la investigación y desarrollo de la orientación y formación profesional, la dimensión ética y existencial no ha sido prioritaria en aquellos ámbitos de aplicación que solemos denominar "formación profesional" y "formación permanente". La mayor parte de la investigación sobre formación y orientación profesional y sobre las políticas respectivas se centra en temas pragmáticos, o en nuevas reformas de la orientación y la formación profesional para perfeccionar las competencias y las cualificaciones formales de alumnos o trabajadores en el mercado de trabajo (<sup>1</sup>).

Pero esta importante visión tradicional de la orientación se revela cada vez más problemática. Dos ejemplos pueden ilustrar esto.

En la conferencia organizada por el Cedefop en el 2000 con ocasión del Memorandum sobre el Aprendizaje Permanente, el texto del programa exhibía en su comienzo la siguiente cita de Serge Blanchard: "la cuestión fundamental de la orientación es saber lo que se pretende con ella: ¿ayudar a determinadas personas a perfilarse a través de identidades bien definidas, o ayudarles a cuestionar las identidades con las que una persona se define a sí misma y a los demás? La cuestión guarda re-

lación con el hecho de si queremos mantener la estructura de las relaciones sociales, o transformarla. Y así, la orientación profesional nos conduce inevitablemente a cuestiones de naturaleza política, filosófica y ética." (Agora X: Orientación social y profesional, Salónica, 19-20 octubre de 2000, p. 1) Uno de los temas de esta conferencia fue, entre otros, definir la manera en que se podría centrar más el interés en la totalidad de la vida laboral y privada del individuo, un contexto que aparentemente es cada vez más el objetivo de numerosas empresas cognitivas de la sociedad occidental. Términos como "compromiso con la empresa", "competencias personales e innovadoras" y "definición de equipos y tutores" se están utilizando dentro de las teorías de gestión y desarrollo de recursos humanos como elementos de una gestión de valores éticos y de una cultura laboral que incitan a los trabajadores a participar e intentar desarrollar cada vez más entornos creativos y un ambiente de trabajo donde haya mayor coherencia entre los valores e ideales éticos/vitales de las personas y sus actitudes e identidad profesionales (Kirkeby, 2000; Thysen, 2002; Gørtz, 2003). Sólo si se realiza esta "personalidad profesional íntegra" -dice el mensaje- surgirá un trabajador profundamente preparado y creativo, en condiciones de asumir responsabilidad, de contraer obligaciones con comunidades, no sólo gobernado por motivos como la perspectiva de una mayor remuneración o la posibilidad de un as-

**Con la individualización y multiculturalización del mundo de la educación y del trabajo, ha surgido la nueva necesidad de desarrollar un modelo ético y existencial para la teoría de la orientación y la formación profesional. La pluralización de las formas de vivir y el conflicto postmoderno de autoridad han transformado las condiciones que permiten entender la relación entre teoría y práctica, orientación y formación, orientación y profesión. Más que en épocas anteriores, la orientación actual debe crear una mayor coherencia entre las capacidades profesionales de una persona y sus valores éticos y vitales. Los elementos clave para ello pueden ser los conceptos de autenticidad y formación (Bildung), y un método que requiere una base filosófica para la comprensión y práctica de la orientación. Este artículo describe las ideas básicas de un trabajo de investigación cuyo objetivo era investigar las nuevas condiciones de la orientación y a la vez comprobar si la teoría y la práctica de la orientación filosófica (Philosophical Counselling) permiten capacitar al orientador para hacer realidad esta nueva orientación profesional de dimensión ética y existencial.**

(<sup>1</sup>) Esto no se aplica a aquella parte de la investigación sobre formación y orientación profesional que en los últimos diez años se ha basado en el constructivismo, la teoría sistemática de la profesión (Peavy, 1998) y en la investigación sobre formas de vida (Rahbek, 1988). Estos estudios sí han puesto mucho interés en la dimensión ética, por una parte dirigida hacia el "sistema de valores" de la persona como individuo y por otra a los valores y normas que se encuentran en las formas de vida y cultura de quienes practican la profesión.



Estas investigaciones están sin embargo fundamentalmente enfocadas desde el punto de vista del constructivismo social y la sociología cultural, y no abarcan los aspectos más existenciales y filosóficos de la definición de valores éticos. A continuación definiremos una filosofía y una psicología existencial (anteriormente hermenéutica (Gadamer, 1960)) como base de la formación y orientación profesional. En el contexto de este artículo no nos ocuparemos de explicar las diferencias o similitudes entre los modelos sistémico y existencial de la orientación.

(?) Para algunos lectores -especialmente dentro de la tradición anglosajona y utilitarista- el término "existencial" quizás podría parecer difuso, entenderse como sinónimo de "desarrollo personal" o vincularse estrechamente a la tendencia filosófica representada por el filósofo francés J.-P. Sartre. Pero de este modo no debe entenderse el término "existencial" en el presente artículo. Con el término "existencial", siguiendo a filósofos como Søren Kierkegaard, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Martin Buber y Martin Heidegger o a psicólogos existenciales como Emmy van Deurzen-Smith, Irvin Yalom, Rollo May y Victor E. Frankl, señalo la dimensión ética y ontológica de la vida que ni el racionalismo, ni el constructivismo social, ni el funcionalismo o el modelo instrumental-pragmático consiguen ver. Esta dimensión -o experiencia existencial- surge en situaciones límite de la existencia. Ese decir, en encuentros con algo que se percibe como "más grande que uno mismo" y que tienen un carácter absoluto y un significado decisivo para la propia vida. Como, por ejemplo, cuando una persona nace o muere, se enamora, cae en una pena profunda o en una alegría loca. En pocas palabras, los momentos en que la propia existencia se resitúa o coloca radicalmente en nueva perspectiva, de suerte que la cuestión del sentido de la vida se convierte en central e insistente. El historiador danés de las ideas Hans-Jørgen Schanz describe la experiencia existencial como aquellos momentos "en que el ser humano encuentra algo más allá del cálculo o la producción humanas, en que experimenta algo que se le da -o se le quita- con carácter absoluto. (Schanz, 1999, s. 24). Por ello, el término "existencial" no está vinculado a los de "desarrollo personal" o "auto-realización", pues estos corresponden a una visión psicológica del ser humano y del mundo, que no logra sobrepasar el subjetivismo y antropocentrismo que los filósofos existenciales ponen en cuestión.

censo en la carrera profesional, sino por actitudes enraizadas en los más profundos valores éticos fundamentales.

Otro aspecto también debatido en esta conferencia fue que el trabajador se ha individualizado, y que su nivel de autocontrol y aprendizaje a lo largo de su vida requiere también conferir a la orientación perspectivas de dimensión ética, porque ello podría constituir una vía para prestar mayor continuidad, significado e integridad a los muchos y quizás diferentes tipos de formación y carreras profesionales por los que una persona atraviesa. Y aquí no se trata sólo de la continuidad y progresión profesional sino también del contexto y significado en un sentido más existencial (?). Así, muchos adultos entre 35 y 50 años pueden cambiar de formación y profesión como manifestación de sus tendencias existenciales y de un proceso de búsqueda de nueva orientación en la vida. Algunas veces se ha llegado a describir este cambio como resultado de una "crisis de la media edad", otras veces como un cambio radical de vida. Como el profesor danés Johan Fjord Jensen escribe en *Fri rum - Voksenpædagogiske problemer og analyser* (Espacios libres - Problemas y análisis de la educación de adultos) (1988): "La educación de adultos actual no es sólo una educación para obtener experiencia laboral adicional, quizás como elemento integrante de la formación a lo largo de la vida, ni tampoco solamente una educación para rellenar fortuitamente el tiempo libre con todas las ofertas e intereses vagamente relacionados. Es una educación que toma en serio el "segundo cambio de rumbo" de la persona como un problema de fondo existencial, que afecta a todos quienes disponen libremente de su desarrollo como adultos. Entender la naturaleza existencial de la edad adulta es entender los procesos asociados al adulto como procesos con el mismo significado básico que los que tienen lugar a lo largo de la niñez, o durante el desarrollo del joven para convertirse en adulto, cuando toma el primer cambio de rumbo vital." (ibid., p. 65).

En este contexto, en la conferencia se presentó y debatió el Philosophical Counseling como nuevo modelo para desarrollar una orientación inspirada en la dimensión ética y existencial del proceso de aprendizaje permanente de manera holista y crítica. Se trata de asegurar que quienes buscan orientación no sólo relacionen ésta estre-

chamente con su profesión actual sino también con su vida y con los valores éticos a partir de los que una persona piensa y actúa. Volveré más adelante a la definición de la orientación filosófica y a la importancia que puede tener prestar esta dimensión crítica a la orientación para las empresas que alienan (o indirectamente fuerzan) a sus trabajadores a crear una mayor cohesión entre sus capacidades profesionales y sus valores vitales.

El segundo ejemplo de cómo la actual política educativa y formativa desea implicar la dimensión ética y existencial en el discurso de la formación permanente es un informe de la OCDE de 2000 (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)). Se trata de una encuesta a 12 países occidentales sobre las diez competencias fundamentales que consideran esenciales para el desarrollo de la formación permanente. En este contexto, es de mencionar la crítica que suscitó todo el proyecto. Especialmente en la sección noruega del informe (Knain, 2001), hay dos puntos importantes que recibieron críticas. En primer lugar, se indicaba, es necesario matizar más la noción de competencia. Tal y como señalan: "No puede hablarse de competencias clave sin explicar a la vez el contexto cultural, ideológico y ético en que funcionan las competencias. Si esto no se hace así, la noción de competencias puede abocar a un imperialismo del fuerte sobre el débil" (Knain, 2001, p. 11). Por otro lado, el grupo experto noruego opina que las ideas de la OCDE para promover la formación permanente presentan una estructura muy instrumental. Parece que el único propósito de la formación permanente es la "maestría" y lo "utilitario". En sus propias palabras: "el valor intrínseco y la naturaleza formativa del aprendizaje se colocan en segundo plano. Y apenas se insiste en los valores y la reflexión ética como base para la acción, lo que refuerza la perspectiva tecnocrática y utilitaria." (Ibid., p. 18)

Una crítica repetida en este informe parcial al modelo que la OCDE utiliza para definir las competencias claves de la formación permanente es que los ideales educativos y la gama de competencias clave se reducen a indicadores mensurables empíricamente, con un sentido demasiado positivista del conocimiento y la ciencia. Este punto de vista parece implicar una crítica más general al do-



minio que las ciencias empíricas basadas en conocimientos semiexperimentales (en particular, la psicología y sociología) han ejercido sobre la investigación y la política educativa en este campo. Se pide por ello a la OCDE que en el futuro establezca distinciones claras entre un modelo filosófico/científico general o el debate de las condiciones concretas necesarias para la política social y educativa. Sin embargo -añado- también se debería hacer una distinción entre los modelos filosófico o psicológico o sociológico. De otro modo, si sólo predomina una comprensión cultural determinada del concepto de competencia, ello puede considerarse una forma de imperialismo, de la misma manera que sería un riesgo evidente de imperialismo adoptar, por ejemplo, sólo un modelo psicológico y social para la investigación y la política educativa de la formación permanente.

La OCDE, al parecer, ha considerado esas críticas y las ha tomado en cuenta en un posterior informe de síntesis (2001) sobre todo el proyecto (Trier, 2001). Ello se manifiesta claramente en la conclusión final, titulada "Where is the good life?"; aquí el autor del informe, Uri Peter Trier, recuerda al lector el famoso Informe Delors de la UNESCO en 1996, donde se afirma que la educación consta de cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer (*Learning to Know*), aprender a hacer (*Learning to Do*), aprender a vivir juntos y a vivir con otros (*Learning to live together and live with others*) y aprender a ser (*Learning to Be*).

Los tres primeros pilares o competencias, sostiene el autor, están hoy en día bien pertrechados en cuanto a investigación y política educativa, pero el cuarto pilar -aprender a ser- parece al contrario insuficiente. Como concluye: "... las competencias "ser" tienen dificultades para afirmarse frente a las competencias "hacer" y "conocer". El desequilibrio es muy evidente. (...) La "alegría de vivir" puede parecer una categoría bastante indefinida, y sin embargo al final de un texto sobre competencias clave la pregunta "¿qué sentido tiene todo esto?" no es en absoluto irrelevante. Profundizar en esta cuestión será un desafío apasionante." (p. 54)

La OCDE intentó en 1999 no emplear un modelo básicamente funcional para la definición y detección de competencias, e invitó a una serie de filósofos a contribuir al

proyecto <sup>(3)</sup>. Pero el modelo filosófico y la dimensión filosófica de las competencias parece faltar en la mayoría de los informes producidos desde entonces sobre la formación permanente. Particularmente si se buscan competencias en formación permanente que presten atención a temas éticos y estéticos.

El informe Delors *Learning to Be* opta precisamente por destacar la dimensión de la educación coincidente con "un desarrollo completo de la persona - cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, juicio estético, espiritualidad". La noción de "persona integral" es una idea conocida que proviene del concepto griego *paideia*. En la Grecia Antigua, la escuela significaba un espacio libre para gente libre, en el que estos podían seguir su deseo de aprender sobre la tierra, la humanidad y tender a la bondad. Las lecciones en ese tiempo eran entendidas como un llamamiento creativo, una vocación, que despertara en el alumno la admiración, el "interés existencial" y el deseo de hacer lo que, después de una reflexión crítica, consideraba que era verdadero, bueno y bello. Es lo que Sócrates describe como cuidar éticamente de uno mismo.

En épocas recientes este modelo para la educación tiende a describirse a través de términos como formación (*Bildung*), *Liberal Education* o *Self-formation*. Términos que, en contraste con el concepto de competencia, se orientan hacia la dimensión ética y existencial (el aspecto contemplativo) de la vida y los pensamientos del ser humano. Dentro de este modelo, la educación, la filosofía y el arte se entienden como medios para acercarse a la vida y al pensamiento humano de una manera no instrumental. O, como el filósofo francés Pierre Hadot escribe, puede hacerse una distinción fundamental entre la percepción habitual utilitaria del mundo y la humanidad, necesaria para el mantenimiento de la vida humana, y la percepción no pragmática, representada por filósofos y artistas: "para vivir, el ser humano ha de "humanizar" el mundo, en otras palabras, transformarlo, mediante su acción y su percepción, en un conjunto de "cosas" útiles para la vida" (1995, p. 258). Pero si vivimos sólo en lo funcional y en el "mundo hecho por el hombre", nunca aprenderemos lo que quiere decir ser. Porque para ser humano -una persona integral e inserta en el mundo- precisamos entender que nosotros estamos en el mundo y la naturaleza,

(3) Esta contribución se puede consultar en Canto- Sperber Monique, Dupuy Jean- Pierre. "Competencies for the Good Life and the Good Society", 2001 reproducido en Rychen Dominique S.; Salganik Laura H. (eds.), 2003.



que son diferentes de “nuestro mundo”. Filosofía y arte pueden, dice Hadot mirando hacia Bergson y Merleau-Ponty, ayudarnos a estar más presentes en el mundo, plenamente existentes. “La percepción utilitaria que tenemos del mundo, en la vida cotidiana, nos oculta de hecho el *mundo qua mundo*. Las percepciones estética y filosófica del mundo sólo son posibles mediante una completa transformación de nuestra relación con el mundo: hemos de percibirlo como es en sí, y no en función nuestra.” (Ibid., p. 254). De acuerdo con Hadot, esto significa aprender a ser, aprendiendo a vivir con admiración y en el momento presente, y sólo así tener la posibilidad de experiencias llenas de vida y un sentido más profundo, algo que Rousseau como es conocido, llamó “le sentiment de l’existence” y que el filósofo canadiense Charles Taylor utiliza para definir la “autenticidad” (Taylor, 1991).

Si se asume este punto de partida y se vincula “la alegría de vivir” a una visión contemplativa y “auténtica” del mundo y de los demás (véase Buber, Marcel y Taylor), entonces será probablemente necesario también definir de otra manera las competencias claves para la formación permanente, con un carácter más filosófico que el que utiliza la OCDE. Pero, ¿puede describirse de alguna manera esa cuarta competencia, el *Learning to Be*, con competencias específicas? Hadot nos da la siguiente respuesta: “todo lo que sea “técnico” en el significado más amplio del término, ya hablemos de ciencias exactas o de humanidades, puede perfectamente comunicarse por medio de la enseñanza o la conversación. Pero todo lo que corresponde al ámbito existencial -el más importante para los seres humanos- no es directamente comunicable; por ejemplo, nuestro sentimiento de existir, nuestras impresiones ante la muerte, la percepción de nuestra naturaleza, nuestras sensaciones y *a fortiori* la experiencia mística.” (ibid., p. 285).

Si la experiencia existencial vivida es importante para la facultad de aprender a ser ¿cómo podemos trabajar como maestros u orientadores con esta dimensión, sin destruirla?

¿Está la experiencia existencial por definición fuera de las fronteras educativas? Es posible orientar a alguien hacia una elección “auténtica”?

La filosofía fenomenológica y hermenéutica afirma -como Hadot- que sí se puede hacer. Pero entonces será necesario repensar la educación y la orientación, para que resulte posible esta comunidad de admiración básica “siempre orientada a lo abierto” (Gadamer, 1960) dentro del encuentro entre el orientador y el orientado.

### **El proyecto de investigación “Orientación filosófica y conocimiento práctico en la formación profesional”**

Los razonamientos anteriores llevaron al Departamento de Investigaciones sobre la Orientación de la Universidad Pedagógica de Dinamarca a planear un proyecto de cuatro años con el fin de investigar si es factible desarrollar una teoría y praxis filosóficas de la orientación, que permita operar mejor y entender la dimensión ética y existencial de la orientación y la formación. Este proyecto de investigación fue creado en colaboración con el Centro para el Conocimiento Práctico de la Universidad Regional de Bodø en Noruega, cuyos investigadores también intentan definir posibles vías de la investigación para clarificar los aspectos relativos a valores éticos en la relación teoría-práctica (ver Nergård, 2003). Lo que tienen ambos departamentos de investigación en común es que son también responsables de cursos de formación en las dos universidades. En Dinamarca se creó un curso de master en orientación en otoño del 2004, con el modelo psicológico como estructura central del curso, y con uno de sus módulos centrado exclusivamente en la orientación psicológica, una innovación a escala internacional. En Noruega, el Centro para el Conocimiento Práctico ha organizado desde el 2000 un curso de Conocimiento práctico para las profesiones de docentes, trabajadores sociales y enfermeras.

El proyecto común de investigación “Orientación filosófica y conocimiento práctico en la formación profesional” asume dos métodos:

- un análisis teórico (filosofía, historia de las ideas) de la práctica de la llamada orientación “filosófica” con relación a conceptos claves de las teorías de conocimiento práctico; y
- un estudio práctico fenomenológico-hermenéutico de la práctica de la orientación



“filosófica” realizada en cursos específicos de licenciaturas profesionales y en contextos profesionales.

De esta manera, el objetivo principal puede describirse como:

- ❑ desarrollar estrategias analíticas (introduccionarias) sobre relación entre orientación “filosófica”, conocimiento práctico y cursos de formación profesional;
- ❑ crear una base empírica que permita ver el funcionamiento de la orientación filosófica en la práctica y las experiencias que van adquiriendo en el camino orientadores y orientados, y finalmente
- ❑ producir un marco teórico y una base de conocimientos para realizar una orientación “filosófica” sobre cursos de formación profesional.

### **Conocimiento práctico y Autenticidad**

En el Centro para el conocimiento práctico en Bodø, donde trabajan en el proyecto siete profesores de filosofía, psicología y pedagogía, entre otras especialidades, se intenta establecer el modelo de investigación del conocimiento tácito necesario para el trabajo profesional de formadores y orientadores. En este contexto, una cuestión básica consiste en definir las formas de orientación e instrucción que se pueden desarrollar para que este tipo de conocimiento quede articulado y plasmado. Por conocimiento práctico se entiende la experiencia sólida que el profesional adquiere con los años de práctica y que en el curso del tiempo cristaliza en forma de seguridad, pericia e intuición para hacer lo apropiado en el momento idóneo desde el punto de vista técnico y humano. En fórmula de Aristóteles: no el conocimiento entendido como *episteme* sino el entendido como *phronesis* (Macintyre, 1981; Dunne, 1993; Gustavsson, 2001). Este conocimiento suele ser tácito y está muy asociado a las acciones específicas de las profesiones especializadas y al entorno profesional.

El interés de la investigación consiste en ver si este conocimiento práctico y tácito puede articularse o “generarse” mediante una teoría basada en la práctica. Esto se logra en parte usando las narraciones de los estudiantes sobre sus profesiones, junto a

un proceso de reflexión hermenéutica, donde la interpretación de esos “textos” -narraciones, descripciones etnográficas de la práctica concreta- permite aclarar las ideas que parecen encarnarse en la visión del investigador (y orientador) y en la práctica específica de los practicantes de la profesión.

Lo que es esencial para el éxito del orientador (y del investigador práctico) es que tengan su propia experiencia en el campo -es decir, que ellos mismos sepan lo que significa estar en esta específica situación profesional. Por ejemplo, cuando se desarrollan conceptos con fines de investigación, se hace generalmente a un nivel epistemológico -es decir, los investigadores desean desarrollar conceptos que sean comunes para todas las prácticas específicas que estudian. Pero uno puede y debe también desarrollar conceptos que sean únicos para la específica y singular experiencia práctica que constituye el objeto de la orientación e investigación propia. El objetivo para el investigador práctico y para el orientador debe ser por ello ayudar a la persona que busca orientación a articular este conocimiento y los conceptos que se encuentran en la práctica. La práctica individual tiene que ser iluminarse desde dentro, a través de sus propios conceptos. Por ello la labor del orientador (y del investigador práctico) consiste en encontrar una vía correspondiente a la comprensión básica de la persona que busca la orientación, que dicha persona expresa con sus palabras y acciones de la vida práctica.

En el Centro para el Conocimiento Práctico se trabaja también con interés en la dimensión ética, intentando “generar” un conocimiento de los dilemas morales, problemas y experiencias que puede llevar asociada la práctica específica de los practicantes de esta profesión. Aquí vale lo mismo: se trata de averiguar la comprensión básica de la práctica para desarrollar conceptos y teorías generados por la perspectiva única de cada persona y su experiencia en dilemas éticos y problemas, para poder plasmar esa comprensión. Cuando hablan sobre la dimensión ética del conocimiento práctico, lo hacen o

- ❑ refiriéndose a la integridad que la ética profesional y los ideales de la profesión imponen a los investigadores de la praxis y a quienes ejercen su profesión, o



- ❑ refiriéndose a los desafíos morales específicos peculiares para esta práctica profesional, o
- ❑ más en general, a la cultura corporativa de una profesión (ej. el entorno profesional y las formas de comportamiento en una escuela), o
- ❑ al horizonte moral de opinión común, encarnado en la cultura y estilos de vida de la sociedad (véase MacIntyre, 1981).

Como he mencionado antes, algunos han elegido describir estos aspectos éticos en los cursos de formación profesional usando el concepto aristotélico de *phronesis*, que designa la sabiduría práctica existente dentro de una práctica profesional dada y que contrasta por un lado con la teoría abstracta (*episteme*) sobre la práctica profesional y la técnica instrumental o método didáctico (*techné, poiesis*) para realizar esta práctica profesional.

En contraste con el Centro para el Conocimiento Práctico, el Departamento de Investigación sobre Orientación ha elegido como punto de partida el diagnóstico individual del mundo de la formación y del trabajo (en particular, los cursos de formación profesional (Fibæk et al, 2003), donde conceptos como autoformación (Schmidt, 1999; Hansen 2003, Hammershøj 2003) y autenticidad (Taylor, 1991; Fibæk, 2004; Nyeng, 2004) son de importancia central). Para muchas personas el trabajo es un camino hacia la autorrealización y un elemento en el desarrollo personal. Preguntas del tipo: “¿puede este trabajo dar un sentido más profundo a mi vida? ¿por qué deseo básicamente ser profesor/a? ¿cómo puedo entusiasmarme de nuevo por lo que hago? suelen ocupar o bien a una persona hacia la mitad de su vida adulta, cuando ha trabajado por mucho tiempo en una profesión en particular, o bien a una persona joven que quiera ser orientado en su elección de formación o profesión. Con la idea de “formación y orientación permanentes” parece estar creciendo la necesidad de encontrar “nuestro motivo vital” en el proceso de educación y formación que uno atraviesa a lo largo de los años de educación, formación y trabajo.

Así, mientras los investigadores en Bodø examinan principalmente el ejercicio de la profesión, nuestro Departamento de Investigación sobre Orientación se ocupa de

la actitud vital que muestra quien ejerce su profesión o asiste a su formación, es decir, desde de un punto de vista existencial, intentamos ver cómo la persona correspondiente percibe unidad y significado entre su formación y su trabajo, por un lado, y su vida y existencia por otro, como tales.

Dentro de las investigaciones danesas recientes, se ha intentado captar este proceso de búsqueda más existencial, y la tendencia hacia la individualización en el mundo de la educación y formación y el del trabajo, mediante el concepto de autenticidad (Fibæk, 2003). Por autenticidad se entiende una forma especial de profesionalidad, en la que se desarrolla una gran coherencia entre las actitudes profesionales de la persona y los valores vitales/éticos de la propia persona. Sólo cuando hay concordancia entre éstos, el practicante de la profesión experimentará un compromiso -en el sentido más profundo- con su trabajo. Para adquirir tal coherencia y autenticidad a través de la práctica se requiere una nueva forma de educación.

Per Schultz Jørgensen, profesor de psicología social, escribe que en el futuro se debe crear un nuevo tipo de docente. El docente no debe poseer sólo un sólido profesionalismo y conocimientos educativos; también tiene que asumir una responsabilidad personal de su profesionalismo y ponerse a prueba a sí mismo y a sus actitudes cuando enseña. “El docente es hoy en día responsable del carácter auténtico del proceso de enseñanza. El profesor tiene que comprometerse plenamente en el proceso de generar credibilidad” (Ibid., p. 102). Tal proceso auténtico de enseñanza puede practicarse, sostiene Jørgensen, a través de una “formación personal” basada en el principio socrático del “conócete a ti mismo” donde el alumno-docente intenta desarrollar una “filosofía personal que pueda funcionar como complemento del profesionalismo personal, para lograr más coherencia y autenticidad individual.” (Ibid., p. 105)

A esta opinión se suma el profesor de ciencias educativas Per Fibæk Laursen, quien considera el concepto de autenticidad como una continuación de la individualización general y relativización de valores y del conflicto de autoridad postmoderno. En la época más moderna, el especialista educativo y el docente tienden más a ser su propia autoridad: en lugar de dejar que su pen-



samiento y práctica pedagógica estén dirigidos por un cuerpo abstracto y teorías y modelos universales de buena educación, el docente y el educador tienen que aprender a asumir con más frecuencia como punto de partida sus propias experiencias y conocimientos prácticos, y a partir de ellos ejercer su pedagogía con autoridad propia. (Fibæk, 2003)

Partiendo entre otros, de los análisis de Charles Taylor (1991) y de algunos estudios empíricos de la *folkeskole* danesa (primaria y primeros años de la educación secundaria), Per Laursen ha desarrollado posteriormente en su libro *Den autentiske lære* [El auténtico maestro] (2004) una concepción ideal de la docencia "auténtica", con estas características: un "auténtico" docente

□ está impulsado por un "sentido de vocación" (sentir entusiasmo por su trabajo y sentir que la profesión de enseñar tiene sentido personal),

□ vive sus ideales,

□ es abierto/a y tiene respeto hacia las ideas y comportamientos de su prójimo,

□ toma sus propias intenciones en serio y procura por ello una vida diaria y un entorno favorables a su realización. Para desarrollar esta aspiración a la autenticidad,

□ el profesor debe mantener un diálogo con sus colegas y

□ mantener pacientemente sus propios sueños y objetivos. Pero la autenticidad, de acuerdo con Fibæk, sólo se practica realmente cuando

□ uno tiene que encontrar su propio estilo individual y el tipo de instrucción más apropiado para sus medios y posibilidades. Esta decisión, escribe Fibæk, se toma con frecuencia de manera no racional y en un plano intuitivo. Cita a uno de sus entrevistados diciendo: "hay que probar para ver a qué sabe." En otras palabras, la decisión auténtica depende fundamentalmente de si quien la toma se siente bien y si la considera correcta para sí. Fibæk concluye definiendo la autenticidad: "la autenticidad consiste en actuar de acuerdo con los valores vitales propios. Por ello, uno debe conocer bien sus propios valores y actitudes para poder ser auténtico." (2004, p. 107).

Nuestra hipótesis en el Departamento de Investigación sobre orientación es que la individualización -con su consiguiente acento en valores vitales y "autenticidad"- obliga a repensar la relación entre la teoría académica y la práctica pedagógica (como ya han pensado entre otros Polanyi, los hermanos Dreyfus, Ryle y Schön) en un sentido más ético y existencial.

Conceptos como "conocimientos tácitos", "actuación reflexiva" y "conocimiento práctico", usados en la bibliografía actual sobre el tema, se refieren principalmente al contexto profesional limitado y específico en el que se encuentra quien practica una profesión. Al cobrar importancia en los últimos años entre quienes practican una profesión que ésta también se viva como algo auténtica y llena de sentido -no solamente en el sentido profesional, sino también en el existencial-, entonces la investigación en formación profesional tiene que tomar en cuenta dos nuevas relaciones: la "autorrelación" de quien practica su profesión, y la relación de búsqueda de sentido en su profesión y su vida como un todo. Equivalen a lo que el filósofo francés Michel Foucault en sus últimos trabajos ha llamado también *rapport de soi*, y a la noción griega de "cuidado ético de sí", respectivamente (4).

Nuestra suposición es que mientras el conocimiento práctico, en definición de Polanyi y Schön, consiste en un conocimiento profesional en práctica, un conocimiento surgido de una práctica profesional, la experiencia profesional de autenticidad, integridad y sentido en el trabajo y la vida con perspectiva holista reclama otra forma de práctica existencial y sabiduría (y no conocimiento).

Un modo posible de definir esta dimensión más existencial de los profesionales y del conocimiento práctico podría ser teóricamente investigar si el concepto tan frecuente de *phronesis* abarca básicamente esta dimensión. Y desde luego, si la interpretación del concepto de *phronesis* sólo se vincula a la relación del individuo con la *polis* y no con el *kosmos*. Esto es, si dicho concepto sólo se entiende con relación al horizonte de conocimiento social, político y cultural y las actividades de la vida diaria que este contexto reclama, y no se considera relacionado con la búsqueda de sentido individual a la existencia (5).

(4) El concepto de Foucault de autorrelación y cuidado ético de sí ha sido recientemente aplicado por la noruega Kari Martinsen, profesora en ciencias de la salud, en su descripción de la relación existencial de las enfermeras con su propia profesión y con las experiencias de cuidado, miedo, esperanza, soledad, alegría de vivir, falta de sentido con las que las enfermeras se topan diariamente (Martinsen et al., 2003). Ver también mi análisis de las ideas de Foucault sobre cuidado ético de sí y prácticas de libertad (Hansen, 2003, cap.I).

(5) La historiadora de ideas danesa Dorthe Jørgensen ha confrontado críticamente la instrumentalización y mercadeo del mundo universitario, que estamos viviendo en estos años, distinguiendo entre la forma de vida de los trabajadores asalariados, las profesionales de carrera y los independientes (que incluyen a intelectuales). Mientras los dos primeros están gobernados por una conciencia instrumental, que concibe la profesión como un medio para conseguir otra cosa (*poiesis*), el independiente/autónomo/autoempleado está gobernado por una conciencia investigadora, creativa y experimentadora, donde la profesión tiene un valor por sí misma (*praxis*). Lo ideal de acuerdo a Dorthe Jørgensen sería vivir la propia profesión como una *praxis*, en el sentido aristotélico del término. Pero esto significa también considerar que la profesión es parte de una unidad mayor, no necesariamente profesional, como parte de lo que uno es. Esto requerirá de parte del que practica su profesión considerar la profesión con un sentido más profundo, relacionado con la vida como tal y con sus propios valores éticos vitales. Mientras que las dos primeras formas de vida están principalmente vinculadas al concepto de conocimiento -lo mensurable y controlable-, la tercera forma de vida está, según Dorthe Jørgensen, unida más bien al concepto de sabiduría. Lo importante es por ello la actitud fundamental que tenga el profesional practicante hacia su profesión (ver Jørgensen, 2002, 2003).



Para trabajar la base de tal visión existencial y holista del mundo de la educación y la formación y el mundo del trabajo, con intención de aplicarlo a la orientación y la formación, se precisan formas de reflexión y diálogo distintas de las habituales. En lugar de la idea de *phronesis*, podría ser útil incluir el concepto socrático de *eros* en nuestro pensamiento, porque este concepto trae consigo una trascendencia constante de los marcos establecidos y una constante aspiración de ver la vida propia con en una perspectiva más amplia y llena de sentido. Aquí comparto la preocupación de Søren Kierkegaard y Hannah Arendt entre otros, con la forma de diálogo mayéutico de Sócrates y su búsqueda de la sabiduría (los conceptos de *eros* y *tò kálon*) porque esta búsqueda y constante aspiración lindan con la admiración y la apertura fundamental a escuchar aquello que no se ha dicho aún o que aún no se ha hecho posible. Este “permanecer abierto”, liberado de consideraciones de utilidad práctica (*techné*) pero sin perderse en la abstracción (*epistémé*), fue un tema del que se ocupó, como sabemos, el filósofo y hermeneuta alemán Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 1960). Este autor describe -también partiendo de Sócrates- la facultad de permanecer abierto a través del concepto de formación (*Bildung*). Utilizando este concepto de formación/*Bildung*, encuentra una manera de definir el proceso y el pensamiento necesarios para dar margen a la búsqueda existencial del sentido. Gadamer se refiere también a la idea de *phronesis* para describir la relación particular con el mundo vivida con el mundo por el individuo. Pero la ida de *eros*, se podría decir, consiste en el acto por el que una persona pone en relación reflexivamente de un lado su relación con el mundo y de otro las tradiciones de la humanidad sobre la verdad, la bondad y la belleza. Del intento de crear una unidad a partir de todo esto surge la práctica existencial. Una práctica y una totalidad que sólo pueden existir siempre “sobre la marcha”. Dicho de otro modo: el modo de juzgar e integrar “la comprensión que da la experiencia” al pensamiento y la práctica de una persona difiere según se adopte un punto de vista filosófico aristotélico o existencial (véase *Kierkegaard After Macyn-tyre*, en ed. J. Davenport & A. Rudd, 2001).

Al incluir el aspecto de la autenticidad en la formación y orientación profesional, ésta cobra un nuevo significado (los términos ingleses *vocation* y *vocational* llevan ya el significado etimológico de “vocación”

o “sentir la llamada”). En otras palabras, sólo cuando el orientador alienta a quien busca orientación a “oír su llamada”, es decir, lo que la persona considera sinceramente una formación o profesión llena de sentido, sólo entonces quien busca orientación podrá tomar una decisión verdadera (auténtica) y cualificada. Y también, a los ojos de los responsables de la educación, una decisión más efectiva, ya que los jóvenes no abandonarán la escuela con la misma probabilidad de antes por falta de motivación (Bjerg, 2000; Simonsen, 2000).

### Trampas de la Autenticidad

A mi parecer, es necesario con todo adoptar una actitud crítica ante este interés por la autenticidad y “el docente auténtico”. ¿No podría este empeño por la autenticidad abocar muy fácilmente en algo completamente opuesto - en narcisismo, autoengrandecimiento o intentos de “hacerse el interesante”-, en pocas palabras, en inautenticidad?. Y esta individualización en el mundo de la educación y la formación y el del trabajo, con sus requisitos de compromiso y autenticidad para la actividad diaria, ¿no puede conducir a la explotación indirecta, el disciplinamiento y en última instancia la instrumentalización de pensamientos y acciones en estudiantes y trabajadores, simplemente para cumplir mejor las exigencias del mercado de trabajo del capitalismo moderno? ¿Es el esfuerzo por crear mayor concordancia entre la vida privada y el trabajo una forma sutil de manejar y colonizar el último espacio libre del trabajador, su vida espiritual y lo que consideran fundamental para ser valiosos en la existencia (véase los conceptos de Foucault *subjectivation* y *gouvernementalité*)?; ¿tiene Per Fibæk Laursen razón al decir que autenticidad es lo mismo que integridad personal?

La respuesta es no para la última pregunta. Autenticidad no es precisamente (sólo) una cuestión de integridad personal. Es una cuestión existencial. La autenticidad no está ligada al sujeto, sino a la existencia, al *Dasein* de Heidegger. La filosofía existencial que hace uso del concepto de autenticidad es precisamente una crítica radical de la subjetividad. Por ello la autenticidad no es una cuestión de integridad y conciencia autónoma del sujeto: eso constituye solamente una premisa, una primera fase antes de poder hablar sobre autenticidad. La au-



tenticidad está asociada antes que nada a una apertura radical al mundo y a lo que es el ser humano. La psicóloga existencial y profesora Emmy van Deurzen-Smith (1995) ha escrito muy acertadamente que la autenticidad no es en sí misma una virtud suficiente. Vista aisladamente, la autenticidad puede ser sinónimo de demencia. Como caja de resonancia decisiva para la autenticidad, se requiere otro esfuerzo de un carácter más filosófico, un proceso de búsqueda existencial y ontológica, donde la persona no intenta simplemente vivir en concordancia con sus valores vitales, sino donde también problematiza y cuestiona persistentemente lo que son el ser humano, el mundo y la buena vida, no sólo para mí- sino para el ser humano como tal. O, como van Deurzen Schmith escribe: “en el momento en que uno consigue ser capaz de vivir auténticamente, debe encontrar nuevos criterios para poder decidir qué es lo correcto y lo falso” (ibid, p. 89).

Si se considera exclusivamente la autenticidad dentro de los márgenes definitorios de la psicología tradicional, que sólo la entiende como cuestión de integridad personal y relaciones sociales, no habremos escapado del subjetivismo y antropocentrismo (esto es, centrado en lo creado por el hombre) ni de la cultura de la autorrealización, a la que Charles Taylor y la filosofía y psicología existencial desean poner coto.

La aspiración de autenticidad sólo será aceptable si a la vez también se entiende y practica como proceso formativo (*Bildung*). Es decir, como un proceso de búsqueda estética y filosófica que trasciende el “espacio psicológico” y el “mundo hecho por el hombre” y se adentra en el “espacio filosófico” para encontrarse con “el mundo en sí”, y en el que un contenido central será el relacionado con lo que son la verdad, la bondad y la belleza (cf. la descripción previa de Pierre Hardot de la concepción utilitaria y existencial al mundo).

Así, para tratar la filosofía individual y los valores vitales del profesional a un nivel de contenidos y normativo, no parece ser suficiente con la simple supervisión psicológica del proceso.

### **La práctica de una orientación “filosófica” como espacio generador de autenticidad**

Partiendo de esta base, el Departamento de Investigación sobre Orientación y el Centro para el Conocimiento Práctico han asumido la labor investigadora de averiguar si la práctica de una orientación “filosófica” (*Philosophical Counselling, philosophische Praxis*) podría ser un modelo posible para cualificar la aspiración de los profesionales a la autenticidad y su capacidad para captar y trabajar la dimensión existencial de su profesión. Nuestra suposición básica es que la práctica filosófica de la orientación nos dará una idea específica sobre cómo trabajar con la dimensión existencial de la formación profesional en general, sin caer en las tres trampas que se tienden a la aspiración de autenticidad: psicologismo, instrumentalismo y moralismo.

Más específicamente, yo he propuesto (Hansen, 2004) un modelo de investigación para la práctica de una orientación filosófica, que se entiende situada dentro del campo de fuerzas que forman los conceptos filosóficos de autenticidad, formación y existencia o, como Søren Kierkegaard diría, en la interrelación entre estética, dialéctica y ética (Kierkegaard, 1846; Hansen 2003). Únicamente tomando en serio estos conceptos filosóficos sería posible liberarse del vocabulario social-constructivista, psicológico y utilitarista, que tradicionalmente procede de la tradición terapéutica y artesanal, la cual ha formado la base de una gran parte de la filosofía de la orientación en el siglo XX, y aún sigue manteniéndose.

La práctica de orientación filosófica, tiene sus raíces ideológicas en la forma de entender la filosofía en la antigüedad, como modo de vida y arte de la vida (Hadot, 1995; Nussbaum, 1994, Shusterman, 1997). Pero la primera práctica moderna de orientación filosófica (*philosophische Praxis*) fue propuesta en 1981 por el filósofo alemán Gerd Achenbach (1984). Hoy en día, la orientación filosófica es un fenómeno internacionalmente conocido, tanto en el ámbito educativo como en el sector social y sanitario, el mundo de los negocios y el desarrollo de recursos humanos <sup>(6)</sup> (Lahav y Tillmanns, 1995; Zdrenka, 1997; Schuster, 1999; Raabe, 2001, Herrestad, 2002, Hansen 2003).

<sup>(6)</sup> La VII Conferencia internacional sobre orientación filosófica (“Philosophical Practice - A Question of Bildung?”) se celebró en la Universidad Pedagógica de Dinamarca, organizada por el Departamento de Investigación en Orientación, en cooperación con la Copenhague Business School, Centro de Dirección y Arte, del 3 al 6 de agosto de 2004. Ver [www.dpu.dk/konferencer](http://www.dpu.dk/konferencer).



En primer lugar, la orientación filosófica se caracteriza por centrar la atención en el contenido -lo que el orientado dice- y no en los factores psicológicos, fuerzas o motivaciones subyacentes que podrían encontrarse tras lo dicho. Como el filósofo y orientador canadiense Ran Lahav indica: “para que un análisis pueda considerarse filosófico, tiene que ocuparse primeramente con las ideas de la esfera pública general -es decir, conceptos, concepciones, presupuestos, teorías, etc.- en lugar de exponer sucesos o procesos concretos (cognitivos, emocionales, etc.) escondidos en la mentalidad de una persona (lo que es labor de la psicología) (1996, p. 262).

Esto acarrea inmediatamente la pregunta de si la orientación filosófica no quedará condenada al ámbito de las abstracciones e ideas generales, y muy alejada de la vida práctica. La respuesta a esto debe ser no. La naturaleza específica de la práctica de la orientación filosófica es que no es filosofía teórica ni práctica en el sentido académico (esto es, un simple discurso filosófico específico -académico, teórico- sobre ética, estética, política, religión y temas existenciales), ni una filosofía aplicada. La orientación filosófica es una práctica filosófica y mayéutica, que toma primero como punto de partida las expresiones y relaciones vitales con el mundo en las que el orientado se encuentra, y no olvida la filosofía en vida que está encarnada en la práctica concreta de la persona en cuestión. “...Nuestra forma de ser expresa una determinada concepción de la realidad, aunque no necesariamente una teoría coherente y unitaria (nuestra vida es, a menudo, incoherente). En otras palabras, el modo de vida de una persona revela diversas ideas sobre el mundo, y como tal es materia idónea para filosofar. Examinar la vida de una persona filosóficamente significa examinar la comprensión del mundo que la persona vive (y no sólo piensa): comprobar su coherencia, descubrir presupuestos ocultos, analizar concepciones y valores básicos, etcétera. Ello sugiere que el objetivo de un autoanálisis filosófico, en el contexto de la orientación filosófica, consiste en explorar la “comprensión vivida” del orientado, esto es, el mundo “comprendido” por las emociones, comportamiento, pensamientos, esperanzas, deseos y la forma integral de ser de una persona” (ibid. p. 265).

La orientación filosófica es una praxis en el significado aristotélico de la palabra, es de-

cir, una actividad que no es un medio para llegar a algo, sino que tiene valor en sí misma. Además, esta praxis es filosófica. Y la naturaleza específica de “lo filosófico” no consiste solamente en estar familiarizado y dominar determinadas teorías y modelos filosóficos. Lo que diferencia al orientador filosófico del filósofo académico especializado, el especialista educativo filosófico, el psicoterapeuta o el asesor profesional constructivista orientado a objetivos y funciones, es la manera en que el orientador filosófico responde a un tema, un diálogo o un problema. El orientador filosófico no utiliza -como el educador, el asesor o el terapeuta- la filosofía para resolver, tratar o simplemente “reflejar” un problema. Esto sería una instrumentalización y desviación de la orientación filosófica. Como Ran Lahav (1996) dice, la solución de problemas es quizás un efecto secundario de la orientación filosófica, pero su propósito principal es y será siempre crear una comunidad investigadora orientada hacia la sabiduría. Y esto implica investigar continuamente los presupuestos básicos de uno mismo y de los otros, y el mundo externo a la imagen del mundo que la persona se ha construido, de tal modo que el orientador y la persona en busca de orientación viven momentos genuinos de admiración. Lo que Gadamer denominaría “permanecer abierto”, y Martin Buber “encuentro”, yo lo quiero llamar aprendizaje auténtico, en el que por un corto tiempo uno pierde la seguridad profesional y personal y se ve lanzado a un proceso con el serio desafío de encontrarse con lo Diferente y el Otro, cuestionar a partir de ahí lo que uno sabe y comprobar si sigue teniendo importancia en el sentido existencial (cf. Bollnow, 1969; Buber, 1966).

Esta forma de sabiduría -en contraste la filosofía tradicional académica y especializada- no es, como he indicado, algo que se busque independientemente de la vida vivida y del diálogo concreto que tiene lugar entre el orientador filosófico y su compañero de diálogo. Para el orientador filosófico, como ya se ha dicho, es decisivo adoptar como punto de partida la relación con el mundo vivida por el orientado y los presupuestos filosóficos que parecen darse por sentados, para examinar críticamente a continuación dichos presupuestos junto con el orientado. Por ejemplo, los problemas con la propia familia, la propia personalidad o la propia carrera están relacionadas a menudo con elementos concep-



tuales (por ejemplo significado del concepto de amistad, amor o autorrespeto), éticos (obligaciones morales hacia los propios hijos o la justeza moral de permanecer o dejar a la pareja), existenciales (¿cómo llevar una vida valiosa y auténtica?) y similares. Al contrario que en el proceso de reflexión y diálogo, donde se intenta situar lo dicho dentro del marco de un sistema de conocimiento teórico abstracto, por ejemplo medicina, sociología, psicología o filosofía especializada, y donde se intentan averiguar las causas y estructuras que hay por detrás de una expresión o experiencia de vida dadas, el objetivo aquí consiste en crear un espacio para un estudio filosófico de lo dicho, tomando como punto de partida la propia expresión y experiencia de vida del orientado, que éste tiene precisamente delante de sí, en su relación concreta con el mundo y su estar-en-el mundo. Como escribe el filósofo y profesor noruego Anders Lindseth, que ha trabajado más de 20 años tanto en la teoría como en la práctica en la orientación filosófica: “la orientación filosófica no es una ciencia que intente obtener una idea general del mundo como objeto o conjunto de objetos ordenados de modo sistemático, sino un intento de captar la experiencia de la vida como un proyecto activo, como algo que sucede en el tiempo, que se expresa en tiempo y que necesita de la reflexión filosófica para encontrar su expresión.” (Lindseth, 2002, p. 3).

Lo peculiar del modelo de orientación filosófica, en contraste por ejemplo con la visión constructivista (Peavy, 1998), es que no sólo se intenta reflejar el sistema de valores del otro, para que la persona sea más consciente y reflexione sobre ello: se adopta además una actitud de cuestionamiento crítico de los “constructos” o estructuras mentales de la persona y se aportan otras ideas filosóficas fundamentales, lo que permite poner en perspectiva la respectiva relación con el mundo y transferir a la persona a un estado de admiración básica. Esto se hace precisamente para trascender el horizonte de conocimiento y construcción de la realidad en el que la persona está generalmente pensando y dentro del que está viviendo. “Mientras que la psicoterapia intenta básicamente transformar las fuerzas y procesos psíquicos habituales de una persona, la orientación filosófica intenta llevar a ésta a nuevos paisajes de ideas, externos a su pensamiento. En este sentido, la filosofía de la orientación filosófica

no es una pretensión solipsista, no se limita al ámbito de las ideas generadas por los humanos, sino que actúa entre la vida humana y el horizonte más extenso en que ésta se inserta”. (Lahav, 1996, p. 261).

El orientador filosófico, al contrario del psicoterapeuta y del orientador constructivista, es particularmente sensible a los temas filosóficos que tratan sobre las experiencias vitales del ser humano. Ha desarrollado una particular caja de resonancia filosófica, y la capacidad de llevar lo que el orientado dice hasta un nivel donde cobra un interés general y puede asociarse a temas filosóficos, literarios o religiosos. De esta manera, se estimula al orientado para considerar un problema o una expresión de vida no simplemente desde un punto de vista personal y profesional sino también desde un punto de vista general, humano y filosófico; y ello permite a menudo relacionar mejor lo que la persona considera valioso y con sentido para su existencia con los problemas o actitudes personales o profesionales que se analizan.

De manera breve y muy esquemática -a fin de cuentas no se puede dar un método para la orientación filosófica, sino señalar que consiste en el cuestionamiento constante de nuestros propios supuestos básicos y los de otros- el proceso de orientación filosófica puede describirse como compuesto típicamente por cinco dimensiones o fases (Lahav, 2001).

Inicialmente, y siguiendo la línea de la tradición terapéutica, el orientador filosófico intentará adoptar una actitud esencialmente abierta hacia el “universo”, la expresión de vida que encuentra en la “narración” por parte del orientado del tema sobre el que éste desea filosofar. Aquí se usa ante todo un método fenomenológico.

La segunda dimensión de la orientación filosófica consiste en un método filosófico-hermenéutico, donde el orientador detecta los supuestos filosóficos básicos en el pensamiento y la experiencia vivida del orientado: los temas y significados básicos vitales (por ejemplo la naturaleza del ser o la libertad, el valor del amor y del éxito, etc.) asociables a las experiencias concretas y la narración del orientado. Aquí es importante que el orientador filosófico no imponga un tema a la vida del orientado, sino que lo deje surgir del diálogo a su propio ritmo, de



manera concordante con las propias experiencias y actitudes del orientado. Es decisión soberana del orientado elegir la cuestión o tema filosófico con que seguir trabajando.

La tercera dimensión está ligada a la reflexión crítica. Aquí se medita largo tiempo sobre la complejidad de la cuestión filosófica escogida, sin presionar por una respuesta rápida. El rol del orientador filosófico es ayudar -como el socrático partero- a examinar y profundizar la "filosofía personal" presente en la concepción mental que el visitante tiene del tema. Esto se hace, entre otras cosas, a través de tipos de preguntas socráticas (Hansen, 2000) y presentando al orientado otras ideas y visiones filosóficas fundamentales y alternativas sobre el tema. Estas ideas y concepciones filosóficas no deben presentarse nunca como autoridades sino como materia prima, que el orientado puede decidir analizar, modificar, criticar o superar, en función de si considera que esas ideas le ayudan a aclarar su particular modo de vivir.

A este respecto, será también importante que el orientador filosófico presente siempre numerosas concepciones filosóficas distintas y contradictorias sobre el tema, porque con eso exhorta al orientado a adoptar una posición y desarrollar su propio e independiente punto de vista, en relación constante con la propia vida y práctica de la persona. El lenguaje en el que se realice este diálogo filosófico no debe ser abstracto, hipotético ni académico, sino tomar como punto de partida el lenguaje y la vida cotidiana del orientado.

En la cuarta dimensión, el orientador filosófico vuelve a la situación concreta del orientado para examinar cómo los temas filosóficos escogidos se expresan en la propia vida del visitante. Qué supuestos básicos sobre el tema elegido están en la comprensión vivida del orientado, y si la forma de vida concreta del orientado ofrece una respuesta a la pregunta elegida. La nueva comprensión, desarrollada en el análisis previo, se utilizará como caja de resonancia para la reflexión, pero el punto central está en los supuestos filosóficos básicos, que parecen darse por descontados en la vida diaria del orientado y su concepción práctica del tema. Esta cuarta dimensión puede definirse principalmente como reflexión existencial.

La última fase del proceso de orientación filosófica pretende que el orientado sea capaz de desarrollar una respuesta personal a la cuestión filosófica escogida desde un principio. A estas alturas el orientado ha logrado ya, en un caso ideal, una comprensión más amplia de

- el tema;
- algunas concepciones alternativas del tema;
- la forma en que el tema se expresa y se vuelve relevante para su vida. Ha llegado el momento tiempo en que el orientado puede desarrollar su propia respuesta al tema.

Y este no es sólo un asunto teórico, pues la labor debe implicar a sus actitudes cotidianas, al modo en que se relaciona con otros y a todas sus actitudes vitales en sí. Se trata naturalmente de un proceso, de un acto permanente de formación, que no terminará con ningún curso de orientación. Es más bien una actitud -de aprendizaje y admiración- que puede transferirse a la vida y trabajo futuros y que algunos teóricos de la orientación filosófica simplemente llaman vivir una vida filosófica y presente o, como dice Sócrates, el cuidado ético de sí.

El profesor Anders Lindseth -también vinculado al Centro para el Conocimiento Práctico en la Universidad Regional de Bodø- y yo deseamos introducir este modelo de orientación filosófica expuesto en el proyecto de investigación "Orientación filosófica y conocimiento práctico en la formación profesional", pero también intentaremos desarrollar nuevas formas y modelos, más adaptados a las condiciones y situaciones de aprendizaje y trabajo que imperan en la formación profesional danesa y noruega (?). Como método práctico de nuestra investigación, intentaremos comprobar el funcionamiento de la orientación filosófica en diferentes contextos profesionales. Se ha previsto aplicar ésta en varios centros formativos seleccionados de docentes, especialistas educativos y escuelas de enfermeras de Dinamarca y Noruega.

Lo esencial de la práctica orientadora se centrará en

- los valores que la formación va exigiendo a los formados;

(?) Por ejemplo, partiendo del diálogo neosocrático (Nelson, 1965; Boele, 1998) y dentro de un proyecto sobre desarrollo de competencias para escuelas de adultos e internos independientes creado por el Ministerio de Educación danés en 1999-2001, yo he desarrollado un modelo especial de "grupo en diálogo socrático", que se utiliza hoy día como un instrumento de definición de valores en muchos tipos distintos de escuelas en Dinamarca. (Hansen, 2000; Heidemann, 2001).



- los que los periodos de formación práctica van creando; y
- cómo ven los alumnos (y los docentes de la escuela de magisterio) la relación entre su especialización profesional y sus valores personales de vida (autenticidad). El método utilizado para recoger experiencias se basará en parte en acciones e investigaciones de campo y en parte en un nuevo modelo hermenéutico-fenomenológico, de-

sarrollado por Anders Lindseth y el profesor A. Norberg (2004) de la Universidad de Umeå en Suecia.

Esperamos que esta investigación nos permita contribuir -a escala teórica y práctica- al planteamiento preliminar del artículo: aportar una dimensión existencial (*Learning to Be*) a la orientación educativa y profesional, con perspectiva de una formación y orientación permanentes.

## Bibliografía

**Achenbach, G.** *Philosophische Praxis*. Colonia, 1987

*AGORA X: Social and vocational guidance, Salónica, 19-20 octubre de 2000.* / Cedefop, Serie Panorama, 74. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2003.

**Bjerg, H.** "Studiestart og studieliv" [Inicio de estudio y la vida del estudiante]. I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift [Revista Danesa de Educación]*, 3/2000.

**Boele, D.** "The "Benefits" of a Socratic Dialogue. Or: Which Results Can We Promise?". *Inquiry*, 1998, Spring, vol. XVII, nº 3.

**Bollnow, O. F.** *Eksistensfilosofi og pedagogikk* [Filosofía existencial y pedagogía]. Oslo: Fabritius & Sønners Boktrykkeri, 1969:

**Buber, M.** *Møde med mennesker* [Encuentro con humanos]. Copenhague: Steen Hasselbalchs Forlag, 1966.

**Canto-Sperber Monique; Dupuy Jean-Pierre.** "Competencies for the Good Life and the Good Society", 2001. En: Rychen Dominique S.; Salganik Laura H. (dir.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gotinga: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.

**Davenport J. J.; Rudd, A.** (ed.). *Kierkegaard After MacIntyre*. Open Court, Illinois, 2001.

*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) - Background Paper / OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; SFSO - Swiss Federal Statistical Office. Neuchâtel, Suiza: Oficina Estadística Federal Suiza, mayo 2000, (borrador de trabajo). Disponible en Internet: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf) [última consulta: 26.08.2004]*

**Deurzen-Smith, E.** *Eksistentiel samtale og terapi* [Diálogo y terapia existencial]. Hans Reitzels Forlag, 1995.

**Dunne, J.** *Back to the Rough Ground*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, Indiana, 1993.

**Fibæk Laursen, P.** (ed.). *Person og Profession*. [Persona y profesión] Billesø & Baltzer, 2003.

**Fibæk Laursen, P.** *Den autentiske lærer*. [El maestro auténtico] Copenhague: Gyldendal, 2004.

**Fjord Jensen, J.** *Frirum - Voksenpædagogiske problemer og analyser*. [Espacio Libre - Pedagogía de adultos, problemas y análisis] Klim, 1998.

**Gadamer, H.-G.** *Wahrheit und Methode*. Tübingen, 1960.

**Gustavsson, B.** *Vidensfilosofi*. [Filosofía de conocimiento] Århus: Klim, 2001.

**Gørtz, K.** *Ledelse med værdier - Samtaler med dansk topledelse*. [Gestión con valores - Entrevistas con altos gerentes en Dinamarca] Børsens Forlag, 2003.

**Hadot, P.** *Philosophy as a Way of Life*. Blackwell, 1995.

**Hammershøj, L.G.** *Selvuddannelse og socialitet*. [Autoformación y sociabilidad] Universidad Pedagógica de Dinamarca, 2003.

**Hansen, F. T.** *Den sokratiske dialoggruppe*. [El grupo de diálogo socrático] Copenhague: Gyldendal, 2000.

**Hansen, F. T.** *Det filosofiske liv - et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. [La vida filosófica - una formación ideal para la pedagogía existencial] Hans Reitzels forlag, 2003, 2. udg.

**Hansen, F. T.** *At stå i det åbne - Voksenpædagogik som en filosofisk praksis*. [La pedagogía de adultos como una práctica filosófica] Hans Reitzels forlag 2004.

**Heidemann, T.** m.fl. *Værdigrundlag og selvevaluering på de frie kostskoler*. [Base de Valores y Auto-evaluación en los internados independientes] Copenhague: Universidad Pedagógica de Dinamarca, 2001.

**Herrestad, H.; Holt, A.; Svare H.** (red.). *Philosophy in Society*. Oslo: Unipub Forlag, 2002.

**Jørgensen, D.** *Viden og Visdom: spørgsmålet til de intellektuelle*. [Saber y sabiduría: la pregunta intelectual] Copenhague: Det lille Forlag, 2002.

**Jørgensen, D.** "Den intellektuelles livsform" [La forma de vida intelectual]. I: Nielsen H. K.; Hornbæk F. (red.). *Universitet til tiden*, [Universidad para el tiempo] Århus: Klim, 2003.

**Jørgensen, P. S.** "Den personlige lærer - set i et uddannelsesperspektiv". [El maestro personal - visto en perspectiva educacional] I: Per Fibæk Laursen m.fl. (Red.). *Person og Profession*, [Persona y profesión] Billesø & Baltzer, 2003.

## Palabras clave

Philosophy of education, philosophical counselling, Authenticity, Socratic dialogue, learning to be, lifelong guidance.



- Kierkegaard, S.** *Afsluttende Uvidenskabelig Efterskrift*. [Postscriptum concluyente anticientífico] (1846). Copenhagen: Gyldendal, 1962.
- Kierkeby, O. F.** *Management Philosophy*: A radical-normative perspective. Springer, 2000.
- Knain, Erik.** *The Definition and Selection of Key Competencies in a Norwegian context, Informe especial Deseco (Definition and Selection of Competencies)*. Neuchâtel, Suiza: Oficina Estadística Federal Suiza, agosto 2001. Disponible en Internet: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/sfso\\_desecco\\_ccp\\_norway\\_19122001.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/sfso_desecco_ccp_norway_19122001.pdf) [última consulta: 26.08.2004].
- Lahav, R.; Tillmanns, M.** *Essays on Philosophical Counseling*. University Press of America, 1995.
- Lahav, R.** (1996a) "What is Philosophical in Philosophical Counselling?". En: *Journal of Applied Philosophy*, 1996, vol. 13, nº 3.
- Lahav, R.** (1996b) "Philosophy and the search for wisdom". Documento presentado en *The Annual Meeting of the American Psychological Association*, Toronto, 13 agosto 1996.
- Lahav, R.** "The Efficacy Of Philosophical Counselling: A First Outcome Study". En: *Journal of Practical Philosophy*, julio 2001, <http://www.practical-philosophy.org.uk>.
- Lindset, A.** "Samtalens plass i et menneskeliv" [El lugar de diálogo en la vida de un humano]. I *Samtiden*, [Vida contemporánea] nº 3, 2002.
- Lindseth, A.; Norberg, A.** "A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience". Documento no publicado en *Ph.d-curso sobre metodos fenomenológicos*, Universidad de Umeå, Suecia 2004
- Løgstrup, K. E.** *Den etiske fordring*. [La exigencia ética] Copenhagen: Gyldendal, 1957.
- MacIntyre, A.** *After Virtue*. Duckworth, 1981.
- Martinsen, K.** (red.). *Etikk, disiplin og dannelsel*. [Ética, disciplina y formación] Gyldendals Sykepleieklassikere, Gyldendal Norsk forlag, Oslo, 2003.
- Nelson, L.** *Socratic Method and Critical Philosophy*. Nueva York: Dover, 1965.
- Nergård, Jens-Ivar.** *Aplicación para acreditar Ph.D en conocimiento práctico*. Trabajo de investigación. Universidad Regional de Bodø, Noruega, 18. setiembre 2003.
- Nussbaum, M.** *The Therapy of Desire*. Princeton, 1994.
- Nyeng, F.** *Det autentiske menneske*. [El humano auténtico] Universidad Pedagógica de Dinamarca, 2004.
- Peavy, R. V.** *Konstruktivistisk vejledning. Teori og praksis*. [Orientación constructivista. Teoría y práctica] Copenhagen: RUE, 1998.
- Raabe, P.** *Philosophical Counseling - Theory and Practice*. Londres: Praeger, 2001.
- Rahbek Christensen, L.** *Livsformer i Danmark*. [Modos de vida en Dinamarca] Copenhagen: Samfundsfagsnyt, 1998.
- Rychen Dominique S.; Salganik Laura H.** (dir.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gotinga: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.
- Schanz, H.-J.** *Selvfolgeligheder - Aspekter af modernitet og metafysik*. [Evidencias - Aspectos de metafísica y modernidad] Forlaget Modtryk, 1999.
- Schmidt, L.-H.** *Diagnosis III*. Universidad Pedagógica de Dinamarca, 1999.
- Schuster, S.** *Philosophy Practice - An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. London: Praeger, 1999.
- Shusterman, R.** *Practicing Philosophy - Pragmatism and The Philosophical Life*. New York: Routledge, 1997.
- Simonsen, B.** "Brydninger i demokratiet". [Refacciones en la democracia] en Bykilde (ed.). *Når unge udfordrer demokratiet*. [Cuando los jóvenes desafían a la democracia] Roskilde: Editorial de la Universidad de Roskilde, 2000.
- Taylor, C.** *The Malaise of Modernity*. Toronto: House of Anansi Press, 1991.
- Thyssen, O.** *Værdiledelse: Om organisation og etik*. [Gestión de valores: Sobre organización y ética] Copenhagen: Gyldendal, 2002.
- Trier, U. P.** Twelve Countries Contributing to DeSeCo - A Summary Report. In *Country Contribution Process*, materiales introductorios preparados para el II Simposio Internacional DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*). Neuchâtel, Suiza: Oficina Estadística Federal Suiza, octubre 2001. Disponible en Internet: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/sfso\\_desecco\\_ccpsummary\\_report.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/sfso_desecco_ccpsummary_report.pdf) [última consulta: 26.08.2004]
- Wittgenstein, L.** *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell & Mott Ltd., 1958.
- Zdrenka, M.** *Konzeptionen und Probleme der Philosophischen Praxis*. Colonia: Dinter, 1997.