

Lucien Laberthonière: un precursor en la consideración cristiana de lo educativo

PEDRO M.^a GIL

Para comprender la obra pedagógica de Laberthonière necesitamos situarla explícitamente en su contexto. Este principio válido para cualquier momento histórico, urge en especial todo lo referente al periodo 1880-1905 francés. Decía Durkheim que cuando se estudia históricamente la manera cómo se formado y desarrollado los sistemas de educación, se encuentra que dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria. Si se les separa de todas estas causas históricas, se hacen inexplicables.

En la circunstancia histórica de Laberthonière juegan tres factores: el político, el filosófico y el religioso.

la circunstancia histórica

El factor político se define por el progresivo acceso del laicismo al poder. Tal vez, con más exactitud, haya que hablar de la progresiva conciencia que nace en el país de ser ya laico. En efecto, una legislación político-religiosa que acabará pocos años tarde en la ruptura del Concordato nos hace suponer que los millones de católicos franceses de la época carecen cuando nos de la visión prospectiva suficiente para hacerles salir de la instalacionismo por principio nada cristiano. La efervescente ambiente debió ser enorme, y espíritus perspicaces como Laberthonière no podían por menos de analizar y teorizar a partir de la realidad que estaban viviendo. En concreto, la Tercera República Francesa hallará a la enseñanza católica (la enseñanza gregacional) incapaz de promover una educación auténtica que sus maestros no son laicos, no profesan con su vida personal el compromiso con el mundo que sus educandos deben encontrar en la escuela. Y es lamentable que la Iglesia necesitara

crisis de este tipo, una «persecución» como se la puede llamar, para tomar conciencia de su situación de privilegio, de competencia y no cooperación con el magisterio oficial, de estarse enfrentando con un siglo nuevo desde las premisas de los tiempos del Imperio. Hay que distinguir entre la realidad y las teorizaciones, desde luego. Pero así como estos reproches pudieran no tener base en muchas situaciones concretas de la enseñanza católica de la época, no se puede decir lo mismo de sus modos de expresar la filosofía o la teología de la educación, ciertamente inactuales. Así se comprenden en el pensamiento de Laberthonière su novedad, su carácter polémico y su incompreensión en ambientes eclesiásticos y políticos.

El segundo factor es la universalización de una filosofía pragmatista. La filosofía de la época no ha progresado sustancialmente desde Comte. Bergson y Blondel, por ejemplo, no están lejos del eco que el positivismo halla en una sociedad en tecnificación, una sociedad eufórica ante los esbozos del cientismo de nuestros días. La conclusión que se impone en el ambiente es la desaparición de la trascendencia, de los valores metafísicos o morales. La vida se reduce a lo económico, al progreso técnico. No podemos decir que la filosofía de Nietzsche sugiriera de momento nada positivo a los pensadores cristianos. Esa sociedad más naturalista que racionalista replantea los objetivos de la educación. No admite una educación autoritaria, no funcional, idealista, descomprometida.

En el terreno de lo religioso se habla ya intensamente de modernismo. La sociedad eclesiástica no puede todavía discernir lo positivo y lo negativo que hay en el inmanentismo que tiñe todo lo religioso. Encuentra un peligro de subjetivización, de desaparición de los corpus doctrinales, una aniquilación de la trascendencia de Dios. De todo ello hubo, ciertamente. Pero es muy comprensible que en un contexto polémico, no sólo del lado doctrinal sino sobre todo político, todo esfuerzo renovador fuera sospechoso. Las ideas de Laberthonière sobre la autoridad educativa, sobre el cristianismo como tarea personal, sobre la incorporación de los dogmas a la vida, tenían que ofrecer necesariamente el aspecto de algo a rechazar: ante una situación polémica los grupos tienden siempre a reafirmar sus posturas anteriores.

Paralelamente a estos tres factores encontramos una muy pobre realidad en educación. Sólo entre 1900 y 1907 comienzan a funcionar con efectividad las escuelas normales del Estado. Hasta esas fechas no existe un cuerpo docente oficial en el que puedan germinar ideas renovadoras. El Magisterio está agobiado entre el mayor prestigio de la enseñanza privada y su propia incon-

sistencia económica. Las ciencias psicológicas no han nacido aún, de modo que toda doctrina pedagógica deberá ser una metafísica fácilmente inobjetiva o bien un pragmatismo personalista difícilmente revisable. Y aunque comienza a hablarse de psicología experimental, sus concepciones son demasiado mecanicistas, no pasan del materialismo del juego estímulo-respuesta.

* * *

La doctrina pedagógica de Laberthonnière se contiene en su ensayo *Théorie de l'Éducation; rapport de l'autorité et de la liberté*. En la primera edición se incluyó con otros seis trabajos en una obra titulada *Essais de Philosophie religieuse*. Posteriormente fue impresa aparte, manteniendo el primer texto, con un apéndice sobre la pedagogía experimental.

He aquí el calendario político de la educación católica por días de la aparición de esta obra:

Marzo 1901: Laberthonnière escribe su ensayo.

Julio 1901: ley que obliga a las Congregaciones religiosas a solicitar el permiso del Estado para existir como asociaciones.

Marzo 1903: rechazo estatal en bloque de las 54 congregaciones de varones que han presentado la solicitud de reconocimiento.

Junio 1903: publicación de la *Théorie de l'Éducation*.

Julio 1904: total prohibición de la enseñanza confesional.

1906: en el Índice.

El ensayo, lejos de ser una completa teoría de la educación, centra en el problema de la autoridad en educación. Con toda realidad de fondo supone una toma de posición sobre la naturaleza del objetivo, y el modo de la educación. Comienza enunciando una objeción de base: la pedagogía católica no respeta la libertad del educando. Todo lo que diga a continuación será un ampliado comentario de esta objeción.

A pesar de que pueda parecer un simple resumen, he preferido seguir el mismo orden expositivo del autor. Considero que en respuesta al problema-situación con que se enfrenta se puede distinguir tres niveles de clarificación progresiva: son esos tres niveles lo que me interesa y no el seguir de hecho el mismo orden de Laberthonnière.

1. El problema

Laberthonnière lo formula así:

¿Cómo puede o podrá el niño hacerse una persona humana, cuyo carácter esencial es pertenecerse a sí misma y cuyo ideal en consecuencia es la libertad, si es necesario que la autoridad se ejerza sobre él y le haga obrar por obediencia?

El ensayo comienza recordando la necesidad de que toda pedagogía se base en una concepción del hombre. Por un lado la educación necesita una meta ideal con la que juzgar su trabajo. Y por otro, todos los «humanismos» necesitan una escuela donde practicar por entero sus doctrinas sobre el hombre.

El ensayo encuentra tras la pedagogía ambiente dos filosofías: el individualismo y el positivismo. Para el individualismo cada uno es responsable de sí mismo, se pertenece y se posee sin reservas: es libre. Cada hombre recibirá lo que él quiera recibir y dará lo que libremente quiera dar. Todo lo que sea imposición es contrario a la naturaleza del hombre, y lo será toda educación en cuanto comporte algún tipo de sometimiento o manipulación. El laicismo, en cuanto responde a su base individualista, no puede tolerar que la autoridad se base en una suposición de la corrupción de la naturaleza humana que justifique la visión del educando como animal a domesticar.

El positivismo de que habla a continuación Laberthonnière obedece tanto a Comte como a la recién aparecida Psicología Experimental. El positivismo entiende que la personalidad es la resultante, la tónica, la síntesis, de las tendencias humanas. Basta con manipular sobre una de ellas para que la resultante varíe. El hombre es un objeto de la naturaleza y se puede trabajar sobre él como se trabaja sobre cualquier otra cosa. Lo cual significa que en educación se deben aplicar las leyes de la psicología que darán a la educación un carácter científico. El laicismo, en este caso, sostendrá que esta manipulación se debe hacer en nombre de la libertad, sin coaccionar al individuo.

Es evidente la contradicción de ambos componentes, piensa nuestro autor. Se piense como se piense, en educación es necesaria algún tipo de autoridad, a medio camino entre el *laissez-faire* del liberalismo y la obsesión de experimentación del positivismo. Deberá conseguirse no que la educación «se rende maîtresse» de la actividad del niño, sino que esa actividad llegue a ser la dueña de sí misma.

¿Qué autoridad podrá conseguirlo?

2. Sobre la autoridad

La primera aproximación a la solución del problema consiste en hallar una noción de autoridad educativa compatible con la libertad del educando.

«La autoridad en acción no es algo abstracto. Está encarnada en una persona que vive; es una persona. Al ejercitarse se dirige según unas intenciones. Su actividad es una actividad moral. De donde resulta que cambia completamente de naturaleza según la intención que la anime.

Existe la autoridad que usa del poder y del saber de que dispone para subordinar a los demás a sus fines particulares y que busca sino apoderarse de ellos para aprovecharse de ellos: la autoridad es dominadora.

Existe la autoridad que usa del poder y del saber de que ella dispone para subordinarse a sí misma en cierto sentido a aquellos que le están sometidos, y que uniendo su suerte a la de ellos persigue con ellos un fin común: ésta es la liberadora»...

«...existen también dos formas de obediencia: porque la obediencia tampoco es una abstracción que se pueda definir y fijar en un concepto: es el acto de un ser vivo, móvil y complejo que toma así un carácter diferente según la intención que le anime. Hay que distinguir la obediencia servil, que corresponde a la autoridad autoritaria, si podemos hablar así, y la obediencia libre que corresponde a la autoridad liberal. Si en un caso el obediente sufre, no ocurre lo mismo en el otro caso, en el que obedecer es aceptar».

La libertad, piensa Laberthonière, no es condición, sino ideal de la educación. Es decir, que no se es libre más que cuando se está educado. La libertad es una conquista, no una posesión preexistente. La educación es un servicio a ese encuentro o adquisición personal de la libertad, y por tanto la autoridad está a su servicio y se especifica en función suya. El segundo tipo de autoridad que propone el autor se enfrenta con la necesidad que el niño tiene de ser defendido contra sí mismo, de que se le ayude a conquistarse. Esta autoridad debe intervenir inspirando en el niño una gama progresiva de sentimientos: temor, respeto, confiar, aceptación, amor recíproco.

La libertad sólo puede ser conquistada por una educación que haga vivir solidariamente a maestros y alumnos. Si el maestro no comprende que su suerte depende de la de sus alumnos, no podrá poner el objetivo de su acción fuera de la educación misma. No habrá por su parte compromiso posible: necesariamente el maestro citará una autoridad no educativa, ordenada sólo a la domesticación de los niños. En un ambiente educativo de solidaridad mutua, en cambio, la autoridad se impone por la vía del testimonio. Es decir: los niños necesitan ver que en la vida de su maestro el hombre y el educador hacen uno. Sólo así podrá identificarse con sus alumnos e inspirarles la fe que anima su propia síntesis.

El maestro se convierte así en algo tan íntimo para sus alumnos como pudieran serlo la gracia o la conciencia. No hace falta insistir en el peligro del mal uso de esta analogía en educación. Resultaría muy fácil, sobre todo en los estadios inferiores de la escolaridad, un tipo de introyección del maestro en sus alumnos que no tuviera nada de liberador. Laberthonière lo excluye aludiendo precisamente a la conciencia y a la gracia, realidades que no pueden obrar contra la propia libertad, sino que más bien son su alma. Quiere decir con ello que la verdadera autoridad hace ver a los niños por sí mismos.

La identificación o la solidaridad maestro-alumnos tiene pues un límite: esto exige el sacrificio del desprendimiento de la propia obra bien hecha. Porque precisamente la perfección de la obra requiere ambos momentos: identificación y ruptura. Y esto de un modo constante, como si el corazón del educador estuviera obligado a vivir en una dicotomía trágica. Ningún maestro vivirá una autoridad liberadora si no es en esa situación personal. Por eso Laberthonière debe terminar convirtiendo la autoridad magisterial en amor.

3. La autoridad y lo cristiano

Aclarado en primera instancia el problema autoridad-libertad, Laberthonière sigue adelante haciendo coincidir esta solución teórica con la que presenta el catolicismo (No olvidemos que trata de responder a un problema histórico concreto, no a un planteamiento teórico; es decir, que toda su teoría está en función del problema tal como se vive en su tiempo. Y en su tiempo no se podía separar la visual teológica de un tema en teoría aislable de la religión).

Es la católica esa concepción de autoridad-libertad porque, contra lo que se pueda reprochar al cristianismo, siempre ha afirmado la corporatividad de la salvación. Nadie es cristiano «malgré soi», es verdad; pero nadie llega a serlo por sí solo. Y en esa necesidad de ayuda no comprende Laberthonière sólo a la sobrenatural, trascendente; sino que insiste expresamente en la influencia de los demás en su ejemplo o en su dirección. Es en efecto cristiana la virtud de la caridad, a la que ha debido llegar cualquiera que considere «filosóficamente» el problema de la autoridad en la educación. El ejercicio de la autoridad es una de las formas en que se expresa la acción de los unos por y para los otros en vistas a nuestra salvación.

Cada cristiano debe comprender su tarea como una conquista personal en el seno de una comunidad. No puede haber en perspectiva nada que se imponga, puesto que la salvación es un misterio de amor: si la autoridad está al servicio de la salvación de los hombres, debe convertirse en servicio del amor trascendente de Dios. La autoridad-testimonio hace posible la aparición en cada hombre del amor-respuesta impensable, absolutamente imprevisto.

La coincidencia de objetivos entre la educación y la acción vadora de la Iglesia hace pensar a Leberthonière en la profunda unión de lo natural y lo sobrenatural en la comprensión del hombre constituyendo la única naturaleza del hombre cristiano.

«...en un ser capaz de amar y que sabe responder al amor que es objeto, no hay superabundancia de amor que pueda recerle un fardo con que se le cargara arbitrariamente. En orden de cosas el 'demasiado' no existe. Nunca se tiene bastante. Y acaso llegamos a entrever así cómo lo natural y lo sobrenatural se unen en el alma humana y se penetran de modo que forman un todo viviente».

Es lógico que reaparezca la consideración de la libertad como posibilidad existencial y no facultad previa. La libertad verdadera y completa, para nuestro autor, es la salvación. No necesitamos gritar «somos libres», necesitamos trabajar para serlo y al serlo contribuir realmente a la liberación de los demás. La salvación no es más que crecer interiormente en la verdad y la bondad: por eso cuando tratamos de liberar a los demás sin dejar a nosotros mismos, nos erigimos en enemigos públicos, tiranos que imponemos nuestra idea de la libertad en lugar de llevar al encuentro con la libertad misma.

Por eso vuelve a repetir Leberthonière que el educador católico no es ni liberal ni autoritario. Su tarea es formar conciencias libres en las que los pensamientos del maestro pasen a fructificar de un modo personal, distinto.

4. Autoridad y revelación

El tercer paso en la solución de la antinomia libertad-autoridad da Leberthonière precisamente en el mismo terreno donde el laicismo encontraría la objeción fundamental: el hecho de que la educación cristiana no se entienda sin la enseñanza de la doctrina revelada.

En efecto, revelación divina y libertad humana son nociones contradictorias. De esa contradicción nace el calificativo de cesarismo espiritual que el laicismo lanza al catolicismo. La pedagogía laica podría admitir todo lo dicho hasta ahora a condición de no haberse encontrado con esta dificultad de fondo: si es insoluble, rechazará toda proyección educativa cristiana. Y tiene razón al hacerlo, piensa nuestro autor, si es que revelación equivale a negación de la autodeterminación humana. Ahora bien, ¿es real esa equivalencia?

Notemos antes de pasar adelante que en este apartado se están barajando las nociones de cultura, humanismo, catequesis, compromiso cristiano con el mundo, revelación, etc. El autor nos irá diciendo implícitamente qué entiende por cada una de ellas en la medida en que cuenten como factores para la solución de esta última pregunta.

Comienza con una definición más bien descriptiva de la educación cristiana.

«...llevar a los niños a creer en la verdad cristiana de un modo personal, y vivo, de tal modo que crean desde el fondo de su alma, con una adhesión querida, y no solamente por inercia bajo la enseñanza de un maestro».

No es cristiano el recibir, el conservar tan sólo: evidentemente aquí está el acento de la definición anterior. La verdad no se recibe ya plena de sentido, sino que necesitamos conquistarla. El crecimiento de la verdad en nosotros no es compatible con la defensa de la integridad del dogma en la medida en que esta defensa contribuya a presentarnos una doctrina muerta. La letra, ayer y hoy, mata.

Se podría decir que somos nosotros quienes hacemos la verdad. La conquistamos y nos la decimos a nosotros mismos: la palabra personal es decisiva en la maduración del cristiano, y esa palabra es necesariamente creadora en el horizonte de cada persona. Al vivirla, nos la adaptamos, testimoniando su fuerza divina.

No es verdad que esto sólo valga para el adulto, como si en el niño no hubiera más que memoria: hay una voluntad y una inteligencia nacientes que necesitamos alimentar. Laberthonière recuerda en este punto la frecuente inutilidad de una enseñanza memorística, que puede incluso llegar a indisponer al adolescente ante algo que considera impuesto, o por lo menos a favorecer su pereza intelectual haciéndole vivir una moral más que una religión.

Y es que los dogmas, segundo paso en este último apartado, son toda una concepción de la vida, tienen que hacerse carne propia.

Mantendrán siempre, es verdad, su carácter de misterio y a se debe el que la vida humana sea siempre lucha entre lo que es y lo que se debe ser. Es inútil pensar que la personalización de la doctrina revelada pueda hacerse sin esfuerzo: podría decir que su oscuridad última acentúa el carácter de conquista con que se nos presenta. A medida que llegamos a vivirlos resulta que no nos coartan y que necesitamos caminar tras ellos para encontrar progresivamente más luz.

El papel del maestro será hacer que cada alumno llegue a afrontar esta realidad de lucha consigo mismo o con la vida en pos de una clarificación de sentido. No podrá conseguirlo nunca inculcando una fe sino ayudando a que ésta brote del interior de cada uno. Se percibe aquí el eco de aquel momento evangélico, Laberthonière no cita expresamente: «a nadie llaméis maestro sobre la tierra». Se sobreentiende que en esta cita maestro connota el dirigismo.

El maestro cristiano debe tener, sí, una autoridad. «Pero su autoridad viene de la luz que proyecta, del calor que comunica la bondad que difunde. No es una autoridad que se haga suya, es una autoridad que se hace aceptar».

Y encontramos de nuevo aquí, como antes hablando de las clases de autoridad, la realidad del testimonio. No emplea el autor la misma palabra, pero la está sobreentendiendo al insistir en la función de la discusión, del despertar las energías contrarias. No es la comunicación verbal la que resuelve en última instancia los problemas de una enseñanza de tipo dialógico, sino el contacto con las vivencias de las que nace la palabra concreta. Sin negar el papel de la enseñanza «magisterial», Laberthonière prefiere este otro camino.

Sólo de este modo consigue el maestro preparar y provocar en las almas el encuentro con Dios. Porque sólo el testimonio de fe personal y de su compromiso educativo animado por esa fe es el modo de evidenciar que el cristianismo es el encuentro con el amor de Dios. No con unos dogmas concretos.

Una educación cristiana así concebida comporta necesariamente una crisis en el educando. Pero solamente se madura superando. Nunca se podrá decir que un cristiano supera sus crisis «sometiendo» la fe a la razón: aunque todo lo anterior tendiera a visos de estar racionalizando la fe, no lo es. No «juzgamos» racionalmente de la fe; sino que juzgamos de nuestras propias vidas. Hay que llegar a salir de sí mismo, al desprendimiento de todo carácter absoluto de nuestro propio juicio. Y eso evidentemente no es objetivo exclusivo de la ascesis cristiana, sino maduración humana. Sólo es adulto el que vive abierta-

aceptando la constante posibilidad de enriquecimiento que le puede llegar por cualquier medio.

Y también comporta una crisis en el educador. El hecho de llamarse maestro cristiano lo constriñe a serlo, a vivirlo personalmente. Necesita prevenirse contra sí mismo porque debe saber que el cristianismo es algo muy distinto de cualquier idea que uno se haga de él y que se empeñe tozudamente en imponer a los demás. No se trata de triunfar en su empleo, sino de luchar por conseguir lo que le falta.

«Mientras estemos sobre la tierra, no hay que temer decirlo, la actitud de búsqueda es la única que conviene a los que enseñan así como a los enseñados: porque unos y otros tienen un maestro de quien deben siempre aprender; y no hay más que uno y es el mismo para todos». Es la única actitud que concuerda con «la verdadera fe...».

Comprender el cristianismo o la revelación de otro modo es hacer de ellos un ídolo. Defenderle o atacarle ya no son defensa ni ataque al cristianismo.

A 75 años de la primera edición de la *Théorie de l'Éducation*

Antes de examinar la actualidad de sus concepciones, resumamos el pensamiento educativo de Laberthonnière en cuatro proposiciones esquemáticas. Quedarán fuera muchos matices, tal vez importantes, pero todos se pueden deducir de estos principios fundamentales.

La autoridad debe saber someterse a quienes le están «sometidos» y perseguir con ellos un fin común.

La educación es obra colectiva de maestro y alumnos; pero se debe insistir en el desprendimiento del maestro respecto de la obra conseguida.

La autoridad del educador no nace de una superioridad jurídica; sino del compromiso, percibido por sus alumnos, de toda su persona con la obra educadora.

Toda educación entendida según las premisas anteriores es cristiana, porque posibilita el encuentro con Dios, antes que con unas formulaciones concretas de la revelación.

Cualquier versión de la pedagogía no directiva, de la pedagogía institucional, de la educación desescolarizada, de la enseñanza personalizada, de... podría aceptar hoy estas formulaciones de Laberthonnière. En la pedagogía más actual se ha hecho evidente que la causa eficiente de la educación es el alumno mismo, y por tanto la autoridad del maestro, como toda la figura del maestro mismo, tiene función «instrumental» o a lo más de causa eficiente segunda. La educación es fundamentalmente auto-educación.

Pero hablar de esas realidades concretas sería hablar de lo sólo conocido de nombre. Es preferible de momento proyectar los principios de nuestro autor sobre un tratado de hoy sobre Filosofía de la Educación.

Un único y definitivo síntoma de la validez de la obra de Laberthonnière: la amplia cita de la *Théorie de l'Education* que encontramos en la *Filosofía de la Educación* de Braidó (p. 192 y siguientes). Tendríamos que citar toda esta página: baste con recordar ideas fundamentales. Por una parte se afirma que la autoridad del educador «está constituida esencialmente por la disponibilidad moral virtuosa específica (prudencia doméstica y virtud de la disciplina), que incluye en sus exigencias la efectiva capacidad cultural y técnica de promover realmente el progreso virtuoso del educando». No basta por tanto la capacidad científica para tasar la autoridad del maestro, que debe ser ante todo capacidad y prestigio morales. Ahora bien, esto tampoco suena que todo haya de quedar al libre arbitrio del educando, por la educación siempre ha de ser lucha, según decía nuestro autor. La educación en efecto, «es liberación del simple capricho, puro instinto, mediante la regulación racional de la conducta mediante el gobierno de sí mismo según virtud (inteligencia y prudencia y rectitud de la voluntad y de los apetitos) propuesto por el educador».

El educador no puede complacerse en su obra, deducir su autoridad de lo que ya ha conseguido en el niño. Debe aceptar el límite de sentirse limitado, de tener que dejar pase a una posterior maduración de su alumno en la que ya no será responsable. Pero que educación significa «liberación ética del hombre en cuanto sea capaz de libertad. Si condicionamientos biológicos, psicológicos, o sociales debieran prácticamente e inevitablemente impedir su posibilidad se debería por fuerza declarar cerrado concluido el ciclo educativo. Por tanto, la educación no alcanza mientras la madurez a que se tiende sea alcanzable» (204).

Respecto de la última proposición en que resumimos el pensamiento de Laberthonnière podemos recordar la deficiencia es

cial de todo lenguaje humano para traducir cualquier contenido sobrenatural. «Será el drama del educador, incapaz de traducir adecuadamente en expresiones finitas —palabras, gestos, acciones, procesos, iniciativas— ideales de verdad y de bondad necesarios, e impotente para encarnarlos en una materia, que parece sorda al soplo del arte y del entusiasmo educativo» (203). Hablando, pues, de educación cristiana valoremos más el alcance revelador del testimonio o de la búsqueda personal del niño que el de las fórmulas mismas. Se trata sólo de ser lógicos con nuestro punto de partida: la educación es fundamentalmente auto-educación.

* * *

agogía y quesis

La absoluta actualidad de estas proposiciones cobra su valor real ante el primitivismo de algunas concepciones pedagógicas de la época de Laberthonnière. Recordemos, por ejemplo, que la gratuidad (y por tanto la universalidad) de la enseñanza estaba lejos de ser evidente para todos. Todavía en el año 81 los conservadores se oponían a ella por considerar innecesaria la generalización de la instrucción, apoyándose en razones tan peregrinas como que la instrucción desminuiría el espíritu de sacrificio en el seno de las familias siendo así que debería ser su supremo valor (Dejemos otras motivaciones más reales, de tipo económico, por ejemplo). Recordemos la deficiente organización metodológica de la escuela primaria en la época: tres grados o clases en los que sucesivamente (no simultáneamente) se enseñaba a leer (1.º), a escribir (2.º), gramática y cálculo (3.º). Recordemos ahora en el plano de la escuela media, el tono absolutamente autoritario de toda la educación que hacía decir a algún pensador: «la gran virtud del colegio es la camaradería, que comprende la solidaridad de los alumnos y el odio al maestro».

Y recordemos, en párrafo aparte, un texto sorprendente:

«Otros han experimentado sin duda como yo que frecuentemente me impresionaba cuando hablaba con jóvenes que habían recibido la instrucción de nuestras escuelas primarias. Se diría que su existencia moral ha quedado desenraizada; no pertenecen ni al campo ni a la ciudad, ni al pueblo ni a la burguesía. Fuera de lugar entre los suyos, no queda más que la administración o el ejército para que puedan todavía encontrar una patria. Así se les ve desertar sin pena de un ayuntamiento que no es el suyo más que lo puedan ser los otros treinta mil de toda Francia. Una instrucción incolora y uniforme ha hecho de ellos ya con anticipación agentes de la autoridad central. El defecto que señalamos

se extiende a todos los grados de nuestra enseñanza. La el media, que debería ser la guardiana del patriotismo local, ti el aire de enorgullecerse de haber sido despojada».

Esta realidad del desenraizamiento efectuado por la escuela pone todo lo contrario al pensamiento de Laberthonière. Sup ante todo un bajo nivel pedagógico. Pero supone también l evolución de la sociedad que se efectúa a ritmo más lento qu de los teóricos de la educación. De cara a la actualidad del p samiento de nuestro autor es agradable encontrar frente a idea una realidad semejante: es exactamente la situación en se vuelve a hallar hoy todo el movimiento pedagógico. Se tr de hacer frente a una necesidad distinta con un instrumento se ha quedado viejo. Únicamente permanece vivo, como testi nio de palabras que un día se dijeron en vano, el pensamient autores como Laberthonière que han sabido remontar el en rismo hasta el plano de los principios.

Notemos finalmente, como factor tal vez el más decisivo de no fructificación de este pensamiento, el factor religioso. T poco en este terreno la tónica general supo pasar mucho r allá de lo empírico, del interés inmediato de hacer aprender mínimo de fórmulas. Como Laberthonière era sospechoso d contrario, se le condenó. Y aquí de nuevo encontramos otro t tor de su actualidad: el problema de la nueva comprensión la catequesis o de toda la educación cristiana, basculando er el integrismo, nuevas formas prohibidas y vías medias que cesariamente han de nacer viejas por comprometidas.

* * *

un reparo: la expresión

Aunque aceptamos, por tanto, en su globalidad, el pensamie de Laberthonière, hay que hacer un reparo sobre su modo expresarse. Es decir: a su pensamiento le falta la estructura unas categorías verdaderamente científicas para que pueda p cer otra cosa que una serie de observaciones de sentido cor Estas categorías le habrían permitido desarrollar con más plitud y profundidad sus intuiciones fundamentales y a la introducirían su obra en el catálogo de los tratados-guía con influjo en su época que hoy echamos de menos.

(Antes de seguir adelante: esto no es un defecto propiamente blando de nuestro autor, sino más bien la condición para da estatuto de actual a cualquier obra del pasado).

El pensamiento pedagógico de Laberthonière nace de su e ritu crítico, no de una consideración científica de la Pedago cosa que por otro lado era impensable en su época. Con tod

su objetivo hubiera sido realmente construir una Teoría de la educación habría tal vez bastado con ese modo de considerar las cosas, más metafísico que experimental. Pero en cambio se trataba de analizar una situación de hecho, de polemizar sobre la posibilidad de la educación confesional. Por eso se puede encontrar la primera limitación de su lenguaje en la inexistencia de algo así como una Psicología Evolutiva en su época.

La Psicología Evolutiva nos pone en guardia ante los momentos especialmente críticos del crecimiento en que se da un cambio en las estructuras mentales. No se puede hablar por igual de libertad y de obediencia, por ejemplo, si hablamos de un niño de ocho años o de un adolescente de 16. Como tampoco hallamos una misma capacidad de autoanálisis a los 11 que a los 13 años. Evidentemente la inexistencia masiva de una Segunda Enseñanza en la época de nuestro autor eliminaba de su horizonte la situación más sugeridora en este aspecto: la adolescencia. Es fácil comprender que sus ideas sobre la educación como búsqueda personal de la libertad parecieran utópicas o inútiles al proyectarlas sobre una edad tranquila como es la última infancia, hecha a recibir instrucción más que a juzgar de ella. El cometido polémico de nuestro autor no hubiera podido pasarse sin aprovechar el conocimiento de la aparición del sentido moral, con lo que esto supone a la hora de imaginar cualquier educación religiosa, o el desarrollo de la capacidad racional y sus diversos factores.

La pedagogía científica ha tratado posteriormente de construir su saber sobre estos datos. Era impensable que Laberthonière juzgara en su valor real las posibilidades de la aplicación de la Psicología Experimental sin conocer la situación específica de cada momento evolutivo. Que juzga por ejemplo los contenidos religiosos «inventables» o adecuados a cada momento. No cabe duda que de haberle sido posible, su teoría sobre autoridad y libertad se habría especificado valiosamente. Se comprende que cuando en ediciones sucesivas fue poseyendo ya conocimientos de Psicología Experimental tratara de incluirlos en sus esquemas. Con todo, tal vez porque la inclusión en el Índice de su primer ensayo lo hiciera intocable, se limitó a incluirlos en apéndice, sin tocar el primer texto.

Un par de limitaciones más quedan por hacerse. Estrictamente no pertenecen al campo de lo pedagógico, pero se deben mencionar porque responden a terrenos en los que se mueve nuestro autor en su ensayo.

En el terreno filosófico le encontramos demasiado subjetivista. Es clara la fuente inmanentista de su pensamiento, su amistad

personal con Blondel, pero también su proyección predomina mente moral sobre el campo de lo religioso. No en vano ll a su pensamiento «dogmatismo moral». Como nota Braido teoría educativa está basada sobre los objetivos de la educa en el aspecto intencional, es decir, en cuanto presentes en actividad de tipo moral o psicológica en el maestro. Se ech menos un planteamiento de los objetivos en sí mismos, que d a su obra un aire más objetivo. Pero esto hubiera necesitado un lado no estar atada a una situación conflictiva concreta y otro poseer unas categorías filosóficas aptas. Esto último es pensable porque no había nacido aún una filosofía de tipo m menos existencial, y además la terminología escolástica clá estaba en franco descrédito a sus ojos, como a los de cualq modernista.

En el terreno teológico habría necesitado un vocabulario dist para hablar de la revelación o del progreso humano... Pero ya escapa de los límites del trabajo. Notemos únicamente qu hubiera proyectado la expresión teológica y filosófica que p conocer en sus últimos años, su *Théorie de l'Education* nos bría dado unas nociones muy sugestivas sobre la función d cultura y la religión en la vida, en la educación.

El maestro auténtico permanece sin llegar a la verdad que busca y que persigue sin conseguir nunca poseerla completamente. Incluso si parece a los demás seguro de sí, su relación con la verdad es una relación de humildad. El contrasentido del discípulo consiste en desconocer este desfase entre el maestro y la verdad. Tomás de Aquino sabía y confesaba la insuficiencia de su enseñanza; pero el tomista obtuso, que no jura más que por Santo Tomás, se imagina que en toda circunstancia basta con tomar a Santo Tomás al pie de la letra. Marx, Alain, Freud, Hegel y otros, si creemos a sus sectarios desmesurados, han dicho todo, han pensado todo, han visto todo; tienen respuesta para todo. De ahí la desnaturalización que hace de una frase verdadera, una frase de superstición.

G. GUSDORF, *¿Para qué los profesores?*