



LA OBRA COMÚN DE LA AUTORIDAD Y DE LA LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN. ENSEÑANZA DE LUCIEN LABERTHONNIÈRE Y REFLEXIONES CRÍTICAS

AGOSTINO MOLteni Y DAVID ALFONSO SOLÍS-NOVA*

doi: 10.11144/Javeriana.uph40-81.ocll

RESUMEN

La evidencia histórica de los siglos pasados y actuales muestra los límites de una pretendida ciencia pedagógica y de sus métodos de aprendizaje concebidos *a priori*, es decir, entendidos como una teoría presupuesta. En este sentido, el método educativo propuesto por Lucien Laberthonnière (1860-1932) puede ser reconocido como un aporte notable y aún actual. Por ello, el objetivo de este estudio es, ante todo, presentar el pensamiento educativo de Laberthonnière. En segundo lugar, se quieren ofrecer algunas reflexiones críticas que prolonguen la lección del autor. Si para él la educación es una obra en común entre la autoridad del educador y la libertad del educando, ¿su fin es engendrar sujetos cívicos que estén habilitados para trabajar con el otro hombre, no contra él? En este sentido, se mostrará que su propuesta es la de una educación en la que el método de la relación compuesta entre la autoridad del educador y la libertad del educando sabe engendrar sujetos cívicos con miras a la producción de beneficios universales, es decir, civilizadores.

Palabras clave: Laberthonnière; educación; autoridad; aprendizaje; cooperación

* Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Correo electrónico: amolteni@ucsc.cl – dsolis@ucsc.cl

Para citar este artículo: Molteni, A. y Solís-Nova, D. A. (2023). La obra común de la autoridad y de la libertad en la educación. Enseñanza de Lucien Laberthonnière y reflexiones críticas. *Universitas Philosophica*, 40(81), 177-208. ISSN 0120-5323, ISSN en línea 2346-2426. doi: 10.11144/Javeriana.uph40-81.ocll



THE COMMON WORK OF AUTHORITY AND FREEDOM IN EDUCATION. LUCIEN LABERTHONNIÈRE'S TEACHING AND CRITICAL REFLECTIONS

ABSTRACT

The historical evidence of past and present centuries highlights the limitations of a presumed pedagogical science and its learning methods conceived a priori, that is, understood as a presupposed theory. In this sense, the educational method proposed by Lucien Laberthonnière (1860-1932) can be recognized as a notable and still relevant contribution. Therefore, the aim of this study is, above all, to present Laberthonnière's educational thought. Secondly, some critical reflections are intended to extend the author's lesson. If, for him, education is a collaborative effort between the authority of the educator and the freedom of the learner, is its purpose to generate civic individuals empowered to work with other people, and not against them? In this regard, it will be shown that his proposal is an education in which the method of the composed relationship between the authority of the educator and the freedom of the learner can generate civic individuals with a view to the production of universal, civilizing, benefits.

Keywords: Laberthonnière; education; authority; learning; cooperation.

1. Introducción

DESPUÉS DE QUE EL INDEX VATICANO le prohibiera, en 1903, publicar sus escritos a Lucien Laberthonnière (1860-1932), filósofo y teólogo francés, ha bajado injustamente un silencio casi total sobre su legado. Fue “emparedado vivo” (*emmuré vivant*) por las autoridades eclesiásticas que condenaron dos de sus obras, *Le réalisme chrétien et l'idéalisme grec* (Molteni, 2016), que es de 1904 y *Essais de philosophie religieuse* de 1903 (Tresmontant, 1966, p. 11).

En esta última obra hay un largo capítulo titulado *Theorie de l'éducation. Rapport de l'autorité et de la liberté* (que es de 1901). Aunque se ha aludido a su contribución a la educación (Pazzaglia, 2013) y se ha estudiado sobre todo su aporte a la educación religiosa (Pazzaglia, 1973), en los escasos estudios existentes dedicados a Laberthonnière (Abauzit, 1934; D'Hendecour, 1947; Beillevert, 1972; Böhm, 1997), falta totalmente una reflexión filosófica sobre su pensamiento acerca del acto educativo. En este sentido, pensamos que la reflexión de Laberthonnière sobre la *relación com-puesta* entre la autoridad del educador y la libertad del educando puede ser un aporte que ensancha esta labor educativa, pues tiene por horizonte justamente el cultivo del pensamiento en un sentido mucho más amplio, el de engendrar ciudadanos capaces de imputabilidad cívica.

Puesto que para nuestro autor la educación es una obra en común entre la autoridad del educador y la libertad del educando, nuestra pregunta de investigación es si es fin de esta misma educación engendrar también sujetos cívicos que sean habilitados para trabajar con el otro hombre, y no contra él. La hipótesis inicial sostiene que la propuesta de Laberthonnière no se debe entender banal y superficialmente como la capacidad de trabajar en equipo en vista de una meta que sería la de cumplir eficazmente una tarea profesional, sino la de engendrar sujetos cívicos con miras a la producción de beneficios universales, es decir, civilizadores.

En este sentido, en la primera parte, de modo analítico, queremos presentar el pensamiento educativo de Laberthonnière, lo que nos parece relevante, pues es desconocido en el ámbito hispanohablante. Se mostrarán, por un lado, los peligros que él identifica para la educación y, por otro lado, se señalarán los fundamentos, es decir, las condiciones de posibilidad que él propone para que se produzca un camino educativo adecuado. En una segunda parte, reflexionaremos críticamente sobre el método educativo propuesto por Laberthonnière, juicio que

implica extraer algunas inferencias de su lección y así prolongar su pensamiento desarrollando las intuiciones que nos parecen fecundas y que pueden ser un aporte para fundamentar una adecuada experiencia del camino educativo.

La justificación de nuestro estudio podría partir con la observación de Freud (1991d), que “la más somera ponderación enseña que hasta ahora la pedagogía ha desempeñado muy mal su tarea e infligido graves perjuicios a los educandos” (p. 138). En este sentido, habría que preguntarse si la creación de la pedagogía como ciencia y la elaboración de distintos métodos educativos con miras al aprendizaje ha sabido realizar un adecuado trabajo de civilización. En este punto, nos parece aún actual el diagnóstico hecho por Tocqueville (1957) que vale no solo para Norteamérica, sino, sobre todo, para los tiempos modernos y sus métodos y estrategias pedagógicas.

Los norteamericanos *no pueden entregarse al cultivo general de la inteligencia sino en los primeros años de la vida*: a los quince entran en una carrera [...] Si se prosigue hasta más lejos, no se dirige ya sino hacia una materia especial y lucrativa; se estudia una ciencia como se toma un oficio, y no captan más que las aplicaciones cuya utilidad presente es reconocida (p. 71).

Habría que preguntarse si no es válida esta afirmación también para los primeros años de colegio. Sin embargo, nos parece que Tocqueville señala el problema más grave que aún enfrentamos en nuestros tiempos: desde el triunfo de una lógica protestante-capitalista que ha exaltado unilateralmente la primacía de la “profesión” (Weber, 1984, pp. 85-105), se ha intentado imponer un aprendizaje cuyo propósito es producir *profesionales* competentes únicamente en sus áreas especializadas, inhibiendo el cultivo del pensamiento o, al menos, limitando este cultivo al ámbito específico de sus estudios. ¿No se ha producido a menudo la formación de un *idiot savant*?

Para realizar nuestros objetivos, el método que hemos seguido es, principalmente, una revisión bibliográfica y documental de la hipótesis de Laberthonnière. Sin embargo, hemos ofrecido algunas reflexiones surgidas metodológicamente también de la verificación *in actu exercito* de la obra común, es decir, desde dentro del encuentro con los educandos que implica la tarea educadora-universitaria, según la propuesta del mismo Laberthonnière, método que, como dice Marcel (1987), ha sido “comúnmente ignorado o desdeñado” (p. 41) por los filósofos –y los educadores, agregaríamos–.

2. La propuesta de Laberthonnière

LA PROPUESTA DE NUESTRO AUTOR se desarrolla señalando, en primer lugar, los peligros para una concepción adecuada de la educación y, en segundo lugar, el fundamento de esta concepción, el reconocimiento de que la educación es una “obra en común” entre la autoridad del educador y la libertad del educando.

2.1. LOS DOS PELIGROS PARA EL APRENDIZAJE: INDIVIDUALISMO Y POSITIVISMO

EL CONTEXTO HISTÓRICO en el que se desarrolla la reflexión de Laberthonnière sobre la educación es el de Francia a fines del siglo XIX, con la pretensión del Estado de garantizar un único sistema educativo que debiera ser neutral y laico.

Para Laberthonnière (1903), está claro que esta neutralidad es solo ficticia, ya que “la idea de la educación [...] depende de la concepción del hombre y de su fin” (Laberthonnière, 1903, p. 233)¹. Lejos de afirmar una teoría ideológica sobre la educación, él repite en este capítulo que la educación es propiamente un “problema a resolver” (Laberthonnière, 1903, p. 235), es decir, algo que se da en la relación viva entre sujetos a nivel social-cívico. Y esto es precisamente lo que nuestro autor hace en este capítulo: *problematizar* conceptos que se daban (y se dan) como descontados, como adquiridos y consolidados.

Si la educación depende de una concepción del hombre y de su fin-meta, Laberthonnière no los concibe como ideas platónicas ya hechas y abstractas. Para él, “lo que ayuda a aclarar qué es la educación es la necesidad y las observaciones que hacen quienes se encuentran educando” (Laberthonnière, 1903, p. 233)², y cualquier teoría sobre la educación encuentra su prueba y sanción en la

1 « *L'idée qu'on se fait de l'éducation [...] dépend [...] de l'idée qu'on se fait de l'homme et de sa destinée* ». Todas las traducciones de *Essais de philosophie religieuse* ofrecidas en este artículo son de los autores.

2 « *Pour ceux qui sont capable de réfléchir, rien ne peut les aider davantage à préciser cette conception que les nécessités avec lesquelles ils se trouvent aux prises et les observations qu'ils sont à même de faire en Éducation* ».

comparación con la realidad (p. 234), ya que es “en la necesidad de la práctica”³, es decir, en la responsabilidad de educar y ser educado (p. 240), que se da la *imputabilidad*, lejos de cualquier presu- puesta neutralidad. Aunque la pretensión de una educación neutral pueda parecer que no favorece ni obstaculiza ninguna creencia y, por ello, se le denomine como laica, para Laberthonnière (1903), de este modo se llega a “elevar la laicidad a religión” (p. 234)⁴.

La pretensión abstracta de una educación neutral y laica, según nuestro autor, se debe a dos concepciones filosóficas: el individualismo y el positivismo.

En cuanto al individualismo, la educación neutral y laica parte de la presu- posición de que existen dos sistemas contrapuestos: el sistema autoritario y el liberal. Esta presuposición se hereda, por un lado, de la filosofía individualista del siglo XVIII (Laberthonnière, 1903, p. 235), que, a su vez, según Laberthon- nière, hereda el racionalismo del protestantismo. La misma educación católica es acusada, a menudo, para nuestro autor, de “suponer intermediarios entre Dios y los individuos y de no dejarles a cada uno buscar su salvación aisladamente” (p. 286). Esta filosofía individualista afirma la idea de un sujeto que “por su mis- ma naturaleza” está aislado, “aparte, y que es suficiente por sí mismo para existir” (p. 235)⁵. Se podría decir que “es libre y que tiene derechos” (p. 236)⁶ solo en este sentido. Sin embargo, esta concepción es la de “un individuo caído del cielo en medio de otros con una personalidad ya hecha (*toute faite*) o teniendo en sí todo lo que puede producirla [de modo que] él mismo puede decidir lo que quiere recibir de los otros”⁷, claramente no aceptando “una autoridad que se impone

3 « *Les nécessités de la pratique* ».

4 « *Ils élèvent même la laïcité à la hauteur d'une religion* ».

5 « *Un être à part qui se suffit à lui-même pour être ce qu'il est* ».

6 « *supposer des intermédiaires entre Dieu et les individus et de ne pas laisser chacun faire son salut isolément* ».

7 « *Un individu qui tombe en quelque sorte du ciel, au milieu des autres individus, avec une personnalité toute faite ou ayant au moins en lui tout ce qu'il faut pour la faire. Ainsi posé dans son individualité indépendante, chaque homme n'a à recevoir que ce qu'il veut librement recevoir et à donner que ce qu'il veut librement donner* ».

desde afuera de él, pues sería contra sus derechos, su libertad y su persona” (p. 236)⁸.

Esta concepción del ser humano y de su meta justificaría una educación neutral y laica que sostiene que se debe liberar al sujeto de cualquier influencia de su entorno, es decir, que pretende que todo lo que haga sea espontáneo y conforme a sus aspiraciones que actúan naturalmente bien, por instinto (p. 236). En este caso, la conclusión es que la educación debe abstenerse y, al mismo tiempo, apartar al sujeto de las influencias exteriores que podrían “falsear el libre juego de sus facultades y detener el esparcimiento espontáneo de su naturaleza” (p. 236)⁹. Nuestro autor señala que esta concepción neutral de la educación contiene una definición meramente negativa, es decir, dice lo que *no debería ser* la educación (p. 237). Sin embargo, nadie niega que, si bien se sostiene que el niño debería poder desarrollar su vida moral y religiosa sin influencias exteriores impuestas, negadoras de su libertad y derechos innatos, en realidad, este crece en una familia. De este modo, se concede a esta el derecho de no ser neutral, aunque hay algunos que sostendrían que se debe sustraer al niño incluso de esta influencia (p. 237).

Para Laberthonnière, esta concepción de una educación neutral se apoya en una equivocada idea de lo que es la “autoridad”, que se entiende como tiranía que comprime y deforma a los educandos. La autoridad se define como una imposición que quiere sofocar en el educando todas las iniciativas de pensamiento y voluntad para introducir, en él y contra él, ideas y creencias, pretendiendo moldearlo desde afuera como si se domesticara a un animal. Se supone la naturaleza como mala y se entiende la tarea de la educación como una obra para hacerla buena. Se sostiene así que la autoridad pretendería someter a los educandos a sus ideas y creencias, considerándolos como incapaces de pensar y querer por ellos mismos. Es porque se tiene esta concepción falsa de la autoridad que se genera una oposición inevitable con la libertad, como si fueran inconciliables, enemigas entre ellas. Se toma partido por una u otra. Según esta concepción (falseada) de la autoridad, esta desconocería los derechos de los educandos, pues deberían

8 « *Exiger de lui autre chose, au nom d'une autorité qui s'impose à lui du dehors, [...] c'est porter atteinte à ses droits, à sa liberté, à sa personne* ».

9 « *Fausser le libre jeu de ses facultés et arrêter l'épanouissement spontané de sa nature* ».

arreglárselas por sí solos según la conciencia y razón que cada uno tiene para dirigirse hacia la verdad y el orden, no necesitando de nada más (Laberthonnière, 1903, p. 238).

Si bien no se desconoce en absoluto la dignidad del educando y el respeto debido hacia él (Laberthonnière, 1903, p. 239), en la práctica se plantea el *problema* de la autoridad, ya que es evidente que en el educando hay tendencias que no siempre se deben favorecer y, por lo tanto, surge el *problema* de los medios con los cuales ejercer la necesaria autoridad que, claro está, no existe por un derecho propio (Laberthonnière, 1903, p. 240).

En este punto, sobre los medios adecuados que no deberían ser impositivos, entra para Laberthonnière la segunda concepción filosófica que sostiene la necesidad abstracta de una educación laica: el positivismo, tal como se presentaba a finales del siglo XIX y que, según nuestro autor, también se vincula con la filosofía individualista del siglo XVIII. Para Laberthonnière, el positivismo concibe la realidad como constituida por meros fenómenos, por hechos de los cuales se deben descubrir las leyes que los predeterminan, obra que es propia de la ciencia. De este modo, una vez descubiertas estas leyes, se obtiene poder sobre la realidad y el hombre se vuelve capaz de dirigirla y utilizar sus fuerzas, así como se hace en la industria. Ahora bien, según la aguda lectura que Laberthonnière hace del positivismo, siendo que para esta concepción el hombre es una cosa, un mero hecho de la realidad, de la naturaleza, también él está sumiso al determinismo y se vuelve objeto de la psicología experimental que, descubriendo las leyes del ánimo, se preocupa de dirigir la actividad humana, así como se dirigen las fuerzas de la naturaleza. Para él, es el triunfo de la “educación científica”, celebrado progreso del cual todos deberían estar felices (Laberthonnière, 1903, p. 240).

También en este caso, siendo que el enemigo de una educación, es decir, de un aprendizaje neutral, continúa siendo la “autoridad”, la ciencia se pondría al servicio de la educación, de la libertad de un aprendizaje neutral garantizado por la aplicación de estas leyes pedagógicas-científicas neutrales. Sin embargo, aquí surge el problema de la existencia del libre albedrío de los educandos que echa abajo las supuestas leyes pedagógicas predeterminadas que los dirigirían. En su tiempo, dice Laberthonnière (1903), se había llegado al extremo de pensar la educación y el aprendizaje como una “sugestión hipnótica” o “un procedimiento

igual a los de la vacunación para corregir algunos vicios” (p. 241)¹⁰. En fin, esta teoría positivista y neutral-científica de la educación lo que pretende es ser “*maîtresse de la forme que prendait l’activité de l’enfant*”, “moldeadora de la forma que toma la actividad del niño” (p. 241).

Problematizando esta concepción, Laberthonnière (1903) señala que si, por un lado, se afirma el sujeto del niño como sagrado, como una persona inviolable, por otro lado, se considera como una cosa que “se debe manipular empleando los mismos procedimientos científicos que se usan para dirigir la fuerza de un animal o un curso de agua” (p. 241)¹¹. Para él, se está en presencia de una “confusión de ideas, de incoherencias [...] si el niño es una persona, no se puede asimilar a una cosa y no se puede tratar con procedimientos científicos”¹² como si fuera un instrumento para servir fines, ya que, en la educación, se trata *de un hombre que se encuentra frente a otro hombre* y no frente a cosas. Se trata de que, por medio del aprendizaje, “la actividad del educando se vuelva *competente por sí misma*” (p. 242)¹³.

Para Laberthonnière, es imposible concebir el aprendizaje sin la presencia de una “autoridad”, ya que es una necesidad práctica ineludible. De hecho, si se abandona al niño a sí mismo, él mismo se volverá con el tiempo enemigo de otro hombre y habrá que usar la fuerza bruta para defenderse de él (p. 243). En este punto, no se trata de saber si la naturaleza es buena o mala, sino de *constatar* que los niños no existen espontáneamente, que necesitan de la ayuda de otro para ser lo que deben ser. El problema que surge es, por tanto, “cómo el niño *puede ser él mismo* y volverse persona humana libre si es necesaria la autoridad que lo haga

10 « *Quelques-uns sont allés jusqu’à proposer l’emploi de la suggestion hypnotique. Il paraît que d’autres comptent sur des procédés analogues à la vaccination pour corriger certains vices* ».

11 « *Une force qu’on se propose de diriger en employant les mêmes procédés scientifiques que pour diriger la force d’un animal ou d’un cours d’eau* ».

12 « *Voilà la confusion d’idées, d’incohérences que nous tenions à signaler [...]. Si l’on admet que l’enfant est une personne ou qu’il doit en devenir une, on ne peut, sans se contredire, l’assimiler aux choses qui nous entourent ; et c’est l’assimiler aux choses qui nous entourent que de vouloir user des procédés scientifiques pour le diriger* ».

13 « *l’activité de l’enfant devienne maîtresse d’elle-même* ».

actuar por obediencia” (p. 243)¹⁴. Para nuestro autor, se podría responder de un modo simplista diciendo que bastaría que la autoridad apelara al uso de la razón del educando de modo que este actuara por sí mismo, haciendo por sí mismo su educación. Pero, entonces, ¿por qué, aunque sosteniendo que debe ser laica-neutral, se continúa hablando de educación? (p. 244). Para Laberthonnière, es la realidad misma la que plantea el *problema* de si el educando debe “actuar por sujeción a una autoridad” o “dirigirse por sí mismo” (p. 244)¹⁵. Para él, lo mínimo necesario sería, ante todo, reconocer esta dificultad y concluir que, por un lado, la contraposición entre sistema autoritario y liberal es demasiado simplista y, por otro lado, que la pretensión de recurrir a la ciencia pedagógica como productora de procedimientos adecuados para el aprendizaje-educación es una ilusión óptica, una trampa (p. 244).

2.2. LA EDUCACIÓN COMO OBRA COMÚN (ŒUVRE COMMUNE)

LA PROBLEMATIZACIÓN de la concepción de la educación que propone Laberthonnière es clara. Por un lado, basándose en una concepción individualista, se considera al educando como plenamente existente y capaz de educarse, por lo tanto, se lo debe proteger contra la autoridad. Por otro lado, según la concepción positivista, se ve al educando como un brote (*germe*) que debe ser moldeado con una metodología científica capaz de dirigir su acción; en este caso, la atención se centra en la autoridad que debe aplicar estos medios educativos pedagógico-científicos, perdiendo de vista la preocupación fundamental por la personalidad de quien se quiere educar. Parece, por tanto, como dice Laberthonnière, que la alternativa es o abandonar al niño a sí mismo u oprimirlo.

Sin embargo, esta alternativa nace de una concepción de la autoridad concebida únicamente como poder (*puissance*) que se impone ya sea por coacción o por una habilidad epistemológica (*savoir-faire*) en el uso de los medios

14 « *Comment l'enfant peut-il ou pourra-t-il devenir une personne humaine dont le caractère essentiel est de s'appartenir à elle-même et dont l'idéal par conséquent est la liberté, s'il est nécessaire que l'autorité s'exerce sur lui et le fasse agir par obéissance ?* ».

15 « *Agir par soumission à une autorité, c'est être dirigé ; agir par conscience et par raison, c'est se diriger soi-même* ».

pedagógico-científicos. Esta concepción, por tanto, entiende la autoridad como algo exterior al educando (Laberthonnière, 1903, pp. 245-246). Esta, según nuestro autor, es la concepción antigua de la autoridad típica del dueño de esclavos o de las monarquías orientales; es la autoridad de quienes abusan de los otros mediante la fuerza o la astucia (*ruse*), a través de un supuesto saber-poder superior. Sin embargo, esta concepción, que parece ser la única de la autoridad, es una abstracción, ya que no se puede pensar en la autoridad sino como “una persona que vive, una persona que se mueve con intenciones, de modo que su actividad es moral, pues la misma autoridad *cambia de naturaleza según la intención que la anima*” (Laberthonnière, 1903, p. 246)¹⁶.

En este punto, Laberthonnière hace una distinción esencial que, a nuestro parecer, fundamenta una concepción adecuada de la educación. Tal distinción es la siguiente: hay una autoridad que utiliza el poder y el conocimiento que posee para subordinar a los demás a sus fines particulares y aprovecharse de ellos, es decir, es la autoridad que esclaviza (*asservissante*). Por otro lado, Laberthonnière (1903) sostiene: “existe la autoridad que usa del poder y de su saber para subordinarse ella misma a aquellos que le son entregados y que vincula su camino y fin (*sort*) a sus caminos y fines, pues con ellos tiene un fin común: es la autoridad liberadora” (p. 246)¹⁷.

Hemos ya señalado que para Laberthonnière es fundamental la *intención que mueve* a la autoridad. No hay ningún *sistema* educativo que remplace la que Laberthonnière (1903) llama “la buena voluntad de la autoridad” (p. 247), pues es propiamente la iniciativa de la buena voluntad la que crea las condiciones de una adecuada educación y de un adecuado aprendizaje ¿En qué consiste esta buena voluntad? Sabiendo su debilidad y la grandeza de su tarea, la autoridad debe buscar garantías contra ella misma en lugar de rechazarlas, debe *ejercer sobre ella misma un trabajo crítico*, debe problematizarse para que consiga ser

16 « [L'autorité] est incarnée dans une personne qui vit ; elle est une personne. En s'exerçant elle se dirige d'après des intentions. Son activité est une activité morale. Et il en résulte qu'elle change complètement selon l'intention qui l'anime ».

17 « Il y a l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour se subordonner elle-même en un sens à ceux qui lui sont soumis, et qui, liant son sort à leur sort, poursuit avec eux une fin commune : celle-là est libératrice ».

concebida como una obra en que se trata a los otros como uno mismo quiere ser tratado:

quien acepta la misión de enseñar debe tomar resguardos, precauciones contra sí mismo. Debe a aquellos que lo escuchan el testimonio de la sinceridad intelectual y de la desconfianza de sí mismo [...] se esforzará [...] por vivir frente a los alumnos por el amor de la verdad [...] preocupado de poner su pensamiento en la verdad que enseña [...] Sus oídos deben estar abiertos a todas las voces, interesarse por todos los esfuerzos del pensamiento, extraer provecho de ellos [...] [pues] es hora de terminar con el método cómodo, pero desastroso, de tratar desde lo alto las doctrinas que se quieren refutar desnaturalizándolas y volverlas ineptas aplastándolas con sarcasmos y desdén (Laberthonnière, 1903, pp. 281-282)¹⁸.

De hecho, en correspondencia con las dos concepciones de la autoridad, hay dos formas de obediencia, un concepto que no puede considerarse en abstracto, pues la obediencia es propiamente el acto de un ser viviente, móvil, complejo, el del educando: “Hay que distinguir la *obediencia servil* que corresponde a la autoridad autoritaria [...] y la *obediencia libre* que corresponde a la autoridad liberal. En el primer caso, se trata de una *sumisión*; en el otro, de una *aceptación*” (Laberthonnière, 1903, p. 248)¹⁹, es decir, de una relación compuesta. La autoridad, por lo tanto, “no debe someter sino hacerse aceptar” (p. 276)²⁰. En este sentido, el aprendizaje será más libre, “cuanto menos la autoridad sea autoritaria” (p. 275)²¹. En este punto,

18 « *Celui qui a reçu et accepté la mission d'enseigner ne prendra jamais assez de précautions contre lui-même ; il doit à ceux qui l'écoutent l'exemple de la sincérité intellectuelle et de la méfiance de soi. Il s'efforcera donc [...] de vivre réellement devant eux de l'amour de la vérité. [...] Son oreille reste ouverte à toutes les voix. Il s'intéresse à tous les efforts de l'esprit humain [...] en même temps [...] qu'il en profite. [...] Il est temps d'en finir avec le procédé commode, mais désastreux, qui consiste à traiter de haut les doctrines qu'on entreprend de réfuter, à les dénaturer par le fait même, et à les rendre ineptes pour les écraser ensuite de ses sarcasmes et de son dédain* ».

19 « *Il faut donc distinguer l'obéissance servile qui correspond à l'autorité autoritaire [...] et l'obéissance libre qui correspond à l'autorité libérale. Si dans un cas obéir c'est subir, il n'en est pas du tout de même dans l'autre cas où obéir c'est accepter* ».

20 « *Ce n'est pas une autorité qui se fait subir ; c'est une autorité qui se fait accepter* ».

21 « *Son enseignement aura d'autant plus d'autorité qu'il sera moins autoritaire* ».

una vez más, nuestro autor dice que no se trata de saber cómo se concilian entre sí las nociones abstractas de la libertad y de la autoridad una vez concebidas como contradictorias y fijadas de una vez por todas en definiciones, sino que más bien se trata de cómo conciliar “seres vivientes que son capaces de moverse, cambiar, transformarse” (p. 248)²².

Por tanto, todo esto no consiste en que “el educador busque una obediencia libre, sino de *generar* y de hacer nacer esta obediencia libre” ya que la autoridad es la condición de posibilidad de la libertad (p. 248)²³, pues la libertad del educando debe ser el fruto de un trabajo compuesto con el educador.

En este punto, Laberthonnière aclara que si bien la naturaleza del niño-educando no es mala en sí, tiene una anarquía de apetitos que puede aprisionarlo en un egoísmo que no lo hace dueño de sí, que no lo hace libre. Para ser libre, debería salirse de esta anarquía interior. En este punto, el educador no debe subordinarse al egoísmo del niño y su condescendencia hacia él no debe representar una abdicación, justamente porque el educando debe ser defendido contra sí mismo y, por ello, necesita la ayuda del educador no especulativamente, sino prácticamente. Claro está, es necesaria la aceptación *no servil* de la obediencia por parte del educando.

Ahora bien, esta obediencia libre, este aprendizaje libre es posible solo si el respeto hacia la autoridad nace de la confianza del educando hacia ella, de modo que se co-instituya un “amor recíproco” (Laberthonnière, 1903, p. 249). De hecho, la cuestión fundamental de la educación es *moral*, es decir, de buena voluntad, de una intención por parte del educador que no sea la de producir una obediencia y un aprendizaje servil. Si el educando se encuentra frente a un egoísmo del educador semejante al suyo, tendrá razón de quedarse en este y defenderse. Sin embargo, si el educador no es movido *sistemáticamente* por un capricho o por egoísmo, él mismo “obedecerá mandando” y, de este modo, “se vuelve revelación de justicia

22 « *Mais il s'agit de savoir comment peuvent se concilier des êtres vivants qui sont capables de se mouvoir, de changer et de se transformer* ».

23 « *Qu'on ne s'imagine pas toutefois que l'Éducateur n'a qu'à chercher l'obéissance libre pour la rencontrer : car son rôle c'est précisément de l'engendrer, de la faire naître* ».

y bondad”, permitiendo al educando salir de su egoísmo e individualismo, ya que “se le ha ofrecido la ocasión para que se abra y florezca” (p. 250)²⁴.

Una vez más, nuestro autor dice que el problema no es concebir métodos y procedimientos pedagógicos científico-positivistas pensando en estos como la solución del problema de la educación y, por ello, del aprendizaje. Se trata, más bien, de que la misma autoridad educadora, lejos de cualquier “neutralidad artificial (*factice*)” que está subordinada a la existencia *presupuesta* de una epistemología educativa-científica, se haga todo a todos, que sea flexible (*souple*), liberal (*large*), condescendiente y, así, solo de este modo, sabrá variar sus procedimientos-métodos y adaptarlos a las circunstancias y a los individuos. En fin, la autoridad debe tener una intención desinteresada (*intention désintéressée*), pues no es posible que haya métodos educativos malos que concuerden con una intención desinteresada. Por ello, Laberthonnière afirma que el método educativo no debe ser concebido en abstracto, sino que coincide propiamente con la presencia confiable de la autoridad, pues “tanto vale el hombre como vale su método, ya que aquí no se trata de lo que se dice o lo que se hace, sino de *lo que uno es*” (Laberthonnière, 1903, p. 250; énfasis añadido)²⁵.

En este sentido, para Laberthonnière, la educación no es una profesión (*métier*), pues no es cuestión de tener habilidades pedagógicas especiales. En la educación, lo que vale es el *motif*, la intención desinteresada. Lejos de cualquier moral desinteresada kantiana, Laberthonnière aclara en qué sentido se debe entender este desinterés. Por un lado, excluye la presencia de métodos pedagógico-científicos presupuestos; por otro lado –y en este punto nos parece está la fundamentación de nuestro autor de un aprendizaje libre por parte del educando– esta fundamentación coincide con la cooperación, con el trabajo compuesto entre autoridad y educando: “Se trata de cooperar en formar personas que sean ellas mismas y que sean responsables [imputables] de lo que

24 « [Si l'Éducateur] commande de manière à donner l'impression que lui-même obéit en commandant, il devient alors pour l'enfant comme la révélation d'une vie supérieure où, sous le règne de la justice et de la bonté, l'opposition des égoïsmes disparaît. [...] il lui en fournit l'occasion [...] pour qu'il s'ouvre et qu'il s'épanouisse ».

25 « Tant vaut l'homme, tant vaut la méthode : car ici on vaut non par ce qu'on dit ou ce qu'on fait, mais par ce qu'on est ».

piensan y quieren. No se deben tomar como medios, y lo que se hace *con ellas* se hace por ellas” (Laberthonnière, 1903, p. 251; énfasis añadido)²⁶. De hecho, para Laberthonnière (1903), “la humanidad de una obra de liberación se puede cumplir solo de modo solidario” (p. 286)²⁷ y no puede producirse unidad entre los hombres por medio de una supuesta e ideológica unidad que impondría el Estado por medio de métodos pedagógicos-científicos.

En este punto, nuestro autor dice que, por un lado, no sirve solo “pagar bien” a los educadores, ya sea con dinero u honores, si el educador no persigue un interés diferente de cualquier recompensa de este género, “pues si el fin de la obra del educador es exterior a su obra, pierde cualquier sentido” (Laberthonnière, 1903, p. 251)²⁸. Por otro lado, afirma que no se debe ejercer la autoridad en provecho de cualquier tipo de doctrina o sistema (como por ejemplo el de la neutralidad de la educación) o de una institución abstractamente concebida (el Estado), pues lo que no se debe perder jamás de vista es “la preocupación-atención por las personas” (p. 251), que no se deben tomar

como un medio para realizar un fin independiente de ellas, tratándolas como meras cosas sobre las cuales *se* piensa tener el derecho de dominar modelándolas desde afuera. Lo que el educador quiere es que, con su ayuda-cooperación, ellas realicen por sí mismas su fin y este fin no es diferente del suyo, el del educador. Se trata de una unidad de espíritus (Laberthonnière, 1903, p. 252)²⁹.

Es decir, una amistad del pensamiento y de la voluntad, amistad de cooperación. De hecho, la educación es la vida misma del educador que se pone en obra, que se elabora:

26 « *Il s’agit de coopérer à former des personnes qui s’appartiennent à elles-mêmes intérieurement et qui soient responsables de ce qu’elles pensent et de ce qu’elles veulent. En aucune façon il ne peut être permis de les prendre comme moyens. Ce qu’on fait avec elles, il faut le faire pour elles* ».

27 « [...] *dans l’humanité une œuvre de délivrance doit s’accomplir solidairement* ».

28 « *Aussitôt que sa fin, d’une manière quelconque, devient extérieure à son œuvre, il en perd son sens* ».

29 « [...] *le souci des personnes. [...] Il les prendrait comme des moyens pour réaliser une fin conçue indépendamment d’elles ; et ainsi il les traiterait encore comme des choses qu’on a le droit de dominer et de façonner du dehors. Tandis que ce qu’il doit vouloir c’est que par son concours elles réalisent elles-mêmes leur fin. Et cette fin n’est pas différente de la sienne. [...] C’est l’union des esprits [...]* ».

Él es solidario con los que les son confiados y no puede, a menos de querer prevaricar, separar su fin del fin de ellos, ya sea abandonándolos a sí mismos como sirviéndose de ellos por un *fin extraño* a ellos mismos, pues son ellos quienes deben querer por ellos mismos (Laberthonnière, 1903, p. 252)³⁰.

Por tanto, no se trata ni de abandonar a sí mismos a los educandos, ni de hacer de ellos instrumentos, sino de “sentirse identificado con ellos” (*se sent comme identifié avec eux*) de tal modo que sus ignorancias, sus miserias y sus faltas pesen (*pèsent*) sobre el mismo educador como si fueran las suyas y como si él fuera responsable de ellas. Y si los corrige “por deber (¡no por derecho!), él sufrirá con ellos como si se corrigiera a él mismo. [...] Él intervendrá en sus vidas como interviene en la suya y por la misma razón” (Laberthonnière, 1903, p. 253)³¹.

Por ello, la necesaria corrección hecha por la autoridad debe entenderse en el contexto de la cooperación. No se trata aquí, para Laberthonnière, de “un imperativo categórico [kantiano] o de un mecanismo repetitivo”³², sino que la firmeza de la autoridad será más bien “piedad y bondad” (*pitié et bonté*) en caso de reproches y correcciones, como si fueran “una especie de súplica y de apelación apremiante”³³, pues no se trata, en la educación, de que “un individuo se levante contra otros individuos” (Laberthonnière, 1903, p. 254)³⁴.

Entonces, si “solo la vida comunica la vida, *omne vivens ex vivente*” (Laberthonnière, 1903, p. 283), es este *appel*, esta *vocatio* hecha por la autoridad, que se demuestra confiable porque es *crítica sobre todo hacia* sí misma y que *compone* el acto educativo de aprendizaje con el otro, el que, y este es un punto decisivo, se vuelve como una norma de comparación libre en el interior del mismo educando.

30 « *El est solidaire de ceux qui lui sont confiés et qu'il ne peut sans prévarication séparer son sort de leur sort, soit en les abandonnant à eux-mêmes, soit en se servant d'eux pour une fin extérieure à eux. Au fond ce sont eux qu'il doit vouloir et qu'il doit vouloir pour eux-mêmes, sans rien vouloir pour eux qui lui soit propre* ».

31 « *C'est qu'il y a là bien plus qu'un droit, il y a un devoir. [...] il souffre avec eux comme s'il se corrigeait lui-même. [...] il intervient dans leur vie comme il intervient dans la sienne et pour la même raison* ».

32 « *Ce n'est pas non plus un impératif catégorique et rébarbatif* ».

33 « *Comme une sorte de supplication ardente et d'appel pressant* »

34 « *Ce n'est plus un individu qui se dresse contre d'autres individus*. »

Es una heteronomía que se vuelve autonomía del sujeto que se desea educar, es una norma libre (pues no es impuesta) que el educando hace suya como hipótesis de trabajo, de pensamiento y voluntad. Es lo que dice Laberthonnière (1903) cuando escribe que el *appel*, la *vocatio*, llamada hecha por la autoridad, deja de ser exterior y extraña (*cesse de leur être extérieure et étrangère*) a quien se educa y, “sin atentar contra su autonomía, se vuelve como una gracia que *mueve* al otro desde dentro” (p. 255)³⁵, no desde afuera. Por ello, el aprendizaje del educando no debe obedecer a ninguna voluntad de “mandar, de dirigir, de moldear según la conveniencia de la autoridad”³⁶, pues esta no es un saber-*maîtrise*, es decir, una epistemología pedagógica-científica (positivista) supuestamente superior “que se ejerce sobre cosas, animales y esclavos”³⁷. No es una “voluntad que se impone a la otra, sino una voluntad que se ofrece a otras voluntades para ayudarles a querer a ellas mismas” (Laberthonnière, 1903, p. 255)³⁸.

Hemos ya señalado que el aprendizaje, para nuestro autor, se debe desarrollar en un contexto de confianza recíproca, de “un amor recíproco”. Esto se da, *ante todo*, porque se estima a los educandos como “capaces de pensar [...] en lugar de sustituirlos y subordinarlos a sus fines particulares” (Laberthonnière, 1903, p. 256)³⁹. De hecho, la autoridad liberadora no trata al educando como un objeto sobre el cual se ejerce una acción pedagógico-científica, sino que “no trabaja *sobre* el alumno, sino que trabaja *por* él, *con* él. [La educación] es una obra común a la cual cada uno coopera y *cada uno tiene su responsabilidad propia*”

35 « [...] sans porter atteinte à leur autonomie. [...] Tout en leur commandant du dehors, elle leur parle et agit en elle du dedans comme une grâce ».

36 « Car il ne s'agit pas ici de commander, de diriger, de façonner à son gré ».

37 « L'autorité éducatrice n'est pas la maîtrise qu'on exerce sur les choses, sur les animaux ou sur les esclaves ».

38 « Il n'y a donc plus là une volonté qui s'impose à d'autres volontés pour les dominer ; mais il y a une volonté qui se prête à d'autres volontés pour les aider à vouloir, vouloir avec elles ».

39 « comme capables de penser [...] au lieu de se substituer à eux et de les subordonner à ses fins particulières ».

(Laberthonnière, 1903, p. 256; énfasis añadido)⁴⁰. Esta afirmación de Laberthonnière nos parece especialmente decisiva. Únicamente la cooperación, la obra común de la autoridad y del educando a quien no debe eximirse de pensar y querer, co-instituye no solo la imputabilidad del primero, sino la del mismo educando. Llegamos así a la afirmación decisiva: en el aprendizaje del educando (hecho posible por esta cooperación con la autoridad que en cuanto *appel-vocatio* no quiere sustituir el pensamiento del educando), se revela su misma imputabilidad, es decir, su libertad. El educando es libre en cuanto se hace imputable en esta relación de cooperación que debe co-instituir gracias al *appel-vocatio* libre (no impuesto) de la autoridad educadora.

Por ello, la finalidad de la educación consiste, para Laberthonnière (1903), en que el educador debe vigilar positivamente “que el alumno sea *competente de sí mismo*” (p. 256)⁴¹. Dicho de otro modo, para Laberthonnière, la autoridad, confiable por su cooperación con el educando, debe engendrar en el propio alumno su competencia de pensamiento y voluntad, debe generar sujetos *compos sui, compos mentis*. Por ello, la autoridad no debe buscar moldear a los alumnos, pues la educación no trabaja sobre una materia maleable que está sometida a una acción exterior. Se trata, más bien, de “engendrar la vida intelectual y moral” del alumno, de engendrarlo en esta competencia en el pensamiento y en la voluntad. Por esta razón, Laberthonnière define a la educación como un *enfantement*, como un parto. Sostiene que, así como el alumbramiento de un hijo por parte de una madre es

un acto de amor por quien nace y no por sí misma, la autoridad es esencialmente amante y por ello no es oprimente, sino liberadora, pues no solo se concilia con la libre iniciativa del alumno, sino que le *propicia* la cooperación de que tiene necesidad para que se produzca esta libre iniciativa. La educación es *una obra de caridad* (Laberthonnière, 1903, p. 257)⁴².

40 « *Le maître n'a pas à travailler sur l'élève ; il a à travailler pour lui. [...] C'est une œuvre commune à laquelle chacun d'eux coopère, et chacun d'eux, peut-on dire, en a la responsabilité totale* ».

41 « [...] que l'élève s'appartienne à lui-même ».

42 « *Elle est œuvre d'amour, [...] par lequel on aime quelqu'un pour lui et non pour soi [...] C'est parce qu'elle est essentiellement aimante que l'autorité éducatrice évite être opprimante [...] elle devient*

Es una obra de caridad, no altruismo piadoso (*pitié*). Más bien, es sacrificio, pues la autoridad debe *críticamente* resguardarse de ser autoritaria. Esta obra de caridad es *libératrice*, liberadora (Laberthonnière, 1903, p. 258), en cuanto propicia el medio (*produit le secours*), es decir, la cooperación para que el alumno produzca autónomamente su competencia de pensamiento y de voluntad.

Por tanto, la autoridad no debe remplazar o suprimir las iniciativas intelectuales del alumno, sino engendrarlas sin “desconfianza, miedo o pereza”⁴³ (Laberthonnière, 1903, p. 271) y, por ello, es totalmente equivocado el método de la autoridad que supone la “pasividad pura” por parte del alumno (p. 270). Y, por parte del alumno, si quiere ser imputable en esta cooperación educativa, no debe haber ninguna inercia por la cual se sometería servilmente a la enseñanza de un maestro (p. 268). En este sentido, agrega que el riesgo más grave para el aprendizaje es que los alumnos “se *acostumbren* al hecho de que la autoridad tiene por fin pensar en su lugar” (p. 271)⁴⁴. De este modo, el mismo alumno es hecho responsable-imputable de sí mismo en la obra de su educación (p. 271), pues en el acto de aprendizaje “no hay rentistas o pordioseros que viven del trabajo de otros” sino que el alumno debe ganarse-merecerse lo que es enseñado (p. 276)⁴⁵.

Lejos de una actitud escéptica que jamás da un paso, al contrario, para que se produzca una adecuada educación, la autoridad educadora y el educando deben “moverse en adelante hacia un fin, sabiendo que se busca porque ya se ha encontrado” (Laberthonnière, 1903, p. 283)⁴⁶. ¿Qué se ha encontrado? Se ha encontrado la *experiencia confiable* de la cooperación de la autoridad que con su *appel-vocatio* confiable ha engendrado en el alumno el pensamiento y la voluntad de elaborar-trabajar la hipótesis de trabajo propuesta, *haciéndola propia*. De

libératrice. Elle ne se concilie pas seulement avec l'initiative de l'élève, elle lui fournit le secours dont elle a besoin pour se produire [...] L'éducation ne peut donc être qu'une œuvre de charité ».

43 « *Au lieu de faire appel aux initiatives intellectuelle, on les refoule par défiance, par peur ou par paresse ».*

44 « *[...] s'habituent à considérer que l'autorité a pour fin de penser à leur place ».*

45 « *Il n'y a pas [...] de rentistes ou de mendiants vivant uniquement du travail des autres [...] ».*

46 « *C'est l'attitude de ceux qui se meuvent en avant et qui progressent vers un but. [...] ils ne cherchaient pas si déjà ils n'avaient trouvé ».*

hecho, la educación se producirá solo en “una actitud de búsqueda que es la única que conviene a aquellos que enseñan como a los alumnos” (p. 282)⁴⁷. En esta dinámica, el alumno no debe tener miedo de correr el riesgo de caer en el error (p. 281), pues la cooperación con la autoridad es la condición de posibilidad de continuas correcciones beneficiosas.

Referido al contexto más general de lo que es la educación, Laberthonnière puede así decir que, respecto al educador, no se trata solo de que este posea especiales habilidades técnicas ni el saber que da alguna ciencia particular. Si bien se podrán instituir cursos de pedagogía, estos no servirán de nada si en la educación no hay cooperación entre autoridad y alumno: “sin duda hay una ciencia de la educación, pero la educación no es una ciencia sino un apostolado y para ser apóstoles hay que creer, amar, ofrecerse, proponerse, entregarse a la realidad que nos pone en la cruz de las necesidades diarias que exige la vida” (Laberthonnière, 1903, p. 288)⁴⁸. Solo de este modo se reconocerá que los educandos “no pertenecen a nadie y nadie tiene el derecho de aprisionarlos. Se conquistan donándose y proponiéndose a ellos para obtener que ellos mismos se donen, se propongan a su vez” (p. 289)⁴⁹.

Por ello, la recompensa de la educación no está en un fin fuera de ella, sino en engendrar sujetos *compos mentis*, capaces de hacerse imputar no solo en la dinámica educativa, sino cívicamente, como hombres que cooperan con otros hombres, no en contra de ellos: la educación “tiene en sí su recompensa” (Laberthonnière, 1903, p. 289)⁵⁰, la de trabajar por una sociedad en que los hombres no trabajan en contra de otros, sino para que cooperen con otros. Este es el aprendizaje fundamental que propone Laberthonnière, válido tanto para la autoridad educadora como para el educando.

47 « [...] *l'attitude de la recherche est la seule qui convienne à ceux qui enseignent comme à ceux qui sont enseignés* ».

48 « *Sans doute il y a une science de l'Éducation. Mais l'éducation n'est pas une science, c'est un apostolat. Et pour être apôtre il faut croire, il faut aimer, il faut se donner sans compter, il faut se livrer à la réalité crucifiante de besoins journalières qu'exige la vie* ».

49 « [...] *n'appartiennent à personne et personne n'a le droit de chercher à les prendre. On ne les conquiert qu'en se donnant à eux pour obtenir qu'ils se donnent à leur tour* ».

50 « *Elle porte avec elle sa récompense* ».

3. Reflexiones críticas

QUEREMOS AHORA elaborar la enseñanza de Laberthonnière ofreciendo algunas reflexiones críticas, es decir, dar al mismo tiempo un juicio sobre su lección que implique ofrecer algunas prolongaciones de su pensamiento, lo que nos parece útil para reflexionar sobre la formulación de un adecuado camino educativo.

Ante todo, nos parece interesante la insistencia de Laberthonnière sobre la *problematización* de qué es la educación. ¿Se puede reducir a una ciencia pedagógica con métodos preestablecidos que pueden ser aplicados científicamente, es decir, de un modo neutral a los alumnos? En este sentido, habría que preguntarse si las *teorías* educativas-pedagógicas que se han elaborado durante las últimas décadas no son deudoras de una *concepción positivista* del hombre y de su fin, una concepción que concibe la educación como fruto de la aplicación *sobre* los educandos de una técnica pedagógica elaborada suponiendo el descubrimiento de la existencia de *leyes naturales* preestablecidas en el *objeto* que se debe educar. Aquí se debería, por lo menos, saber distinguir entre dos tipos de ciencia, para que se elabore un concepto adecuado de educación. Hay leyes de causa-efecto que se descubren en los fenómenos naturales y hay leyes que no son naturales, que no responden a la lógica de causa-efecto, sino más bien son libres de cualquier causalidad en cuanto son puestas por *la competencia propia del sujeto* por medio de actos que son libres en cuanto son imputables (Kelsen, 1960, pp. 16-20; 24-31). Estas leyes pertenecen, más bien, al orden que llamamos “jurídico”, pues el mismo término “competencia” es de orden jurídico. El mismo término “positivismo” debería ser revalorado volviendo a su origen etimológico, la de actos puestos-pensados por el sujeto. Por ello, cuando Laberthonnière afirma que la autoridad “no trabaja *sobre* el alumno” pone justamente en cuestión un tipo de positivismo cientificista y propone no considerar al educando como *objeto* incapaz de competencia propia, cobaya, objeto de prueba en laboratorio. Dicho de otro modo, el aprendizaje del educando no puede ser el mero resultado de la aplicación de una ciencia *cientificista* de la educación, pues de este modo la autoridad educadora se concentraría, como dice Laberthonnière, exclusivamente sobre los *medios* educativos para el aprendizaje, medios que serían neutrales (en cuanto elaborados científicamente) y que tendrían como pecado original considerar el método de enseñanza y de aprendizaje desde afuera de la relación compuesta

entre autoridad y educando. Por ello, Laberthonnière insiste sobre el hecho de que la educación es *un problema* que se da en la práctica, *in actu exercito*, que no puede ser pensado *a priori*, desde afuera de una relación compuesta, de colaboración entre autoridad y educando.

Para Laberthonnière, todo el problema educativo se juega en resolver prácticamente la *supuesta antinomia* entre heteronomía y autonomía que es el hilo conductor de sus *Essais de philosophie religieuse* y que está bien presente también en el capítulo sobre la educación, así como dice su mismo título, *Rapport de l'autorité et de la liberté*: la relación aparentemente antinómica entre la ley de la autoridad educadora (heteronomía) y la ley de la libertad de aprendizaje del educando (autonomía). A este propósito, quiere implícitamente responder a la afirmación de Kant (2000) que pregonaba “la liberación del hombre de su culpable incapacidad, de la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro” (p. 25) y, adelantándose a lo que escribirá Freud (1992c), de la necesidad del “uso del pensamiento para la crítica del mismo pensamiento” (p. 34).

En este punto, nos parece que la solución ofrecida por Laberthonnière es significativa. Él habla del *appel*, de la llamada (*vocatio*) hecha por la autoridad educadora al educando. Este *appel* no es un imperativo categórico, no pretende responder a la lógica natural de la causa y del efecto y, por ello, escapa al positivismo cientificista-pedagógico que considera al educando como “cosa” natural. Así como lo concibe nuestro autor, el *appel* es más bien *normativo*, no impositivo, y consiste en el ofrecimiento de una *norma-ley libre de comparación*. Utilizando una expresión de Freud (1992a), se podría denominar a este *appel* como “exigencia de trabajo” (p. 117) y, corrigiendo esta expresión, se la podría denominar más bien como una *propiciación* al trabajo. De hecho, este *appel-vocatio* no es prescriptivo, obligante, no implica un imperativo categórico al cual someterse. Esto significa que no es predefinido por ningún contenido, es decir, es formal, o como lo llama Laberthonnière, es liberal, la de una autoridad no autoritaria sino liberal-liberadora. Con este término, “formal”, entendemos que el *appel-vocatio* de la autoridad educadora no pretende imponer ningún contenido de aprendizaje, sino, más bien, una *norma vacía* por lo que se refiere a los contenidos, pues no los establece *a priori como satisfactorios* para el educando (Molteni y Solís-Nova, 2021). De hecho, estos contenidos deberán ser libremente elaborados y puestos por el trabajo del mismo sujeto, el

educando, que es llamado a trabajar este *appel-vocatio*. En la práctica (pues de esto se trata), en el educando que encuentra el *appel* de la autoridad, *appel* que reconoce como satisfactorio en la misma autoridad y que, por ello, no es prescriptivo de contenidos predeterminados, se engendrará el deseo-pensamiento no causado, es decir, autónomo, de elaborar de modo libre el aprendizaje y producir *in actu exercito* su satisfacción. Esto nos parece una observación bastante evidente. Con un ejemplo podemos decir que, encontrando una autoridad apasionada por la lectura de Shakespeare (lo que Laberthonnière llamaría el *appel*), el educando elaborará libremente este *appel* formal y no prescriptivo, ya sea comenzando a escribir poesías, buscando biografías del dramaturgo inglés, yendo a una librería a comprar obras de este autor, hablando con sus amigos de lo aprendido, etc. La cantidad de actos que el educando puede elaborar autónomamente es ilimitada.

En este punto, si por un lado no se puede seguramente clasificar el pensamiento de Laberthonnière como comportamentista (que concibe el aprendizaje como adquisición pasiva de contenidos transmitidos), parecería que se hubiera adelantado al moderno constructivismo. En realidad, hay diferencias sustanciales que se entienden si se elabora su concepto de educación (y por ello de aprendizaje) como obra en común, colaboración. Si en términos generales para el constructivismo la autoridad educadora es un mero “andamiaje” para que el educando sea responsablemente activo en su aprendizaje, que construye por su cuenta elaborando todas las informaciones que le proporciona la materialidad del ambiente en que vive, para Laberthonnière el aprendizaje es más bien y metodológicamente obra común, colaboración *compuesta de modo permanente* entre autoridad y educando. El método del aprendizaje es, por tanto, la misma colaboración *permanente*, los mismos actos continuos y con inicios siempre nuevos puestos y compuestos entre la autoridad y el educando ¿No puede valer muy bien aquí el título de un ensayo de von Kleist (1988) sobre “la elaboración paulatina del pensamiento a medida que se habla” con otro en que se afirma que *l'idée vient en parlant* así como *l'appétit vient en mangeant?* (pp. 37-45). El *appel-vocatio* de la autoridad es propiamente la condición permanente del apetito de *continuar* pensando en cooperación para que se produzca un aprendizaje capaz de generar una competencia de pensamiento autónomo, no sumiso a una epistemología superior.

Dicho de otra forma, la elaboración de un aprendizaje cognitivo no se puede producir fuera de esta relación compuesta de *modo permanente* entre el *appel* de la autoridad y la elaboración libre de este *appel* por parte del educando, excluyendo de este modo que el aprendizaje consista en la construcción de *esquemas* y mapas mentales por parte del educando. Si Laberthonnière define la educación con unos términos que parecieran desusados y hoy en día bien poco científicos como “amor recíproco”, podríamos utilizar en este caso la expresión de Freud (1992a): “definimos el amar como la relación del yo con sus propias fuentes de placer” (p. 130), es decir, con sus fuentes de beneficio. El mismo Freud (1992b) había dicho que “junto al apremio de la vida, es el amor el gran pedagogo, y el hombre inacabado es movido por el amor de quienes le son más próximos” (p. 319).

Esto significa que el aprendizaje es posible solo por el juicio de placer-beneficio que genera el *appel-vocatio* de la autoridad. Por ello, el método de aprendizaje por parte del educando es la misma relación-colaboración *afectiva-satisfecha* con la autoridad educadora. La obra en común compuesta con ella no es solo inspiración de contenidos que pueden ser elaborados autónomamente de modo que la autoridad sea entendida como un cartesiano dios *chiquinaude*, un sujeto que con un empujoncito pone en movimiento el autónomo aprendizaje del alumno, que enseguida puede muy bien prescindir de esta colaboración y obra común permanente que es el aprendizaje. En este sentido, podríamos citar aquí lo que escribe Freud (1991c) en su *Psicología del colegial*:

No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la *personalidad de nuestros maestros* [...] En muchos *el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros* (p. 248).

Una observación de Freud nos sirve para subrayar otro aporte que Laberthonnière puede ofrecer a la temática educativa. Describiendo su experiencia de colegial, escribía: “En el fondo, los amábamos mucho cuando *nos proporcionaban algún fundamento para ello*” (Freud, 1991c, p. 248). Si volvemos a los términos con que Laberthonnière define la educación como “amor recíproco”, la afirmación de Freud remite, por un lado, a la confianza-confiabilidad que debe ofrecer la autoridad no autoritaria-impositiva. Por otro lado, dice que esta confianza se fundamenta en la estima por parte de la autoridad hacia la competencia

de pensamiento propia del educando, es decir, que este sea reconocido como *persona*. Así como reclama Laberthonnière, el concepto de persona en él nos parece justamente jurídico y no abstractamente ontológico, pues apunta a la capacidad de imputabilidad (de recompensa o de corrección), es decir, a la capacidad de ser sujeto *compos mentis*, capaz de pensar, de poner actos imputables. La misma corrección hecha por la autoridad, lejos de ser entendida meramente como castigo-opresión, manifiesta el hecho de que el educando es considerado y estimado como imputable por sus méritos o deméritos en el aprendizaje, puesto que esta imputación no debe ser entendida solo de modo penal, sino también en términos de recompensa-premio. De hecho, esta imputabilidad implica el reconocimiento de que el educando no es una “cosa natural”, sino capaz de producir méritos, pues debe merecerse, ganarse su aprendizaje.

En este sentido, se puede decir que el aprendizaje es propiamente el trabajo con que el educando *elabora* el trabajo de la autoridad (el *appel-vocatio*). Aquí estamos lejos de los diálogos supuestamente mayéuticos de Platón. Escribe Averincev (2001):

El Sócrates platónico es el ideal del hombre radicalmente no dialógico, que no puede ser mínimamente turbado por el interlocutor, que permanece del todo impenetrable, impasible, inaccesible para cualquier otro ‘yo’ [...] Para estar abiertos al diálogo hace falta no ser autosuficientes, hay que buscar fuera de sí, en el otro [...] La filosofía griega crea el ideal de la autosuficiencia: tanto más es perfecto, menos el sabio griego necesita del otro (pp. 20-21).

Y si Laberthonnière (1903) afirma que en la relación con el educando la misma autoridad se transforma (“Él intervendrá en sus vidas como interviene en la suya y por la misma razón”; p. 253), el aprendizaje se cumple solo en la medida en que el educando reconoce que trabaja sobre el trabajo previo de la autoridad y es este trabajo previo el que pone en movimiento el interés del educando de aprehenderlo-aprenderlo para sí, para que se produzca la complacencia en la misma autoridad que hace el *appel*.

Podemos así decir que para Laberthonnière la educación es propiamente el fruto de una *libre y complacida* amistad del y en el pensamiento y la voluntad. Pensamos que cualquier estrategia pedagógica que se sostiene por el principio del deber (imperativo categórico) y no por la lógica de la oferta (*appel-vocatio*)

que genera la demanda, es decir, el deseo-placer de trabajar el mismo trabajo de la autoridad con vistas a un provecho y beneficio “económico”, está destinada al fracaso.

Además, es solo en esta cooperación que el aprendizaje que se genera por el “principio de placer” se afianza y se cumple como “principio de realidad”, como capacidad de juzgar de modo adecuado, autónomo, la realidad entera. Nos parece que se realizaría aquí lo que ha dicho Freud (1991c):

La educación puede describirse, sin más vacilaciones, como incitación a vencer el principio de placer y a sustituirlo por el principio de realidad; por tanto, quiere acudir en auxilio de aquel proceso de desarrollo en que se ve envuelto el yo, y para este fin se sirve de los premios de amor por parte del educador [...] La sustitución del principio de placer por el principio de realidad no implica el destronamiento del primero, sino su *aseguramiento* (pp. 228-229).

Al contrario, es propiamente la dimensión del *deber* la que produce, como dice Laberthonnière, resistencia y rebeldía en el educando (y en la misma autoridad educadora). El camino educativo es, por tanto, ante todo, una cuestión *moral*, o sea, como dice la etimología de este término, un problema de actos-comportamientos que se refieren al *modo de tratar el pensamiento del otro*.

En este punto, Laberthonnière problematiza el mismo concepto de ‘educando’. ¿No está demasiado presente en la educación una concepción que concibe *a priori* un pre-supuesto educando que debe ser guiado por un ‘tutor’? (Kant, 2000, p. 25) Este tutor se supone poseedor de una técnica epistemológica-educativa, un *saber supuestamente superior*, que “está (-*stème*)-sobre (*epí*)”, y que es posesión de quien sabe cómo educar, lo que prolonga “la relación entre dominantes y dominados” (Severino, 1998, p.105) ¿No es propiamente esta estrategia pedagógica la que inhibe el pensamiento, es decir, el aprendizaje? Si se siguiera la reflexión de Laberthonnière como Mister Pyke, inspector de Scotland Yard, siguió a Maigret para conocer sus métodos de investigación, se llegaría a la misma conclusión: “ha venido a Francia para conocer nuestros métodos de investigación, pero, como ha visto, no tenemos métodos” (Simenon, 1999, p. 151). De hecho, la propuesta de nuestro autor afirma que no debería existir ningún método pedagógico determinado *a priori*, pues el método es justamente la cooperación de dos sujetos recíproca y asimétricamente beneficiosos, pues de lo que

se trata en la educación es, como ya hemos señalado, de seres vivientes que son capaces de moverse, cambiar, transformarse (Laberthonnière, 1903, p. 249).

En este punto, podemos inferir que lo que propone Laberthonnière es que la educación no es el fruto de una acción directa sino asimétrica. No es fruto de una acción directa ($A \rightarrow B$) de la autoridad sobre el educando, como si se tratara de una única línea orientada sobre un único plan (acción que es propia de la farmacología, de la terapia médica y quirúrgica, de la hipnosis, de la magia, del milagro). De hecho, la educación que mira al aprendizaje como acción directa presupone el desnivel entre quien sabe y quien no sabe. Al contrario, habría que concebir el camino educativo como fruto de una *acción indirecta* ($\rightarrow \rightarrow$) al mismo tiempo que asimétrica, en dos planos distintos, es decir, autónomos. La acción educativa con miras al aprendizaje se podría comparar muy bien a la del abogado que no sustituye al cliente, ni actúa en su lugar, sino que ejerce esta acción en nombre de la autónoma capacidad jurídica reconocida al cliente mismo, capacidad que es inalienable. En este sentido, se puede decir que la autoridad, en el camino educativo, es el *abogado del pensamiento* del educando, pues esta es la única posibilidad de que se co-instituya una recíproca amistad del pensamiento y de la voluntad, amistad que garantiza la autonomía de los dos sujetos pensantes. Lejos de una lógica kantiana, desinteresada, y que considera al hombre como fin y no como medio, para nuestro autor el aprendizaje se rige por una lógica más bien *económica*: la producción de un beneficio *por medio* de la presencia propiciatoria y continua de la autoridad liberadora. De hecho, podemos decir que, según la reflexión de Laberthonnière, la presencia del otro, de la autoridad, no es límite ni obstáculo a la libertad del educando, sino la condición de su autonomía, pues la *ley* que genera esta co-operación es la del trabajo compuesto y satisfactorio.

Por ello, Laberthonnière dice que la educación es más bien “obra de caridad liberadora”, y esta obra es bien distinta de un altruismo piadoso (*pitié*), de una acción oblativa que presupone saber cuál es el bien que necesita el educando, de un afán y fijación preocupados de educar al otro (estas son más bien acciones directas). De lo que se trata es de liberar el pensamiento y voluntad del niño de su egoísmo individualista por medio de una colaboración *semper condenda* que, por ello, debe siempre re-co-instituirse. Es en esta co-institución que se verificará la *imputabilidad económica* no solo de la autoridad educadora, sino del mismo aprendizaje por parte del educando que será juzgado, ante todo,

por su satisfacción “económica”, es decir, según el enriquecimiento obtenido por medio de esta cooperación de la que es actor y no sumiso ejecutor. En esto Laberthonnière, si así se puede decir, es más “conductista”, pues lejos de entender el aprendizaje como mera introspección, lo entiende como imputabilidad de los actos (conducta) compuestos por el educando con la autoridad educadora.

Por ello, prolongando su lección, se debe entender el camino educativo no según una lógica *de iure condito*, es decir, según un derecho adquirido por medio de una técnica pedagógica ya establecida, sino según una lógica *de iure condendo*, como un derecho que se debe elaborar y co-instituir según la ley de una continua cooperación. Valgan aquí para el camino educativo las palabras de Badiou (1997): “Allí donde viene menos la figura de un amo (*maître*), se pone aquella, conjunta, del obrero (*ouvrier*) y de la igualdad. Toda igualdad es aquella de la co-pertenencia a una obra” (pp. 63-64). Dicho en otros términos, el camino educativo es posible solo en presencia de la autónoma dirección (→) de la autoridad que interviene en la autónoma dirección (→) del educando de modo que los beneficios de uno beneficien *económicamente* al otro. Se trata, por tanto, de una obra de *conversión-metanoia* que se puede llamar *filosófica*, es decir, del recíproco cambio y transformación del pensamiento y de la voluntad hechos posibles en una amistad (*filo*) del pensamiento (*sofia*).

En este punto, es importante volver a considerar la afirmación de Laberthonnière que define la educación como un *enfantement*. Una vez más nos parece que vuelve a problematizar en qué consiste la relación entre autoridad educadora y educando ¿Se puede hablar *stricto sensu* de “educación” o definitivamente se debería hablar de esta relación como de una “generación-engendramiento”? ¿Se puede hablar de esta relación como de una “formación” o se debería más bien hablar de una “asociación”, es decir, de una cooperación? Nos parece que Laberthonnière sugiere repensar la educación más bien como generación de un “hijo” por parte de un “padre”, y del aprendizaje como de una labor en que el educando es *genitus non factus*, engendrado y no causado por ninguna técnica pedagógica. De hecho, el aprendizaje debería ser entendido más bien como el camino por el cual *el educando es asociado* –en cuanto es reconocido como socio autónomo– al trabajo anterior de la autoridad educadora.

4. Conclusiones

Frente a la *banalidad del mal* causada por las ideologías del siglo pasado y de las actuales, banalidad que se fundamenta sobre una inimputable responsabilidad que tiene en vistas solo cumplir profesionalmente órdenes aprendidas en la sumisión a un saber pedagógico superior-kantiano (Arendt, 2003, pp. 20; 83), el método propuesto por Laberthonnière, el de la obra común, es la *cooperación compuesta de modo permanente* entre autoridad y educando. Esta nos parece la única posibilidad de que el aprendizaje sea primariamente cívico, el del trabajo con el otro hombre y no *contra* él. Lo anterior nos permite responder la pregunta de este estudio: en este trabajo compuesto, educador y educando, lejos de cualquier neutralidad, se hacen imputables por su co-institución cívica, es decir, laica, imputabilidad que será juzgada por la producción de beneficios universales, la de un trabajo de civilización.

Sin embargo, la hipótesis de investigación se ha visto enriquecida con lo que podríamos llamar el sentido adecuado de una educación y de un aprendizaje realmente *laico*. Solo si esta autónoma composición de la ley educativa es filosófica (amistad del pensamiento), es realmente *laica*. Especificamos que por “laico” no entendemos el sujeto que no es sacerdote, sino el sujeto competente de su pensamiento que se co-instituye en una cooperación y obra en común que impiden cualquier neutralidad que se sustenta solo en el individualismo y en una concepción científico-positivista de las leyes y medios educativos. Es esta obra en común, de cooperación que co-instituye el educando como sujeto laico, es decir, competente de la *civis* de los hombres, la que puede producir beneficios universales. El aprendizaje debería tener como fin un sentido cívico universal, que es lo que decía Freud (1991a) (refiriéndose a las familias judías) acerca del “cuidado por educar a los hijos de tal modo que sean cosmopolitas” (p. 440).

De hecho, si volvemos a la afirmación que nos parece decisiva en la lógica educativa y de aprendizaje propuesta por Laberthonnière (1903): La educación “es una obra común a la cual cada uno coopera y *cada uno tiene la responsabilidad propia*” (p. 256), insistir sobre esta responsabilidad implica afirmar la imputabilidad laica no solo de la autoridad educadora, sino del aprendizaje cumplido por el educando, imputabilidad que es bien ajena a cualquier neutralidad. Lejos de considerar al educando como incapaz de pensar, es decir, como inimputable, el

camino del aprendizaje se cumple propiamente por el hecho de que el educando comienza a concebirse como *imputable* y, por ello, libre, *auto-nomos*, capaz de normarse, es decir, de *poner* una norma compuesta con otros (según la lección de Kelsen que ya hemos señalado). Por ello, Kant (2000, p. 25) hablaba muy justamente de la “culpable incapacidad” del sujeto de ser competente de su propio pensamiento, lo que implica que el aprendizaje no es un acto neutral, sino imputable. En este sentido, Laberthonnière podía así decir que el fin de la educación, y por ello del aprendizaje, es destrabar al alumno de la costumbre y del malentendido de pensar que la autoridad tiene que pensar en su lugar.

En fin, frente a la incapacidad, a menudo evidente, por parte de los hombres de elaborar una norma cívica pacificadora, la cooperación entre autoridad y educando (y esta es la lección fundamental de Laberthonnière) es *el* único método *pour bien conduire la raison* (Descartes, 2000, p. 65) de modo cívico, para que se genere, en esta relación libre, un aprendizaje que no sirva solo para ejercer una profesión, sino que sea relevante cívicamente. Si Kafka (1994) ha escrito: “existe la meta, pero no el camino” (p. 91), se puede decir que si la meta adecuada de una educación es la constitución de un hombre productor de beneficios universales, el camino no puede ser el de un método pensado *a priori* por medio de una pre-supuesta epistemología pedagógica, sino, como indica Laberthonnière, el método debe ser el de la cooperación *in actu exercito*, desinteresada, es decir, sin ningún pre-supuesto metodológico-pedagógico. El camino educativo, lejos de cualquier lógica pedagógica pre-supuesta, es más bien puesto y compuesto en la relación juzgada-imputada como confiable entre la autoridad educadora y la libertad del educando, lo que los habilita a ser sujetos cívicos, es decir, co-instituyentes de relaciones *cotidianas y universalmente* beneficiosas.

Referencias

- Abauzit, F. (1934). La pensée du Père Laberthonnière. *Revue de théologie et philosophie*, 90, pp. 5-33.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal* (C. Ribalta, Trad.). Lumen.
- Averincev, S. (2001). *Atene e Gerusalemme*. Donzelli.

- Badiou, A. (1997). *Saint Paul. La fondation de l'universalisme*. Presses Universitaires de France.
- Beillevet, P. (1972). *Oratoriana. Laberthonnière. L'homme et l'oeuvre. Introduction à sa pensée*. Beauchesne.
- Böhm, I. (1997). Lucien Laberthonnière. Coreth, W. Neidl & G. Pfligersdorfer (Eds.), *Filosofía cristiana en el pensamiento de los siglos XIX y XX*, tomo III (pp. 344-353). Madrid: Encuentro.
- Descartes, R. (2000). *Discours de la méthode*. Librairie Générale Française.
- D'Hendecourt, M.-M. (1947). *Essai sur la philosophie du Père Laberthonnière*. Vrin.
- Freud, S. (1991a). *La interpretación de los sueños* (J. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas*, tomo V (pp. 345-611). Amorrortu.
- Freud, S. (1991b). *Formulación sobre los dos principios del acaecer psíquico* (J. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas*, tomo XII (pp. 217-231). Amorrortu.
- Freud, S. (1991c). *Psicología del colegial* (J. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas*, vol. XIII (pp. 243-250). Amorrortu.
- Freud, S. (1991d). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis* (J. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas*, Tomo XXII (pp. 5-169). Amorrortu.
- Freud, S. (1992a). *Pulsiones y destinos de pulsión* (J. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas*, tomo XIV (pp. 105-134). Amorrortu.
- Freud, S. (1992b). *Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo analítico*. (J. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas*, tomo XIV (pp. 313-339). Amorrortu.
- Freud, S. (1992c). *El porvenir de una ilusión* (J. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas*, tomo XXI (pp. 1-55). Amorrortu.
- Kafka, F. (1994). *Il silenzio delle sirene. Scritti e frammenti postumi (1917-1924)*. Feltrinelli.
- Kant, I. (2000). *Filosofía de la Historia*. (E. Ímaz, Trad.). FCE.
- Kelsen, H. (1960). *Teoría pura del derecho. Introducción a la ciencia del derecho*. (M. Nilve, Trad.). Eudeba.
- Kleist, H. V. (1988). *Sobre el teatro de marionetas y otros ensayos de arte y filosofía*. (J. Riechmann, Trad.). Hiperión.
- Laberthonnière, L. (1903). *Essais de philosophie religieuse*. Lethielleux libraire éditeur.

- Marcel, G. (1987). *Aproximación al misterio del ser. Posición y aproximaciones al misterio ontológico* (J. L. Cañas, Trad.). Encuentro.
- Molteni, A. (2016). Pensamiento de Cristo e idealismo griego: para una relectura de Laberthonnière. *Veritas*, 35, pp. 187-215. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732016000200009>.
- Molteni, A., & Solís-Nova, D. (2021). Cuatro artículos para la co-institución del acontecer del pensamiento. *Análisis*, 53(98), pp. 373-405. <https://doi.org/10.15332/21459169.6253>
- Pazzaglia, L. (1973). *Educazione religiosa e libertà umana in Laberthonnière*. Il Mulino.
- Pazzaglia, L. (2013). Lucien Laberthonnière. *Padres y maestros*, 352, pp. 44-47.
- Severino, E. (1998). *Il destino della tecnica*. Rizzoli.
- Simenon, G. (1999). *Il mio amico Maigret. Le inchieste di Maigret*. Adelphi.
- Tocqueville, A. D. (1957). *La democracia en América*. (L. Cuellar, Trad.). FCE.
- Tresmontant, C. (1966). *L. Laberthonnière, Le réalisme chrétien précédé de Essais de philosophie religieuse*. Seuil.
- Weber, M. (1984). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. (P. M. Cuadrado, Trad.). Sarpe.