

## Conferencia para el I Congreso Pedagógico Internacional de Schoenstatt

“Abordajes e innovaciones en el ámbito pedagógico”

23 al 27 de agosto del 2016 – Brasil

---

### *La educación a la libertad: el eje de la pedagogía de Schoenstatt*

Hna. Dra. M. Doria Schlickmann (Alemania)

#### **I Fundamento e introducción**

Si se buscan puntos de partida fundamentales en la pedagogía de nuestro tiempo no alcanza con considerar una u otra corriente actual. También es necesario entender el desarrollo de la pedagogía como ciencia y analizar la cuestión acerca de cómo se pueden reconocer y comprender diversas concepciones. En este trasfondo también es más fácil captar la pedagogía de Schoenstatt como una totalidad sin perderse en los detalles en particular.

La pedagogía como una ciencia independiente es relativamente nueva, una “hija de la ilustración”; joven frente a disciplinas clásicas como la matemática, la filosofía o la teología. Tuvo que aprender a imponerse para ser reconocida como ciencia y responder a la pregunta: ¿de dónde obtiene su carácter probatorio? Por un lado, depende de otras ciencias, como por ejemplo la psicología, la sociología, la filosofía. Por el otro lado depende de lo empírico, de experiencias que se pueden analizar estadísticamente para ser consideradas de carácter probatorio.

Vive al mismo tiempo de su desarrollo histórico y del conocimiento y la idea del hombre, de cómo se instruye, se forma y se educa al hombre promoviendo su desarrollo. De este modo, para ella es importante todo lo que tiene que ver con el hombre en cuanto circunstancias y personas puedan hacerlo crecer u obstaculizarlo en su crecimiento.

La religión, cuyo ámbito fue durante siglos la educación, en gran parte fue dejada de lado a partir del siglo XX en Europa y más allá. Después de que las Iglesias habían reivindicado para sí durante mucho tiempo la influencia principal en el hombre y en su educación, fueron excluidas casi por completo. La teología ya no tenía nada que ver con la pedagogía; se buscaba dedicarse a la educación y formación de la persona de un modo libre e independiente de la religión y de la teología. Recién a fines del siglo XX mediante algunas disertaciones se comenzó a aportar la religión al diálogo como un factor de formación.

Cuando yo debía comenzar con una disertación sobre la pedagogía del P. José Kentenich en Münster, la segunda universidad más grande de Alemania, la reacción de algunos profesores en nuestro departamento fue: “¿Qué tenemos que ver aquí con un sacerdote?” Cuando mi profesor – protestante – comenzó a hablar sobre la vida y la acción del P. Kentenich, los científicos de la educación cambiaron su postura. “Este hombre es un fenómeno, no lo debería presentar simplemente con un mero cuadro sinóptico de su vida.”

El departamento estaba estudiando un abordaje de investigación relativamente nuevo: ¿Cómo llega una persona a una pedagogía nueva, alternativa, cuando su propia

educación fue muy distinta? ¿Qué aspecto de su camino de formación, de su biografía influyó en esto? En el coloquio de los doctorandos la mayoría eran ateos o tenían un gran distanciamiento crítico frente a la Iglesia. Después de algunos fines de semana en los que nos habíamos presentado mutuamente partes de nuestras disertaciones me dijeron mis colegas: desde el punto de vista de la fe, no entendemos todo, pero la pedagogía del P. Kentenich les parecía “maravillosa”.

En este Congreso queremos dedicarnos más de cerca a esta pedagogía. Al respecto quisiera proponer un método fundamental según el cual se puede comprender más fácilmente cada concepto sin importar si se trata de ideas sobre las reformas educativas provenientes de la ideología del género, del marxismo o de la pedagogía Waldorf, sea de la pedagogía de la “antigua escuela” o de las corrientes modernas emancipadoras.

En primer lugar se puede preguntar por las **premisas antropológicas en las** que se basa el proyecto pedagógico: ¿Cómo es la imagen del hombre que está detrás? ¿Qué pautas valen – muchas veces sin manifestarlo explícitamente?

En segundo lugar se trata de los **objetivos**: ¿Qué quiere, qué se debe alcanzar mediante la educación correspondiente? Luego sigue la pregunta por los **métodos y los medios** propuestos, es decir, por el **camino**: ¿Cómo se ha de alcanzar el objetivo? Y, con ello, en todo concepto pedagógico se dice algo, sea callada o explícitamente, acerca de los **actores** en el proceso pedagógico, acerca del **pedagogo o del maestro**: ¿Cómo debe ser, cómo debe decidir, actuar o justamente no actuar? Del mismo modo existe una determinada **imagen del niño**, de la persona del educando.

Todos somos conscientes de que determinados conceptos pedagógicos afirman que no tienen nada de esto, que no fijan ninguna imagen del hombre, que tampoco quieren determinar la imagen del niño, que los enunciados normativos sobre el ser humano no son aceptables – ya hablaré de esto. Algunos afirman que por eso tampoco tienen objetivos. Pero esto es un sofisma que se puede poner en evidencia rápidamente, incluso tratándose de los representantes de la educación antiautoritaria o de la así llamada antipedagogía, que de todas maneras ya es un poco anticuada.

Una advertencia preliminar:

En este trasfondo: ¿Qué es innovativo en la concepción del P. Kentenich? Al respecto solo unos breves puntos de vista:

1. “El P. Kentenich ... ha pensado en conjunto la teología, la psicología y la pedagogía. Esto lo hace único.” Esta frase proviene del dictamen de la Universidad de Münster sobre mi disertación.

J. Kentenich vio al hombre como un “*microcosmos*“, como una totalidad. No lo consideró solamente bajo puntos de vista totalmente determinados del ser humano, como la cuestión de los sexos (género), su rol en el proceso económico (marxismo), no lo vio como el mero producto del medioambiente (social-psicologismo) o como el resultado de sus instintos (Freud). Por eso la consideración de su imagen del hombre es de gran importancia porque describe el valioso cosmos del hombre como totalidad en sus múltiples relaciones. En los abordajes mencionados se trata siempre unilateralmente de un aspecto determinado del ser humano.

2. J. Kentenich no negó categóricamente – como sí lo hicieron teólogos de su tiempo – las corrientes modernas de la filosofía que abrieron camino y se expresan en el plan de

vida del hombre. Por el contrario, en los brotes filosóficos de la modernidad vio un llamado de Dios, sin tirar por la borda los valores tradicionales de la filosofía medieval y antigua, la cual veía al hombre como una totalidad.

*“Todo lo grande y lo hermoso que han descubierto los cuatro siglos pasados en relación a las magnificencias escondidas de la idea divina del hombre, lo recogemos con esmero y lo hacemos vida en nuestra aspiración.”<sup>1</sup>*

3. Incluyendo la teología en el proceso de educación, incluye otro factor más de formación en su sistema: la realidad de Dios y de la gracia, aunque ésta no se pueda medir científicamente en el sentido habitual. Pero se pueden comprobar con métodos estadísticos-empíricos las consecuencias de una vinculación religiosa sana. (se superan mejor las crisis, hay más curaciones de cáncer, etc.)

4. Partiendo de la imagen del hombre que desde el comienzo descubre en sus alumnos, J. Kentenich da una serie de indicaciones y propuestas notables e innovadoras para la praxis pedagógica, la persona del educador y la forma de considerar al niño. Éstas seguramente no fueron percibidas solamente por él, pero en su visión de conjunto son espectaculares, a mi parecer.

5. El estilo de educación dialogal de J. Kentenich tiene varios abordajes innovadores:

- La relación recíproca sujeto-objeto entre maestro/pedagogo y alumno/niño: hay que entender la educación como un camino en común con un enriquecimiento mutuo.
- El primado de la autoeducación tanto respecto al maestro como al alumno como expresión de la dignidad y del *derecho de autodeterminación del hombre*. Se ve la educación como un proceso de toda la vida para ambos. *La educación no tiene otro sentido*, así lo manifiesta J. Kentenich, *más que el de poner en marcha la autoeducación en el niño/alumno*.
- La importancia de las vinculaciones auténticas como seguro para la realización de la libertad.
- etc.

Observemos este concepto más de cerca

## II Desarrollo de la pedagogía de la libertad de J. Kentenich

En la época en la que J. Kentenich comenzó a no solo diseñar teóricamente su concepto pedagógico sino sobre todo a ponerlo en práctica, había en Europa brotes de la así llamada “reforma pedagógica” que querían despedirse de la forma de educación autoritaria de la “antigua escuela”. En el ámbito eclesial estos brotes fueron considerados sospechosos y por tanto combatidos. Entre las pocas excepciones de reformas pedagógicas provenientes del ámbito católico se cuentan, junto a Friedrich Wilhelm Förster y Maria Montessori, José Kentenich. Entre las innovaciones pedagógicas-reformistas del siglo XX, hubo un solo movimiento que declaró la pedagogía de la libertad como máxima suprema: la así llamada “Escuela de Hamburgo”.

---

<sup>1</sup> J. Kentenich, Carta de octubre 1949 a la Familia de Schoenstatt, Vallendar 1970, pág. 92 s., ed. alemana

Durante mis investigaciones di con una frase notoria de J. Kentenich que fue para mí una llave para captar su concepción en una palabra. Él expresó cierta vez ante pedagogos que deberíamos esmerarnos para “*imitar la pedagogía de Dios*”, es decir una *pedagogía del amor y de la libertad*. Estas simples palabras abarcan no solo su concepto pedagógico sino que toman el cosmos de nuestra existencia humana y sus relaciones fundamentales. Da lo mismo desde qué abordaje venimos o qué abordaje nos sale al encuentro: siempre son personas las que están ante nosotros y para las cuales estos dos valores son de una importancia fundamental. E incluso cuando hay diversas comprensiones de estos valores, hay sin embargo toda una serie de elementos que coinciden esencialmente.

En nuestro tiempo, sobre todo en los EEUU y en Europa, las discusiones en torno a la “libertad y la vinculación” se han vuelto extensas y profundas: En la pedagogía, la psicología, la filosofía, en la sociología, se ve este “par de valores” (libertad y vinculación), como dice en el Índice de Valores 2014 (N.del T. se trata de una página de internet que da orientación acerca de la significación y relevancia de los valores de los usuarios alemanes de internet, en alemán: Werte-Index 2014), como una “dialéctica de mucha tensión”, la cual no puede ser esquivada. El psicólogo Horst Petri constata: “La tarea de los padres de familia, ... manejar de un modo sensible, tolerante y responsable la contradicción entre la vinculación y la libertad, constituye uno de los más difíciles desafíos de la educación. Puesto que no hay una solución de esta contradicción. La única solución consiste en reconciliarse con ella.”<sup>2</sup>

J. Kentenich no solamente ha admitido la tensión polar entre la libertad y la vinculación – también a normas y valores – reconciliándose con ella, sino que incluso la ha provocado. Lo hizo no solamente para despertar *fuerzas creativas* en la persona: las tensiones liberan fuerzas, según su forma de ver. J. Kentenich reconoció también que precisamente la libertad queda constituida recién con esta tensión. Si no estoy vinculado no tengo un apoyo para poder realizar libremente mi ser yo mismo. Soy como un cometa lanzado al espacio, “arrojado”, como dice el filósofo Martin Heidegger, sin sostén ni orientación. Pero si tengo sostén en las vinculaciones y al mismo tiempo no tengo libertad, entonces mediante la vinculación soy hecho dependiente y determinado por otros. Realizar una pedagogía de la libertad presupone una reflexión profunda acerca de lo que es la libertad.

J. Kentenich ha sido un representante apasionado de la libertad humana:

*“Esta fue siempre la idea de mi vida: ser hombre y formar hombres desde adentro, en el espíritu de la auténtica libertad.”*<sup>3</sup> Con ello, él describe el eje de su pedagogía, el punto en torno al cual gira todo.

<sup>2</sup> H. Petri, *Bloß nicht zu viel Liebe. Eltern und Kinder zwischen Bindung und Freiheit*, Stuttgart 2007.

<sup>3</sup> J. Kentenich, in: *Freiheit von – Freiheit für. Textsammlung*, 1990, Titelseite.

## 1 Visión antropológica

La expresión: “imagen del hombre” es mal vista en la discusión actual del campo de las ciencias de la educación. Afirmaciones sobre el “ser” del hombre son consideradas fácilmente como pretensiosas, anticuadas o fundamentalistas. Y sin embargo se pone de manifiesto que sin enunciados normativos no se adelanta y que, en realidad, toda ciencia procura hacer enunciados sobre el hombre que sean de validez general y para todos los tiempos, puesto que de lo contrario no hay sociedad que pueda sostener su fundamento jurídico. Por ejemplo: ¿A qué tiene derecho todo hombre por el hecho de ser hombre? ¿Qué implica la dignidad del hombre? Si las respuestas a estas preguntas fundamentales cambiaran con cada ideología política, entonces mañana, sistemas que desprecian al hombre, como por ejemplo, el nacionalsocialismo, tendrían el mismo derecho como la constitución de muchos estados democráticos para los cuales la dignidad del hombre es inviolable.

El hecho es que todo concepto pedagógico parte de una cierta imagen del hombre. Así, en una pedagogía de Schoenstatt se nos puede conceder sin más una imagen cristiana del hombre.

Pero en el caso de J. Kentenich no se trata solamente de una imagen cristiana del hombre. Él consideró previsoramente las corrientes del tiempo incluyéndolas en su pedagogía. Analizó a Juan Jacobo Rousseau, de quien había leído siendo joven.

Rousseau es considerado como el padre de aproximadamente todas las innovaciones y tentativas modernas de reforma pedagógica hasta los años '90 del siglo pasado y tiene una gran influencia en el presente. Me parece que desde entonces no se añade verdaderamente nada nuevo que, de alguna manera, no se remita a él.

Rousseau tenía una **visión sumamente optimista del hombre**. “Es bueno todo lo que sale de la mano del Creador así como sale de la mano del Creador. Todo se corrompe bajo la mano del hombre.” La primera frase de su tratado filosófico de fama mundial: “Emilio, o de la educación” (1795 severamente criticado por el arzobispo de París) significa: por naturaleza el hombre es bueno y solamente bueno. Lo malo en él se debe remitir exclusivamente a un trato pedagógico errado.

J. Kentenich comparte con Rousseau la concepción de que el hombre es fundamentalmente bueno, tiene mucho de bueno, y durante toda su vida promovió esta fe en lo bueno del niño. En muchas jornadas pedagógicas anima a los maestros a partir una y otra vez desde lo bueno, a concentrarse en lo bueno en el niño en el trato pedagógico. Pero pone algunas restricciones frente a Rousseau:

1. J. Kentenich hace una concesión a la así llamada naturaleza del hombre cargada con el pecado original, entendido éste como una desviación de Dios fundamental y fatal por parte del hombre en la cuestión acerca de lo que es bueno o malo. No es una cuestión

pasada de moda, si se considera el aporte en la ciencia educativa de Matthias Grönemeyer: “¿Cómo llega lo malo al hombre?”<sup>4</sup>

La primera rebelión del hombre frente a lo bueno (Dios) tiene consecuencias en la disposición del hombre: una **desarmonía** interior. J. Kentenich explica a menudo: tan pronto está perturbada la relación entre Dios y el hombre, queda menoscabada también la armonía en la relación del hombre consigo mismo y con los demás hombres.<sup>5</sup>

El hombre se muestra como un ser escindido cuya aspiración por lograr la armonía entre las propias fuerzas intelectuales, emocionales y volitivas es obstaculizada una y otra vez.<sup>6</sup> (Pablo: Porque no hago el bien que quiero, sino el mal que no quiero. Rm 7,19)

Y precisamente vivencia aquí el hombre una **falta de libertad interior**. J. Kentenich se refiere a esta vivencia de límite como una experiencia fundamental del hombre:

*“El psicólogo aquí solamente puede constatar: aunque el espíritu sabe claramente: ‘deberías hacer esto o aquello’; aunque la voluntad quiere afirmar la estructura total, dispuesta orgánicamente, fracasa una y otra vez. Hay siempre errores y desarrollos defectuosos. El hombre puede esforzarse todo lo que quiera.”<sup>7</sup>*

Así el optimismo antropológico de J. Kentenich permanece realista.

El optimismo pedagógico-antropológico, tal como fuera propagado por Rousseau, rechaza toda enseñanza dogmática acerca del hombre. En cambio J. Kentenich considera razonables los enunciados dogmáticos acerca del hombre al mismo tiempo que evalúa positivamente también el compromiso pedagógico que proviene de este optimismo de Rousseau:

*“El naturalismo pedagógico y el optimismo pedagógico dicen: No hay pecado original... (Según este concepto) el hombre quiere ... ser educado ... mediante el ordenamiento conjunto adecuado de las fuerzas humanas espirituales. Allí donde se captan correctamente estas fuerzas ... la educación tiene una eficacia certera. A través de esto, el naturalismo pedagógico se convierte en optimismo pedagógico. Desde el punto de vista meramente pedagógico, ustedes pueden deducir qué fuerzas es capaz de despertar una doctrina tal en el educador.”<sup>8</sup>*

Sabemos que en el pasado – en parte también hasta en el presente – precisamente la doctrina del pecado original tuvo consecuencias malas en la praxis educativa puesto que, al revés que en el caso de J. Kentenich, se interpretaba de modo unilateral, y un pesimismo antropológico llevaba a un pesimismo educativo. Frente a esto, J. Kentenich permaneció convencido durante toda su vida de que en el hombre dormitan muchas fuerzas positivas que el educador debe despertar y promover.

<sup>4</sup> Wie kommt das Böse in den Menschen – und wie kommt es wieder heraus?, ZfPäd., 55. Jg., Heft 4, 2009, S. 549-561.

<sup>5</sup> Vgl. J. Kentenich, Pädagogische Tagung 1950, S. 174 f.

<sup>6</sup> Diese Realität gehört zu den anthropologischen Konstanten, die I. Bock als „sittliche Grenzerfahrung des Menschen“ feststellt. Vgl. dies., Pädagogische Anthropologie, S. 101.

<sup>7</sup> J. Kentenich, Pädagogische Tagung 1950, S. 175.

<sup>8</sup> J. Kentenich, Jugendpädagogische Tagung 1931, S. 63.

2. J. Kantenich piensa distinto que Rousseau en otro punto más: si el hombre estuviera determinado a priori a ser bueno, no sería más libre.

3. Y J. Kantenich pone de manifiesto otro punto débil en el concepto de Rousseau, tratándose de la libertad:

“El (alumno) podrá creer que él es el señor, mientras que en realidad lo son ustedes (los educadores)... ¿Acaso no disponéis vosotros de todo lo que rodea (al niño)? ¿No podéis influenciarlo como vosotros queréis?... Sin duda él debe hacer lo que quiera, pero debe querer sólo lo que vosotros queréis permitirle hacer; no debe dar un paso que no haya sido previsto por vosotros, ni debe abrir la boca sin que vosotros sepáis lo que va a decir.”<sup>9</sup>

Precisamente aquí está la raíz de un cierto orgullo desmesurado de muchos reformadores en el campo de la pedagogía, que en realidad no han abandonado hasta hoy la vieja concepción educativa. Se podría preguntar críticamente si tal vez incluso nuestras escuelas están marcadas por ella. (Entrada – salida, estímulo – esquema de reacción): El educador, el maestro se ve como el hacedor y actor principal en el proceso de formación incluso cuando debería motivar la independencia de los alumnos. El educador es el sujeto, el niño el objeto del acontecer. J. J. Rousseau sella un contrato con Emilio: “Tú me prometes ser obediente, yo te prometo usar tu obediencia solamente para **hacerte** el más feliz de todos los hombres.”<sup>10</sup>

Una traidora “cultura del hacer” con el pretexto de la libertad. J. Kantenich no comparte este optimismo frente a la capacidad para todo y la omnipotencia del maestro y su concepto de educación. En 1931 expresa ante pedagogos:

*“No hay un sistema educativo de eficacia infalible. Incluso cuando luego nos esforcemos por construir un sistema de educación moderno, igual deberemos escribir junto a toda declaración: Pero tampoco aseguramos una eficacia infalible a este sistema; ya no, porque el hombre tiene el pecado original, porque Dios también tiene una palabra que decir, porque el hombre ... fácilmente puede andar por caminos que nosotros no hemos previsto. Y si los hemos previsto, sin embargo el hombre tiene su libre voluntad y puede ir por caminos propios.”*<sup>11</sup>

Precisamente esta última frase subraya una visión del hombre que le concede al niño o bien al alumno la libertad hasta la última consecuencia, incluso una consecuencia desahogada – una actitud que en realidad solo Dios se puede permitir.

Y aquí aparece explícitamente en J. Kantenich lo que, en el fondo, es un abordaje fascinante: imitar la **pedagogía de Dios**. La libertad y el amor continúan siendo para él los valores centrales de su vida y de la vida del hombre en general y de su pedagogía. Los ve fundamentados y garantizados en la existencia de Dios y nuestra semejanza con Él:

<sup>9</sup> J.-J. Rousseau, *Émile*, S. 105.

<sup>10</sup> J.-J. Rousseau, *Émile*, S. 351.

<sup>11</sup> J. Kantenich, *Jugendpädagogische Tagung 1931*, S. 64.

toma las palabras de Ireneo de Lyon: “*El hombre es el ser que se realiza creciendo en dirección a Dios.*”

En el campo de concentración de Dachau, en 1944, el P. Kentenich dicta estas frases:

*“Por eso, cuanto más él se adentra en la libertad de Dios, tanto más madura adquiriendo la verdadera libertad de los hijos de Dios, cuanto más [también] la sociedad humana se convierte en una comunidad perfecta que se edifica sobre el fundamento de personalidades perfectas, y cuanto más la personalidad y la comunidad sean sostenidas no solo por las leyes de la verdad y la justicia sino también por la fuerza fundamental elemental del amor, tanto más perfectos son el hombre y la sociedad.”*<sup>12</sup>

Aquí notamos también que nuestra imagen de Dios no es de poca importancia para nuestra imagen del hombre, y que de nuestra relación con Dios y nuestra imagen de Dios resulta cómo tratamos entre nosotros como seres humanos – precisamente también en el campo pedagógico.

Partiendo de aquí queda de manifiesto la totalidad del concepto educativo de J. Kentenich – el estilo de educación, la visión de los actores del proceso de educación y la meta educativa.

## 2 El estilo de educación dialógico libre

J. Kentenich explica:

*“Libertad absoluta y autonomía: es siempre mi pensamiento predilecto. Creo que esto puedo decírselo también a ustedes. Encontrarán pocas personas que amen tanto la libertad y den tanta libertad como yo.”*<sup>13</sup>

Esta postura determinó toda su ética educativa. Fundamenta la reserva con la que le dejaba hablar y actuar a quien tenía frente a sí, sin intervenir enseguida. En mi libro: “Tormentas de otoño 1912” se encuentran características pedagógicas del comportamiento de J. Kentenich en el trato con los alumnos, cómo procura vincular una conducción autoritativa con un estilo educativo libre sin darle el mayor peso a ninguno de ambos polos. Él está convencido de que esta sería *“exactamente la manera como Dios, según la experiencia, toma libremente a hombres libres en su servicio.”*<sup>14</sup>

En esto radica un ejercicio de equilibrio: en que el maestro, por una parte, siga siendo autoridad que describe la meta, establece el programa del trabajo conjunto, es el centro y el “alma” de la comunidad de la clase escolar y, por otro lado, deja libertad, subraya la autonomía de los alumnos y la defiende en todas las direcciones. J. Kentenich entiende al alumno como un socio con los mismos derechos y lo trata como a una persona mayor de edad aunque se trate de personas en crecimiento. Precisamente aquí queda de mani-

<sup>12</sup> J. Kentenich, *Werkzeugsfrömmigkeit*, 1944, S. 160.

<sup>13</sup> J. Kentenich, *Gespräch v. 20. 11.1964*, in: H. King, *J. Kentenich – Ein Durchblick in Texten I*, S. 255.

<sup>14</sup> J. Kentenich, *Krise um Regierungsformen*, 1961, in: Herta Schlosser, *Der neue Mensch - Die neue Gesellschaftsordnung*, Vallendar 1971, S. 385.

fiesto cómo la libertad como objetivo determina también el método y no significa que se abandone el encargo educativo y la responsabilidad educativa.

En este proceso *dialogico* se entiende J. Kentenich durante toda una vida como alguien que además aprende del educando, se enriquece gracias a los alumnos y que también está en camino, que se da como igual y sin embargo irradia autoridad. Sus primeras frases a los alumnos dan prueba de ello:

*“Queremos aprender. Por lo tanto, no solamente ustedes sino también yo. Queremos aprender unos de otros. Puesto que nunca se termina de aprender, especialmente tratándose del arte de la autoeducación: esta es la obra, el hecho, que representa el trabajo de toda nuestra vida.”*<sup>15</sup>

*“La autoeducación”, así lo acentúa mas tarde, “por causa de nuestro derecho personal de autodeterminación ... Pertenece a la esencia de nuestro estado personal de autodeterminación, nuestro estado de autodecisión, funda esencialmente la posibilidad pero también la obligación de la autoeducación. Por lo tanto no es sin más la predisposición, el ambiente, los que me obligan; puedo tomarme a mí mismo en la mano...”*<sup>16</sup>

Ya en épocas tempranas J. Kentenich relaciona la educación no solo con personas jóvenes, menores de edad, es decir, con los más débiles, inexpertos, ignorantes, sino también con adultos, e interpreta la educación como un proceso de toda la vida. De este modo corrige un error común según el cual el adulto ya “está listo” y conduce al niño o al joven “desde arriba”. Muchos brotes modernos son rigurosos y doctrinarios. Hay ideologías que procuran acceder con sus ideas a la educación, y se posicionan como un “Dios” que aplica sus medidas para el niño, sus necesidades y su mundo vital.

A todo proceso educativo le es inherente, según J. Kentenich, una interiorización en común de los valores, un aumento en común de los valores y una realización comunitaria de los valores. Pero el intercambio de valores sucede de modo dialogal y no de un modo unilateral y doctrinario, y debe dejar espacio para una decisión libre por estos valores. La transmisión de valores apela a la comprensión y a la decisión libre de la voluntad, como también a un seguimiento interior por parte del entendimiento y del corazón. El maestro debe capacitar a sus alumnos para que hagan uso de su libertad de forma autónoma.

J. Kentenich invierte los conceptos de la educación que había hasta el momento, por ejemplo cuando invita a los jóvenes en el internado de Schönstatt a reflexionar acerca de la educación, a partir de la lectura en común, y les plantea preguntas de educación como si tuviera ante sí estudiantes de pedagogía. (Ahora estamos haciendo esto también nosotros, por ejemplo al haber invitado a estudiantes de las clases superiores de los colegios.) Ellos son el objeto de educación de ellos mismos, así lo declara J. Kentenich y

---

<sup>15</sup> J. Kentenich, Vortrag vom 27. Oktober 1912.

<sup>16</sup> J. Kentenich, Vortrag vom 16.6.1951, nicht ediert. (ASM)

hace del objeto de la educación un sujeto de la educación. Así se debe entender la sugere-  
rencia que les hace a los alumnos para que se autoeduquen.

Regalándoles confianza, creyéndoles capaces de algo, J. Kentenich despierta la confian-  
za de ellos. Ya que procura observar en su método las leyes de la libertad, promueve  
decisiones libres, las provoca y prepara para los alumnos una atmósfera para que madu-  
ren en la libertad. Saber usar la libertad – precisamente en un mundo plural y orientado  
en el consumo con amplias posibilidades de influencia – no es posible sin determinados  
presupuestos. En la época de las ilimitadas posibilidades globales, el hombre depende  
de este aprendizaje de libertad, de aprender a usar correctamente la libertad en el sentido  
de una responsabilidad ajena y propia: aprender a decidirse y a realizar lo decidido.

El P. Kentenich transmite también metódicamente el objetivo de la *personalidad libre*:  
lecturas, conferencias motivadoras llenas de humor, conversaciones personales que des-  
piertan la confianza y fortalecen la personalidad, conducción comunitaria mediante una  
amplia reserva en el plenario: conducir mediante conductores conducidos. Precisamente  
aquí sorprende que pedagogos de diversas proveniencias estén de acuerdo en este punto.  
Así declara Dietmar Langer, psicólogo y terapeuta jefe en una clínica para niños y jóve-  
nes:

“El sentido de la educación radica en la capacitación para el uso correcto de la libertad  
del hombre, la cual no consiste en actuar arbitrariamente sino en la capacidad de actuar  
razonablemente para lo cual hace falta la correspondiente voluntad. En este contexto,  
Eduard Spranger (1882-1963 – guía en las ciencias de la educación) habla de un “yo  
ennoblecido” (1969), Alfred Petzelt (1886-1967, fundador de la posición crítica tras-  
cendental) de lo que se expresa en la dignidad del hombre o bien en la libertad humana  
y Otto Friedrich Bollnow (1903-1991, representante del pensamiento hermenéutico an-  
tropológico) de la capacidad para la circunspección y para el diálogo (Bollnow 1988).  
... Con ello, los tres se refieren a una persona que quiere y puede asumir constantemen-  
te la responsabilidad por sus decisiones y acciones.”<sup>17</sup>

### 3 Los actores: maestros y alumnos

La intención pedagógica de J. Kentenich permanece siendo la del principio: educar  
*personalidades libres*. Esto vale tanto para los maestros como para los alumnos.

Durante toda su vida ha exigido mucho del **pedagogo**: él debe trabajar constantemente  
en sí mismo. Su eficacia se deberá sobre todo a su autoeducación, su ejemplo y median-  
te las fuerzas que mediante esto se liberan y actúan psicológicamente a menudo de ma-  
nera “subterránea” en el ámbito natural y en el sobrenatural. Generalmente la clase será  
tan buena como tan bien me haya preparado yo como maestro para darla. El alumno  
quiere ver encarnados en mí los valores que yo anuncio. Solo por este camino surge la  
autenticidad. Recién entonces seré fidedigno como maestro.

---

<sup>17</sup> Dietmar Langer, *Erziehung zur Willensfreiheit*, ZfPäd. 55,3, 2009, S. 389.

Para capacitar para la libertad a “*quien está frente a mí*”, como suele nombrar J. Kentenich al “tú” en el proceso educativo, el educador mismo debe ser interiormente libre. Además requiere de ciertas cualidades que debe optimizar cada vez más: paciencia, perseverancia, reserva, poder escuchar, una mezcla adecuada de cercanía y distancia y, sobre todo, una alta medida de desprendimiento, disposición para el sacrificio y amor. Y esto no lo tiene de por sí ni porque haya estudiado pedagogía y rendido el examen correspondiente.

J. Kentenich muestra caminos para llegar a ser así, incluyendo la fuerza formativa sobrenatural, sobre todo a María como a la Educadora carismática. La misma es también para el educador de una importancia fundamental. En este trasfondo, él no precisa ser el arreglista sin faltas, el maestro perfecto. Junto a él hay otros educadores, como por ejemplo el entorno, los medios, la comunidad (familia, grupo, clase) y finalmente también Dios y la Madre de Dios.

La religión y Dios fueron usados de modo impropio en el pasado muchas veces para lograr en poco tiempo el cumplimiento de las intenciones de la educación. También esto contribuyó a un marcado abandono de lo religioso por parte de la pedagogía. J. Kentenich describe a la religión como un factor formativo que ha de contribuir esencialmente y sin forzarlo al desarrollo de la personalidad y a la libertad. Para dejar libertad en este campo – para algunos padres de familia creyentes, un campo doloroso – el educador no debe transmitir ciegamente sus ideas a quien tiene frente a sí, sea en la dirección que sea.

Aquí se abre otro campo de tensiones que se tematiza también en la literatura actual: la tensión entre dependencia, necesitar de, necesidad del alumno, y la doble tarea del maestro y educador: por un lado, acoger enteramente al niño, demostrarle estima, brindarle un cierto cobijamiento, y por otro lado soltarlo, abrirle el camino a la independencia. El educador, así dice J. Kentenich, debe procurar “*hacerse superfluo*”.<sup>18</sup>

Lo que es indispensable para la experiencia psicológica de ser libre, es la experiencia de la *estima*. Allí donde esta falta, muchos problemas interiores y de relación tienen su origen en la carencia de autoestima, tanto en el caso del alumno como del maestro:

*“El hombre actual debe volver a recibir una consciencia de autoestima. Y ¿cómo la recibe? Debe sentirse amado. Quien se siente amado, se siente estimado, y en él crece una sana consciencia de autoestima. Y allí donde esta actúa, puedo decirles: ahí está preparado el terreno para vencer las dificultades anímicas más grandes ...”*<sup>19</sup>

Apenas hay un elemento que fortalezca tanto la personalidad como la estima experimentada individualmente, así como se lo hizo experimentar J. Kentenich a los hombres. En incontables testimonios, se describe a la misma como enteramente desinteresada. Esto no es habitual pero J. Kentenich lo toma como principio: amar sin condiciones, sin una

<sup>18</sup> J. Kentenich, in: Exerziten für Marienschwestern, 20.2. – 26. 2.1939, S. 52. Nicht ediert.

<sup>19</sup> J. Kentenich, Vollkommene Lebensfreude, 1934, S. 307.

finalidad determinada, desinteresadamente. Él rechaza toda forma de amor aparente, que solo persigue un determinado fin pedagógico o que vincula unilateralmente al maestro.

La auténtica estima y el amor le muestran al alumno algo esencial que lo motiva a la autoeducación y al despliegue de fuerza de voluntad y de vigor interior: ‘Tú eres importante (para mí). Te corresponde honra y dignidad. Eres original y único.’ Con esta experiencia, al alma le crecen alas.

#### **4 Objetivo de la educación: personalidades firmes**

Sea en la sociedad, en la economía o en la política, en la convivencia privada y en la familia, se trata del fortalecimiento de la propia sustancia, del propio sentimiento de valor, para poder manejar los desafíos de un mundo plural, pudiendo ser suficientemente fuerte contra la sugestión o la manipulación que quitan la libertad.

Podemos percibir de muchas maneras que la pregunta por personalidades capaces de guiar, por la idoneidad para determinadas tareas en base a la personalidad sigue siendo decisiva, no en último término en la formación de docentes. Pero ¿cómo se llega a ser una personalidad tal, que siendo capaz de decidir por sí misma se autorrealiza?

¿Es posible esto todavía en nuestro tiempo? J. Kentenich se guiaba por un optimismo propio en esta dirección. Él traduce a la pedagogía la clásica definición de libertad como *capacidad para decidirse y realizar lo decidido*: para él significa fortalecer al niño en las decisiones de la voluntad que el niño ha reconocido con su razón y también con su corazón como importantes y correctas y las ha *experimentado* así también. A nosotros los hombres no se nos deberían presentar los valores solamente de un modo intelectual sino que deberíamos poder experimentarlos también e incluso casi *saborearlos*.

J. Kentenich puso en el centro la autorrealización sobre todo en su doctrina acerca del *ideal personal*, que es única en el mundo pedagógico. Se trata del ideal de vida individual que todo hombre puede descubrir en sí mismo y desarrollarlo. El ideal personal como expresión de la singularidad original de cada alumno representa el núcleo de la personalidad, y el maestro/educador puede ayudar al alumno/niño a descubrirlo. El ideal personal es la causa de una forma de conducta del maestro adaptada individualmente.

Las discusiones en la psicología giran en torno a posibilidades y límites, chances y desafíos de las decisiones libres de la voluntad y en torno a la edificación de una fuerza intrínseca que hace falta para que personas perjudicadas vuelvan a adaptarse a la vida y sean capaces de dominarla de un modo autónomo, responsable, con estima de sí mismo y de los demás. J. Kentenich era consciente del desafío:

*“No deben pensar que sería fácil educar hoy a un hombre que decide por sí mismo. ... Por eso también es de gran trascendencia que consideremos como lo más importante la educación para una sana decisión libre.”*<sup>20</sup>

Él mantiene la visión optimista y positiva del hombre y de su libertad incluso hallándose ante grandes desafíos: no solo lo amenaza la cárcel sino también el campo de concentración de Dachau cuando formula: *“¿En qué consiste la grandeza consumada del hombre? En que el hombre se decida libremente en el sentido de la escala de valores objetiva querida por Dios.”*<sup>21</sup>

Se puede interpelar esta libertad. Todos conocemos los límites de la libertad de cada uno. Todos sabemos de relaciones causales fatales, y sin embargo el optimismo nos anuncia (y este es el mensaje importante para todos nosotros, también para nuestros alumnos): yo no estoy obligado a correr en la rueda como el hámster, no soy solo el producto de mi educación y entorno, un miembro arbitrario en una cadena, un *muslo de rana galvanizado* o una “ruedita en una máquina”. Yo puedo cambiar el curso de mi vida, puedo darme vuelta y marchar en otra dirección, *cada día puedo comenzar nuevamente y de otra manera*. Los hombres podemos hacer esto porque somos hombres, y solamente los hombres podemos hacerlo, además de Dios, naturalmente. Somos capaces de la libertad como ningún otro ser en esta tierra.

J. Kentenich no se refirió solamente a libertades exteriores, las cuales consideró importantes, sino sobre todo a la capacitación para la *libertad interior*, la cual es de mayor envergadura para el tiempo actual que la anhela más aún. El autor de bestsellers norteamericano, Stephen R. Covey (1932-2012), escribe acerca del psicoterapeuta judío Victor Frankl, quien fue sometido a indescriptibles torturas en los campos de exterminio nazis:

*“Cierta día, estando desnudo y solo en un pequeño recinto, Frankl tomó consciencia de lo que más tarde llamó ‘la última libertad humana’, la libertad que los nazis no le pudieron arrebatarse. Ellos podían dominar en todo su entorno, podían hacer lo que quisieran con su cuerpo, pero Victor Frankl era un ser consciente de sí mismo que podía considerar como un observador su propia colaboración efectiva. Su identidad fundamental estaba intacta. Él mismo podía decidir cómo influiría todo esto en sí mismo.”*<sup>22</sup>

En la descripción de Covey se sigue diciendo acerca de Victor Frankl:

*“Él entrenó su pequeña libertad (freedom) embrional hasta que esta se agrandó cada vez más, hasta tener más libertad (freedom) que los nazis que lo tenían cautivo. Ellos tenían más libertad (liberty), más opciones en su entorno entre las que podían elegir; pero él tenía más libertad (freedom), más poder interno para el ejercicio de sus opciones. Él se convirtió en inspiración para los que lo rodeaban, incluso para algunos guardas. Ayudó*

<sup>20</sup> J. Kentenich, Christliche Freiheit, S. 29.

<sup>21</sup> J. Kentenich, Vortrag 26.6.1940, nicht ediert.

<sup>22</sup> In: Robert Grözinger, Eigentümlich frei. Freiheit und Bindung: zwei eng verwandte Begriffe, <http://ef-magazin.de/2007/10/29/212>.

a otros a encontrar un sentido en su dolor y una dignidad en su existencia como prisioneros.”<sup>23</sup>

J. Kentenich, quien pasó por experiencias similares en el campo de concentración de Dachau, se convirtió precisamente en este campo en ayuda y apoyo para otros.

Valdría la pena y sería seguramente una gran ayuda para nuestros alumnos si tematizáramos en la clase tales ejemplos y modelos de verdadera libertad. J. Kentenich permaneció incólume después de los años de prisión en manos de los nazis y después de todas las crueldades que vivenció allí, fortalecido en su imagen optimista del hombre y en la fe en que el hombre es capaz y está llamado a esta libertad interior:

*“El elemento primario (de esta libertad) es la capacidad de decidirse a favor o en contra de algo, con una cierta independencia a pesar de la presión exterior y el apremio interior, a pesar del impulso del sentimiento y de la vida instintiva, a pesar del miedo, de la vulnerabilidad personal y la predisposición subconsciente negativa.”*<sup>24</sup>

En 1946, un año después del término de un cautiverio de más de cuatro años por parte del poder nacionalsocialista, J. Kentenich explica en una jornada:

*“Libertad interior y exterior, libertad política, económica, libertad social, etc., son expresiones que resuenan con hondura en el alma porque hoy nos oprimen los yugos de la esclavitud. Cuanto más fuerte sea el yugo de la esclavitud, tanto más elemental el impulso hacia lo contrario: hacia la libertad política, económica, nacional, pedagógica. Estas son todas formas exteriores de libertad. Pero recordemos: más allá de eso hay una libertad interior, una libertad del corazón ... Esta libertad interior es presupuesto, fuente y medida de la libertad exterior.”*<sup>25</sup>

En el proceso pedagógico podemos aportar mucho para capacitar a las personas jóvenes que nos son confiadas a descubrir – también individualmente – su propio valor y por eso a trabajar en sí mismos, a educarse a sí mismos. Podemos mostrarles la libertad como dignidad del hombre y una misión a cumplir, explicárselas como la capacidad de decidir y de realizar lo decidido, abriéndoles con ello una perspectiva de sentido más profunda para sus vidas.

En la clase y en la vida escolar en general se pueden señalar, como seguramente seguiremos escuchando, una serie de posibilidades y ejemplos metódicos de abordajes innovativos y alternativos de J. Kentenich en esta dirección, pero estos se podrán desarrollar aún más en los intercambios y discusiones en común.

---

<sup>23</sup> Ebd.

<sup>24</sup> J. Kentenich, Für eine Welt von morgen, S. 88.

<sup>25</sup> J. Kentenich, Kampf um die wahre Freiheit, 1946, S. 9, nicht ediert.