

EDUCACION Y TEOLOGIA: RELACIONES IMPOSIBLES

*Reflexiones al margen de un «Libro Blanco
del Episcopado Español»*

JOAQUIN G. CARRASCO

López Quintas, en su libro *Diagnosis del hombre actual*, señala como una de las características del hombre moderno, el desencantamiento ante el mundo y la despoetización del universo. Son también muchos los que hablan de «desdemonización», en definitiva una especie de pérdida del miedo al mundo, para que el sitio que ocuparon los demonios, o la tarea que se atribuyó a los ídolos, sea ocupado por el hombre y por la misión del hombre.

En la problemática de la escuela cristiana se tiene la impresión de encontrarse todavía en un período de transición, al menos, de la desdemonización a la teología del servicio educativo. Todavía lo que se consideran valores, incluso religiosos y su expresión, objetivados y endurecidos, en forma de estructuras históricas y funciones, pedagógicas o pastorales, tratan algunos educadores de que tomen cuerpo en las conciencias de los educandos y de los hombres en general, por la fuerza misma de su eficacia sobrenatural. Es algo que pudiéramos llamar la pedagogía de los fines últimos. Fines que deben, en cuanto tales, y por el hecho de ser proclamados, animar todo el quehacer pedagógico, convirtiéndose en el motor de eficacia indiscutible. Se pretende que el ideal (adulto) de la responsabilidad, mantenga el orden en el colegio de niños, que las necesidades (adultas) de

la colectividad se convierta en «gasolina» para el estudio infantil, que el principio de que el hombre es criatura «imponga» la fe en Cristo y la práctica religiosa en dosis prudente. En este modo de hacer y pensar, es un mundo adulto el que se impone y no un mundo infantil, adolescente o juvenil, el que deviene.

Aquí se fundamenta el sentimiento de reproche que dirigen los jóvenes en general contra los adultos: «están alejados de nuestra vida». Frente a esta acusación reaccionaron buscando aproximarse espacialmente; pero una nueva ley del crecimiento psicológico se impone con nueva tragedia: La soledad es, quizá, la fuente de más amplia vena de originalidad para la personalidad. Para que los hombres se sientan ser, necesitan el apoyo y la orientación de quien sea más capaz, y la soledad suficiente para probarse a sí mismos que las actuaciones brotan de un ejercicio responsable de la propia libertad. Y entre el no nos aceptan y el no nos quieren, transcurren los actos de esa pequeña tragedia, o gran tragedia, de las relaciones entre mundo adulto y mundo en situación de tránsito hacia la madurez.

En el campo de las *instituciones educativas* de cualquier orden y fisonomía ocurren cosas similares. En especial en la escuela que se pretende por sus fines y «procedimientos educativos», cristiana, también ocurre algo similar. En particular es llamativo, cuando el carácter de signo cristiano de la institución docente se encuentra como garantizado por la presencia de una congregación religiosa, en la gestión de dirección y en la docencia. Los valores religiosos y cristianos que representa la institución religiosa, tratan de abrirse camino en las conciencias de los muchachos a través del esfuerzo denodado de personas que ponen su vida al servicio de los mismos. Estas personas se ven a sí mismas repaldadas por doble autoridad. La que le confiere su condición de adulto-maestro y la que le confieren sus fines de valor absoluto. En ellos el sentimiento de rechazo es doblemente doloroso: existe un rechazo del mundo adulto y un rechazo de los valores religiosos por creerlos absolutos a ultranza. Dado que su presencia en el campo docente desde el principio y por principio se justifica precisamente por el desinterés, por la contemplación de la alta significación cristiana del servir al hombre, el sentirse rechazado llega hasta las raíces más hondas de su

ser de personas adultas y de cristianos consagrados. La consecuencia más grave es el desencantamiento y despoetización del mundo de la docencia y el nacimiento de una especie de desamparo interior, como una condena a vagar solo e incompendido por el mundo. Algo así como si para poder ser signo de la Iglesia en las instituciones docentes se tuviera que aceptar la repulsiva condición de los signos materiales. Esa bandera que todos miran y distinguen, que todos saben describir pero a la que nadie hace verdaderamente compañía.

Construir un aliviadero a esta situación de avalancha es la tarea pastoral inmediata. Y la primera etapa de los trabajos tiene que orientarse a deshacer el prejuicio de que también esta presencia apostólica, sea del cristiano sea del cristiano-religioso, en el campo de la educación, supone, entrevera, un alejamiento de la vida.

Somos de la opinión que el capítulo más importante de las reflexiones debe recaer precisamente no sobre los «valores», sino sobre las cosas mismas, sobre la vida misma, sobre el servicio mismo. Hasta tener la seguridad de que nuestra «inmediatez» a la vida no se reduce a mera relación espacial, sino a un nivel de inserción ontológica, o, mejor, un nivel ontológico de inserción en la realidad. Los valores, incluso el Misterio de Dios en Sí mismo, aunque se nos han dado absolutamente, no los poseemos de modo absoluto, sino en el interior de lo que P. Jaime Echarrri llama el fenómeno cristiano. Esa apertura bipolar en la que el hombre ofrenda al Misterio, y el Misterio salva, todo cuanto él ha llegado a ser por su comunión con la naturaleza (según todos los modos de relación que permite la vida, v. gr., sensible, científico, cultural, comunitario..., etc.) y que determina mayor «naturación», mayor radicación en la naturaleza que la del hombre puramente sensible; quien se relaciona con ella por la vía acrítica de los fenómenos sensoriales. El Misterio aparece como don a aquel hombre, como desvelación del contenido más profundo, del significado más último de la experiencia existencial. Por eso el Misterio nos es dado en forma de Historia; el mensaje más compendioso se nos presenta como la proclamación, en la plenitud del tiempo, de que el Verbo asume la existencia humana.

Para el hombre cualquiera, siempre está alerta la tentación de limitar el quehacer. La tentación de ir absolutizando sus decisiones e iniciativas, sus estructuras y formas de vida. Con ello se inicia una dialéctica de dolor, un caminar de lógica difícil en el que nuestra salvación en El Absoluto, está demasiado mediada por la salvación de los «absolutitos».

Por eso, a lo largo de estas páginas vamos a reflexionar sobre la naturaleza del servicio educativo. Y, además, vamos a dedicar nuestro esfuerzo a comprobar que toda consagración religiosa de compromiso apostólico docente, en la medida que pretende la dedicación más radical, supone igualmente la dedicación más plena; por lo mismo, supone la dedicación de manera más inmediata a lo que el fenómeno educativo es en sí mismo. Lo cual lleva como consecuencia la relativización de lo que pudiera ser llamado «servicio a las estructuras» e instituciones docentes en beneficio del verdadero servicio al hombre.

Como toda absolutización de valores en sí mismos dinámicos e históricos, tiene como consecuencia la parcialidad —vamos a irnos refiriendo a estas parcialidades, las cuales suponen en el fondo un «corrimiento de perspectivas»—, una pérdida parcial y progresiva del punto polar, el cual mide en última instancia la magnitud real de nuestra gravitación sobre el servicio educativo.

1. PRIMER CORRIMIENTO DE PERSPECTIVA: DE LA EDUCACION A LA ESCOLARIZACION.

Quizá el problema más importante de la educación hoy sea el de haber convertido la profesión docente en el «bouc emisaire», macho cabrío expiatorio de nuestra despreocupación educativa. La familia considera que cumple con su misión favoreciendo, con todos los medios económicos a su alcance, el que los hijos tengan una escuela con prestigio docente y un medio social alto. La sociedad cree satisfacer sus obligaciones proporcionando, a la generación que sube, un sistema de instituciones y una planificación de estudios adaptada a lo que son en este momento las necesidades del progreso y el efectivo del patrimonio cultural adquirido por generaciones. El maestro tranquiliza su conciencia,

dedicando las horas que exigen los programas a preparar las lecciones; y en el terreno de lo moral, «mandando ser».

Pero cuando directa o indirectamente nos planteamos nuestra escala de valores, la proclamada «inversión económica de máxima rentabilidad nacional», o la «tarea más sublime de cuantas puede un hombre realizar en la tierra», empieza a difuminarse y a no encontrar un lugar explícito. Cuando se preguntan los porqués de acciones tan excelsas, nos encontramos con honrosos silencios.

a) *El corrimiento, antes del Concilio.*

El 18 de junio de 1959, firmada por el Cardenal Tardini, presidente de la Comisión Antepreparatoria, salía de la Ciudad del Vaticano una carta para cada obispo. En ella se solicitaban «con toda libertad y sinceridad», los «pareceres, consejos y votos» que la solicitud pastoral y el celo por las almas puedan sugerir...» en orden a la materia y argumentos que convenga discutir en el próximo concilio». Hubo un total de 2.150 respuestas. Quién mandó un aerograma escrito a mano; quién un libro magníficamente presentado. Todo se trasladó a fichas gigantes (33 x 22). En cada ficha un tema de los seleccionados entre las sugerencias episcopales. Si había algún argumento de especial interés también podía ser incluido. Al pie de la ficha se indicaban las diócesis de que procedían las sugerencias. Podía haber una ficha con varias diócesis al pie y una aportación que motivaba la confección de varias fichas. Este gigantesco fichero originó un volumen de índices que seguía a la publicación de los ocho donde se incluían todas las aportaciones de los futuros padres conciliares. Un cómputo privado señala 1.302 puntos de doctrina con un total de 9.348 proposiciones debidamente ordenadas.

Los epígrafes de esos índices que directamente nos interesan son los siguientes:

I.—DE INSTRUCTIONE RELIGIOSA FIDELIUM

1. De catechetica institutione:

A) De Catechesi in genere: 26 epígrafes.

B) De munere et cura sacerdotum in catechesi impertienda: 22 epígrafes.

- C) De pueris et iuvenibus catechizandis atque instituendis: 28 epígrafes.
- D) De Catechesi adultorum: 7 epígrafes.
- E) De Institutis ad catecheticam instructionem fovendam erigendis: 7 epígrafes.
- F) De veritatibus in Catechesi nostris temporibus in luce ponendis: 29 epígrafes.
- G) De textibus Catechismi parandis seu revisandis: 41 epígrafes.
- 2. De sacris concionibus: 64 epígrafes.
- 3. De Sacrae Scripturae propagatione: 6 epígrafes.
- 4. De ephemeridibus: 18 epígrafes.
- 5. De spectaculis: 43 epígrafes.
- 6. De ludis et recreationibus: 20 epígrafes.

II.—DE SCHOLIS

- 1. De iure Ecclesiae et de scholastica educatione: 65 epígrafes.
- 2. De collegiis ecclesiasticis: 12 epígrafes.
- 3. De institutis specialibus erigendis: 8 proposiciones.

III.—DE ACTIONE «POLITICA» ECCLESIAE, DE MUNERE MISSIONALI

- 4. De catechesi in missionibus: 2 proposiciones.
- 5. De scholis in missionibus: 5 proposiciones.
- 8. De «adaptatione» seu assumptione culturarum indigenarum: 12 proposiciones.
 - I. De actione caritativa Ecclesiae: 15 proposiciones.
 - II. De actione sociali Ecclesiae: 19 proposiciones.
 - III. De actione politica Ecclesiae: 31 proposiciones.
 - IV. De actione pro populis sub evolutis et oppressis: 9 proposiciones.

En resumen, disponemos de 258 proposiciones que directa o indirectamente interesan a nuestro tema. Entre los cuales hay que distinguir los referentes a la catequesis, que son 160. Ponemos esta distinción porque propiamente aluden, o al libro de catecismo «universal», por el que abogan muchos obispos; o a la catequesis, tanto escolar como parroquial; o a la lección programada de catecismo. Como es fácil comprender, son temas que nos interesan para el trabajo que intentamos realizar; pero que únicamente cubren un sector de su amplia problemática.

Noventa y ocho epígrafes, se refieren al servicio educativo

en cuanto tal, la mayor parte de orientación jurídica. Si no hubiéramos advertido que había una relación entre este número, el número aproximado por defecto, corto defecto, y al de las diócesis que consideraban la educación cristiana tema de carácter conciliar ecuménico, ese número no tendría mayor interés.

Si se observa el epígrafe destinado al tema «De Scholis», considera que los temas se pueden agrupar en «De iure», «De collegiis», «De institutis». Se manifiesta, pues, un corrimiento de perspectiva. El servicio humano en cuanto tal no presenta interés teológico diferente de la problemática interna de la escolarización. Y toda esta problemática se reduce, no al estudio de la naturaleza interna de las instituciones, sino a la constitución jurídica del principio de fundación. Quiénes son las personas físicas o morales que poseen derecho constituyente de instituciones educativas.

Reflexionar sobre este aspecto de la vida humana, aquél en el que el hombre y las colectividades tienden la mano que auxilia a la vida que comienza, estrechando la reflexión a la justificación de derechos y hasta de misiones respectivas, constituye un auténtico alejamiento de la vida. Nos sitúa espacialmente en ella, superficialmente. Nada de todo eso tiene sentido si no alcanzamos el nivel ontológico de inserción. Qué es educar, cómo se educa el hombre, qué significa la capacitación en la educación humana, a quién se educa y a quién se debe educar, cuándo empiezan y cuándo terminan los *derechos del neonato* al servicio educativo, dónde suena exigente este derecho... Todas estas preguntas no se responden adecuadamente desde la óptica de la filosofía del derecho o incluso desde la teología del derecho. Toda la historia de la ciencia pedagógica ha sido un esfuerzo por responder a estas preguntas, pero teológicamente estamos situados en otra vertiente. Quizá porque no se consideren campo propio de la teología esos problemas. Pero tal vez tenga que hablarse en este caso de un auténtico *complejo de Tiresias* (Rof Carballo): el que no mira sino en una dirección se hace ciego para las restantes.

Es que la educación en cuanto tal no se refiere a la Iglesia, ante todo, en cuanto comunidad jerárquicamente constituida, sino en calidad de *comunidad humana de fe*. El servicio educa-

tivo interesa al hombre, educador o educando, con anterioridad a toda consideración institucional. Precisamente la «idea que toma cuerpo social», definición que el gran filósofo del derecho que fue Hauriou proponía para la institución, es la toma de conciencia refleja de esa obligación de servicio y de esa ley del crecimiento evolutivo: el hombre ha de crecer entre los hombres, porque nace como ser abierto que no alcanzará la plenitud de sí mismo sino en la dinámica de una apertura al mundo, a la vida, a los demás.

Reflexionar teológicamente sobre este *concepto de educación* preinstitucional y precatequístico, supone un cúmulo de cuestiones teológicas que se ha encargado el propio concilio de explicar a la Iglesia en general y a los Padres conciliares en particular. Desde el momento en que nuestra reflexión se desideologiza, deja de constituir la tematización doctrinal de un aspecto parcial de la realidad; entonces como consecuencia se relativiza la institución misma. Porque como ente jurídico nació relativo. La institución nació dependiente de la educación misma y la amplitud de sus intereses y obligaciones venían marcados por la de sus posibilidades dentro del juego de instrumentos del servicio docente. Cualquier limitación voluntaria de sus posibilidades debe ser considerada como infidelidad al hombre, por más que no se puedan urgir por medio de las leyes. Precisamente esto explica la posibilidad de una dedicación plena que motive renuncia y elecciones de determinados estados de vida. Pero, entonces, la relación entre el estado de vida (laical-cristiano o religioso) y el fenómeno educativo, es de apertura mutua, para mutuamente constituirse. No pueden convertirse en campos de existencia paralela, para mutuamente coartarse.

La desviación de *perspectiva de la educación* a la escolarización, tiene como motivo principal la negación a la Iglesia desde los tiempos de la revolución francesa, de los derechos de fundación y regencia de instituciones docentes, por considerar que el reconocimiento de ese derecho iba contra el principio de democratización y universalización de la enseñanza; notas que deben caracterizar todo servicio público de interés general. La reacción teológica se encuentra encajonada en esta objeción. La teología de la educación se hace teología apologética. Y el campo

de acción estrictamente eclesial se especializa. Puesto que la presencia de la Iglesia en instituciones docentes se justifica en virtud de los derechos peculiares derivados de su condición de sociedad perfecta en su orden, serán las instituciones jurídicamente dependientes de ella, las que verdaderamente constituyen el signo de su presencia en la educación:

b) *Ideologización de la Institución y desteologización del servicio.*

Como consecuencia de este error de perspectiva, la llamada pastoral educativa, no cuenta como elemento base la escuela, sino la escuela cristiana, y ésta definida consciente o inconscientemente a partir de vínculos jurídicos a la jerarquía eclesiástica. La pastoral se convierte en clasista. No solamente en lo económico (que puede ser la resultante de un particular sistema político y educativo) sino en lo antropológico, por referirse exclusivamente a un sector determinado de la población.

La institución docente cristiana adquiere competencias pastorales que impiden o no favorecen plenamente el desarrollo normal de la vida cristiana parroquial o diocesana. El educando en la escuela cristiana, encuentra todo. Es su supermercado de cristianismo. Se hace imposible una pastoral de conjunto. La conciencia de esos maestros cristianos no se tranquiliza, porque no se considera su medio ambiente cristianizado sino en la medida en que institucionalmente se «hace vida cristiana» dentro del centro docente. La institución tiene su propia ideología, la que justifica sus estructuras pastorales. Pero el servicio educativo no tiene teología, porque la escuela sin más, la escuela pública, no presenta incentivos, el maestro de la escuela pública no es buscado como elemento útil de pastoral escolar. La conciencia de los profesionales cristianos incluso religiosos se tranquiliza cuando cumplen con su misión dentro del centro. No existen iniciativas que lleven al diálogo entre maestros de cualquier tipo de instituciones en vistas de un servicio comarcal más eficaz y más cualificado en virtud de necesidades reales de la población. La teología de la que se vive es la teología del servicio a una institución y no la teología del servicio al desarrollo

de un pueblo o la del servicio para la mayor expresión de la dignidad del hombre. Que un religioso o sacerdote tome un puesto docente en un centro estatal, gane unas oposiciones de instituto, etc., todavía en muchos ambientes españoles suena a novedad.

Las *congregaciones religiosas docentes* nacieron de la perspectiva teológica en la que se consideraba el servicio docente (con ciertas impurezas en algunos casos, como tendremos ocasión de ver). Por lo mismo, necesidades del servicio configuraron las estructuras religiosas de la congregación. La ideologización de la institución docente cristiana convierte a continuación las estructuras escolares en salvaguarda de un particular estilo de vida religiosa. Pero el servicio docente terminó por estar en tal condición de indigencia teológica que perdió la función de determinante de la transformación religiosa y hasta se le llegó a considerar, en algunos casos, como factor del detrimento de la vida religiosa de sus componentes.

La teología de la *presencia de la Iglesia* en el campo de la educación cristiana, se redujo en buena parte a la teología de la proclamación de la palabra de Dios y la catequesis didáctica a elemento cristianizador de la institución. Quedando el servicio docente en sentido estricto en la penumbra teológica más deprimente.

La pastoral de ayuda a los *países poco evolucionados*, carentes de recursos naturales de promoción cultural, de mano de obra para el desarrollo humano, se pretendía hacer consistir en aportación numérica de personas. Se aumenta así el tanto por ciento relativo de maestros cristianos en función de la población escolar, pero no se ataca radicalmente la causa de esa parálisis. Esos maestros «interinos», no se insertan en la planificación docente nacional sino en un sistema paralelo de coste elevadísimo. Y los maestros así reclutados no tienen materialmente el tiempo necesario para asimilar una cultura de la que han venido a ser transmisores. En una cierta medida pueden sufrir la acusación de colonizadores del espíritu.

(Por este camino discurren las críticas que comienzan a levantarse contra ciertas formas de ayuda Norteamericana a Hispanoamérica. Junto al grito de «América te necesita» se añadían otras alusiones al «peligro rojo». Se pretendía que a la campaña

de «reclutamiento» siguiera una respuesta que para 1970 debía contar con 225.000 miembros de la Iglesia norteamericana. El 10% de los efectivos. En este momento sólo han respondido 1.622. Personal que incide en las estructuras vigentes lo que supone un cierto «vértigo de la búsqueda de dinero», para subencionar ese sistema pastoral paralelo, y una fuerte burocratización de la pastoral)¹.

c) *El concepto escuela.*

Después de considerar los inconvenientes de la teología de la educación tomando como objeto único la Institución docente, conviene reflexionar sobre el significado de la institución. Recuperando su naturaleza, desideologizándola, descubrimos un nuevo aspecto de extraordinaria luminosidad. Su condición de signo.

— La *institución docente* es el signo del vínculo que establece la naturaleza entre el individuo y la comunidad humana. No solamente en cuanto que ésta es la destinataria de una amplia gama de esfuerzos en función del bien común. Sino que también en su condición de medio vital para el hombre, ella debe disponer todos los elementos que favorezcan la adaptada incardinación y la realización plena de los individuos como seres inteligentes y libres. La *institución docente* es signo de esos vínculos en su condición de comunidad «depositaria» del *patrimonio común y crisol de la dignidad humana*. La comunidad no es solamente el origen biológico del individuo, ni sólo el medio apto para el crecimiento humano integral; la comunidad aparece también como depositaria de responsabilidades en el mundo. Se reconoce que los pueblos tienen misión de dominio, de definición y de consagración sobre el cosmos. Esta misión se ha realizado a través de los tiempos en común, sumando experiencia a experiencia, respetando la tradición, y fijando en las instituciones las conquistas y los modos de ser de quienes nos precedieron. Eso constituye la realización de su esperanza y de nuestra espera en permanecer más allá de la muerte.

1. Cf. IVAN D. ILLICH, *El reverso de la caridad*, en *Requiem por un Constantino*. Ed. Nova Terra, Barcelona 1968.

Los hombres están hoy más convencidos que nunca de su propia dignidad y sienten más que nunca el ansia de participar dignamente en la obra común de forjar su vivir en el mundo. Cuando se hable directamente del derecho a ser educado, como respuesta a ese convencimiento, habrá que decir que tal derecho se deriva de la «participación en la dignidad humana» sin límites de raza, condición ni edad. Por tanto, si se trata de dignidad mía, lo que me eduque deberá respetar «mi propio fin», mi propia edad, mi propio sexo, «la dinámica universalizante propia de mi patria...». De ahí que, para calar en el valor profundo de lo escolar, sea más importante tener en cuenta el aspecto del hombre que toma conciencia de esas realidades, que el aspecto de su mera capacitación en cualquiera de los órdenes, intelectual o mecánico. O, si se quiere, para ser más realista, toda la capacitación se considera desde el punto de vista de la progresiva conciencia que de su dignidad humana y de su dignidad en cuanto contribuyente al orden social tiene el educando. El «*proprium*» de la escuela reside en la faceta comunitaria, por la que la idea del mundo, de la vida, del hombre, y la preparación profesional crecen juntas en el interior de la diminuta comunidad formada por maestro y discípulos.

En la institución docente, encuentran los educandos la primera experiencia del mundo en su condición de medio «extraño» a los vínculos de la carne y la sangre.

— *Lo escolar como valor.*

La escuela, en cuanto concreción de intereses individuales y colectivos, intereses que comprometen las raíces mismas del ser personal en sí y en la historia, rompe los moldes de la institución misma para convertirse en espejo de los valores que en ella se comprometen, ya que, ante todo, se justifica por la existencia y para la permanencia de esos mismos valores personales y comunitarios. De ahí que, con toda verdad, pueda y deba hablarse de «lo escolar», de «la escolaridad», como el conjunto de factores que contribuyen a hacer partícipe al hombre que crece, al joven, en el desarrollo de sus facultades según sus peculiares aptitudes. La escolaridad así entendida no se define por algo institucional, sino por determinada situación humana de quien se haga en tránsito hacia la maduración. Tampoco se puede hablar de un

solo agente educativo, sino de constelación de agentes, radiados en función del ideal humano que proyecta la institución escolar. — Somos de la opinión que el término *escuela y escolaridad* se encuentran incluso idiomáticamente «institucionalizados». El servicio educativo, la misión docente, no pueden asumirse sino complexivamente según todas las dimensiones de significación que representan las instituciones docentes.

Por otra parte la institución en cuanto tal, aún nacida de la misión educativa respecto al individuo, no puede agotar en su geografía todas las iniciativas necesarias a la maduración. Pero la misión docente asume sobre todas ellas responsabilidad. De ahí que lo escolar merezca el nombre de «centro», en cuya laboriosidad y de cuyos beneficios participan familia, maestros, sociedad.

2. SEGUNDO CORRIMIENTO DE PERSPECTIVA: DEL SERVICIO A LA MADURACIÓN AL SERVICIO DE UNA CULTURA.

Por el mismo motivo por el que la institución docente se considera el crisol comunitario donde se prepara al hombre para entrar en el juego de la comunicación hombre-naturaleza, a la altura cualitativa de la comunicación a la que llegó la actual generación, no puede convertirse la institución docente en el instrumento de defensa contra la llegada de nuevas formas culturales.

Cuando pensamos en los adelantos científicos y en las paralelas características religiosas de los hombres de hoy, solemos únicamente referirnos a eso que se llama «desdemonización», o «desacralización». Al planteamiento religioso de la secularización contemporánea. Pero inmediatamente volvemos a dejar bien dibujados dos campos paralelos: el de la vida propiamente espiritual en la que se encuentran los silencios cósmicos y técnicos imprescindibles para la construcción de nuestro humanismo interiorizante y el de la baraúnda de la máquina y la polis tecnificada. Nos olvidamos que la fisonomía religiosa o social del hombre contemporáneo está perfectamente imbricada con el particular modo de relación entre hombre y naturaleza. Que no es que las conquistas científicas descubran leyes donde los antiguos

ponían dioses o demonios; no es que el hombre ponga hoy trabajo e invención donde los antiguos ponían rogativas. Es que se están suprimiendo los muros que separaban el trabajo del espíritu y la manipulación, que se están cayendo las barreras entre ciencia y técnica, está naciendo un nuevo humanismo.

Era previsible desde el momento que al considerar fenomenicamente la ciencia y descubrir que el hombre científico, en la medida que para ser tal, debía ser más naturado, el desentrañamiento de la verdad del mundo, como mundo naturalmente reconstruible, llevaba como consecuencia que el hombre no solamente piensa en la naturaleza sino con la naturaleza.

Los antiguos humanismos estaban sustentados en la idea de naturaleza. Para ellos la verdad, la belleza, la bondad están ahí ante el hombre y antes que el hombre, cualquiera que sea la manera cómo se conciba, inmanente o transcendente, empirista o racionalista.

La *mentalidad idealista* del XVIII insiste sobre todo, lo interpreta todo, todo adquiere sentido, sobre la iniciativa del sujeto cognoscente, sintiente o actuante. Hasta llegar con Kant y Hegel a que la verdad no sea ni abstraída ni intuitiva, sino constituida por el espíritu el cual a su vez constituye igualmente lo real. Aún superando las particularidades de estos sistemas filosóficos, «la materia en el terreno científico, parecía un receptáculo indócil a la forma, y el gesto una ejecución decadente de la idea. El hombre libre tenía cuidado de no ensuciarse las manos. El sabio debía refugiarse en el espíritu, frente a las cosas y sobre ellas, siendo él mismo cosa pensante, suficiente»².

La *técnica* se consideraba como una ciencia aplicada. Hoy, la ciencia progresa por el camino de una sinergia progresiva entre hombre y naturaleza, sinergia que no se produce en el simple razonamiento. La comprensión del objeto cada vez exige más que se encuentre acabado. El arquitecto trabaja más y mejor sobre la maqueta.

«La ciencia a la que se aproxima la técnica concreta, no es ya la del siglo XIX, que procedía por intuición y razonamiento, que concebía el espíritu independientemente de sus operaciones

2. H. VAN LIER, *La nueva edad*, Marfil, Alcoy, 1967.

corporales, sino una ciencia, que, convertida ella misma en dialéctica, se ha apercibido de que también implicaba una parte de manipulación»³.

«...En el futuro será muy difícil concebir el humanismo —como habían hecho las culturas antiguas— al modo de un retiro en el aislamiento del espíritu creador. La única manera por la que puede aprehenderse el espíritu a sí mismo parece ser la de volverse hacia las cosas, de las que se sabe desde ahora deudor, de modo que su *recogimiento* consistirá menos en un silencio autárquico que en el desciframiento atento de las apariencias, y que en la intervención operatoria. Esta parece su única oportunidad de interioridad auténtica. ¿Pero no es esa su mente y la de todo humanismo?»⁴.

La *institución docente* se encuentra en la encrucijada de todos estos caminos; ella no puede situarse a sí misma en el baluarte de un humanismo que añora la naturaleza virgen. La maduración del hombre de nuestro tiempo, debe orientarse hacia el valioso encuentro con el mundo en la forma que caracteriza el actual proceso tecnológico. No se trata únicamente de educar enseñando a trabajar por un lado y alimentando el espíritu de los educandos con los contenidos de las llamadas «humanidades clásicas». La *salvación humanista* del hombre contemporáneo se encuentra en el descubrimiento de su comunión con el mundo y consigo mismo, a través de esta nueva interioridad que determina la progresiva sinergia entre hombre y naturaleza tecnificada, entre actividad racional e intuitiva y manipulación mecánica. Al hombre moderno le acecha la alienación de instalarse en el bienestar que le producen los beneficios de su ciencia, olvidando que si bien él debe naturalarse para conquistar la naturaleza, la naturaleza debe humanizarse para que el hombre pueda conquistarse a sí mismo. Si bien se relativiza el principio ético, no por eso deja de ser menos exigente la sinergia entre dato real y libertad humana.

El criterio de que solamente son fuentes de educación huma-

3. Ib., p. 68.

4. Ib., p. 69.

nista, las llamadas ciencias del espíritu, establece una discontinuidad entre el mensaje del espíritu al hombre y la actividad del espíritu en la naturaleza. Desde el momento en que se profesa consciente o inconscientemente que el campo de la finalidad ética humana es el objeto de las humanidades, y que por lo tanto la salvación del espectro técnico, se encuentra en el cultivo de las llamadas ciencias del espíritu, la presencia de los educadores y sobre todo de los educadores cristianos en las instituciones docentes, tiene el signo de un credo en el que se hace imposible la salvación del hombre sin el *servicio a una cultura*. El servicio a la novedad humana, a la nueva edad, y por lo tanto la capacitación humana para servir a la comunidad hoy, no encuentra su propia justificación.

Hoy la teología no alcanza a la técnica, al trabajo, a la educación... a las realidades terrenas en general, sino en forma de capítulos teológicos complementarios, de corolarios teológicos. Además el observador atento se encuentra con que estos capítulos teológicos tienen un método propio, una originalidad que no es exclusivamente de lenguaje. Nos queda, por lo mismo, el presentimiento de que la teología además de profundizar racionalmente en el Misterio de Dios, se encuentra vinculada a una cultura humanista determinada. No existirá vinculación real entre misterio de Dios y cultura de la nueva edad, y sin esa vinculación no podrá existir una construcción teológica realmente adaptada al hombre de nuestro tiempo, mientras no se note también la continuidad entre la actividad racional y la manipulación, entre la teología científica y el mensaje doctrinal de la operación pastoral. La técnica como expresión de la relación particular que el hombre mantiene con la naturaleza no constituye un «metacosmos», una realidad intermedia que se interpone entre el hombre y la naturaleza. Más bien constituye el signo de que no es verdadera naturaleza sino la que se concibe «transformada» por la sinergia entre hombre y cosmos.

La teología de la educación, entonces, no puede realizarse, sin convertirse en la justificación teológica de una ideología, en forma de una especie de «inspiración humanista» de lo que se cree la «inhumana técnica»; una serie de moralejas ético-reli-

gias de los comportamientos humanos en la transformación del mundo.

— El *Humanismo incluyente*.

Como término se debe a F. Boerwinkel, *Hacia una nueva mentalidad*, principalmente aplicado a la vida de relaciones internacionales. Se refiere a la conciencia de que las metas que se ha impuesto el hombre moderno, superan las posibilidades económicas de cualquier país, porque no son propiamente empresas de grupo sino empresas universales. Pero esto implica, la superación del concepto de oligarquía mundial, en el que un país poderoso se une a los más pequeños en recursos para utilizar sus riquezas y sumirlos aún más en la miseria, convirtiendo a los menos desarrollados en naciones proletarias. Pero la promoción del pueblo necesitado llevada a cabo de manera justa supone en todos una cierta desideologización de los sistemas políticos en la que no se supedita la justicia a conclusiones más o menos arbitrarias de verdades parciales.

La *educación del hombre contemporáneo* supera las controversias Este-Oeste, Norte-Sur y lleva incluso a concebir las historia del propio pueblo, la animación del amor patrio, como vocación de futuro en el humanismo incluyente.

Concretamente en España urge la personalización de la vocación cristiana ya que se nace por títulos diferentes como cristianos y como español.

Los libros y las orientaciones escolares deben abrir al hombre de mañana hacia esta apertura de espíritu, de lo contrario la reflexión teológica sobre la educación se queda sin objeto y el mensaje profético revelado sobre la convivencia el servicio humano al desarrollo, se queda propiamente sin sujeto. En el evangelio no existe el término camarada, ni miembro del partido, ni fiel de la misma confesión, sino que tan sólo se habla de prójimo.

3. TERCER CORRIMIENTO DE PERSPECTIVA: DE LA FUNCION PERSONALIZANTE Y PERSONALIZADORA A LA CAPACITANTE Y CAPACITADORA.

Así como en los demás corrimientos de perspectiva reflexionábamos en el sentido de la diagnosis estudiando los síntomas, en ésta disponemos de libros en los que se racionaliza la posición. Se cree que la educación humana tiene ese carácter personalizador, por el que el hombre se madura en la medida que toma conciencia del significado de su presencia en el mundo y del sentido que tiene su contribución al desarrollo. Es decir, que la educación tiene la meta de construir al hombre libre (no el hombre que ejercita una determinada potencia anímica, sino el hombre que posee un determinado grado de armonía en sus perfecciones y de interioridad, por la que en todo momento puede superar las múltiples tentaciones de alienación).

Pero hay autores, que por superar los problemas del pluralismo en las instituciones docentes, asignan arbitrariamente a éstas cometidos que se consideran pre-educacionales. La institución docente no es institución educativa, para ellos, sino institución capacitante. Su misión es la enseñanza no la educación.

a) *La Tesis de Giovanni Gozzer.*

El autor parte, como nosotros, del hecho de que las «conversaciones» entre la Iglesia y el Estado, entre la Confesionalidad y el laicismo de las instituciones, está en un punto muerto. Entonces utilizando una sugerencia de Gaston Berger dice: «cuando un problema afrontado de todos los modos posibles no parece ofrecer soluciones sino de tesis opuestas, la única solución posible es la de encontrar otra vertiente, poniendo una serie nueva de interrogantes...»⁵.

La novedad de la vertiente que elige se encuentra en la distinción entre «función educativa» y «sistema escolar». Tiene que reconocer que es «fatal e ineliminable», la influencia educativa al menos en cuanto en el interior de la institución docente, existe

5. *I cattolici e la scuola*, Vallecchi Editore, Firenze, 1964.

comunidad de personas (maestro y discípulos) en relación prolongada. No obstante la escuela asume cometidos que se encuentran más acá de la educación entendida como elección de valores ⁶. Si por otra parte identifica educación cristiana con evangelización («diffondere il Messaggio») se ve claro que no quedaba otra salida si se pretendía realmente que la escuela, incluso la escuela cristiana fuera escuela para todos. Califica de «equivalencia arbitraria» la identificación entre educación e «instrucción-escuela» (o sistema escolar).

Para el autor *desideologizar la institución* docente es en parte sinónimo de pérdida de la función educativa. Y se pregunta el autor quienes son entonces los herederos de esta función. Y responde: El asociacionismo en sus varias manifestaciones y expresiones; los instrumentos y medios de comunicación social; la educación de adulto; el tiempo libre.

Que la escuela haya perdido hoy el «monopolio» educativo, es una realidad que salta a la vista y que, por lo mismo, la pastoral educativa de la Iglesia no puede descansar en la fundación y regencia de las escuelas confesionales, es un hecho. Que deba ser transformada es una necesidad; por lo mismo debe perder un poco su condición de comunidad cristiana multivalente (escuela-quasi-parroquia). Pero evidentemente no a costa de la condición de instrumento al servicio de la maduración humana de los individuos.

En la escuela se reúnen todas las condiciones que para educar pueden aportar, el asociacionismo y los medios de comunicación social. Iba a decir que la misión de todos ellos es la de reducir a «praxis» en *comunidades espontáneas* (las asociaciones) o naturales (la comunidad social), los fines por los que se justifica la institución docente. La función capacitante de estas instituciones no tiene otra finalidad que la construcción de la personalidad para la convivencia, la cual en última instancia no es auténtica ni valiosa sino en la medida en la que es consorcial. Pero ninguna institución se justifica por sí misma, sólo lo es en la medida en la que sirve al hombre. Y un niño que entra

6. Página 78.

en las aulas de la escuela «fatal e ineludiblemente», es un hombre en situación de tránsito hacia la maduración.

El estudio de los derechos de la Iglesia a la fundación de instituciones educativas, es otro problema. El papel que debe cumplir la evangelización dentro de esas instituciones y en general lo que llamamos pastoral, también lo es. Pero el instrumento escuela es instrumento para la elección de valores; porque incluso la contribución profesional a la obra del desarrollo económico social, es algo «valioso» y por lo mismo, ocupa un puesto cualitativo dentro de lo que llamabamos el fenómeno cristiano. Estudiar ese puesto y describirlo, constituye precisamente el objeto de la Teología de la educación.

b) *El verdadero problema de la escuela.*

Porque existe esa corriente de pensamiento, que Gozzer ha racionalizado, es por lo que consideramos que el verdadero problema de la escuela no se encuentra inmediatamente en los sistemas de enseñanza sino en el corazón mismo de los maestros. El desprestigio de la vocación docente, no tiene por factor y remedio únicamente el terreno de lo económico. Con sueldos elevados, se seguiría encontrando antropológicamente desacreditada.

En efecto, una encuesta llevada a cabo en Francia con todas las garantías científicas de muestreo y elaboración de datos, sobre un total de más de 1.500 personas, entre alumnos, alumnas, profesores, antiguos alumnos, tanto de escuelas libres confesionales, como de escuelas estatales, ha revelado esta situación ⁷.

— La mejor fuente de información en lo que concierne la elección de una profesión: Autobús (París, 19,8% - Provincias, 23,1%), encuentros con estudiantes, padres, maestros (15,1 en París - 12,1 Provincias).

— Las profesiones más apetecidas:

. Alumnos de escuela confesional:

-- Ingenieros, 28,4%

-- Médicos, 14,1%

(sexta y última opción)

-- maestro, 4,7%.

7. DIDIER - J. PIVETEAU, *Le vrai problème de l'Ecole*, Ed. Ligel, Paris, 1968.

- . Alumnos escuela pública:
 - Ingenieros, 24,9%
 - Profesores, 17,6%.
- . Las chicas (enseñanza pública y privada):
 - Profesores, 32,2%.
- La idea de vocación se atribuye:
 - Médicos, 67%.
 - Profesores, 43%.
 - Clérigos, 36,6.

1-15	Médico	Profesor	Religioso
Donación a los demás	67 %	47,4	16,2
Una misión que cumplir	23,6	36,4	8,7
El desinterés económico	3,7	9,6	9,4
Llamada de Dios	0,9	0,7	61,5

Exigencias humanas

	Médico	Ingeniero	Maestro	Funcionario
Valor humano personal	30,5	6,7	22,5	22,5
Dominio de sí	20,2	1,4	24,5	12,2
Espíritu investigador («espíritu de recherche»)	16,8	86,3	3,9	2,9
Facilidad de contacto con otros	16,3	2,1	23,6	26,0
Resistencia física	14,4	1,2	4,5	4,9
Espíritu de justicia con otros	0,6	1,9	20,4	24,2
Otros	1,2	0,4	6,0	7,5

Cuando el libro está a medio escribir y los datos todavía no han sido completamente desmenuzados, ya se atreve el autor a escribir estas líneas, en caracteres sobresalientes: «El profesor es aquel que debe ejercer una actividad profundamente humana, como la del médico, pero en un cuadro administrativo. Es un servicio que supone una vocación al comienzo y que en seguida debe apagar el espíritu para entrar en una institución. Es una actividad en la que el profetismo, la aventura no juegan papel sino una sola vez: en la decisión que lleva a abrazarla»⁸.

Existen tres grandes fuerzas de atracción vocacional. La de quienes se sienten atraídos por el universo de las cosas. Su ilusión es comprender el mundo, conocer las leyes internas de la materia para dominarla en vistas a la mejora del medio de vida, cualquiera sea el grado y el nivel cualitativo en los que se insertan en esta tarea. Quisieran constituirse en autores de una transformación del mundo, se encuentran como polarizados por la investigación.

Otros se sienten atraídos fundamentalmente por el universo de las personas, representándose su cometido en el mundo en el terreno de la ayuda, y del mejoramiento de las condiciones de vida personal.

Por fin un tercer grupo se polariza en torno a la organización del medio vital como fuente de seguridad en la convivencia.

La impresión que deja la docencia a los encuestados es la de que la enseñanza es una profesión «funcionalizada», «que proporciona una seguridad pequeña (y pequeña seguridad), definida por relaciones de autoridad y difícilmente conciliable con las actividades del terapeuta y del investigador»⁹.

La llamada *enseñanza tradicional*, la figura del maestro, cuyo prototipo es el slogan «magister dixit», «magister imperat», no presentan atractivo para el hombre contemporáneo. Para muchos, la mayor parte, constituyen salidas de urgencia, inevitables. Pero no se debe a un descrédito radical de la función docente, porque las motivaciones que la harían posible se encuentran en el lugar que les corresponde dentro de las jerarquías de valores,

8. O. c., p. 99.

9. O. c., p. 237.

sino porque se ha corrido la motivación y polarizado consiguiendo a otros servicios humanos. En una palabra, se encuentra en crisis el tipo de relación que define tradicionalmente la comunidad maestro-alumno. La renovación de la enseñanza, incluso la redención de la vocación docente, no creemos que pueda llegar sino a través de una toma de conciencia de que, «la *eficacia profesional* del instructor, la que sancionan la inspección y los exámenes, exige que se cree un estilo de relación original la cual se encuentra a la base misma de la pedagogía a emplear»¹⁰.

Pero esta nueva relación tiene su propia filosofía. Responde a tres llamadas que el hombre moderno hace a la vida: voluntad de autonomía, deseo de participación, y ansia de autenticidad. Y por el contrario también responde a tres repulsas fundamentales: ser tenido como en tutela, inhibición de iniciativas y responsabilidades propias, repugnancia por unas ideas recibidas como se puede recibir un útil de trabajo y que crea un pragmatismo sin horizonte¹¹.

Por eso los pedagogos modernos consideran que la idea directriz, radical, primogenia, de todo proceso de instrucción sobre el que cabalga la maduración humana en la escuela, no son los primeros principios de las distintas ciencias que se asimilan, ni los métodos de estructuración que las caracterizan, ni los procedimientos didácticos... Todo se subordina al desvelamiento, a la concreción aquí y ahora de la actitud inquisitiva con la que el hombre se abre a la vida, en forma de interrogante que penetra el alma del alumno. El debe preguntar, debe interesarse por el mundo; y el maestro, orientarle en la invención de la respuesta. Sin esta «pre-ocupación» el espíritu permanece somnoliento y mientras la memoria se carga, se sobrecarga incluso, la inteligencia no realiza sino pequeños tanteos. Sobre todo es importante en un mundo donde los cambios culturales, y las exigencias profesionales, piden con tanta exigencia el «período de capacitación escolar», como la formación permanente.

10. HAMELINE - DARDELIN, *La liberté d'apprendre*, Ed. Ouvrières, Paris 1967, página 48.

11. Cf. ib., p. 64.

Todo esto está indicándonos que el problema de la enseñanza tradicional, en muchos sectores todavía en vigor, sufre de un corrimiento de perspectiva. Del deber ser el aprendizaje el elemento central del proceso humano discente, se emigró al recurso fácil e incomprometido de poner en su lugar la enseñanza. La consecuencia ha sido la dispersión de conocimientos, la confusión del método pedagógico con la «didáctica» que busca el éxito fácil y rápido, y el utilitarismo en cuanto a la comprobación del rendimiento (los exámenes convertidos en finalidad).

Con ello se priva tanto a la filosofía como a la teología de la educación de su objeto propio. O por lo menos se la obliga a pensar no sobre la «vida real» sino sobre su prospectiva y «desideratum».

4. CUARTO CORRIMIENTO: DEL DIALOGO SALVIFICO A LA CATEQUESIS DE ENUNCIADOS OBJETIVOS.

Este corrimiento de perspectiva, no es algo exclusivo del campo de la educación cristiana. Constituye el presentimiento que ha puesto en marcha todo el actual movimiento teológico en la Iglesia. Desde los primeros intentos cristianos de tomar conciencia refleja del anuncio de salvación, interpretando el acontecimiento salvífico, dentro de la novedad histórica y cultural, se puso de manifiesto, «que la Iglesia no puede ejercer su misión obteniendo todo el contenido de su mensaje (toute sa connaissance) y de su modo de ser, de ella misma. Le es preciso interrogar al mundo, escuchar a los otros, porque tiene alguna cosa que recibir de ellos»¹².

Este diálogo no es exclusivamente «un cambio de impresiones», ni un «estar informada», sino algo que afecta directa y radicalmente a «lo que Ella piensa y quiere decir cuando habla de Dios y de Cristo»¹³.

La Buena Nueva del Evangelio se «reconstruye», se «rein-

12. CONGAR, *Les tâches de la Théologie après Vatican II*, en *Théologie du Renouveau*. Cf. también n. 44 *Gaudium et Spes*.

13. KARL RAHNER, *Situation actuelle de la Théologie en Allemagne*, en *Recherches et Débats*, n. 51, junio 1965, p. 224.

terpreta», en el interior de la fe cristiana en función de los nuevos planteamientos con los que el hombre moderno interroga sobre el sentido de sí mismo y del mundo. No se trata por lo tanto de una actualización de los términos, no es simplemente un problema de mensaje, sino un proseguir del hombre nuevo en la interiorización del Misterio de Dios.

La infidelidad a esta misión de Iglesia, si se hace sentir de manera especial en el campo educativo. Precisamente porque se trata de un terreno fronterizo en el que se presiente y se consiente en el nacimiento del mundo a su propia transcendencia por la salvación, y a la floración de lo que significa el Reino de Dios en el mundo. En la educación tiene lugar el fenómeno cristiano del «estado naciente de la Iglesia».

a) La Historia de la Iglesia nos ha hecho asistir a una especie de distanciamiento «institucionalizado» entre *Mensaje de Salvación* y mundo al presenciar en el campo educativo la autonomía entre el mundo de la catequesis y el mundo de las llamadas «enseñanzas profanas». El virus del «adoctrinamiento» era común a la enseñanza en general y a la catequesis. Consistiendo esta en gran parte en una especie de sistema teológico «para edades tempranas» de utilidad y comprensión en edades adultas. Luego vinieron las preocupaciones por los contenidos y los métodos. Pero hoy, se tiene todavía la impresión, particularmente aguda en los adolescentes y jóvenes, que el mundo de la palabra de Dios es un mundo «extraño». En el terreno psicológico, el adolescente y el joven se encuentran como «ex-tasiados», como fuera de sí mismos, contemplando y en muchos casos sufriendo, el despertar de su propia interioridad (el nacimiento de su intimidad que diría García Hoz), y la fuerza de las relaciones que le ligan al mundo. Las instituciones docentes, de cualquier género, parecen crear a su derredor un medio «nuevo», diferente, si se quiere más purificado, menos apasionado, pero en el que los términos en los que plantea aquél sus interrogantes hacen un tanto incomprensibles y hasta esotéricos, los términos con los que se presentan las respuestas de las instituciones educativas. Hasta el punto de que ambos mundos entre sí se hacen no-interesantes.

Tal vez es que todo tipo de «enseñanza», en la medida en que

no se percibe como desvelamiento de la realidad, sino como manifestación del saber ajeno, es siempre catalizador de distanciamientos. Sicológicamente son unos conocimientos radicalmente inútiles, que no se imponen sino con fines utilitarios (exámenes, profesión...). Todo tipo de conocimiento en el educando debe justificarse como respuesta a su dinamismo interior inquisitivo. No una enseñanza, sino la animación del aprendizaje. Y porque la enseñanza profana y la enseñanza catequística no se integran al proceso de maduración, tampoco se encuentran integrados entre sí. El único diálogo que pone el mundo profano y el mundo religioso en relación, no es diálogo intelectual, sino el existencial, en el que ambos mundos constituyen la única verdad del mundo, del hombre, de la vida. Por eso ha escrito Piveteau: Instructores ayer, educadores hoy, animadores mañana.

En el terreno de la educación, en virtud de este distanciamiento, se reduce cuanto se piensa como presencia de la Iglesia, al ejercicio de una función catequística; convirtiéndola a la postre en un pequeño mundo en el que nos refugiamos de las inclemencias del otro en el que vemos los valores alterados, o de la insalubridad de unos conocimientos, matemáticos, literarios..., que no aportan un ápice al sentido de la vida. Así nace el principio de que la verdadera educación es la educación cristiana, y esta coincide con el poder educativo del mensaje evangélico: único que se arroga la obligación de mover al hombre por la atracción de los fines últimos. Aún siendo esto discutible, ahora sobre todo nos preocupa el hecho de que en esta situación, el servicio educativo se queda verdaderamente sin teología.

b) Pero no es solamente el distanciamiento entre «enseñanzas» y *Catequesis*. Existe también un distanciamiento peligroso entre la función magisterial y la catequística. Maestros con gran espíritu de *iniciativa pedagógica*, cuando llegan a la clase de religión prefieren un catecismo por preguntas y respuestas, que no exija sino vigilancia y disciplina que aseguren la memorización. La *funcionarización de la enseñanza* evita toda preocupación no valorable por la «inspección», o los exámenes. El maestro en muchos casos pierde su condición de liderazgo moral, porque en el fondo no sirve al hombre, sino a su propio deseo de ser útil a sus propios ojos. El educando es auxiliado en el campo

del saber pero no en la conquista de sí mismo. El hecho de que en muchos sitios, el profesor de religión tenga que ser una persona cualificada en la Iglesia (sacerdote, religioso...), no eleva la eficacia y dignidad de la clase de religión, sino que refuerza el esoterismo.

La contrapartida no es menos grave. Personas religiosas o sacerdotes, creyentes firmes, creen cumplida su misión cuando han proclamado con perfecta lógica y ortodoxia los «enunciados» cristianos, pero que no saben acompañar al educando por el Misterio de Dios. Es decir, son grandes creyentes quizás, pero pésimos pedagogos. La teología no capacita por sí misma para la docencia.

Estos distanciamientos hacen pensar al joven, que las instituciones docentes obedecen a la necesidad de crear puestos de trabajo para maestros y catequistas, porque ellos, no están en el centro.

c) Pero tal vez, el *magisterio católico* se encuentre dormido entre otras razones porque se han confundido los términos Iglesia discente y docente con Iglesia profética y no profética.

La *Iglesia discente*, es fundamentalmente un concepto jerárquico que termina de significar antes de llegar a la totalidad del pueblo de Dios. Diríamos sin afán demagógico, que se trata de un concepto con sentido oligárquico no peyorativo. En cambio el concepto *Iglesia profética*, es concepto bautismal. Este sacramento nos hace a todos los cristianos participar en la triple potestad de realeza, sacerdocio y profética.

Una pastoral que consideraba al laico tan sólo como destinatario y no como auténtico misionero, descubría la ausencia de una teología que descubriera el papel que el mismo tiene en el Pueblo de Dios. Pues bien, una pastoral catequística que no atiende suficientemente a la masa de maestros cristianos, descubre por debajo de toda la literatura «cariñosamente religiosa» sobre la escuela cristiana, una falta de teología de la educación.

5. QUINTO CORRIMIENTO: DE LA PASTORAL DOCENTE A LA PRESTACION DE UN SERVICIO.

El corrimiento se encuentra propiamente en ese artículo indeterminado «un». La pastoral educativa es asumida por la Iglesia en bloque, lo que en los documentos eclesiales se llama «munus educandi», la tarea de educar. Sólo el corrimiento hacia la escolarización que ya hemos estudiado, puede justificar que una persona defina su vocación de servir al hombre en su proceso de maduración, como el ejercicio de la profesión docente en la escuela.

La *comunidad de maestros*, y sobre todo aquellos que eligen realizar plenamente la vocación apostólica bautismal, en el ejercicio del apostolado docente, no pueden en ningún momento definir esa vocación, por ninguno de sus elementos en particular (v. gr., sólo clase, sólo deportes...) con exclusividad. Muchas congregaciones religiosas alteran esta llamada por la reducción del «munus educandi Ecclesiae». Su decisión de «separarse del mundo», para dar testimonio de la santidad de la Iglesia y de que en el fondo nunca se alcanzará la implantación del Reino de Dios, sino por la presencia de las Bienaventuranzas, unida a la conciencia clara de las exigencias del proceso de educación humana, termina por configurarlos y configurar las instituciones de manera original. Si ellos no pueden salir a la ciudad (lo que para muchos es salir al mundo con sentido ético peyorativo), que la institución se convierta en una ciudad en pequeño. Por la misma razón, en muchos casos, se racionaliza una cierta falta de asistencia, en forma de dedicación a lo que se creen «elementos esenciales», cayendo en el error de considerarlos por sí mismos eficaces.

Si a lo largo de estas páginas hemos visto ciertas incongruencias en las relaciones entre teología y educación, ahora advertimos que también existen entre vida cristiana, vida religiosa y vida docente. *La vida consagrada* tiene su propia ortodoxia, sus propias exigencias. En cambio la educación no las tiene tan concretas, no exige en igual medida esa ortodoxia.

El *servicio apostólico* a la educación se lleva a cabo en «la medida de las posibilidades», pero no en la medida de sus exi-

gencias. Hoy ya empezamos a ver, que las exigencias de la educación en el momento actual se convierten en factores de adaptación de la vida religiosa docente. De otra forma, se da testimonio de consagrado, de segregado, pero el testimonio de la fe cristiana en el significado transcendente de la educación no aparece suficientemente claro.

6. EL CAMPO DE LA ANTROPOLOGÍA CRISTIANA DE LA EDUCACIÓN.

a) *El campo.*

Como muy bien dice Gerhard Múcher, en su libro *Fe y educación* (Ed. Sígueme, Salamanca, 1969), ese campo de trabajo tiene un doble aspecto o vertiente: «Por una parte, la acción de la fe en la educación; por otra la de la educación en la fe. O, dicho de otro modo, la educación por la fe, y la fe por la educación» (p. 12).

Sin embargo nosotros todavía no nos quedamos satisfechos. Ese autor, considera únicamente las relaciones entre fe y educación. Quisiéramos llegar al final de todas nuestras reflexiones a poder justificar, por qué esas relaciones existen. De qué naturaleza es la verdad cristiana para que esas relaciones sean mutuamente constitutivas.

Qué significado tiene ante la fe el proceso humano de maduración. Y como contrapartida, en la medida que ese significado existe, se convierte en exigencia y vocación para la Iglesia-Pueblo-de-Dios.

b) *Teología o Antropología cristiana.*

— Teología.

«La teología es la ciencia por la que la razón del cristiano, obteniendo de la fe certeza y luz, se esfuerza por medio de la reflexión en comprender lo que cree», es decir, que se esfuerza en penetrar el Misterio Cristiano. Trata según sus posibilidades de pensar sobre Dios y las cosas de Dios y conocerlas como El las conoce. Así responde, en definitiva, a la fuerza incoercible de saberse a sí mismo.

(Hemos alterado un poco la definición de Congar en «La Foi

et la Théologie», Col. Le Mystère Chrétien, Ed. Desclée, Tournai, 1962, p. 126).

Es un afán propio del hombre tratar de devanar los hilos que tejen las situaciones *privilegiadas* de la vida personal y de la ajena. Queremos llegar a esos porqués privilegiados por su decisivo emplazamiento en la secuencia de una vida. Los actos privilegiados *por la profundidad y reasunción de la totalidad* que en ellos se realiza, son el «instante» y la «repetición» según Kierkegaard; el «siempre» para Zubiri. En la vida religiosa, es el «HODIE». El «Hodie» llega al máximo de su expresión cuando encarna el hecho histórico de la venida de Cristo. Toda la eternidad divina y la realidad trinitaria se hacen isócronas con la vida humana. Dios adquiere así una Historia. A través de sus *hechos en mis hechos* percibe el hombre su propia explicación. Nuestro Hodie Salvífico, el presente de que hemos hablado, es proceso de maduración.

El Misterio de Dios no es el del ser que trasciende toda criatura y que se instala en su propia inaccesibilidad cerrado a todo esfuerzo de la voluntad que le ama o del espíritu que lo busca.

«Lo incognoscible no es sino el límite de lo problemático que no puede ser actualizado sin contradicción... el reconocimiento del misterio es un acto positivo del espíritu... en función del cual se define rigurosamente toda positividad».

Todo parece acontecer aquí como si yo fuese beneficiario de una intuición... que no sería hablando con propiedad un «para sí» pero que no se alcanza sino a través de los modos de experiencia en los que se refleja y a los que ilumina ¹⁴.

Según esto, «Veritas in Deo abscondita nisi revelata divinitus», con que define el Vaticano I el Misterio, permite la paráfrasis: La interioridad de Dios es Revelación en la medida, en que se convierte por don gratuito de la divinidad, en modo de ser del hombre. «Vivimos, en el Hoy de Dios» (R. Schutz). Por lo mismo el Misterio gana en transcendencia ante el hombre en la medida

14. G. MARCEL, *Etre et avoir*, p. 307; G. ALVAREZ, *El tema de Dios en la filosofía existencial*; SCHILLEBEECKX, *Foi et Révélation*, y *Dieu et l'homme*.

de su «Encarnación». El verbo de Dios hecho carne, es el misterio de los Misterios ¹⁵.

En la doctrina de la escuela Beruliana, la «encarnación» es la categoría con la que se piensa el caminar de la fe en el niño. Como un engendrar y una progresiva encarnación. (J. M. Alonso, *Hacia una Mariología Trinitaria*. Dos escuelas, «Estudios Marianos» X (1950) 141-190; XII (1952) 237 ss.).

Las leyes del conocimiento racional corren un riesgo evidente. La composición y descomposición provocan la atomización superficial de la verdad en cada vez más infinitas verdades. Decimos superficial porque es ideal de todo científico en cuanto es hombre, a través de su campo de conocimientos intentar elevarse desde el interior, a una síntesis, en la que el mundo, la vida y el hombre encuentran la auténtica dimensión del ideal evangélico.

Cuando... un grupo de problemas, de métodos o de resultados, adquiere suficiente desarroco para atraer por sí solo la atención del científico y distraerle de otros problemas, queda automáticamente constituida una ciencia «nueva». El sistema de las ciencias se identifica con la división del trabajo intelectual, y la división de cada ciencia, con el ámbito estadístico de la homogeneidad del conjunto de cuestiones que abarca el científico (ZUBIRI, *Naturaleza, Historia, Dios*, p. 20). La dispersión del saber humano regida únicamente por el criterio de la utilidad, lleva progresivamente al mundo, a la pérdida de la conciencia de sus fines, es decir, comienza a no saber lo que quiere (*id.*, p. 21).

Por la vida en la superficialidad el hombre entra en la soledad radical; «los saberes» y los métodos constituyen una técnica pero no una vida intelectual» (ZUBIRI, *id.*, p. 24). El hombre ha perdido la propia intimidad. De ahí que al mismo tiempo que aumentan los *conocimientos* de Dios, aumenta la distancia entre Santidad y Teología.

— *Teología de la Educación.*

Hablar de Teología de la Educación, ¿no será favorecer la huida de la verdad en una superficial atomización de las verdades?

15. BARSOTTI, *Vie Mystique et Mystere Liturgique*, p. 15; Dom CASEL, *El Misterio del culto cristiano*, p. 25; CHENU, *¿Es ciencia la teología?*

Si intentáramos convertir la Teología en la Educación en un capítulo de la teología dogmática, compartimiento estanco, junto a compartimientos estancos, sería justificar la acusación. Pero cuando se hace Teología de la Educación, como cuando se escribe la Teología de las realidades terrenas, o la del deporte, o la teología del apostolado de las cárceles, o la teología de la infancia, o la Teología del apostolado de la Legión de María... pretendemos convertir cada uno de esos hechos, en momentos o situaciones privilegiadas: en otros tantos «presentes», en los que el hombre por su conciencia y responsabilidad se siente comprometido; y en los que sobre el sistema de relaciones, que con el mundo, la vida y el hombre, en ellos se establece, se siente gravitar todo el Misterio de Salvación, por que con ellos el hombre presta al Misterio un cuerpo histórico. (Por ser actos humanos deportivos, etc., no por ser simples cultivos musculares).

Las realidades sobrenaturales que no tienen más vida que la de Dios y la nuestra y, como Misterio cristiano, que la de Dios en la nuestra, necesitan del mundo, «de todas las cosas» para reconocerse, para ser reconocidas por nosotros.

Esta es nuestra misión, no confeccionar una tesis, sino más bien sorprender en los tres grandes momentos de la maduración humana, el acto de conciencia, el acto de fe, y la participación en la construcción de la ciudad terrena-con-los-demás-en-el-mundo, cómo nace connaturalmente lo sobrenatural a la vida y la vida a lo sobrenatural. Nos situamos, pues, en terreno de fronteras cuando asistimos al proceso humano de maduración.

No bastan las líneas generalísimas del amor creativo de Dios, o su veracidad (Dogmática pura)... ni el estudio del proceso particular de los actos sobrenaturales de la formación humana (*Pastoral Educativa*). Las acciones del discípulo, las del Maestro, los medios de Santificación, etc., interesan ante todo como contribuyentes en el proceso, no en sí mismas ¹⁷.

16. N. NISSIOTIS, *La théologie comme science et comme doxologie*, «Irenikon», 33 (1960) 291-311.

17. CARLOS LEONCIO DA SILVA, *Líneas fundamentales para una teología de la Educación*, Rev. «Atenas», 201 (1950) 184; VILA PALA, *Pensando en una Teología de la Educación*, R.E.P., 1959, pp. 113-137. Para la Filosofía, GONZALEZ ALVAREZ, *Filosofía de la Educación*, primer capítulo; SATURNINO GALLEGO, *Teología de la Educación*, en S. J. B. S., Introducción, cole. «Sínite», Salamanca.

— *Antropología de la Educación.*

Todavía en muchos diccionarios hablar de Antropología se confunde con historia natural del hombre. Sólo en estos años comienzan a aparecer algunos con el significado de «conjunto de las ciencias que estudian al hombre».

Sin embargo son innumerables los trabajos de filosofía y teología que utilizan el término. En ellos propiamente no se trata de abrirle camino a una nueva ciencia, es más bien, la calificación de una perspectiva en el análisis de los diferentes problemas y un enfoque nuevo para toda la tarea del pensamiento filosófico y teológico.

Por lo que a la teología se refiere dice Rahner que «Dios no es un objeto al lado de otros objetos en el dominio de la experiencia... sino la fuente primera del futuro absoluto de toda realidad. Como tal, solamente puede ser alcanzado en cuanto correspondencia a la transcendentalidad del hombre. De esta suerte toda teología es necesariamente antropología transcendental...»¹⁸.

Y, más adelante: «Lo mismo ocurre con la salvación... No se puede encontrar el significado, para la salvación de una cuestión teológica —y todas las cuestiones comportan necesariamente esta referencia— sino valorando la receptividad que presenta el hombre para este objeto...»¹⁹.

En general todo conocimiento donde se valore el hecho de existir es por naturaleza un conocimiento antropológico. Dice Schillebeeckx, «la *sicología* y la *fenomenología* han demostrado que el hombre conoce el mundo en totalidad a través del conocimiento de sus semejantes. En otros términos la relación a los semejantes es en cierta manera primera en comparación con la relación al mundo. Digo en cierta manera, porque es el hecho de estar-en-el-mundo lo que hace posible al hombre... dirigirse al otro a su semejante. En consecuencia, el hombre no se hace presente a sí mismo sino en un mundo humanizado, es decir,

18. *Théologie et anthropologie*, en *Théologie d'aujourd'hui et de demain*, Ed. Cerf, Paris, 1967, p. 106.

19. *Ib.*, p. 108.

en un mundo que está, y en la medida en que lo está, caracterizado por los signos de la presencia humana...»²⁰.

La consecuencia lógica de los pensamientos de estos autores es: El mundo de la experiencia humana (no en el sentido cientista sino metafísico) es el único acceso a la realidad salvífica de la revelación y de la fe. Por eso se define el hombre como «ser-con-Dios-en-este-mundo-de-los-hombres-y-las-cosas».

Esta perspectiva individualiza y describe la tarea teológica para el hombre del siglo xx. La teología es por sí misma antropología. Ya que tiene por objeto propio una «comunicación al hombre». Pero no comunicación en el sentido de algo advenido por yuxtaposición, sino que define absolutamente su propio ser como abierto a los hombres, a las cosas y a Dios. Por don gratuito, revelado en Cristo, esta ontología, este saber sobre los seres, incluye igualmente que el mismo ser de Dios se define en Cristo como abierto a las cosas, los hombres, la historia en general. El saber sobre Dios, en cierta manera, es Teología, en la medida que estudia la comunicación divina al hombre, en la medida, en definitiva, que es también antropología.

Pero si así están las cosas, parece que cuando nos proponemos hacer teología de la educación, no hacemos sino elaborar una síntesis del pensamiento teológico general, sin estudiar problemas específicos. Sí, realmente, así vistas las cosas, la teología de la educación no puede considerarse una teología distinta. Ni siquiera un capítulo especial de la teología sistemática, más bien una sistemación especial de la teología. Es decir, una visión de conjunto de todo el misterio cristiano desde la perspectiva de los elementos que constituyen la experiencia fundamental del desarrollo madurativo humano: El nacimiento y crecimiento en la conciencia del mundo, la vida, los hombres, sí mismo, cuyo significado y futuro absoluto se encuentra en ese estar con los demás en el mundo de los hombres y de las cosas.

Por todos estos motivos, consideramos que mejor que hablar de teología de la educación, es preferible decir antropología cristiana de la educación.

Sin que se individualice todo el misterio cristiano desde esta

20. SCHILLEBEECKX, *Intelligence de la foi et interprétation de soi*, id., id., p. 123.

óptica, no es posible que el servicio cristiano a la educación pueda tener su propia teología y su propia espiritualidad. Solamente entonces es posible y continuar siendo prudente, abrirse generosamente al servicio, y al mismo tiempo estar realizando las exigencias más altas del ideal cristiano bautismal o de vida consagrada en la Iglesia. Podrán por lo mismo no ser dos mundos extraños o en dialéctica continua, sino un único mundo vivido a distintos niveles de compromiso y testimonio con su significado y finalidad trascendentes.

BIBLIOGRAFIA

- H. DEMOLDER, *Orientations de l'antropologie nouvelle*. Rv. «Revue des sciences religieuses», 43 (1969), 149-173.
- Théologie d'aujourd'hui et de demain*. Ed. Cerf, Paris, 1967.
- GERHARD MÜCHER, *Fe y Educación*. Ed. Sígueme, Salamanca, 1969.
- HENRI DENIS, *Pour une prospective Théologique*. Casterman, 1967.
- J. B. METZ, *L'homme, anthropocentrique chrétien*. Mame, 1968.
- LEIF, *Inspirations et tendances nouvelles de l'Education*. Delagrave, 1967.
- KAMPMANN, *Educación y fe*. Herder, 1963.
- A. DONDEYNE, *Fe cristiana y pensamiento contemporáneo*. Guadarrama, Madrid.
- J. LECLERCQ, *El problema de la fe en los medios intelectuales del siglo XX*. DDB, Bilbao, 1964.
- MOELLER, *Mentalidad moderna y evangelización*. Herder, Barcelona.
- J. M. PAUPERT, *Es todavía posible la fe*. Península, Madrid, 1967.
- H. STENGER, *Fe y madurez personal*. Sígueme, Salamanca, 1968.
- Por una formación religiosa para nuestro tiempo*. Madrid, 1967.

EDUCACION Y LIBERTAD RELIGIOSA EN ESPAÑA

RAMON REÑE BACH

Las reflexiones que a continuación expongo estarán dedicadas, principalmente, al comentario de la legislación española que regula el derecho civil a la libertad religiosa en cuanto se relaciona o afecta a la educación y a la enseñanza. A modo de introducción haré unas breves consideraciones sobre la educación y la libertad en general y la educación y la libertad religiosa.

I.—EDUCACION Y LIBERTAD

«La educación se propone ... como objeto fundamental, la formación de la persona humana» (IE, 8). «La persona se educa a sí misma en la medida que se hace consciente y responsable de sí misma» (IE, 6). Afirmaciones hechas por la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa en su declaración sobre «La Iglesia y la Educación en España, hoy» (IE). En el mismo documento se añade más adelante: «Si queremos un mundo más humano, es necesario una educación orientada a la formación de hombres conscientes, responsables, libres, capaces de dialogar, dispuestos a construir la convivencia humana» (IE, 8).

Una educación en la libertad y para la libertad ha sido siempre una exigencia de la dignidad de la persona humana, pero más que nunca en estos momentos que existe una doble ame-

naza para la genuina libertad de los hombres, como señala el Concilio Vaticano II en su Declaración sobre la libertad social y civil en materia religiosa: «*Dignitatis Humanae*» (DH). De una parte por estar sometidos a «toda clase de presiones corren el riesgo de verse privados de su libertad personal de elección». Por otra, «son muchos los que se muestran propensos a rechazar toda sujeción so pretexto de libertad, y a menospreciar la debida obediencia» (DH, 8).

Como respuesta a esta situación, en la misma Declaración conciliar, se expone, a continuación, el contenido básico de una educación en la verdad y la libertad para una libertad responsable. Dirigiéndose «a aquellos que cuidan de la educación de los otros», se les exhorta «a que se esmeren en formar hombres que, acatando el orden moral, obedezcan a la autoridad legítima y sean amantes de la genuina libertad; hombres que juzguen las cosas con criterio propio a la luz de la verdad, que, ordenen sus actividades con sentido de responsabilidad y que se esfuercen en secundar todo lo verdadero y lo justo asociando de buena gana su acción a la de los demás» (DH, 8).

Asimismo, la Declaración sobre la educación de la juventud del Concilio Vaticano II, «*Gravissimum educationis momentum*» (GEM), al referirse al derecho universal a la educación, afirma que la finalidad de la educación es ayudar a los educandos «a desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran un sentido más perfecto de la responsabilidad en el recto y continuo desarrollo de la propia vida y en la consecución de la verdadera libertad» (GEM, 1).

En sus «Bases para una *política educativa*», el Ministerio de Educación y Ciencia señala como uno de sus principios generales, que «la educación ... prepara a la juventud para el ejercicio responsable de su libertad» (LB, II, 14, 2). Claro está, que se debe tener presente el criterio que nos dio Juan XXIII en la «*Mater et Magistra*»: «...no se consigue educar la aptitud para ejercer la libertad rectamente, sino por el recto uso de la libertad».

Creo que es evidente la íntima y estrecha relación que existe entre educación y libertad en general, ya que no hay auténtica educación, si no se imparte en y para la libertad. Por lo tanto

considero que el tema de educación y libertad religiosa se puede plantear mejor partiendo de esta base más amplia de libertad y educación.

Antes de continuar quiero hacer una precisión. Si bien la educación se imparte y recibe en la familia, en la escuela y en la vida social tanto civil, como religiosa, aquí voy a considerar, principalmente, la educación en el ámbito escolar.

«Considerada la escuela desde la perspectiva de su verdad, y definida la escuela cristiana como comunidad de relaciones, no podía pasarnos inadvertida su total dedicación a la libertad, cuyo problema embarga la preocupación del hombre de nuestro tiempo», afirma, muy acertadamente, Joaquín G. Carrasco en su reciente y valioso libro, «La política docente. Estudio a la luz del Vaticano II», p. 239.

II.—EDUCACION Y LIBERTAD RELIGIOSA

La educación y la libertad religiosa voy a considerarlas, aunque sea brevemente, en primer lugar a la luz de la doctrina de la Iglesia católica expuesta en las declaraciones del Concilio Vaticano II y en los documentos del Episcopado español especialmente dedicados a estos temas; y en segundo lugar considero de interés hacer mención de los principios y criterios más importantes sobre libertad religiosa y educación establecidos en las Declaraciones y Pactos internacionales aprobados y promulgados por las Naciones Unidas, ya que es una fuente a tener en cuenta, cuando se trata de enjuiciar un ordenamiento jurídico de la sociedad civil.

A) DOCTRINA DE LA IGLESIA.

«La educación en el ámbito escolar y la libertad religiosa» es el título del capítulo I de la segunda parte de la ya mencionada Declaración de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación religiosa, allí se recoge y comenta ampliamente la doctrina de la Iglesia sobre este tema, por lo que recomiendo su lectura. En consecuencia me limitaré a considerar algunos aspectos de

dicha doctrina que sirvan de base para enjuiciar más adecuadamente la legislación española sobre la materia. En concreto fijaré mi atención en los responsables de la educación, según la doctrina católica, sus derechos y obligaciones en relación con la libertad religiosa.

1. *La familia.* En condiciones normales de vida, la familia es la primera comunidad humana que tiene una misión educadora. Por lo tanto, declara el Concilio Vaticano II, en razón de la libertad religiosa, «cada familia, en cuanto sociedad que goza de un derecho propio y primordial, tiene derecho a ordenar libremente su vida religiosa doméstica bajo la dirección de los padres» (DH, 5). Ahora bien, esta libertad no sólo alcanza al interior del ámbito familiar, sino que también corresponde a los poderes «el derecho de determinar la forma de educación religiosa que se ha de dar a sus hijos de acuerdo con su propia convicción religiosa» (DH, 5). Aquí considero incluida la escuela, principalmente, pero también las asociaciones educativas y apostólicas y demás medios y ámbitos de educación.

2. *La sociedad.* El poder civil como gestor de los derechos y deberes de la sociedad es también responsable de que se imparta la educación con la debida libertad religiosa. «El poder civil debe reconocer el derecho de los padres a elegir con auténtica libertad las escuelas u otros medios de educación, sin imponerles ni directa, ni indirectamente cargas injustas por esa libertad de elección. Se violan, además, los derechos de los padres si se obliga a los hijos a asistir a lecciones que no corresponden a la convicción religiosa de los padres o si se impone un sistema único de educación del que se excluye totalmente la formación religiosa» (DH, 5).

Este *derecho de los padres* a elegir con auténtica libertad las escuelas para sus hijos, plantea la cuestión de si todas las escuelas deben dar una educación conforme a los principios morales y religiosos de las familias, cualquiera que sea su creencia o convicción.

«La Iglesia aplaude cordialmente a las autoridades y sociedades civiles que, teniendo en cuenta el pluralismo de la sociedad moderna y favoreciendo la debida libertad religiosa, ayudan a las familias para que pueda darse a sus hijos en todas las escue-

las una educación conforme a los principios morales y religiosos de las familias» (GEM, 7).

La Declaración conciliar al decir: «todas las escuelas», sólo se refiere a las escuelas patrocinadas y mantenidas por las autoridades civiles que deben estar abiertas a todos los ciudadanos, cualquiera que sea su creencia o convicción. ¿Cabe considerar incluidas en estos términos las escuelas privadas, aun las confesionales incluidas las de la Iglesia católica? La Declaración conciliar no distingue, además esta interpretación, por lo menos en principio, aseguraría a los padres una plena libertad de elección del centro escolar para sus hijos, más teniendo en cuenta el principio de gratuidad, que se pretende establecer, por lo menos, para la enseñanza básica, que convertiría en elegibles todos los centros de enseñanza por razones económicas.

Otra cuestión sería: ¿Cómo se puede dar en un mismo centro escolar una educación conforme a diversos principios morales y religiosos, cuando la educación auténtica no puede reducirse a la simple *instrucción o enseñanza moral* o religiosa? Paradoja quizás sólo superable con un auténtico espíritu ecuménico y de libertad religiosa, que supone comprensión y mutua ayuda para que toda persona pueda formarse libremente de acuerdo con la convicción o creencia de cuya verdad está convencido. Espíritu que no sólo debe animar los documentos religiosos y las leyes civiles, sino también la conciencia y conducta de todos los ciudadanos.

En el caso del Estado confesional, no creo que el derecho de los educandos y de los padres y tutores, en su caso, sufra merma alguna, ya que si «se otorga a una comunidad religiosa determinada un especial reconocimiento en el ordenamiento jurídico de la sociedad, es necesario que al mismo tiempo se reconozca y respete a todos los ciudadanos y comunidades religiosas el derecho a la libertad en materia religiosa» (DH, 6).

3. *La Iglesia católica y demás confesiones y comuniones religiosas.* La GEM, al referirse al derecho universal a la educación y hablar del contenido de la misma, afirma «que los niños y adolescentes tienen derecho a que se les estimule a apreciar con recta conciencia los valores morales y a prestarles su adhesión personal y también a que se les incite a conocer y amar más a

Dios» (GEM, 1). En consecuencia la formación moral y religiosa forma parte del contenido de toda educación integral de la persona humana, por lo tanto, la Iglesia católica y todas las confesiones y comunidades religiosas tienen derecho y obligación de ser responsables de la educación en general y en especial de los que profesan su creencia. En la Declaración DH se reconoce este derecho como integrante de la libertad religiosa, al afirmar que «las comunidades religiosas tienen también derecho a no ser impedidas en la enseñanza ... de su fe» (DH, 4).

La Iglesia católica al aludir a su responsabilidad respecto a la educación subraya, más que su derecho, su deber, «no sólo porque ha de ser reconocida también como sociedad humana capaz de educar, sino, sobre todo, porque tiene el deber de anunciar a todos los hombres el camino de salvación, de comunicar a los creyentes la vida de Cristo y de ayudarles con preocupación constante para que puedan alcanzar la plenitud de esta vida» (GEM, 3).

El Concilio, sin negar la tesis de la Iglesia sociedad perfecta, prefiere presentarse como la servidora de los hombres creyentes y no creyentes, a éstos para anunciarles el camino de la salvación, y a aquéllos para comunicarles y ayudarles para que puedan alcanzar la plenitud de la vida de Cristo y por fin a todos a «promover la perfección cabal de la persona humana, incluso para el bien de la sociedad terrena y para configurar más humanamente la edificación del mundo» (GEM, 3).

4. *Los educadores.* Responsables de la educación son los padres respecto a sus hijos, la sociedad en relación con los ciudadanos y la Iglesia y demás confesiones y comunidades religiosas respecto a sus creyentes, pero además hay personas vocacional y profesionalmente dedicadas a la educación de los demás: los educadores. Los padres les confían parte de la educación de sus hijos, las autoridades civiles les reconocen su capacitación y les encomiendan tareas educativas y la misma Iglesia y demás confesiones y comunidades religiosas pueden darles y les dan la misión de transmitir a sus alumnos el mensaje de su fe o creencia. «El Concilio declara que la función de estos maestros constituye un verdadero apostolado, muy conveniente y necesario

también en nuestros tiempos, y a la vez un verdadero servicio prestado a la sociedad» (GEM, 8).

Los educadores ante la libertad religiosa tienen una problemática con doble vertiente, en cuanto deben educar a sus alumnos en y para la libertad y en cuanto ellos mismos son titulares del derecho a la libertad religiosa en el ejercicio de su actividad profesional de educadores.

Respecto a la obligación de educar a sus alumnos con el debido respeto a su libertad religiosa, ya he señalado los criterios que da el Concilio (DH, 8), al hablar de la educación y libertad en general, simplemente quiero subrayar que, educando según estos criterios, la libertad religiosa sirve para que «los hombres actúen con mayor responsabilidad en el cumplimiento de sus propios deberes en la vida social» (DH, 8).

Por otra parte los educadores, en el desempeño de su tarea educativa, deben poder ejercer su propio *derecho a la libertad religiosa*; por lo tanto no puede existir discriminación alguna de los educadores por motivos religiosos, ya que es de aplicación el principio general, según el cual, «el poder civil debe evitar que la igualdad jurídica de los ciudadanos, la cual pertenece al bien común de la sociedad, jamás, ni abierta, ni oculta, sea lesionada por motivos religiosos, ni se establezca entre aquellos discriminación alguna» (DH, 6).

A este respecto la Comisión Episcopal de E. y E. R. precisa: «El Estado, en efecto, no tiene derecho a exigir de un maestro no creyente que dé enseñanza religiosa» (IE, 70). Añade la misma Comisión Episcopal, casi a continuación: «Pero el respeto a la conciencia de los educadores no es incompatible con la obligatoriedad de la enseñanza de la religión en el ambiente escolar» (IE, 71).

«Si la Iglesia, dice J. G. Carrasco, nos ha manifestado tan alta idea del hombre, no podía menos de concluir su Magisterio afirmando en términos igualmente ricos que la verdad del hombre es la verdad del hombre libre. Y que la escuela, institución para la verdad, debe ser asimismo institución para la libertad» (Obra citada, p. 239).

B) DECLARACIONES Y PACTOS INTERNACIONALES DE LA SOCIEDAD CIVIL.

En la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, se establecen los principios y criterios respecto a la educación y a la libertad religiosa. Como fundamento de todos los derechos, que en esta Declaración se proclaman, se pone la dignidad y valor de la persona humana, como se dice en el Preámbulo considerandos 1 y 5.

Respecto a la educación se declara en el art. 26, 1: «Toda persona tiene derecho a la educación». El contenido y fin de la educación se precisa en el párrafo 2 de este mismo artículo: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz». El término tolerancia que aparece en el texto podría considerarse poco de acuerdo con la libertad religiosa, pero creo debe entenderse en el contexto de toda la Declaración y más particularmente en relación con los términos comprensión que le antecede y amistad que le sigue, que tienen un contenido muy positivo y más de acuerdo con el espíritu de una educación en la libertad y para la libertad. En el párrafo 3 se reconoce a los padres «el derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos».

El derecho a la libertad religiosa se reconoce y establece en el artículo 18 en los siguientes términos: «Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o creencia individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia». En la primera parte del artículo se reconoce el derecho y en la segunda se determina el contenido del mismo. La enseñanza es el primero de los medios que se mencionan para la manifestación de la religión o creencia.

El *Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales* aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966 reitera en su artículo 2.º, párrafo 2 el principio general de no-discriminación por motivos religiosos ya reconocido por la Declaración Universal de Derechos Humanos también en su artículo 2.º.

Respecto a la educación mantiene los mismos principios y criterios de la Declaración Universal, pero en relación con el derecho de los padres es mucho más explícito tanto en la libertad de escoger escuela, como en la educación religiosa o moral, como lo refleja el texto íntegro del párrafo 3 del art. 13: «Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquellas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescribe o apruebe en materia de enseñanza, y hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

En el *Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos*, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la misma fecha que el anterior, se reitera los mismos derechos que en la Declaración Universal y el Pacto antes mencionado. Asimismo se podrían citar y aducir otros Pactos, convenios y documentos de la UNESCO, Consejo de Europa y otros Organismos internacionales, pero creo que con lo citado es suficiente para la finalidad que se pretende.

En conclusión, la *Declaración Universal de los derechos humanos* y los Pactos Internacionales mencionados reconocen el derecho a la libertad religiosa como un derecho fundamental de la persona humana y de las comunidades, y que la educación no sólo debe impartirse conforme a este derecho y libertad fundamental, sino que tiene por objeto el fortalecimiento del respeto a los mismos. Además, se reconoce la enseñanza como uno de los medios para manifestar libremente la religión o creencia, «individual y colectivamente, tanto en público como en privado».

Asimismo se reconoce el derecho de los padres, y, en su caso, de los tutores legales a escoger libremente para sus hijos

o pupilos la escuela, así como la educación religiosa o moral de acuerdo con sus propias creencias o convicciones. En consecuencia, la enseñanza de la religión en las escuelas no es un privilegio que concede el poder civil a una determinada Iglesia o confesión religiosa, sino un derecho propio y preferente de los padres o tutores en nombre de sus hijos y pupilos, o de los mismos educandos cuando son emancipados o mayores de edad. La Iglesia o la confesión religiosa correspondiente no hacen más que cumplir el deber de su misión, al transmitir el mensaje de fe a sus creyentes y a todos quienes quieran recibirlo.

III.—EDUCACION Y LIBERTAD RELIGIOSA EN LA LEGISLACION ESPAÑOLA

Este epígrafe lo voy a dividir en tres apartados atendiendo al rango de las disposiciones legales a que me voy a referir y también al carácter menos o más específico de las mismas en relación con el tema. En el primero las Leyes fundamentales, en el segundo la Ley 44/1967 reguladora del derecho civil a la libertad religiosa y en el tercero la Orden Ministerial, de 23 de octubre de 1967, que regula el derecho civil a la libertad religiosa en los Centros de enseñanza.

A) LEYES FUNDAMENTALES.

Las únicas referencias explícitas a la educación y a la libertad religiosa en las Leyes Fundamentales aparecen en el Fuero de los españoles.

En cuanto a la educación el artículo 5.º, de dicho Fuero, reconoce el derecho y el deber respecto a la misma de todos los españoles en los siguientes términos: «Todos los españoles tienen derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas, bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos, a su libre elección. El Estado velará para que ningún talento se malogre por falta de medios económicos».

La educación se proclama y reconoce en este artículo como un derecho y como un deber, siendo el titular de los mismos el

propio educando. Los padres en relación con la educación de sus hijos figuran en el art. 23, pero no como titulares de un derecho, sino como «obligados a alimentar, educar e instruir a sus hijos»; este carácter de mera obligación viene subrayado por la sanción que se establece a continuación: «El Estado suspenderá el ejercicio de la patria potestad o privará de ella a los que no la ejerzan dignamente y transferirá la guarda y educación de los menores a quienes por Ley corresponda».

Debe con todo señalarse, que en el art. 5.º se reconoce a la familia como ámbito apto para impartir la educación e instrucción a los propios hijos, equiparados a los «centros privados y públicos». Además, en el art. 22 del mismo Fuero, se declara: «El Estado reconoce y ampara a la familia como institución natural y fundamento de la sociedad, con derechos y deberes anteriores y superiores a toda ley humana positiva». Ahora bien, en lo que atañe a los padres respecto a la educación de sus hijos lo único que se señala, explícitamente, es una obligación, ningún derecho. Si bien, implícitamente, corresponde a los padres ejercer el derecho a la educación e instrucción de sus hijos menores, que se reconoce en el citado artículo 5.º.

En lo que respecta a la libertad religiosa el *Fuero de los Españoles* establece en su art. 6.º: «La profesión y práctica de la Religión Católica, que es la del Estado español, gozará de la protección oficial. El Estado asumirá la protección de la libertad religiosa, que será garantizada por una eficaz tutela jurídica que, a la vez salvaguarde la moral y el orden público».

En este artículo se reconoce la libertad religiosa, no como derecho, sino como una situación que tendrá la eficaz tutela jurídica garantizada por un Estado que se declara confesionalmente católico. Tesis básicamente de acuerdo con la doctrina Conciliar en su Declaración sobre libertad religiosa, pero discrepante en algunos matices que creo de interés señalar.

La mencionada Declaración conciliar, a este respecto, dice: «Si, en atención a peculiares circunstancias de los pueblos, se otorga a una comunidad religiosa determinada un especial reconocimiento civil en el ordenamiento jurídico de la sociedad, es necesario que al mismo tiempo se reconozca y respete a todos

los ciudadanos y comunidades religiosas el derecho a la libertad en materia religiosa» (DH, 6).

Si comparamos este texto conciliar con el mencionado art. 6.º, se advierten algunas diferencias: En el texto conciliar se menciona explícitamente el derecho a la libertad en materia religiosa de los ciudadanos y comunidades religiosas; en el art. 6.º se habla «de la libertad religiosa sin más». En el texto conciliar se parte del reconocimiento del derecho a la libertad religiosa, para otorgar en «peculiares circunstancias» a una comunidad religiosa determinada «un especial reconocimiento civil en el ordenamiento jurídico de la sociedad»; el art. 6.º parte, a la inversa, de ese especial reconocimiento para admitir luego la libertad religiosa, esto tiene unas consecuencias en la aplicación de los principios a situaciones concretas, como puede verse en la ley española sobre libertad en materia religiosa, que ya señalaré oportunamente.

En este artículo se reconoce la libertad religiosa, pero no se hace ninguna mención de la misma en relación con la educación, ni a la enseñanza, por lo que resulta menos explícito que el art. 18 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, si bien esta parquedad es explicable, ya que la regulación de todo lo referente a la libertad religiosa se deja para la Ley sobre esta materia, que paso a comentar.

B) LEY 44/1967 REGULADORA DEL EJERCICIO DEL DERECHO CIVIL A LA LIBERTAD RELIGIOSA.

Antes de entrar a considerar los preceptos de la Ley que regulan la libertad religiosa en relación con la educación o enseñanza en general y referidas, en particular, a la religión, comentaré algunos principios o aspectos generales de la Ley por la repercusión que tienen en los aspectos concretos antes mencionados.

1. *Reflexiones de carácter general.*

a) *Fundamentos de la Ley.* El único fundamento de la Ley, que se menciona en el preámbulo o exposición de motivos de

la misma, es el principio II de la Ley de Principios del Movimiento Nacional, de rango fundamental, aprobada el 17 de mayo de 1968, según dicho principio, la doctrina de la Iglesia Católica inspirará la legislación de la nación española. Como el Concilio Vaticano II aprobó la Declaración sobre libertad civil y social en materia religiosa en la que se reconoce el derecho a esta libertad y se pide, que «ha de ser reconocido en el ordenamiento jurídico de la sociedad, de forma que se convierta en derecho civil» (DH, 2); en consecuencia lógica, el Estado español procede a adaptar su legislación vigente, concretamente el art. 6.º del Fuero de los españoles, y a promulgar la ley sobre libertad religiosa, que estoy considerando.

Planteada la fundamentación de la Ley sobre libertad religiosa desde la perspectiva de la confesionalidad católica del Estado español, no se aducen como fundamentos de dicha Ley, ni los principios proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, ni lo convenido en los Pactos Internacionales aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que antes he mencionado.

b) *Libertad religiosa y confesionalidad del Estado.* Esta cuestión que ya he planteado al comentar el art. 6.º del Fuero de los Españoles, aparece de nuevo en esta Ley sobre libertad religiosa en su art. 1.º, 3: «El ejercicio del derecho a la libertad religiosa, concebido según la doctrina católica, ha de ser compatible en todo caso con la confesionalidad del Estado español proclamada por sus Leyes Fundamentales».

El planteamiento tendría que ser a la inversa, reconocer primero la libertad religiosa y mantener la confesionalidad católica del Estado español en la medida que sea compatible con dicha libertad. No voy a extenderme más sobre esta cuestión, por dos razones: porque la considero suficientemente tratada al comentar el art. 6.º del Fuero de los españoles y por no apartarme del tema principal que me ocupa, pero sí quiero señalar que tiene relación con el mismo, ya que en este planteamiento, a mi entender inadecuado de la libertad religiosa en relación con la confesionalidad del Estado español se encuentra una de las raíces de las contradicciones, o por lo menos incoherencias, entre los principios que se establecen en la Ley, que son los de la Decla-

ración conciliar, y las concreciones de dichos principios que, a veces resultan incoherentes con los mismos, pues se establecen salvedades que los limitan para hacer compatible la aplicación de tales principios con la tutela de la Religión católica. Se reconoce el régimen jurídico de libertad religiosa sin abandonar del todo el de tolerancia.

2. Educación o enseñanza en general.

El derecho a la educación o enseñanza en general la Ley lo considera desde la doble perspectiva de derecho individual y derecho comunitario.

En el primer sentido el art. 7 reconoce a los padres el derecho a elegir libremente los centros de enseñanza y demás medios de formación para sus hijos. En cierto modo no hace más que reiterar en otros términos, lo que se reconoce como derecho a todos los españoles en el ya citado art. 5.º del Fuero de los Españoles. Principio plenamente de acuerdo con la doctrina de la Iglesia católica.

En su vertiente comunitaria este derecho aparece regulado en el art. 29 de la Ley: «Las asociaciones confesionales podrán establecer, con arreglo a las leyes vigentes en la materia y previa autorización del Ministerio de Justicia, Centros para la enseñanza de sus miembros cuando lo justifique el número de los que hayan de utilizarlo». Creo que aquí nos encontramos con la primera incoherencia entre el principio establecido de libertad plena de los padres para escoger el centro de enseñanza para sus hijos y la aplicación del mismo en su vertiente comunitaria.

Según el art. 29 los no católicos tienen más libertad en escoger el centro de enseñanza para sus hijos, que los católicos, pues pueden escoger entre sus propios centros confesionales y todos los demás legalmente establecidos, aunque sean confesionalmente católicos. En este artículo 29 se pretende una doble limitación del principio general: Limitar el número de Centros de enseñanza no católicos e impedir que los católicos acudan a estos Centros. En ambas, pero sobre todo en la segunda, se advierte una tendencia jurisdiccionalista del Estado, por lo que se excede de su competencia, ya que sólo «debe garantizar una convivencia pública, y un conjunto de circunstancias y medios (vgr. educación

escolar, nivel de vida digno, vivienda humana, etc.), que permitan a cada ciudadano cumplir, si quiere, con el dictamen de su conciencia moral» (IE, 62).

3. Educación y enseñanza religiosa.

La educación y enseñanza religiosa se plantea también en la Ley en una doble consideración, como derecho de la persona individual y como derecho de las comunidades o asociaciones confesionales.

En cuanto derecho de la persona individual, la Ley distingue, sin demasiada precisión, entre educación y enseñanza. Respecto a la educación, el art. 7.º, 1 reconoce a los padres «la facultad de determinar, según sus propias convicciones, la educación religiosa que se ha de dar a sus hijos». De los términos de este artículo se deduce, a mi entender, que se refiere a la educación en sentido amplio, no sólo la que se da en el seno de la familia, sino también en los Centros de enseñanza y demás ámbitos y medios de formación.

En lo que atañe a la enseñanza de la religión, la Ley se refiere sólo a la que se imparte en los Centros docentes y establece dos criterios, uno negativo y otro afirmativo.

Según el criterio negativo «los alumnos de los centros docentes no estarán obligados a recibir enseñanza de una religión que no profesan, para lo cual habrán de solicitarlo los padres o tutores si aquéllos no estuviesen emancipados legalmente» (Art. 7, 3). El sentido negativo de la norma está en contradicción con el principio establecido en el mismo art. 7, 1, que acabo de mencionar, según el cual los padres tienen «la facultad de determinar, según sus propias convicciones, la educación religiosa que se ha de dar a sus hijos». Teniendo en cuenta, que la enseñanza de la religión es uno de los aspectos de la educación religiosa, los padres tienen derecho a que se dé a sus hijos enseñanza de la religión que profesan, no simplemente a que se les exima de la enseñanza de la religión que no profesan, ya que la enseñanza de la religión o de la moral, en su caso, es un elemento esencial de la educación de la persona humana, como lo declara la Iglesia en el texto ya mencionado de la GEM, 1 y el mismo Libro Blanco del Ministerio de Educación y Ciencia, cuando habla de «una

educación integral, con sus exigencias de cultivo y desarrollo de los valores religiosos, morales, etc...» (LB, II, 16).

Creo que se hubiese evitado la contradicción que estoy comentando entre los párrafos 3 y 1 del art. 7.º, si se hubiese redactado el primero en los siguientes términos: Los alumnos de los centros docentes tendrán derechos a recibir enseñanza religiosa o moral de acuerdo con sus propias creencias o convicciones, para lo cual habrán de solicitarlo ellos mismos, o sus padres o tutores si aquéllos no estuvieran emancipados legalmente.

A este respecto, la Comisión Episcopal de E. y E. R. declara: «Por nuestra parte deseamos que ningún cristiano en edad escolar, perteneciente a confesiones distintas de la católica, se vea privado de educación religiosa de acuerdo con la fe de sus padres» (IE, 73). Creo que sería muy conveniente ampliar el deseo a que todos los alumnos reciban la educación religiosa o moral de acuerdo con la creencia o convicción de sus padres o suya. La misma Comisión Episcopal añade a continuación: «Las dificultades que puedan ofrecerse en circunstancias concretas dado el escaso número de los cristianos de otras confesiones (o no cristianos de otras religiones o convicciones) en nuestro país, deben ser resueltas en cada caso con ánimo constructivo. En todo caso, el educador católico debe evitar el proselitismo» (IE, 73).

El criterio positivo se establece en el n. 4 del mismo art. 7.º, que dice: «La enseñanza en los centros del Estado se ajustará a los principios del dogma y de la moral de la Iglesia católica». Criterio establecido en el art. 26, 1 del vigente Concordato entre la Santa Sede y el Estado español referido no sólo a los centros estatales, sino también a los no-estatales, pero considero que este criterio es un motivo más de su revisión, puesto que dicho n. 4 debe entenderse, que la enseñanza de la religión que se impartirá en dichos centros estatales será sólo la católica, por lo que los alumnos no católicos no podrán recibir enseñanza religiosa o moral de acuerdo con sus creencias y convicciones en el ámbito y horario escolar de dichos centros, con lo cual, la educación que reciben en los centros estatales de enseñanza no es integral tal como la prevé el Libro Blanco en el texto antes citado. Comprendo las dificultades, pero, como se ha señalado antes, deben resolverse con «criterio constructivo», garantizan-

do a todos los alumnos sin discriminación alguna «*la educación integral*».

Otro aspecto de este artículo 7.º, 3 y 4 es la *obligatoriedad de la enseñanza de la religión*, en este caso, la católica. Sobre este particular la Comisión Episcopal de E. y E. R., dice: «El sentido de la obligatoriedad de la enseñanza de la fe católica en los centros escolares no dimana radicalmente de una decisión del Estado mismo, sino de la aceptación antecedente por parte del ciudadano concreto, de su condición de católico y de la exigencia que la Iglesia impone lógicamente a sus miembros de instruirse y educarse en la fe. El Estado, en este campo, se limita a dar cauce legal y a proporcionar la posibilidad de un servicio al bien común que responde a la estructura misma de la vida de la comunidad católica» (IE, 71).

La educación o enseñanza religiosa como derecho de las comunidades o asociaciones confesionales se reconoce en primer lugar a la comunidad familiar: «El Estado reconoce a la familia el derecho de ordenar libremente su vida religiosa bajo la dirección de los padres, y a éstos, la facultad de determinar, según sus propias convicciones, la educación religiosa que se ha de dar a sus hijos» (art. 7, 1).

En lo que respecta a las asociaciones confesionales se les reconoce el *derecho a la enseñanza de su fe* con carácter general y en los centros de enseñanza. Con carácter general, en el art. 9, 1, se reconoce «a las asociaciones confesionales legalmente reconocidas a no ser impedidas en la enseñanza, de palabra y por escrito, de su fe, dentro de los límites establecidos en el artículo segundo de esta Ley».

En el ámbito escolar se reconoce de un modo implícito, al disponer en el art. 29: «Las *asociaciones confesionales* no católicas podrán establecer, con arreglo a las leyes vigentes en la materia y previa autorización del Ministerio de Justicia, Centros para la enseñanza de sus miembros cuando lo justifique el número de los que hayan de utilizarlos». No se menciona la enseñanza de la religión, pero se supone en un centro confesional. Como consecuencia, las asociaciones confesionales no católicas, que no tengan o no puedan tener centros de enseñanza propios, no podrán impartir enseñanza religiosa de su confesión en el ámbito

escolar, ya que forzosamente serán católicos y si además son estatales sólo puede impartirse enseñanza católica. Con lo cual, el derecho genérico a enseñar su fe, que se reconoce a las asociaciones confesionales en el citado art. 9, 1, se le señala, aunque sea indirectamente, otro límite además de «los establecidos en el artículo segundo de la Ley».

4. Los educadores y la libertad religiosa.

La educación, fundamentalmente, es una relación personal entre educador y educando, Tanto uno como otro tienen derecho a participar en esta misión y tarea con el debido respeto a la dignidad de su persona y de los derechos fundados en la misma, entre ellos, el derecho a la libertad religiosa. Hasta ahora he considerado el derecho a la libertad religiosa referido al alumno o sus padres o representantes legales tal como se reconoce en la Ley española sobre la materia. Ahora bien, para tener una visión completa de la relación educación y libertad religiosa en su ámbito personal, creo que es conveniente ver cómo se reconoce el derecho a la libertad religiosa a los educadores como tales.

En el art. 3 de la Ley se establece el principio general: «Las creencias religiosas no constituirán motivo de desigualdad de los españoles ante la Ley». Como concreción de este principio general de no discriminación por motivos religiosos ante la Ley, se reconoce en el art. 4 la no-discriminación por sus creencias religiosas en el ejercicio de «cualquier trabajo o actividad», así como en el desempeño de «cargos o funciones públicas», el único criterio será «el mérito y la capacidad».

Ahora bien, se señalan como excepciones: «las establecidas en las Leyes Fundamentales o normas concordadas». Para quien no conozca en detalle las Leyes Fundamentales o las normas concordadas puede perderse entre todo el conjunto de sus disposiciones, sin enterarse de que normas o disposiciones se refiere, ni de a quiénes afecta, ante una referencia tan genérica. Pero tenemos una fuente auténtica que nos da una pista más concreta, es el Proyecto de la Ley sobre libertad religiosa, que en el mismo art. 4 señala las excepciones en los siguientes términos: «quedando a salvo lo establecido en el artículo 9.º de la

Ley de 26 de julio de 1947 y en el artículo 12 de la Ley Orgánica del Estado, así como lo prevenido en el artículo 27 del vigente Concordato».

Las dos Leyes Fundamentales y sus correspondientes artículos citados establecen: art. 9.º, que para ejercer la Jefatura del Estado se exigirá ser católico; art. 12, que el tutor de «las personas reales menores de edad llamadas a la sucesión o del Rey incapacitado», también tiene que profesar la religión católica.

En cuanto al artículo 27 del vigente Concordato, en el que se establecen las normas generales para la enseñanza de la religión católica «en todos los centros docentes, sean estatales o no estatales, de cualquier orden o grado», las únicas personas llamadas a dar la enseñanza de la religiosa «ex officio», son los Maestros nacionales, ya que en el n. 4 del mencionado art. 27, se establece: «En las escuelas primarias del Estado la enseñanza de la religión será dada por los propios maestros, salvo el caso de reparo por parte del Ordinario contra alguno de ellos por los motivos a que se refiere el canon 1.381, párrafo 3.º, del Código de Derecho Canónico».

En consecuencia, según esta norma concordataria, los Maestros nacionales vienen obligados a dar la enseñanza de la religión en las escuelas primarias del Estado, pueden dejar de darlas, pero no por propia decisión, a causa de sus creencias o convicciones, sino por decisión del Ordinario del lugar.

Además esta obligación «ex officio» de los *Maestros nacionales* de enseñar la religión católica en las escuelas nacionales debe interpretarse a tenor de lo dispuesto en el párrafo 2 del artículo 4.º de la Ley española de libertad religiosa, que dice: «La enseñanza de la religión habrá de ser impartida en todo caso por quienes profesen la creencia de que se trate».

Por lo tanto, de la aplicación de lo establecido en el art. 4.º de la Ley se produce una situación discriminatoria para los Maestros nacionales por motivos religiosos. Puede alegarse que la raíz o causa de la discriminación está en el párrafo 4 del art. 27 del vigente Concordato, pero a mi entender, si en la redacción del párrafo 1 del citado art. 4.º de la Ley no se estableciera la excepción de las normas concordadas, que ya prejuzga la cuestión, aún sin la consideración del párrafo 2, la aplicación de la

norma concordada, art. 27, 4, podría hacerse respetando el derecho a la libertad religiosa de los Maestros nacionales.

Conforme a la actual redacción del art. 4 de la Ley los Maestros nacionales no católicos o no creyentes deberán pedir la excedencia, salvo que oculten su condición de no católicos o no creyentes. En ambos casos se producen unas situaciones contrarias al derecho a la libertad religiosa. En el primer aspecto porque se le impide el ejercicio de una profesión por motivos religiosos, y en el segundo se le impide por coacción el ejercicio de su legítimo derecho de profesar o practicar públicamente su creencia o convicción siempre que respete el justo orden público.

En conclusión, creo que el art. 4.º de la Ley 44/1967 está, por lo menos parcialmente, en contradicción con el principio de no discriminación por motivos religiosos proclamado por la Declaración conciliar de libertad religiosa con estas palabras: «El poder civil debe evitar que la igualdad jurídica de los ciudadanos, la cual pertenece al bien común de la sociedad, jamás, ni abierta ni ocultamente, sea lesionada por motivos religiosos, ni que se establezca entre aquellos discriminación alguna» (DH, 6).

Asimismo, a este respecto, la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación religiosa dice: «El Estado, en efecto, no tiene derecho a exigir de un maestro no creyente que dé enseñanza religiosa» (IE, 69). Creo que cabría añadir, ni que un maestro creyente la dé distinta de su creencia, y además que tampoco tiene derecho a separar u obligar a pedir la excedencia a los Maestros nacionales por motivo de sus creencias o convicciones, siempre que respeten las de sus alumnos y el justo orden público, ya que lo contrario supone una discriminación o coacción por motivos religiosos en contradicción al derecho a la libertad religiosa.

No niego los problemas que el ejercicio de este derecho por parte de los Maestros nacionales puede plantear, pero la Iglesia católica, de acuerdo con el Estado, deben buscarles adecuada solución. En primer lugar la Iglesia buscando y ofreciendo adecuadas soluciones pastorales, mientras se revisa el Concordato y se modifica el art. 4.º de la Ley 44/1967 sobre el ejercicio del derecho civil de la libertad religiosa, esto último es tarea específica del Estado. A la búsqueda y realización de soluciones posi-

bles y adecuadas deben empeñarse no sólo los sacerdotes, sino también, y de un modo especial, los Maestros nacionales católicos que son amplísima mayoría, en una eficaz ayuda a sus compañeros a la educación de los alumnos y a la Iglesia, quien declara públicamente que «es de justicia reconocer ..., ante todos los fieles, la deuda de gratitud que la Iglesia española tiene con los maestros y maestras que realizan su labor catequética en el seno de la Escuela primaria estatal. Llevan a cabo una obra de verdadera evangelización, al par que de promoción humana. Ellos han sido frecuentemente los principales educadores de la fe de una considerable parte de la población española» (IE, 47).

C) ORDEN DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA QUE REGULA EL DERECHO CIVIL DE LIBERTAD RELIGIOSA EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA (23/X/1967).

Esta Orden ministerial se ha dictado, según dice el breve preámbulo, «para dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 7.º3 de la Ley 44/1967 de 28 de junio, sobre el ejercicio del Derecho civil de libertad religiosa».

Comparando esta Orden ministerial con la Ley 44/1967 da la impresión, a veces, de que obedecen a criterios distintos. La Ley, como he señalado en diversas ocasiones, es más bien restrictiva para los bautizados católicos, por lo que peca, en diversos casos, de paternalista y hasta jurisdiccionalista. Como contrapartida la Orden ministerial se sitúa casi en el extremo opuesto, ya que para evitar, según opinan algunos, apostasías más o menos formales de bautizados católicos quienes para pedir la dispensa de la enseñanza religiosa declarasen su no profesión católica, da tales facilidades, que más bien puede «provocar o facilitar la frivolidad o las apostasías aparentes», sobre todo en los jóvenes, como se afirma en la Declaración conjunta del Episcopado español sobre la libertad religiosa, la enseñanza de la Religión y la postura ante los no católicos de 22 de enero de 1968.

Después de estas observaciones de carácter general, sólo voy a comentar algunos de sus números o apartados que, a mi entender, merecen más interés.

En su número 1.º dispone: «En los Centros docentes, cual-

quiera que sea su grado o clase, dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, los alumnos que no profesen la religión católica no estarán obligados a recibir las enseñanzas de esta religión establecidas en los planes o programas de estudios, ni realizar pruebas o exámenes de las mismas».

Esta norma implica una doble discriminación, por una parte para los no católicos y por otra para los católicos.

Los alumnos no católicos no recibirán en el ámbito escolar de dichos Centros enseñanza religiosa ni moral, de acuerdo con sus creencias o convicciones, a que tienen derecho en el concepto de una educación integral, ya que «en todo caso, el mismo bien de la sociedad exige que nadie, ni aún los no creyentes, queden sin la debida formación ética y humana», afirma el Episcopado español en la misma Declaración antes citada.

Los alumnos católicos sufrirán una discriminación, en materia menos grave, pues es de carácter meramente académico, ya que tendrán una asignatura más con las correspondientes horas de clase y los exámenes.

En el número 2 se establece: «Para ejercitar el derecho a que se refiere el número anterior, los padres o tutores del alumno de que se trata, o éste mismo si fuese mayor de edad o legalmente emancipado, solicitarán la dispensa del Decano, Director o Maestro, según los casos, quienes la habrán de conceder sin otro requisito que la declaración escrita en que se haga constar que el alumno no profesa la religión católica».

Para la dispensa de la enseñanza religiosa se establece un trámite meramente administrativo dentro del centro escolar, que a algunos bautizados en la Iglesia católica puede, según las mencionadas palabras del Episcopado español, «provocar o facilitar la frivolidad o las apostasías aparentes». Pero además de estas consecuencias, esta norma presenta otras que creo conviene considerar.

La Ley 44/1967 sobre libertad religiosa, en su art. 32, 3, dice: «El abandono de una confesión religiosa exigirá la prueba de que el mismo ha sido comunicado al ministro competente de la religión que hubiese abandonado». Si se hace una interpretación literal de este texto legal el número 2 de la Orden ministerial está en contradicción con la Ley que pretende aplicar. Si se

interpreta por el contexto de todo el capítulo IV en que se encuentra dicho artículo 32, cabe entenderlo referido sólo a los no católicos, con lo que resulta que se exige más requisitos a los no católicos para abandonar su confesión religiosa con las obligaciones inherentes, que a los católicos.

Sobre este particular el Episcopado español en el documento pastoral repetidas veces citado, dice: «Por lo que se refiere a los menores, bautizados en el catolicismo e hijos de padres también católicos, parece indudable que deben ser educados católicamente, mientras no conste por testimonio autorizado que ambos padres, responsables primeros de su educación, se apartaron del seno de la Iglesia, o al menos, que ambos piden formalmente la exclusión de la educación católica, cosa que, por otra parte, no pueden hacer sin faltar a sus deberes de padres católicos y a las exigencias de su fe».

«Por lo que se refiere a los mayores que cursan estudios, faltaríamos a nuestra misión pastoral si no los exhortásemos a permanecer firmes en la fe que recibieron, a que la nutran y defiendan con alegre generosidad, a través de la crisis de su propio desarrollo y, por tanto, a que no descuiden la formación religiosa adecuada a su edad y cultura».

El número 4 de la Orden ministerial, a que me estoy refiriendo, dispone: «La dispensa de la enseñanza de la religión católica a que se refiere esta Orden implicará la exención del pago de cuentas, tasas de matrícula o examen correspondan específicamente a esta enseñanza».

Si la exención de clases y exámenes, a los que solicitan y obtienen la dispensa de la enseñanza de la religión católica, supone una discriminación académica desfavorable a los católicos, por lo dispuesto en este número 4 se produce otra discriminación de carácter económico.

IV.—CONSIDERACIONES FINALES

No he hecho ninguna alusión a la legislación española vigente, que regula la educación en general y la enseñanza en sus diversos grados, porque, en relación con la libertad civil y social en materia religiosa, necesita una amplia revisión y actualiza-

ción, tarea que supongo se realizará al redactar la ley general sobre educación y sus disposiciones complementarias de acuerdo con las Bases para una política educativa que se establecen en la segunda parte del *Libro Blanco*.

En cuanto a las observaciones hechas a la legislación española, que regula el derecho civil de libertad religiosa en relación con la educación y la enseñanza, pueden dar una impresión muy negativa de dicha legislación, cuando en realidad, si no he señalado todos sus aspectos positivos es que son bien patentes, puesto que en general supone un paso muy importante hacia un pleno régimen jurídico de la libertad social y civil en materia religiosa.

En conclusión, para poner más de manifiesto el sentido y afán constructivo de mi crítica, con el deseo de que se superen las deficiencias observadas en la legislación que regula el ejercicio del Derecho civil a la libertad religiosa en relación con la educación en general y en los centros de enseñanza en particular, hago las sugerencias siguientes:

1.^a—Establecer un trámite de dispensa de la enseñanza religiosa católica, que favorezca más la responsabilidad de la decisión que se toma por parte de los alumnos, sus padres o tutores, teniendo en cuenta lo establecido por la Ley 44/1967, en su artículo 32, 1 y 3.

2.^a—Los alumnos dispensados de la enseñanza religiosa católica tienen derecho, y el Estado está obligado a hacerlo posible, a la enseñanza religiosa conforme con la religión que profesan. En el caso de quienes no profesen religión alguna debe establecer, también con carácter obligatorio, una enseñanza de carácter ético social o de moral natural, a esta enseñanza deberían incorporarse aquellos alumnos de confesión religiosa, para los cuales no haya sido posible establecer todavía su específica enseñanza religiosa en el ámbito y horario escolar.

3.^a—La enseñanza religiosa o moral debe tener tasas de matrícula y examen de igual cuantía para todos los alumnos.

Con ello, creo que se lograría el ejercicio del derecho civil a la libertad religiosa de un modo más responsable y al mismo tiempo se obviarían las discriminaciones educacionales, académicas y económicas contrarias a dicho derecho.

En cuanto a los educadores, convendría estudiar más detenidamente la problemática que plantea el ejercicio de su derecho civil a la libertad religiosa y dictar las disposiciones pertinentes para que lo hiciesen realmente efectivo sin discriminación alguna.

Finalmente creo necesario añadir que los criterios que propongo para una debida aplicación y ejercicio del derecho civil a la libertad religiosa en relación con la educación, no me parece que puedan implicar graves peligros para la inmensa mayoría de los católicos españoles, si se asegura paralelamente, por parte de la Iglesia, como creo se está realizando, si bien convendría intensificar y ampliar, un esfuerzo pastoral serio y bien programado de información y formación positiva, que lleve a los padres de familia, educadores y alumnos a una toma de conciencia de la importancia del momento y de las ventajas que supone para la responsabilización de todos y cada uno en sus específicas misiones y tareas de padres, educadores y alumnos cristianos. La Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, en el documento «La Iglesia y la Educación en España, hoy» al que he citado repetidas veces, señala los principios y criterios y da las debidas orientaciones para la realización de esta urgente tarea.