

# LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y DERECHO A LA EDUCACION

EL ESTADO DEMOCRATICO Y LA EDUCACION

Franz Hengsbach

Traducción castellana de José Zafra

*Y si no, señores, ved lo que era el mundo, ved lo que era la sociedad que cae al otro lado de la Cruz; decid lo que era cuando no había represión interior, cuando no había represión religiosa. Entonces aquella era una sociedad de tiranos y de esclavos. Citadme un solo pueblo de aquella época donde no hubiera esclavos y donde no hubiera tiranía... La libertad, la libertad verdadera, la libertad de todos y para todos, no vino al mundo sino con el Salvador del mundo (Donoso Cortés).*

## 1. LIBERTAD SUBJETIVA Y LIBERTAD SOCIAL

Hablar de la libertad de enseñanza exige considerar previamente el concepto de «libertad»; máxime si, como anuncia la segunda parte del título dado a esta disertación, se ha de tratar del «derecho a la enseñanza», que implica igualmente libertad.

Se habla mucho de libertad; demasiado incluso. Y al hacerlo, la palabra es a menudo empleada como un recurso para justificar el propio arbitrio y perseguir fines egoístas frente a otros. Esto ocurre igualmente en el campo de la política. «Hoy día somos testigos perplejos y doloridos de hechos con que los hombres, en nombre de cualquier liberación, se ven despojados de la libertad. Nada hay que ponga tanto en evidencia la trágica opresión que sufre el espíritu del hombre, y con mayor motivo la conciencia cristiana, como la invocación de la libertad para justificar las mayores violencias y crueldades»<sup>1</sup>.

Pese a todo, no podemos prescindir —al igual que nunca se ha prescindido en la historia de las ideas— de la temática de la libertad, y ello

1. Franz HENGSBACH, *Befreiung, durch Christus—wovon und wozu?*, en «Umwandelbares im Wandel der Zeit», edit. por Hans Pfeil, Aschaffenburg, 1975, pág. 189.

por la sencilla razón de que la misma es inseparable del ser y de la dignidad del hombre. Sobre este particular, las actuales discusiones en torno a la vieja contraposición entre determinismo e indeterminismo nos muestran dos posiciones extremas muy difundidas. Una es la que, tomando una perspectiva casi exclusivamente biológica, concibe al hombre sólo como una parte de la naturaleza que lo rodea y de sus leyes inalterables. «Los instintos biológicos son, por decirlo así, el sino del hombre, cuya salud depende de que se comprenda la trama funcional y se controle la hipertrofia, siempre posible, de los mismos»<sup>2</sup>. Este punto de vista no se halla muy distante, por cierto, de la interpretación que Friedrich Engels primero y Lenin después hicieron de la libertad como «comprensión de la necesidad»<sup>3</sup>.

El otro extremo sería la tesis de la total indeterminación, sobre todo en la versión del existencialismo sartriano. «Para Sartre, el hombre es 'pura libertad', y es tal su independencia en el obrar, que sobre sus decisiones no pueden ejercer influencia las inclinaciones heredadas, las dotes naturales o los rasgos de carácter. El hombre es libre frente a todas las cosas excepto una, la libertad, que es el propio componente de su existencia»<sup>4</sup>. Pero esta potencia omnímoda de libertad, exenta de toda norma, se torna a su vez determinación fatalista por la forzosidad que le es propia. Por ello no es de extrañar que, en la esfera política, se dé también aquí una conformidad con la no-libertad marxista, como algo enteramente compatible.

Ambas posturas extremas nos obligan a proceder a un análisis detenido del concepto de libertad. Puede ayudarnos en ello distinguir la libertad en sentido subjetivo y en sentido intersubjetivo. Esta segunda presupone la primera, que es la llamada libertad de la voluntad. Walter Brugger define esta libertad de la voluntad como «un no estar vinculado o determinado desde fuera, en cuanto unido a cierta capacidad interna de autodeterminación»<sup>5</sup>.

Esta libertad subjetiva puede ser a su vez dividida en las especies siguientes: libertad de obrar, es decir, libertad frente a la coacción física; libertad moral, que se sustrae a los factores de acción psicológica o no es coartada por ellos y que, sin que intervenga obligación alguna, engendra decisiones de obrar; finalmente, la libertad de la voluntad propiamente dicha, que «no excluye coerciones físicas ni obligaciones morales», pero puede ceder a ellas o rechazarlas. Consiste en «la facultad de poder decidir algo sin sentirse precisado por agentes psíquicos, previos al acto de decisión, que fuercen claramente a querer en un determinado sentido»<sup>6</sup>.

2. Leo SCHEFFCZYK, *Schwerpunkte des Glaubens*, Einsiedeln, 1977, págs. 216 y s.

3. Gustav A. WETTER, *Ordnung ohne Freiheit*, 7.ª edic., Kvelaer, 1964, pág. 16.

4. Ob. cit. en n. 2, págs. 218 y s.

5. Walter BRUGGER, *Philosophisches Wörterbuch*, 14.ª edic., Freiburg, 1976, art. «Libertad» (Freiheit), pág. 12.

6. Ibid.

Es incuestionable la existencia de esta libertad de la voluntad, por mucho que se la quiera poner en duda. Las mismas impugnaciones de que es objeto constituyen ya una prueba en su favor, puesto que, en otro caso, habría que considerarlas expresiones forzadas y carentes de valor; además, las opiniones de signo contrario serían inexplicables, salvo que se quisiera negar todo sentido a las manifestaciones intelectuales. La Sagrada Escritura, tanto del Antiguo como del Nuevo Testamento, la Tradición cristiana, la Etnología y las experiencias personales de cada uno demuestran suficientemente la existencia de esa libertad de la voluntad.

Pertenece a los misterios de la ceguera y la maldad humanas ese afán, una y otra vez exaltado, de menospreciar, desoyendo la voz de la experiencia, esa dignidad humana que se funda en la libertad. Pero es claro que esto sólo puede hacerlo quien, según lo indicado antes, empiece afirmando respecto a sí mismo aquello que es objeto de la denigración.

Responsabilidad, fidelidad y arrepentimiento son conceptos que presuponen el de voluntad libre. Y, si ésta no es reconocida, se vuelven incomprensibles y absurdas la recompensa, la pena, la culpa, la expiación y, en último término, la educación, entendida como algo bien distinto del simple amaestramiento.

La libertad intersubjetiva o social presupone —si se admite la expresada distinción— la libertad subjetiva, dado que el fundamento y fin de toda comunidad es en definitiva la incomparable dignidad de la persona individual. «Existe una profunda trabazón entre la idea del hombre y la política, que redundan en la ordenación de la libertad común»<sup>7</sup>. De aquí resulta que la libertad intersubjetiva abarca el extenso campo de la libertad política, al que pertenece el derecho a seguir los dictados de la propia conciencia, sin sufrir impedimentos por obra del Poder público, siempre que con ello no se restrinjan indebidamente los legítimos derechos ajenos. De esta libertad de conciencia forma parte la libertad religiosa, pero también son referibles a ella la libertad de profesión, la de reunión y otros derechos fundamentales.

La libertad implica relación a otros y condicionamiento por y junto con otros. Por mucho que la libertad se halle enraizada en el fondo subjetivo del «yo», no por ello se borra esa relación con el contorno y con el prójimo. La libertad intersubjetiva tiene como fin «la realización dialógica de la libertad común merced a los albedríos subjetivos»<sup>8</sup>.

«El pluralismo ideológico va íntimamente asociado al pluralismo político (diversidad de partidos y grupos de intereses) y al pluralismo económico (economía libre de mercado). Pero la relación más profunda entre el Estado y el pluralismo consiste en que el Derecho del Estado efectúa una ordenación de la libertad social que, aunque imperfecta, es indispensable. En dicha ordenación debe dejarse un amplio espacio para que los individuos busquen su 'felicidad' o libertad junto con otros»<sup>9</sup>.

7. Johannes HEINRICH, *Freiheit, Sozialismus, Christentum*, Bonn, 1978, pág. 14.

8. *Ibid.*, pág. 21.

9. *Ibid.*, pág. 28.

Por ello el poder del Estado debe ser «un poder al servicio del acacer social en libertad»<sup>10</sup>. Ahora bien: «Para hacer política no bastan esos buenos principios, y tampoco es suficiente el principio de subsidiariedad; pero los principios —y en particular el de subsidiariedad— pueden contribuir grandemente con su orientación a que se haga una buena política»<sup>11</sup>.

«En la realidad, la libertad humana adquiere todo su peso cuando el hombre toma espontáneamente la decisión de comprometer sus fuerzas y sus facultades al servicio de la sociedad humana. Sólo a través de la mutua tensión entre libertad y servicio es posible un desarrollo auténtico de lo humano. Sin duda es necesario que se asegure al hombre el derecho a decidir sobre sí mismo, a ejercitar libremente las dotes y capacidades que le son inherentes; pero ese derecho y esta libertad pueden arrojarlo a una situación de dependencia, más profunda incluso que la que podría serle impuesta desde fuera, si el hombre no se pone a servir y se presta para servir»<sup>12</sup>.

Las consideraciones precedentes, eminentemente filosóficas, nos llevan de la mano —si no nos dejamos engañar por direcciones equivocadas como las ya referidas del biologismo y el existencialismo— hacia una dimensión teológica. La tensión dialéctica inherente a la libertad, que nunca puede ser libertad sin trabas a menos de pervertirse, encuentra su más profundo sentido en la referencia a Dios. Como cristianos, pensamos esto: «Dios ha entrado en la historia de los hombres, y por ello, desde el nacimiento de Cristo, no existe ya la intramundinidad; no puede haber ya historia humana que prescindiera de Dios. Huelga explicar las grandes consecuencias que esto tiene también, y de modo particular, para nuestro asunto»<sup>13</sup>.

«Con Cristo alcanza el hombre su verdadera dignidad. Por haberse Dios asemejado al hombre en Cristo, el hombre se ha asemejado a Dios en una nueva forma. No puede darse una definición más elevada o esencial del hombre»<sup>14</sup>. Son muy certeras las frases que sirven de portada al presente escrito, aquellas palabras que Donoso Cortés pronunciara ante el Parlamento en 1849: «Y si no, señores, ved lo que era el mundo, ved lo que era la sociedad que cae al otro lado de la Cruz; decid lo que era cuando no había represión interior, cuando no había represión religiosa. Entonces aquella era una sociedad de tiranos y de esclavos. Citadme un solo pueblo de aquella época donde no hubiera esclavos y donde no hubiera tiranía... La libertad, la libertad verdadera, la libertad de todos y para todos, no vino al mundo sino con el Salvador del mundo»<sup>15</sup>.

10. Ibid., págs. 32 y s.

11. Oswald von NELL-BREUNING, *Baugesetze der Gesellschaft*, Freiburg, 1968, pág. 145. Tomado de Heinrichs, ob. cit., pág. 33.

12. Ob. cit. en n. 1, págs. 195 y s.

13. Ibid., pág. 200.

14. Ibid., pág. 204.

15. Del *Discurso sobre la Dictadura* de DONOSO CORTÉS, según el texto recogido en el volumen *Textos políticos*, Madrid, 1954, págs. 95 y s. (N. de T.: El autor se ha servido de fuente alemana).

## 2. ENSEÑANZA Y ESCUELA, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

A los conceptos de «enseñanza» y «educación», contenidos en el título de nuestra exposición, asociamos casi forzosamente las ideas de «escuela» y «formación». Por lo que se refiere primeramente a la enseñanza, debemos distinguirla de la comunicación corriente, de la información ocasional y de cualquier influencia ejercida —p. ej., a través de los medios de comunicación de masas— sin intención primordialmente educativa. En sentido estricto, enseñanza es para nosotros un proceso de aprendizaje programado, y generalmente institucionalizado, que sirve las más veces para integrar a un individuo en la sociedad, en una comunidad o en otro grupo anejo<sup>16</sup>.

Educar (*erziehen*) era, para Goethe<sup>17</sup> tanto como extraer algo, y además significaba criar plantas, animales y, en cuanto al cuerpo, también niños. Pero actualmente la palabra es empleada con preferencia en un sentido espiritual. Educación es, así, la ayuda que a los niños y los jóvenes se presta para que puedan determinar su papel en la vida y hacerse dueños de su propio existir. Como el hombre no es un ser que venga al mundo como algo ya enteramente hecho, la educación es un fenómeno fundamental e indispensable de lo humano en cuanto tal. Entendido así, el concepto de «educación» implica ordinariamente una intencionalidad positiva. En este sentido lo toma la «Declaración sobre la educación cristiana» del Concilio Vaticano II: «Todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad, en cuanto participantes de la dignidad de la persona, tienen el derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, y que sea conforme a la cultura y a las tradiciones patrias y, al mismo tiempo, esté abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos a fin de fomentar en la tierra la verdadera unidad y la paz. Mas la verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades, de las que el hombre es miembro y en cuyas responsabilidades tomará parte una vez llegado a la adolescencia»<sup>18</sup>.

Pero no debemos engañarnos. Por mucho que en nuestro modo de pensar y de hablar tenga la palabra «educación» una carga intelectual y afectiva de signo positivo, la realidad presenta a menudo un sentido contrario. Basta pensar en la idea de «educación sexual», convertida ya casi en tópico y tan deplorablemente practicada con frecuencia; o bien en la «educación para el odio» dentro de la llamada República Democrática Alemana,

16. Cfr., entre otras obras, *Das neue Lexikon der Pädagogik*, t. IV, 3.ª edic., Freiburg, 1971, art. «Unterricht» (enseñanza); Alfons O. SCHORB, *Pädagogisches Taschenlexikon*, 3.ª edic., Bochum, s. a.

17. E. WASSERZIEHER, *Woher?. Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache*, 17.ª edic., Bonn, 1966, pág. 175.

18. *Gravissimum educationis*, declarac. conciliar sobre la educación cristiana, n.º 1. (Según el texto bilingüe *Constituciones. Decretos. Declaraciones*, edit. por la «Biblioteca de Autores Cristianos», Madrid, 1965, pág. 704. N. del T.).

de la que en su día informó documentalmente Gerhard Möbus<sup>19</sup>. Todas las potencias totalitarias ponen empeño en educar a la juventud, si bien la educación que le imparten en muchos casos merecería más bien el nombre de seducción o el de amaestramiento. Con tal fin, procuran el monopolio estatal de los centros de enseñanza, que se extienda incluso a las escuelas de párvulos y las universidades.

La historia de la Pedagogía, Ciencia de la educación, abunda en ejemplos de proyectos, propuestas o iniciativas tendentes a «mejorar» al hombre, que están impregnados a veces de un fervor pseudorreligioso. Hay que citar aquí a Rousseau, Kant y Fichte, entre otros. El mismo Pestalozzi no se libra de un cierto mesianismo pedagógico, que se siente llamado a poner en el buen camino al hombre menesteroso de educación. De modo que toda Pedagogía está en función de una doctrina global sobre el hombre y depende igualmente de todas las disciplinas filosóficas y teológicas que empalman con esa Antropología. Todos los diferentes sistemas educativos están inspirados en una idea o concepción del hombre, que a veces no ha sido objeto de construcción teórica deliberada.

«La tesis que afirma la existencia de una educación situada por encima de cualquier creencia, cuyos patrones serían elaborados válidamente y con fuerza vinculante para todos por la Pedagogía liberal, es una ideología del positivismo doctrinario»<sup>20</sup>. No hay neutralidad cosmovisional, sino expresión de ese positivismo, en la postura de quien piensa «que la escuela, en la Sociedad moderna, debe ser depurada de toda concepción religiosa o ideológica y convertida en una institución neutral en materia de valores»<sup>21</sup>.

Nadie pone en duda que en esas escuelas supuestamente neutrales se educa a veces de un modo muy activo. Ahora bien, donde no se educa cristianamente, la educación que se imparte responde, consciente o inconscientemente, a una idea no cristiana y, en la mayor parte de los casos, meramente temporalista del hombre. Lo que nosotros no hacemos, otros lo hacen, ¡pero de otra manera! A la larga no puede existir un vacío espiritual permanente. Lo que los padres, la escuela y la Iglesia dejan de hacer, es realizado por otros. El surco que el sembrador cristiano-católico no pisa es sembrado por su adversario en creencias. Ya es de por sí difícil, para los padres conscientes de su responsabilidad, luchar contra esos agentes educadores solapados que salen al encuentro de sus hijos en la calle y en los medios de comunicación. Por este motivo, pero más aún por las razones que quedan dichas, se debe rechazar el monopolio estatal de la enseñanza, pues, tal como explicó el Concilio Vaticano II, ese monopolio «se opone a los derechos natos de la persona humana, al progreso y a la di-

19. Gerhard Möbus, *Erziehung zum Hass, Schule und Unterricht im sowjetisch besetzten Deutschland*, Berlín, 1956.

20. Cardenal Joseph HÖFFNER, *Das Zweite Vatikanum über die Erziehung*, en su libro *Weltverantwortung aus dem Glauben* (discursos y artículos), t. 2, Münster, 1969, pág. 318.

21. *Ibid.*, pág. 316.

vulgación de la misma cultura, a la convivencia pacífica de los ciudadanos y al pluralismo que hoy predomina en muchísimas sociedades»<sup>22</sup>. Por ello a toda persona de mentalidad auténticamente liberal debe parecer obvio que «los padres, a quienes incumben con preferencia la misión y el derecho inalienables de educar a sus hijos, deben ser realmente libres para elegir escuela»<sup>23</sup>.

Quien pasó por la escuela durante el llamado «Tercer Reich» y ejerció bastante tiempo de profesor en las décadas siguientes, sabe que no hay exageración en las palabras de un especialista en Pedagogía cuando, a propósito del monopolio estatal de la enseñanza, habla de una «dictadura de la Pedagogía por decreto» y califica a la escuela de «órgano ejecutivo del Estado», de «campo de experimentación política relativamente impune» y de «eficacísimo recinto de manipulación»<sup>24</sup>. Y el mismo pedagogo afirma con razón que «la forja y el adoctrinamiento de niños por el Estado deben rechazarse, salvo que alguien los considere deseables para sus hijos»<sup>25</sup>.

Educación es más que información. En la realidad, no puede ser un quehacer axiológicamente neutro. Todo el que se deja guiar por unas determinadas normas rechaza al mismo tiempo otras reglas diferentes. No existe educación que se desarrolle en el vacío. Incluso las noticias aparentemente inocuas y neutrales están implicadas en una trama de informaciones y juicios valorativos, que no es posible controlar en todas sus partes, y a las que deben su puesto en el conjunto del saber y en la llamada formación del individuo.

Ya dijimos que los términos «educación» y «formación» están mutuamente relacionados; tanto, que algunos los emplean indistintamente. Si se reduce su campo de significación, formar equivale a construir. Para Goethe, formación es en muchos casos lo mismo que figura, y en último lugar significa refinamiento espiritual<sup>26</sup>. Solamente un Estado proclive al totalitarismo puede arrogarse el derecho a decidir sobre la hechura espiritual de sus ciudadanos, sobre sus modos de sentir y pensar, sus conocimientos y sus convicciones. El Estado como institución se excede inevitablemente en sus atribuciones cuando pretende dar disposiciones y prohibiciones sobre dónde deben los niños recibir enseñanza y ser educados. Y quien ha tenido que presenciar y soportar las desmedradas reformas escolares de estos últimos años puede con todo fundamento poner en duda la sabiduría pedagógica del Estado.

Hora es ya de que desaparezca, y con urgencia, esa tutela que el Estado ejerce con la férula de su política educativa y que ahora se incrementa de día en día en nombre de la llamada reforma de las actividades for-

22. Ob cit. en n. 18, n.º 6 (pág. 711).

23. Ibid., n.º 6 (pág. 710. N. del T.: Se ha preferido una traducción más literal del texto latino).

24. Clemens MENZE, *Staat und Schule*, en «ibw-Journal», enero de 1974, fasc. 1, págs. 10 y 12.

25. Ibid., pág. 13.

26. WASSERZIEHER, *ob. cit.*, pág. 136.

mativas. La escuela no debe ser degradada a la condición de instrumento político manejado por la mayoría parlamentaria de cada momento, pues ello constituiría una forma sutil de dictadura. Y por esto es necesario que deje de servir como fábrica de ideologías para los revolucionarios reprimidos.

La misión del Estado debería consistir en conciliar los diversos intereses de sus ciudadanos, ejerciendo una alta mediación, y en proteger la libertad de conciencia, exigir y controlar unos mínimos de conocimientos y procurar para todos las mismas oportunidades de educación y formación en un régimen de libre promoción de centros. La escuela no debe ser rebajada —como ya lo está siendo por desgracia en gran medida— a la condición de simple órgano ejecutor de la voluntad del Estado. Porque una «libertad» administrada por el Estado ya no es libertad. Pero los más de entre nosotros están ya tan acostumbrados a considerar como cosa natural la reglamentación de la escuela por el Estado, que se hallan incapacitados para advertir la anormalidad que semejante monopolio representa en una sociedad que pretende ser democrática. Y lo más pernicioso es esa perturbación sistemática que se produce, por medio de instrucciones oficiales y libros de texto autorizados para la enseñanza, en las sanas relaciones de los hijos con sus hogares; algo que, desgraciadamente, no pertenece ya sólo a esas pinturas futuristas que describen aberraciones espantosas.

En esta situación, la mayoría de los ciudadanos afanosos de objetividad difícilmente pueden comprender, haciéndose cargo del verdadero fondo del problema, la legítima distinción entre escuela obligatoria y deber de escolaridad. Ya nos daríamos por contentos si la escuela de titularidad libre pudiese actuar sin impedimentos, en igualdad real de derechos y equiparada a todos los efectos (pues, a fin de cuentas, también las escuelas estatales son costeadas por todos los ciudadanos con los impuestos que pagan). Ahora bien, en esta materia se olvida fácilmente que el deber de escolaridad va más allá de un cierto aprendizaje mínimo exigible por el Estado, aunque, como es natural, para la mayoría de los niños y los jóvenes son las escuelas de tales o cuales características las que les brindan un camino más fácil —prácticamente ineludible en la mayoría de los casos— para alcanzar saber y formación. Sin embargo, un Estado que ha establecido la escuela obligatoria está por ello más obligado a reconocer y respetar la libertad de elegir centro de enseñanza.

### 3. DERECHO DE LOS PADRES, LIBERTAD RELIGIOSA Y ELECCIÓN DE ESCUELA

El derecho de los padres, la libertad religiosa y la elección de escuela son conceptos íntimamente relacionados. En la «Declaración sobre la libertad religiosa» del Concilio Vaticano II se manifiesta que «la autoridad civil debe reconocer el derecho de los padres a elegir con verdadera libertad las escuelas u otros medios de educación, sin imponerles ni direc-

ta ni indirectamente gravámenes injustos por esta libertad de elección». Ese derecho de los padres es violado «si se obliga a los hijos a asistir a lecciones escolares que no correspondan a la convicción religiosa de los padres»<sup>27</sup>.

En última instancia, toda sociedad existe sólo en y para sus miembros. Además, ese bien común que se eleva sobre los individuos únicamente obtiene realización cuando se ayuda a los miembros de la comunidad a fin de que desarrollen aquellas capacidades que, por causas naturales o por motivos externos —y aquí es donde se sitúa la enseñanza— no podrían ejercitar de otro modo. De aquí resulta que el Estado pervierte su función cuando, en vez de auxiliar a sus ciudadanos, les pone obstáculos en el desarrollo de su personalidad. Y esto es lo que hace cada vez que —como de hecho sucede con lamentable frecuencia— pretende en una sociedad plural definir en qué consiste la formación y medir a todos por el mismo rasero. En las relaciones entre sociedad y persona no se puede ni se debe tomar como fin la idea de una masificación colectiva. Pero cualquier observador atento puede advertir las tendencias que, en tal dirección, se manifiestan dentro del que todavía es entre nosotros un Estado democrático-liberal de Derecho.

Piensen los críticos no creyentes que pueden valerse de estos principios —de tan honda raigambre filosófica y tan defendidos siempre por la Iglesia— para oponerse con ellos a la Iglesia misma. Pero se equivocan al querer enfrentar el derecho de los padres con la Iglesia: porque los padres católicos pertenecen de modo esencial a la Iglesia, actúan como Iglesia y, unidos a todos los demás creyentes, son la Iglesia. «Y si es cierto —enseña el Concilio— que algunos, por voluntad de Cristo, han sido constituidos para los demás como doctores, dispensadores de los misterios y pastores, sin embargo, se da una verdadera igualdad entre todos en lo referente a la dignidad y a la acción común de todos los fieles para la edificación del Cuerpo de Cristo»<sup>28</sup>. En el ejercicio de esa plena responsabilidad que a todos alcanza, y de modo particular a los padres, la regla orientadora habrá de ser siempre el mandato de Cristo y el orden querido por El.

Pero hay otro aspecto que se debe señalar. La pertenencia al Estado es una consecuencia forzosa del nacimiento de la persona, y de ella derivan obligaciones numerosas —pago de impuestos, servicio militar y, en general, todos los deberes creados por leyes y reglamentos—, que pueden ser sumamente gravosos y que el Estado puede hacer efectivos utilizando sus recursos coactivos. Entre esas obligaciones figura, como una más, la de escolaridad. En el caso de la Iglesia la situación es distinta. Ella tiene capacidad de atar y desatar, de enseñar y de exhortar; pero la suya es una autoridad interna, fundada en la fe y voluntariamente aceptada. Po-

27. Decl. *Dignitatis humanae*, sobre la libertad religiosa, n.º 5, págs. 686 y s. de la edic. cit.

28. Const. dogm. *Lumen gentium*, sobre la Iglesia, n.º 32, pág. 66 de la edic. cit.

see la suave potencia de la verdad, que se deja sentir en la conciencia y sólo a través de ésta ejerce su imperio de salvación.

Por esto el testimonio que los padres dan de las escuelas católicas —sobre todo allí donde el Estado las favorece legalmente como tales—, e igualmente de las escuelas mantenidas por los municipios, acredita de modo halagüeño a la enseñanza católica. Sólo la ignorancia o la indiferencia pueden llevar a negar esto. «La negación de Dios o de la religión —dice el Concilio— no constituye, como en épocas pasadas, un hecho insólito o individual. Hoy día, en efecto, se presenta no rara vez como exigencia del progreso científico y de un cierto humanismo nuevo. En muchas regiones, esa negación se encuentra expresada no sólo en niveles filosóficos, sino que inspira ampliamente la literatura, el arte, la interpretación de las Ciencias humanas y de la Historia y la misma legislación civil. Es lo que explica la perturbación de muchos»<sup>29</sup>.

El peligro de esta perturbación es particularmente grave para los niños y los jóvenes. Desde muy temprana edad están expuestos al campo de influencia de agentes extrafamiliares, que ponen dificultades al ejercicio de la autoridad originaria conferida a los padres por Dios y al cumplimiento de la misión educativa que la misma lleva consigo. De aquí que se haya de reconocer a los padres no sólo el derecho y el deber (Ley Fundamental, art. 6, II)<sup>30</sup> de educar a los hijos conforme a sus convicciones y de inculcar en ellos una base religiosa, sino igualmente el de decidir qué instituciones deban intervenir, en el ámbito extrafamiliar, para formarlos y prepararlos.

Especialmente serios son los peligros que acechan durante los años en que se produce el tránsito de la niñez a la adolescencia. Esto lo sabe bien cualquier educador con experiencia. «Cuando llega el tiempo de la pubertad, se oscurece a menudo la conciencia religiosa y cristiana, si no viene a fortalecerla una educación prudente, nueva y exigente y con ella un ambiente que esté en buena armonía con los impulsos de la vida juvenil. La conciencia se llena de dudas y de rebeldías; se borran en ella los sentimientos y las conductas de la primera infancia; se encuentra inerte e incapaz de hacer frente a las tentaciones de la primera pubertad y a las seducciones de un ambiente profano y vacío de religión... El joven debe ser preparado para esto y sentirse capaz de guiar la barquilla de su vida, de modo que, no sólo no pierda el tesoro de ideas y fuerzas que le proporcionó su primera educación cristiana, sino que incremente incluso ese tesoro y sepa experimentar, tanto en la lucha como en la alegría, su superioridad, su originalidad y su felicidad»<sup>31</sup>.

Es claro que la Iglesia seguirá estando presente en la sociedad moderna en razón, sobre todo, de la medida en que se dé el «testimonio de

29. Const. past. *Gaudium et Spes*, sobre la Iglesia en el mundo de hoy, n.º 7, pág. 217.

30. Ley Fundamental (*Grundgesetz*), es el nombre oficial de la Constitución de Alemania Federal.

31. Pablo VI, en la audiencia general de 5-V-76.

los cristianos»<sup>32</sup>. «El hombre no se halla limitado, ciertamente, al orden temporal, sino que, viviendo en la historia, cumple íntegramente su vocación eterna»<sup>33</sup>. «Ninguna obligación social puede tener primacía sobre la libertad del hombre para obrar y vivir conforme a su fe y su conciencia. Obrar en conciencia presupone libertad para optar ante las alternativas que se presentan. Esta libertad de elección no puede ser hurtada, jurídicamente o de hecho, ni siquiera mediante decisiones adoptadas por mayoría. También en este punto encuentra el Estado democrático de Derecho un límite infranqueable para su acción»<sup>34</sup>. El ejercicio eficaz del derecho de los padres incumbe ante todo y sobre todo, como es lógico, a los mismos padres. En cambio, a la Jerarquía eclesiástica corresponde la tarea de asistir a los padres para el ejercicio de ese derecho, instruyéndolos adecuadamente y prestándoles ayuda institucional<sup>35</sup>.

«Sólo merecen el nombre de católicas aquellas escuelas que, por sus estatutos y sus principios, son intencional y funcionalmente católicas»<sup>36</sup>. ¿Qué se quiere decir con esto? Si mencionamos la instrucción religiosa directa en la familia y en la Iglesia, y sobre todo la intencionada comunicación de la fe en la enseñanza de las escuelas, ponemos de manifiesto la atmósfera, el clima espiritual o el medio de propagación que constituye el aspecto funcional de la labor. Es natural que se cite en primer término la familia católica; pero junto a ella debe figurar en toda su importancia la escuela católica. La conjunción armónica de ambas formas sociales, dentro del espíritu de Cristo y de su Iglesia, ha de ser el fin de una escuela que quiera ser digna del nombre de católica. Sin ser inferiores a cualesquiera otras en cuanto a los aspectos humanos y científicos, la misión de esas escuelas ha de consistir, como el Concilio dice, en «crear una comunidad escolar donde se manifieste vivo el espíritu del Evangelio, un espíritu de libertad y de amor»<sup>37</sup>. Lo fundamental ha de ser siempre el espíritu de tales escuelas; las cuestiones de organización, por mucha importancia que tengan en ocasiones, deben ser situadas en un segundo plano.

Únicamente quienes no aman ya lo católico en su integridad, quienes han visto extinguirse en ellos las luces orientadoras de la fe, pueden considerar deseable una llamada educación cristiana general en lugar de una educación propiamente católica. Ese concepto de educación cristiana general es confuso, puesto que la fe cristiana únicamente puede tomar cuer-

32. *Gaudium et Spes*, n.º 76, págs. 329 y s. de la edic. cit.

33. *Ibid.*, págs. 329 y s. (N. de T.: Se ha preferido un ajuste más estricto al sentido del texto latino).

34. *Bildung und Erziehung in katolischer Sicht*, Colonia, 1969, preámbulo. Se trata de un libro en el que se contienen los principios y recomendaciones emanados del «Centro Episcopal para la Escuela y la Educación» y del consejo cultural del «Comité Central de los Católicos Alemanes».

35. Cfr. la declaración de la asamblea del «Comité Central de los Católicos Alemanes» de los días 9 y 10-VI-67, IV, 13, que aparece en la obra cit. en la n. anterior.

36. *Ob. cit.* en n. 20, pág. 319.

37. *Gravissimum educationis*, n.º 8, pág. 713 de la edic. cit.

po en un credo determinado y en la aplicación que al mismo se dé en la vida. Mucho tienen en común los cristianos católicos y los ortodoxos: la sucesión —es decir, la continuidad de una línea de transmisiones de oficios que se remonta a los Apóstoles—, los Siete Sacramentos, el culto a la Madre de Dios y otras muchas cosas. Pero en el Occidente europeo lo que cuenta no es tanto la oposición entre estas dos comunidades radicadas en la potestad sacramental apostólica como la que existe entre las cristiandades católica y protestante. A propósito de ésta no puede ser indiferente que se reconozcan siete sacramentos o únicamente dos y se enseñe a los niños una cosa u otra; que se considere o no a la válida celebración de la Santa Misa como renovación del Sacrificio de Cristo en la Cruz y se instruya a los niños en consecuencia. Difieren igualmente, como cualquier persona informada sabe, los puntos de vista de una y otra parte respecto a la naturaleza de la propia Iglesia. Añádase a ello la existencia de muchas verdades dogmáticas, inspiradoras de la vida de piedad, que son rechazadas por los cristianos protestantes. Todo eso que hoy, en declaraciones entusiásticas, siempre irreflexivas y muchas veces hijas de la ignorancia, podemos escuchar acerca de una Cristiandad universal, supone una desviación y un desacato respecto a las propias enseñanzas del Concilio Vaticano II. Inequivocamente declara éste que «nada es tan ajeno al ecumenismo como ese falso irenismo que obra en detrimento de la pureza de la doctrina católica y oscurece su sentido genuino y seguro»<sup>38</sup>.

Las doctrinas de los cristianos no católicos han nacido del enfrentamiento a la doctrina de la Iglesia católica. De aquí que únicamente puedan ser bien comprendidas proyectándolas sobre el fondo de la fe católica no adulterada. Esto vale igualmente para los aspectos positivos y, en ciertos casos, prometedores de las mismas. Ahora bien, el afán de calar a fondo en las doctrinas fundamentales no es únicamente una preocupación ecumenista. En nuestros días esa preocupación es más intensa que nunca dentro del propio campo católico, dado que no es raro ver cómo incluso los dogmas fundamentales de la fe cristiana son puestos en duda<sup>39</sup>.

Quienes ocultan o disimulan las discrepancias, lejos de servir al Cristianismo, facilitan su menosprecio. La trivialidad religiosa, que pasa por alto las más importantes cuestiones de la existencia humana, únicamente puede ser soslayada cuando se tiene una idea clara de las propias convicciones, cuando se estudia y se expone de modo profundo, completo y vivo la Dogmática católica y se explican diáfananamente las ideas que se oponen a ella. Un exacto conocimiento de la doctrina católica es su mejor defensa. ¿Cómo es posible tomar parte en encuentros ecuménicos si no se tiene una voluntad resuelta de abarcar toda la verdad revelada, que no puede ser más que una? ¿A quién se quiere engañar cuando, sin firmeza de fe, se entablan conversaciones con personas de otras ideas y se pre-

38. *Unitatis redintegratio*, Decreto conciliar sobre el ecumenismo, n.º 11, pág. 646 de la edic. cit.

39. Cfr. Ulrich LANGE, *Postulate zur Qualität der Religionslehrer*, en «Lebendige Seelsorge», año 25, n.º 5 (sept. 1974), págs. 264-271, y especialmente 268.

tende incluso educar a niños en un presunto estilo «cristiano general»? Cuando no se tiene fe, lo único a que se puede aspirar es la unión en el descreimiento. Por ello hemos de hacer todo cuanto podamos para resguardar a nuestros hijos de la perdición que los amenaza.

Lleguemos hasta el fondo de la cuestión. No estamos jugando con opiniones o probabilidades humanas, sino con la verdad divina. Si se deja de creer lo que Dios ha revelado y la Iglesia enseña, no se está en condiciones para decidir lo que se debe o no se debe enseñar. Cuando se atiende únicamente a las opiniones humanas y no se acepta firmemente, como premisa de todo empeño científico, que Jesucristo es el Enviado del Padre y que los ministros constituidos e instruidos por El tienen capacidad para definir exactamente la verdad sobre las cosas divinas, entonces la reunificación en la fe a que se pueda tender no será sino una pobre empresa movida por cálculos de conveniencia humana<sup>40</sup>.

Esto nos lleva a otra serie de problemas. La escuela católica es y será lo que sean sus profesores. Sobre ellos recomienda el Concilio lo siguiente: «Unidos entre sí y con los alumnos en la caridad, y llenos del espíritu apostólico, den testimonio tanto con su vida como con su doctrina del único Maestro Cristo. Colaboren, sobre todo, con los padres»<sup>41</sup>. En el recto conocimiento sobre la esencia de la fe y en la fidelidad a ésta se resume el imperativo máximo sobre las condiciones que han de tener, no solamente los maestros de religión, sino en general todos los profesores que enseñen en las escuelas católicas. Esta exigencia se deriva de la misma dignidad de los profesores o profesoras y de la idea de una formación científica.

No podemos, pues, contentarnos con incoherencias y vaguedades. Hay que restablecer con claridad la conjunción del edificio con sus cimientos, sobre todo en la actividad de cuantos predicán la doctrina. Para la Teología dogmática, la base de partida no pueden ser las teorías de éste o aquel teólogo, sino el conjunto de la Revelación, la suma de la Tradición y la corriente de vida que, arrancando de Jesucristo y de los Apóstoles, ha llegado hasta hoy<sup>42</sup>.

Todo esto se ha de aplicar especialmente, como ya se ha precisado, a los maestros de religión, pero es igualmente indispensable para la profesión docente en general, vista a la luz de su elevada misión formativa. Nada sería tan funesto como un trabajo pedagógico miope que, ante las cuestiones principales de la existencia, fuese incapaz de dar una respuesta o sólo supiese responder de modo superficial. Por lo demás, y como es natural, el conocimiento de la fe no puede ir separado de una vida espiritual (considerada al menos en sentido amplio).

No pasó inadvertido al Concilio que son muchos los niños que asisten a escuelas no católicas. Pensando en ellos, tuvo presente la importan-

40. Ibidem, pág. 267.

41. *Gravissimum educationis*, n.º 8, pág. 714 de la edic. cit.

42. Ob. cit. en n. 39, pág. 267.

cia del «ejemplo de vida de quienes los enseñan y dirigen»<sup>43</sup>. Y también se pueden aplicar a las escuelas en general las palabras que el Papa Pablo VI pronunció respecto a las universidades: «Además, precisamente aquellos que no comparten la doctrina de la Iglesia esperan de nosotros la máxima claridad en las actitudes, a fin de poder entablar con nosotros un diálogo constructivo y leal. Ni el llamado pluralismo cultural ni el respeto debido a las personas de nuestros prójimos deben hacernos olvidar el deber que, como cristianos, tenemos de servir a la verdad con caridad (Cfr. Eph., IV, 15) y ser fieles a la verdad de Cristo, única que nos da la verdadera libertad (Cfr. Joh., VIII, 32; Gal., IV, 31; 2 Cor., III, 17)»<sup>44</sup>.

#### 4. RÉGIMEN CONSTITUCIONAL DEL DERECHO DE LOS PADRES A LA EDUCACIÓN EN LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Las precedentes consideraciones y conclusiones de principios, teológicas al par que filosóficas, pugnan hoy en Alemania Federal —país que, por el momento, sigue siendo un Estado liberal-democrático de Derecho— con una situación jurídica constitucional en la que «el derecho de los padres a la educación se encuentra visiblemente a la defensiva, pese al elevado rango que el texto constitucional le asigna»<sup>45</sup>. «Sólo cuando los padres, atentos a su responsabilidad en materia educativa, conocen y ejercitan los derechos constitucionales que les asisten puede la influencia del Estado ser mantenida dentro de los límites de la función supervisora que la Constitución prevé»<sup>46</sup>.

En dos planos es perceptible el peligro de menoscabo de ese derecho educativo de los padres. Uno es el de la reforma del Derecho de Familia, que tiende a potenciar la posición jurídica de los hijos adolescentes con detrimento de la patria potestad. En caso de discrepancia de opiniones entre padres e hijos, habrán de intervenir preceptivamente autoridades extrafamiliares, tales como consultores profesionales y jueces tutelares. De esta manera, la familia, en cuanto institución y en cuanto comunidad educativa, estará más expuesta a la intromisión del Estado.

El segundo plano, que está muy relacionado con ideas expuestas anteriormente, es el de la enseñanza estatal, donde una lluvia de supuestas reformas ha venido a lesionar el derecho de los padres a la educación. El art. 6, apartado 2.º de la Ley Fundamental dice: «El cuidado y la educación de los hijos constituyen un derecho natural de los padres y su deber más importante. La Comunidad estatal velará por su efectivi-

43. *Gravissimum educationis*, n.º 7, pág. 712.

44. Alocución del Papa Pablo VI a los rectores de las universidades de la Compañía de Jesús, el 6-VIII-75.

45. Fritz OSSENBÜHL, *Elternrecht in Familie und Schule*, en la serie «Pädagogik und freie Schule», n.º 10, Colonia, 1978, pág. 38.

46. *Ibid.*, pág. 2.

dad». Diversos titulares de derechos constitucionales, sean padres o hijos, están relacionados entre sí a través del derecho de los padres a la educación. La función de vigilancia del Estado debe servir únicamente —y tal fue la intención de los padres de la Ley Fundamental— para impedir abusos. El derecho educativo de los padres es al mismo tiempo un deber de asistir y proteger a los hijos.

El primado constitucional de ese derecho debe ser respetado igualmente en el ámbito escolar. El art. 8, II de la Constitución de Renania del Norte-Westfalia dispone en tal sentido lo siguiente: «El derecho natural de los padres a determinar la educación y formación de sus hijos constituye la base del sistema educativo y escolar». Y también es importante una sentencia del Tribunal Administrativo Federal, del año 1957, en que se decía esto: «Sin embargo, la regulación jurídica de la enseñanza en Alemania, y especialmente el deber de escolaridad establecido en el marco de los *Länder*, supone una intervención tan intensa del Estado en el ámbito de la enseñanza, que la formación intelectual y de carácter de los hijos, el desarrollo de su personalidad (art. 2 de la Ley Fundamental), es decidido predominantemente fuera de sus hogares. Ello podrá traer como consecuencia un decaimiento práctico del derecho de los padres a la educación, salvo que se dé al art. 6, II de la Ley Fundamental una interpretación que asegure a los padres la posibilidad de decidir frente al Estado, haciendo uso de los recursos legales pertinentes, sobre la orientación que se haya de dar a sus hijos»<sup>47</sup>.

Por su naturaleza constitucional, el derecho de los padres respecto a la educación no es un derecho colectivo, sino indubitablemente individual. Como tal, implica para los padres la facultad de decidir sobre la educación y, por consiguiente, sobre la formación escolar de sus hijos. Conviene así no confundir la cooperación de los padres en el funcionamiento de las escuelas, que hoy se exige, con el derecho individual que los mismos tienen reconocido respecto a la educación. Ninguna medida por la que se amplíen las posibilidades de dicha cooperación podrá compensar cualquier merma de este derecho. «Por tanto, se debe hacer una neta distinción, desde el punto de vista constitucional, entre el derecho educativo de los padres, en cuanto derecho individual, y el derecho de cooperación y cogestión de los mismos, que es un derecho colectivo»<sup>48</sup>.

Cierto es que ambas formas jurídicas se relacionan entre sí. El derecho individual a la educación sirve de fundamento a la cooperación colectiva de los padres en el ámbito escolar. Pero no puede ser limitado ni, según lo dicho, sustituido por ésta. «El derecho individual de los padres a la educación no permite, como es lógico, forma alguna de conversión colectivista. Como tal derecho individual, no puede ser ejercido mediante asistentes, consejeros u otros representantes de los padres. De suyo, los derechos individuales no pueden ser representados, puesto que toda re-

47. Colección de sentencias del TCF, t. V, pág. 155.

48. OSSENBÜHL, *ob. cit.*, pág. 19.

presentación convierte la autonomía individual, que es el objeto esencial de la garantía constitucional, en decisión por cuenta de otro»<sup>49</sup>.

Las disposiciones legales concernientes a la cooperación no pueden servir, pues, como contrapeso del monopolio que el Estado ejerce en las escuelas oficiales. Respeto a la pluralidad y tolerancia no pueden confundirse con renuncia a unas convicciones claras. Quien no quiera dar lugar a una unificación burda y decepcionante de mentalidades, totalitariamente procurada, jamás podrá afirmar que, para una convivencia social pacífica y armoniosa, es necesaria la renuncia a toda convicción y profesión de fe. Para una vida fructuosa en común, cimentada en la aceptación de la Ley Fundamental y de los valores fundamentales inherentes a ella, es necesario que haya pluralidad y diversidad. «Por muchas vueltas que se le den, la educación, realizada en el seno de la familia, en los jardines de infancia o en las escuelas, nunca podrá ser una labor 'neutral'. La educación está orientada siempre por una idea del hombre y de la sociedad, por un modo de entender lo que en definitiva importa en la vida, aquello que constituye el último fin y destino del hombre. Esto es tan evidente, que casi da sonrojo tener que decirlo. Es cosa que cualquier padre, cualquier madre y cualquier maestro saben. Pero quienes mejor lo sienten son nuestros mismos hijos, aunque no lo sepan y comprendan con igual claridad»<sup>50</sup>.

Se impone la necesidad de mayores iniciativas por parte de los ciudadanos, y en particular de los padres, con el fin de apuntalar fuertemente el edificio de la escuela y la enseñanza libres. Y habría que intensificar la búsqueda de nuevas formas de titularidad privada. «Se invoca la madurez de los ciudadanos para justificar públicamente cosas como la libertad en el consumo de alcohol, aunque se conocen las consecuencias que tiene; o bien la permisón de la pornografía hasta extremos que suponen una falta total de consideración hacia muchas personas, y en particular hacia la juventud... Pero no se ha llegado a comprender debidamente que se actúa expresamente en contra de esa madurez de los ciudadanos cuando el Estado se arroga la facultad de decidir cómo han de ser educados en la escuela los hijos de sus ciudadanos maduros, qué es lo que deberán escuchar y aprender en ellas y qué cosas les habrán de estar allí prohibidas. ¿Es que no son capaces los padres y maestros adultos para decidir por sí mismos sobre todo esto? ¿Habrá de sentir permanentemente amenazadas sus propias convicciones, y al mismo tiempo hacerse los desentendidos cuando son sus hijos o sus alumnos los interesados? Ni el ciudadano adulto necesita sopas bobas del Estado en la enseñanza, ni una sociedad adulta precisa de una Minipedagogía oficial ideológica, de cualquier tipo que sea»<sup>51</sup>.

49. Ibidem, pág. 20.

50. Albert ZIMMERMANN, *Mündige Gesellschaft und freie Schule*, en la serie «Pädagogik und freie Schule», n.º 1, Essen, 1973, págs. 18 y s.

51. Ibid., págs. 20 y s.

La sentencia del Tribunal Constitucional Federal de 21-XII-77, referente a la educación sexual, señala «con claridad una vez más los límites de una escuela plural y pública. Nota esencial de la misma es el compromiso, y por tanto la renuncia a toda educación tendenciosa. La única posibilidad alternativa —tal vez demasiado poco aprovechada— es la «escuela de titularidad libre»<sup>52</sup>.

Si nos fijamos en las escuelas libres de carácter eclesial, encontramos —prescindiendo de detalles— las vinculadas directamente a la Iglesia y las que sólo en forma mediata dependen de ella. Entre las primeras, y dentro del campo católico, están, p. ej., las escuelas episcopales, en tanto que pertenecen al segundo tipo aquellas que son atendidas por medio de una organización interpuesta: orden, asociación o fundación. Todas esas instituciones eclesiales formativas, cualquiera que sea su estructura jurídica, son, en lo fundamental, de libre regulación y administración por la Iglesia<sup>53</sup>.

En el art. 23 del Concordato de 20-VII-1933, que según la jurisprudencia del Tribunal Constitucional Federal sigue en vigor, se estipuló que la permanencia de las escuelas confesionales católicas, así como la fundación de otras nuevas, estarían garantizadas. Y el art. 25 reconoce a las órdenes y congregaciones religiosas el derecho a crear y dirigir escuelas privadas. Estas escuelas pueden conferir los mismos títulos que las estatales, siempre que cumplan los requisitos establecidos en los planes de enseñanza. Tales disposiciones han sido completadas en una serie de concordatos estipulados por los *Länder*.

La Ley Fundamental, en su art. 7, IV, reconoce las escuelas privadas. De acuerdo con lo indicado, las disposiciones concordatarias pertinentes reconocen además la especial relación de la Iglesia con la enseñanza y le atribuyen unas competencias que van más allá del ejercicio de un derecho constitucional. Pero la Ley Fundamental no se limita a garantizar la libertad de crear esos centros, sino que reconoce al mismo tiempo la libertad de los padres para mandar sus hijos a ellos. Esta libertad debe ser considerada como un derecho fundamental complementario de los padres. A este respecto se debería abandonar la designación de las escuelas no estatales como «escuelas privadas subsidiarias», tal como se hace, p. ej., en las leyes de Renania del Norte-Westfalia; pues también la escuela no estatal es escuela pública, «y su acción pedagógica es cualquier cosa menos un sucedáneo. Su programa educativo es expuesto públicamente, y la escuela misma está abierta a la crítica»<sup>54</sup>.

Esa llamada escuela subsidiaria merece que se le reconozca el mismo valor que a la estatal, aunque sus características sean distintas. De aquí que en la escuela privada se deba impartir, si han de ser realmente apro-

52. Heinz BRAUBURGER, *Sexualerziehung in der Schule* (notas a la sentencia del TFC citada en el texto), en «Schul-Korrespondenz», n.º 5/6 (21-III-78), pág. 11.

53. Según la sentencia del TCF de 11-X-77, con base en el art. 40 de la Ley Fundamental y en relación con el 137 de la Constitución de Weimar.

54. Ob. cit. en n. 50, pág. 21.

vechadas las oportunidades que las leyes dan, una enseñanza marcada por el sentido de la responsabilidad. Ahora bien, hay que estar muy vigilantes para evitar que la pretensión de equivalencia pueda redundar, por vía indirecta, en menoscabo del principio constitucional de libertad de enseñanza. La equivalencia no puede ser entendida de tal manera que las escuelas libres necesiten, para conservar esa condición una vez lograda y ejercida, secundar automáticamente cualesquiera modificaciones que, bajo el nombre de reformas, considere deseables por cualquier motivo el legislador de cada momento. En la sentencia del Tribunal Constitucional Federal de 6-XII-72, relativa a las graduaciones en Hessen, el Tribunal parece atenerse a esa tesis al referirse a la competencia que la escuela privada, en cuanto escuela subsidiaria, hace a la escuela pública. Si en lugar de esto se defendiese la opinión de que la equivalencia únicamente puede darse a condición de que la llamada escuela privada vaya en todo momento a remolque de la discrecionalidad y las arbitrariedades del carrusel de las reformas estatales, entonces perderían todo sentido esas expresiones de «escuela libre», «ciudadano adulto» y «multiplicidad plural».

Hay que tener en cuenta otra cosa. Las certificaciones de estudios tienen en Alemania efectos jurídicos importantes, en lo que concierne a las actividades ulteriores de aprendizaje y perfeccionamiento y a las oportunidades profesionales. Es por ello de capital importancia, para las escuelas de titularidad libre, la posibilidad de brindar con sus estudios las mismas oportunidades que las estatales. Como la equivalencia debe quedar establecida como principio previo a la erección de cada centro y ser garantizada por la acción supervisora del Estado, es lógico que deban ser también equivalentes los títulos expedidos por las llamadas escuelas subsidiarias. Sin embargo, la sentencia del Tribunal Constitucional Federal de 14-XI-69 no lo entiende así. Según ella, únicamente las escuelas subsidiarias «reconocidas» pueden dar títulos con tales efectos. En consecuencia, los alumnos de una escuela autorizada pero no reconocida deberán someterse a un especial examen «externo» para adquirir los mismos derechos que en las denominadas escuelas «públicas». Esto entraña un serio peligro para el libre funcionamiento y la autonomía de las escuelas privadas: pues esa equivalencia que se reclama podría convertirse propiamente, de modo subreptico, en práctica identidad.

En Renania del Norte-Westfalia, y según el § 37, V de la Ley de Ordenación Escolar, en su redacción de 5-III-68, la regulación legal de las escuelas subsidiarias es relativamente satisfactoria, por cuanto se faculta a las mismas para realizar, con intervención de un presidente nombrado por el Estado, los exámenes finales de titulación.

Es escaso el campo de libre acción que queda a las escuelas privadas reconocidas por el Estado. Sin embargo, hay que tener también en cuenta y apreciar debidamente las razones de la otra parte. Como ya hemos apuntado, la escuela católica es lo que sean sus profesores. Y no es un secreto que, en la práctica, lo que vemos no es siempre aquello que deseáramos. Probablemente no es casual este hecho que debemos reconocer

(sin hacer con ello un enjuiciamiento global): que la misma enseñanza de la religión católica es a menudo mejor impartida en las escuelas del Estado que en las escuelas privadas católicas. El motivo de esto tal vez sea la más fuerte concurrencia entre doctrinas y la mayor necesidad de autodefinirse.

La garantía constitucional de la libertad para crear centros escolares privados se tornará fácilmente una farsa en el caso de que se exija de ellas, más que la equivalencia, la identidad respecto a las del Estado. Pues el sentido de esa libertad no se reduce a que en las escuelas privadas se puedan establecer, junto a una acentuada y característica atmósfera espiritual, algunas peculiaridades formativas, como, p. ej., el régimen de semipensionado. Ha de entrañar igualmente el derecho a conservar métodos utilizados durante años, con el fin de poder contrastarlos con determinadas reformas.

##### 5. SITUACIÓN PEDAGÓGICA INTERNA DE LAS ESCUELAS EN ALEMANIA

Con respecto a las escuelas subsidiarias, la Ley Fundamental exige equivalencia en cuanto a los objetivos de la docencia, pero no en cuanto a la finalidad de la educación. Caben así distintos puntos de vista pedagógicos sobre cuestiones como la participación de los alumnos; e igualmente diversas pueden ser las formas de colaboración de los padres. «Como la escuela no podría cumplir su específica misión sin la cooperación continua de los padres, y además la responsabilidad educativa de éstos no cesa con el ingreso de sus hijos en la escuela, hay que reconocerles el derecho a intervenir en las cosas de la escuela y sentirse responsables de ella»<sup>55</sup>. Tal como se indicó anteriormente, corresponde a la Iglesia sostener y defender con particular empeño el derecho de los padres en materia educativa, y ello no sólo en relación con las escuelas estatales. Por ello parece poco lógico que el Estado exija a las escuelas privadas reconocidas procedimientos «equivalentes» de cooperación por el simple motivo de que él los ha establecido en sus propias escuelas. Las leyes de los *Länder* sobre la materia no deberían recortar de este modo la libertad de las escuelas privadas. Es muy posible que las escuelas de titularidad privada, por su propia naturaleza, tengan interés —ya lo hemos dicho— en tales métodos de cooperación y tomen la iniciativa para su implantación; pero ello nunca deberá ensombrecer el principio de libre acción de la Iglesia. Hemos de repetir que ese derecho reconocido y regulado por el Estado en favor de los padres, que estos únicamente pueden ejercitar colectivamente, no puede reemplazar al derecho individual de cada padre ni compensar su pérdida.

55. Franz Joseph WEHNES, *Der Mensch in der schulischen Mitbestimmung*, Essen, 1972, pág. 15.

Por supuesto, también los padres tienen el derecho democrático de coligarse. Abierta tienen la posibilidad de constituir asociaciones de padres con miras a los intereses de la enseñanza. «Pero aquí no se trata ya de participación en la escuela con base en el derecho educativo de los padres, sino de ejercitar ese derecho de participación, común a todos los ciudadanos, que concierne a la formación de opiniones *políticas* y a la defensa de intereses. Por tanto, la intervención pedagógica en la escuela y la representación política de grupos son dos campos materiales y funcionales enteramente distintos, y de modos distintos deben ser juzgados sus respectivos fundamentos de justificación»<sup>56</sup>.

Desbordaríamos el campo del presente escrito si hubiésemos de considerar más en detalle las relaciones entre maestros, escolares y padres. Ni que decir hay que cada uno de estos sectores tiene sus propios derechos, intereses y posibilidades. Ya en el pasado se han puesto en práctica numerosas formas de concomitancia entre los mismos; pero hace falta mejorar muchas cosas. «No esperemos que puedan cambiar de la noche a la mañana las actitudes de los padres y demás interesados, tal como es deseable. Lo que durante largos decenios no fue estimulado o puesto en práctica, no se logrará sin una legislación reformadora feliz y una sistemática preparación de los padres»<sup>57</sup>. Con vistas a ello, no se deberá empezar violentando las buenas disposiciones que de modo natural existen en los padres, para luego construir fatigosamente sobre las ruinas de lo que se ha destruido. Esos derechos de colaboración que se proclaman no deben llevar a una «terapia ocupacional» ni engendrar maniobras que desvíen la atención de otros problemas y tareas. Podrían ser ejercidos muy eficazmente, p. ej., en relación con los libros de texto. En las actuales circunstancias de Alemania, la contribución de los padres tendría la mayor importancia si consistiese en vigilar y hacer frente a los ideólogos de la enseñanza y los trastocadores de sistemas pertenecientes a la izquierda.

«La Nueva Izquierda da contenidos nuevos a muchas palabras cuya significación cualquier persona cree conocer»<sup>58</sup>. «Las actitudes valorativas y las disposiciones afectivas insertan al hombre en su ámbito vital, haciéndolo relativamente inmune a las tentaciones de la insatisfacción radical. Por eso la Nueva Izquierda combate todo apego emocional a la tierra natal, a la religión y a la patria, las tradiciones culturales y las grandes obras del arte y la literatura»<sup>59</sup>. «El concepto de 'emancipación' ocupa el centro de su movimiento»<sup>60</sup>. «Desde estas premisas, estar emancipado significa estar libre de toda vinculación con las creencias, normas

56. Ibid., pág. 16.

57. Ibid., pág. 91.

58. Wolfgang BREZINKA, *Die Pädagogik der Neuen Linken*, Stuttgart, 1972, pág. 29.

59. Ibid., pág. 33.

60. Ibid., pág. 23.

instituciones y personas que vertebran y sostienen a la odiada sociedad industrial moderna»<sup>61</sup>. Por ello la Nueva Izquierda rompe también en favor de «la 'liberación sexual' de la juventud, porque en los impulsos y conveniencias sexuales de los adolescentes cree ver los agentes de mayor fuerza motivadora para la rebelión contra el orden político existente»<sup>62</sup>.

Helmut Schoeck ha escrito sobre el tema las palabras siguientes, que ningún conocedor de la situación alemana tildará de exageradas: «Durante los años 1972 a 1975 se ha visto con suficiente claridad qué es lo que interesa a la manipulación izquierdista de los escolares, con qué trabaja, contra qué se dirige y qué es lo que desea conseguir. Las primeras expresiones de muchas directrices básicas, numerosos folletos para profesores que acompañan a los nuevos libros de texto, los criterios que se aplican para seleccionar los fragmentos en los libros de lectura, los objetivos del aprendizaje en la enseñanza objetiva de las escuelas básicas, una oleada de escritos sobre la pedagogía 'crítica' o 'emancipatoria': ahí hallamos las pruebas, que cualquiera tiene a su disposición en las bibliotecas»<sup>63</sup>.

¿Y qué han hecho los maestros en estos años precedentes? Un pedagogo moderno nos lo dice con bastante exactitud: «Es casi patético ver cómo toda una generación de docentes soporta pacientemente que se la acuse de haber obrado con falsía, de servir únicamente a la contemporización, de no haber jamás enseñado rectamente, de haber ignorado por completo la verdadera pedagogía»<sup>64</sup>.

Muchos conciudadanos, padres y maestros, «se encuentran inermes ante toda esa 'praxis emancipatoria' que se manifiesta en las escuelas; unos, inquietos y desazonados, e impresionados y asombrados otros, por culpa de lo equívoco que el término 'emancipación' es»<sup>65</sup>.

Y sin embargo, son fácilmente reconocibles la teoría y los fines educativos de esa «pedagogía emancipatoria». Sus propulsores y simpatizantes neomarxistas creen, «de acuerdo con las tesis de las investigaciones sobre la socialización, que el hombre es únicamente un producto del ambiente, al que nada es propio por naturaleza..., que carece de una individualidad independiente de la sociedad..., susceptible de ser defendida frente a esta misma sociedad»<sup>66</sup>.

Como corolario de lo anterior, se niegan los presupuestos antropológicos de las desigualdades de hecho «y se culpa a la familia, al linaje, a la capa social y a las barreras y presiones de la convivencia de todas

61. Ibid., pág. 32.

62. Ibid., pág. 39.

63. Helmut SCHOECK, *Schülermanipulation*, Freiburg, 1976, pág. 12. Véase igualmente G. HENNING, *Auf dem Weg zu einer neuen Schule, Die falsche Emanzipation*, Munich, 1974, y EBERLE/SCHLAFFKE, *Gesellschaftskritik von A-Z, Vorwurf und Antwort*, Colonia, 1972.

64. Peter NIEVELER, *Erziehung zwischen Freiheit und Emanzipation*, en la serie «Pädagogik und freie Schule», n.º 2, 2.ª ed., Essen, 1975, pág. 21.

65. SCHOECK, *ob. cit.*, en n. 63, pág. 15.

66. *Ob. cit.* en n. 64, pág. 23.

las diferencias existentes». Con ello se hace imposible toda educación, y sólo un principio se desea inculcar al hombre nuevo: «desconfianza, en lugar de confianza, frente a todas las instituciones educativas, pero a la vez una confianza plena y ciega en los emancipadores y en sus normas autoritarias y dogmáticamente establecidas. La nueva doctrina de salvación condena la existencia del hombre actual, como un vivir explotado o un vivir satisfecho, y ofrece a cambio la utopía de un futuro feliz»<sup>67</sup>.

Por su parte, el monopolio escolar de un Estado como éste, caracterizado por un orden político liberal-democrático, no sólo no ha hecho frente a las amenazas que entraña esa situación pedagógica de nuestro mundo escolar, sino que incluso la ha favorecido en una medida considerable. Pero es consolador que tanto los padres como los maestros empiecen ya a defenderse contra las manipulaciones del Estado. Ya han sido destruidas demasiadas cosas, sin que hayan aparecido otras mejores. ¿Puede consistir en esto la nueva «libertad»? «La libertad sólo es verdadera libertad, la conciencia sólo es buena conciencia y la educación sólo es auténtica educación, cuando las potencias objetivas de la realidad, con su bondad entitativa y su hondura prefigurada de sentido, ponen su sello en la subjetividad de nuestro espíritu. Una libertad vacía, que sólo de sí misma viene y a su autoconsumación tiende, es una falsa libertad, pues está a merced de todas las fuerzas extrañas, malas en su mayoría»<sup>68</sup>.

Romano Guardini habla en uno de sus libros del fenómeno patológico de la amnesia. Un hombre ha olvidado quién es; no recuerda nada; le falta el medio de su existencia. Y sigue el autor: «Algo parecido, pero en dimensiones monstruosas, es lo que le ha sucedido al hombre moderno. Es como uno que hubiera olvidado su nombre, pues su nombre está encerrado en el nombre de Dios... Este hombre es febrilmente activo. Realiza obras enormes para afirmarse a sí mismo. Somete el mundo a su poder, para erigirlo como obra suya. Pero en el fondo ya no sabe quién es el que hace eso, ni de dónde viene, ni a dónde va... He aquí la trama real en la que el pensamiento cristiano deberá esforzarse por penetrar. Y al hacerlo comprenderá que, entre el embrollo de las diferentes antinomias políticas, económicas y culturales que inundan el mundo, se dibujan dos grandes frentes en los que se deciden verdaderamente las cosas: uno es el de los hombres que se empeñan en entender su existir y su obrar partiendo de sí mismos; otro, el de aquellos que siguen tomando su nombre del nombre de Dios y reciben su misión del verdadero Señor»<sup>69</sup>.

Con esto se cierra el círculo de nuestras reflexiones. Aquellos lectores que, habiéndose quizá extrañado algo de las palabras de Donoso Cortés tomadas como portada para este análisis, compartan ahora todas las ideas expuestas en él, comprenderán cuánta importancia tiene para el futuro

67. Ob. cit. en n. 64, pág. 26.

68. Bernhard LAKEBRINK, *Erziehung zur Freiheit*, en la serie «Pädagogik und freie Schule», n.º 8, Colonia, 1978, pág. 28.

69. Romano GUARDINI, *Religiöse Erfahrung und Glaube*, Mainz, 1974.

este pensamiento: «La libertad, la libertad verdadera, la libertad de todos y para todos, no vino al mundo sino con el Salvador del mundo». Hace falta que el hombre moderno vuelva a recordar su origen. Y únicamente haciendo memoria de sus raíces filosófico-teológicas podrán la enseñanza y la educación seguir siendo verdaderamente humanas y cristianas.

## ABSTRACT

The old dichotomy existing between Determinism and Indeterminism finds today its extreme manifestation in Biologism and Existentialism. As far as the former is concerned, biological instincts are, to put it some way, man's fate. According to Existentialism, above all in the form advocated by Sartre, man is free in the face of all things except one: freedom itself.

In order to fully comprehend the meaning of freedom it is very helpful to consider the distinction between subjective freedom (freedom of the will) and intersubjective or social freedom. The latter presupposes the former. Freedom, of necessity, leads to a theological dimension. As has been written, «God has entered into man's history and for this reason, from the birth of Christ on, there no longer exists such a thing as *intramundanity*: there can no longer be such a thing as human history which leaves God out».

Two concepts that correspond to the notions of «teaching» and «education» are «school» and «formation». Vatican Council II has stated that «true education sets out to form the human person with a view towards his ultimate end, and towards the good of all societies».

One can commit abuses in education, especially since Pedagogy exists in function of a corresponding Anthropology. To this respect, «the thesis that affirms the existence of an education that is situated above and beyond any belief, whose patterns were to be validly elaborated and with the force of obligation for all by Liberal Pedagogy, constitutes an ideology of doctrinary Positivism». There are no such things as spiritual vacuums. What we fail to do others will do, only in a different manner. The Council underlines the urgency of teaching that «parents, to whom the mission and inalienable right to educate their children corresponds with preference, must be truly free to opt for the school of their choice». The mission of the State must consist of reconciling the different aims and interests of its citizens, of protecting freedom of conscience, and of insuring the same opportunities for education and formation for all in a regime which sanctions the free promotion of educational centers.

It is important to distinguish between an obligatory school system and the obligation of being schooled.

There exists a profound interdependence between the rights of parents, freedom of religion, and the selection of a particular school. Decisively, all societies exist in and for its members. The right of parents cannot be used as a weapon against the Church because believing parents also constitute the Church. One becomes part of the State by force, by being born in it, but the same does not hold in the case of the Church, whose authority is freely accepted and fundamented upon Faith. The testimony given by parents to the Catholic school is thus very beneficial. The Council states: «The denial of God or of religion does not constitute, as it did in the past, an uncommon and individual fact... This explains the perturbation of many». The main dangers are those that lurk in the path of youth. For this reason, it is necessary that parents exercise their rights in an energetic fashion. We need to reflect upon the precise teaching of religion and upon the deliberate training in the Faith which serve to create the necessary spiritual climate or atmosphere.

We must reject any type of education that bears the title of «generally Christian» because only the true Christian Faith can take hold in any particular Creed and in the application which one makes of it in life itself. The Catholic school is—and always will be— what its teachers happen to be.

It has been stated that «only when parents who are attentive to their responsibilities concerning educational matters know and exercise those constitutional rights that assist them the influence of the State can be held within the limits of the supervisory function which the Constitution provides». The danger that the educative rights of parents be constrained comes primarily from reforms in the Law regulating families, in those cases where there may exist discrepancies between parents and offspring, in such a way that authorities foreign to the family have to intervene. It also comes from the very field of education. It is convenient to underline the fact that the rights of parents concerning education is, as far as it deals with a constitutional right, an individual and in some way a collective right as well.

Citizens must carry out more initiatives in support of free educational and formative activities. The German Fundamental Law guarantees—in its Article 7, IV—the foundation of private schools and the subsequent right for their support.

The so-called «subsidiary» schools must be valued on an equal footing with State-run schools, but in no way be identified with the latter. Furthermore, this comparison must in no way mean that private schools have to back up automatically any modifications that are introduced in the official schools. On the other hand, it is both just and very important that those schools having a free charter be able to offer, with their titles, the same professional opportunities as those offered by State schools.

It has been stated that «given that the school cannot accomplish its specific mission without the continued assistance of parents, and that furthermore the educative responsibility of the latter does not cease with the entrance of their children in school, we must recognize their right to intervene in those matters that affect the school, as well as their sense of responsibility regarding such matters».

In this light, it is necessary that parents be able to freely associate themselves with regard to school matters. This parental cooperation must focus primarily upon textbooks, and it would also be hoped that they would be more attentive to any changes in the schools system.

The State monopoly on schooling not only has not prevented the penetration of the ideals of the New Left into the school system, but has in fact facilitated this penetration in part. Parents and educators should rise up against present-day Neomarxist manipulations, because «freedom operating in a vacuum, and which stems from itself and tends towards its own fulfillment, is a false freedom at the mercy of all foreign forces, the majority of which are harmful». Only by casting a backward glance at their philosophical and theological roots teaching and education can continue to be truly human and Christian.

