

ECA

Revista de Orientación y Cultura, Dirigida por los PP. Jesuitas de C. A.

Año IX

San Salvador, Centro América—Febrero de 1954

Número
80

ORIENTACION

Vibrando al unisono con el Vº CIEC de La Habana

LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA, ¿CUESTION POLITICA?...

El Vº CIEC de La Habana ha sido un acontecimiento de tal resonancia continental, que la revista ECA no podía pasarlo inadvertido. Pero por haber coincidido con la impresión de nuestro número anterior —que por corresponder al período de enero y febrero tenía que salir a mediados de mes— no pudimos referirnos a él hasta en este número de marzo. Dedicaremos, pues, estas páginas de orientación a comentar algunos de sus aspectos.

■

Y ciertamente, el más trascendental es, a nuestro modo de ver, el que destacó el R. P. Daniel Baldor, Provincial de la Compañía de Jesús en Cuba y Presidente del Congreso, en su discurso de bienvenida a los congresistas:

“Hay veintidós universidades católicas en el Continente Americano —dijo—, sin contar las 154 privadas del Norte. Mas... ¿cuándo haremos algo aquí para que se apruebe una ley de enseñanza libre en la segunda enseñanza? Y añadió, insistiendo en la misma queja: “Al recibir con los brazos abiertos a la delegación de la República Dominicana, en cuya patria se aprobó la Ley de Enseñanza Libre Religiosa, nos preguntamos: ¿Cuándo podremos nosotros tener aquí, en Cuba, una realidad semejante? He aquí los que tienen libertad de educación cristiana: Canadá, Estados Unidos, Puerto Rico, Colombia, la Argentina, Chile y Venezuela. ¿Por qué hemos de quedarnos a la zaga en lo que se refiere a la libertad de enseñanza, en la Segunda Enseñanza, que es la única que todavía nos falta?”

—65

La queja era demasiado justa para que un corazón patriota, como el del P. Baldor, no prorrumiera en este reclamo: "Exijo —como ciudadano tengo el derecho de exigirle al gobierno— que esto se tenga en cuenta para que en futuros Congresos no tengamos que pasar el bochorno de ser los únicos excluidos de los beneficios de dicha libertad de enseñanza".

El valor de la actitud y de las palabras del R. P. Baldor consiste en haber disipado prácticamente el prejuicio —tan perjudicial para la Iglesia— que domina a muchísimos católicos de nuestra América, de que reivindicar la libertad de enseñanza (bien entendido, siempre que sea conforme a los procedimientos legítimos que suministra la democracia) es mezclar la religión con la política... Bien sabía el Presidente del Vº CIEC la trascendencia que habían de tener sus afirmaciones, tanto por su calidad de superior religioso de una orden tan conocida y tan perseguida, cuanto por la circunstancia especial del mismo Congreso, que había de tener al acecho a toda la prensa cubana. Pero no temió, porque ya su Santidad el Papa Pío XI, en lo más álgido de su lucha contra el fascismo italiano, había encuadrado la cuestión dentro de sus verdaderos límites:

"Así que —escribía en su Encíclica sobre la Educación de la Juventud— al procurar la escuela católica para sus hijos, sea proclamado bien alto y de todos sea bien entendido y reconocido, los católicos de cualquier nación del mundo no hacen obra política de partido sino obra religiosa indispensable a su conciencia; y no pretenden ya separar a sus hijos del cuerpo ni del espíritu nacional, sino antes bien educarlos en él del modo más perfecto y más conducente a la prosperidad de la nación, puesto que el buen católico, precisamente en virtud de la doctrina católica, es por lo mismo el mejor ciudadano, amante de su patria y lealmente sometido a la autoridad civil constituida, en cualquier forma legítima de Gobierno".

PLANTEANDO EL PROBLEMA A LOS PADRES DE FAMILIA DE CENTRO AMERICA.

Nosotros también, en ese sentido, "apolítico" pero "patriótico", quisiéramos reflexionar, a una con los Padres de Familia de Centro América, sobre el vital problema que el P. Baldor no ha hecho más que insinuarnos.

Y francamente, nadie podrá negarnos que, cuando menos, en el fondo de la cuestión de la libertad de enseñanza late un problema profundo. ¿Cómo explicar, si no, que mientras unas naciones la niegan, otras, muchas e ilustres, la hayan concedido tan ampliamente? Ello quiere decir que las razones aducidas por los defensores del monopolio estatal no son apodícticas.

Importa, pues, examinar el asunto con serenidad y orden. Y para ello demos por descartado que la familia goza de un verdadero derecho a la educación de sus hijos, fundado en el título de paternidad. Hasta aquí no hay dificultad, porque es evidente —y no hay madre que en nuestros países democráticos no lo suscriba gustosa— lo que anota Santo Tomás: "... el hijo naturalmente es algo del padre...; así pues, es de derecho natural que el hijo, antes del uso de razón, esté bajo el cuidado del padre. Sería, pues, contra la justicia natural que el niño antes del uso de la razón fuese sustraído del cuidado de sus padres" (2/2, q. x, a. 12). Y no es menos evidente que ese derecho, fundado en el cuidado que les compete, se extiende hasta la edad de pleno desarrollo, como lo explica el mismo Sto.

Tomás: "Porque la naturaleza no pretende solamente la generación de la prole, sino también su desarrollo y progreso hasta el perfecto estado del hombre en cuanto es hombre, o sea el estado de virtud" (SUPPL. S. TH. Q. 41. a. 1)

La dificultad surge de la comparación de ese título con el que puedan ostentar las otras dos Sociedades en las que "también" nace el hombre: la Iglesia y el Estado. Si éstos presentan otro mayor, la familia, por muy unida que esté a su prole, tendrá que pasar a segundo plano en su educación. Tal le sucede, por ejemplo, respecto a la Iglesia, que es verdadera "madre" de los hombres en el orden "sobrenatural", dentro del cual cae de lleno la educación natural de los católicos por las múltiples vinculaciones que ésta tiene con el dogma y con la moral. Es decir, que la educación de los católicos, por el hecho de deber ser totalmente católica, incumbe en primer término a la Iglesia; y que por consiguiente, el título de "paternidad" que ostenta la Iglesia, es mayor que el que presenta la familia, por cuanto es más digna y necesaria, en la estimación de Dios, la vida sobrenatural que la vida natural, que, al fin y al cabo, en la mente divina se ordena a la primera.

Llegamos, pues, al centro mismo del problema con la pregunta siguiente que brota espontáneamente: ¿está el Estado en el mismo caso que la Iglesia con relación a la familia? ¿Puede ostentar, como ella, un derecho fundado en alguna paternidad superior? O, más sencillamente: dado que no hay título mayor que el de "paternidad", y que el Estado es una entidad meramente natural, ¿se puede llamar, en un sentido verdadero, padre natural de los ciudadanos?

EL ESTADO NO TIENE TÍTULO DE "PATERNIDAD".

Para Su Santidad el Papa Pío XI, en su Encíclica antes citada, no cabe indecisión en la respuesta: "Es... insubsistente la razón..., de que el hombre nace ciudadano y de que por esto pertenece primariamente al Estado, sin atender a que antes de ser ciudadano, el hombre debe existir, y la existencia no la recibe del Estado, sino de los padres..." Tampoco duda el genial León XIII: "La patria potestad —dice— es de tal naturaleza, que no puede ser ni suprimida ni absorbida por el Estado, porque tiene un mismo y común principio con la vida misma de los hombres" (*Rerum novarum*). Por otra parte, esa tesis pontificia encuentra amplia confirmación en un análisis sereno del concepto de Estado.

Por de pronto, como paso preliminar, conviene descartar el funesto error de Luis XIV, quien decía: "El Estado soy yo". El Estado no es el gobernante. Existe una distinción real entre un Estado y el Gobierno que en cada momento lo rige, y la hay también entre el Estado y la misma forma de régimen que lo caracteriza. Esa es la conclusión que arroja el estudio de los Estados históricos vistos a la luz de las relaciones internacionales. Bástenos consignar dos hechos decisivos. En 1861, según muchos autores, el Gobierno del Piamonte, permaneciendo intacto, dejaba de serlo del Reino de Cerdeña para empezar a regir los destinos del nuevo Reino de Italia. A la inversa, con la revolución francesa, el Estado galo cambió su Gobierno y aun su régimen, sin dejar de permane-

cer idéntico a sí mismo. Esa separabilidad histórica demuestra que si bien le es esencial a un Estado el tener un Gobierno, ningún Gobierno concreto se identifica adecuadamente con ningún Estado real.

Consiguientemente es lamentable la confusión de los conceptos de Gobierno y Estado. El Gobierno no es "el" Estado, sino que es "del" Estado. El influjo preponderante que pueda ejercer en la actividad interna y aun externa de aquél —hasta el grado de constituir un punto obligado para la consideración de las Cancillerías que se disponen al reconocimiento internacional de un nuevo régimen— no modifica en lo más mínimo su esencia ni la del Estado. La dualidad seguirá en pie tal y como la expresa el internacionalista inglés, Sir Robert Phillimore, en la definición que del segundo propone. Dice que es: "un pueblo situado permanentemente en un territorio determinado y unido por las mismas leyes, los mismos usos y las mismas costumbres hasta el grado de formar un cuerpo político, que, dotado de un gobierno organizado, ejerce una soberanía independiente y un control sobre todas las personas y todas las cosas comprendidas en su territorio, y tiene la capacidad de hacer la guerra y la paz y entrar en toda clase de relaciones con las otras sociedades del mismo orden que existen en el mundo".

Prescindiendo de algunos matices con los que, conforme a los avances del Derecho Internacional, habría que precisar el ámbito de la soberanía (véase, a ese respecto, el discurso del Sumo Pontífice pronunciado el 6 de Diciembre de 1953 ante la Unión de Juristas Católicos Italianos), el concepto de Sir Phillimore responde a la realidad y tiene la ventaja de desligar claramente varias entidades: por una parte, el Estado —el todo—, y por otra, sus partes: el pueblo, el territorio y el gobierno.

El Dr. Walter Simons, gran internacionalista alemán y antiguo Presidente de la Corte Suprema de su país, reasume a su vez las mismas ideas, pero expresándolas en forma tal, que nos permite establecer el orden de causalidad de los elementos en la producción del "todo" Estado. "A mi parecer— nos dice en su curso dictado en la Academia de Derecho Internacional de La Haya en 1926 sobre "la Concepción del Derecho Internacional Privado según la doctrina y la práctica en Alemania"—la noción del Estado independiente se compone de tres elementos, un pueblo, un territorio en el que reside el pueblo, una organización de la voluntad común del pueblo "(Recueil des cours, París, 1928, tomo 15, p.443). Por consiguiente, tanto el todo-Estado como el elemento-Gobierno, son efectos de esa "voluntad común y organizadora del pueblo". Para ser más precisos, deberíamos decir que el pueblo forma al Estado por el hecho de organizarse a sí mismo en un gobierno según las exigencias de su voluntad común, y que esa voluntad común se manifiesta en su fisonomía propia, llamada generalmente "ley fundamental" o "constitución ontológica" (1).

(1) Esa voluntad común a la que nos referimos, lejos de ser la mera suma aritmética de las voluntades de la mayoría, concebida por Rousseau, es todo un modo de enfocar la vida jurídica que caracteriza a un pueblo. El legislador, cual fiel retratista, no tiene más que trasladarlo al papel, seguro de que recibirá la aprobación unánime de la nación, cuya voluntad, "en cuanto expresada por su medio", es la voluntad "del Estado".

Así Inglaterra no será nunca Francia. Es que el pueblo inglés no podría soportar jamás la Constitución francesa. No está hecha para él, y él tiene su modo de ser muy suyo, conforme al cual se ha organizado estatalmente. Su proceso de formación ha sido tan claro, que su historia es como una radiografía en la que se puede seguir con nitidez el influjo decisivo de la voluntad popular en la formación de un Estado. Pero mejor aún refleja ese desarrollo su ley fundamental, que ni siquiera pertenece a la categoría de las Constituciones "editadas", sino a las que podríamos llamar "cumulativas", porque es el resultado de la acumulación de manifestaciones sucesivas de la voluntad popular: cartas, estatutos, derecho común, costumbres y decisiones de importancia fundamental. Por lo mismo su Constitución constituye una prueba palmaria de que el Estado inglés no ha sido obra exclusiva de los primeros fundadores, sino también de todas las generaciones que se han sumado al correr de los siglos, en cuanto que, o lo han perfeccionado, o han juzgado oportuno tocarlo, pudiendo hacerlo. Por consiguiente, el Estado depende siempre del pueblo, en cuanto que debe ser conservado y porque siempre es perfectible al arbitrio de la voluntad común. ¿Cómo, pues, podrá alegar título de "paternidad" sobre la sociedad que lo ha organizado (1) y lo sigue reorganizando estatalmente al través de los siglos?

TAMPOCO HA SIDO CREADO PARA EDUCAR.

Pero si no tiene título de "paternidad", no le corresponde ningún otro que lo consagre educador nato de la sociedad. Porque es claro que si el pueblo se da un gobierno, será para lograr las cosas que por sí solo no podía lograr. De ahí que, aun organizado estatalmente, algunas actividades —como el comercio, la industria— las podrá desarrollar independientemente del Gobierno, y por eso se llamarán "funciones de la sociedad"; mientras que serán contadas las que deberá llevar a cabo como Estado, es decir, por medio de su órgano rector —tales como tutelar y promover el bien común, ejercer la justicia, etc. . .—, y ellas se catalogarán bajo el rubro de "funciones del Estado". Ahora bien, la educación, vista su naturaleza, es una función de la sociedad, puesto que ésta la puede desempeñar sin la ayuda técnica del gobierno, con tal de que aquél le proporcione los subsidios económicos, de los que sólo él puede disponer.

Al pueblo le basta contar con educadores, y éstos, ciertamente los tiene. Porque no hace falta ser del gobierno para tener cualidades de educador. No fueron los Ministerios de Educación los que educaron a Grecia, ni a Roma ni a la vieja Europa. Fueron las órdenes religiosas enseñantes las que inauguraron las escuelas gratuitas— y gratuitas en el verdadero sentido de la palabra, pues no se sustentaban con impuestos de los pobres, sino con fundaciones piadosas de los ricos de aquella so-

(1) Esta pretendida prioridad del Estado sobre la familia no se puede sostener hoy en día ni en el campo de la Etnología: "No fué el Estado sino la Familia, lo primero en el orden de evolución de la Sociedad; sus derechos son más antiguos que los del Estado, siendo ella la cuna de toda la evolución social de la humanidad y, con ella, del Estado. Esta sentencia, que fuera en cierto modo oscurecida por la sociología de los últimos siglos, puesta en duda y aun rechazada, está de nuevo, por los investigadores exactos de la nueva orientación (etnológica), puesta por encima de cualquier duda" (W. Schmidt u. W. Koppers. *Gesellschaft und Wirtschaft der Wolker*. J. Habbel p. 147). No hace falta ponderar el valor de Wilhelm Schmidt ni su prestigio en la etnología.

ciudad cristiana del Renacimiento. Ni son actualmente los técnicos del Estado los que educan a las generaciones de la culta Holanda, ni a gran parte de los jóvenes de la Democracia del Norte. Y aun en los países de monopolio estatal, muchos de los funcionarios que aciertan en la dirección de la docencia pública, no han sido educados, ellos mismos, por el Estado, y desde luego, no valen algo en pedagogía por pertenecer a un gabinete, sino que han sido elegidos para esos cargos porque valían.

Y a este propósito no podemos menos de esbozar la potencia civilizadora de la Iglesia en nuestro continente, citando algunas ideas del Papa actual en su discurso de clausura al Vº CIEC de La Habana. Dijo así:

"Basta recordar el intento, en gran parte logrado, de aquellos grandes misioneros, secundados por el espíritu universal y católico de la legislación de sus monarcas, de fundir en un solo pueblo, mediante la catequesis, la escuela y los colegios de Letras Humanas, el elemento indígena con las clases cultas venidas de Europa o nacidas ya en tierra americana. Ni ese esfuerzo se limitó a la enseñanza elemental y humanística. Porque es gloria imperecedera de Hispanoamérica, que en el siglo XVIII florecieran en 19 de sus ciudades otros tantos o más centros universitarios, inspirados y dirigidos por la Iglesia, que fueron objeto de la admiración y los elogios de un Alejandro de Humboldt".

¿SERA EDUCADOR EN VIRTUD DE LA TEORÍA DEL ESTADO DE DERECHO?

Es pues perfectamente posible que la sociedad eduque por su cuenta, y por lo mismo el Estado cesa automáticamente de ser educador nato de la juventud. Es verdad que se ha intentado otro apoyo jurídico para la pretensión estatal, apelando a la teoría del Estado de Derecho. Se ha arguido así: "Si la educación del pueblo es el medio idóneo para construir el Estado de Derecho, al Estado corresponde necesariamente el régimen general de todos los centros educativos que permiten la renovación y evolución del elemento personal suyo, el POPULUS." Pero el intento resulta igualmente vano que los anteriores.

Reconocemos gustosísimos que en esa moderna concepción del Estado —de cuya verdad prescindimos y que se traduce en un respeto cada vez mayor de la constitucionalidad—, hay un elemento muy digno de alabanza: la garantía que se ofrece al ciudadano, de que el poder ya no lo tratará arbitrariamente, sino siempre conforme a las normas detalladísimas del derecho. Sin embargo, aun así, no vemos por qué la enseñanza le haya de corresponder al Estado. Es verdad que el Estado de Derecho se funda necesariamente en un sentimiento jurídico cada vez más refinado y más extendido en las masas populares, pero está todavía por probar que sólo la enseñanza estatal constituye el ÚNICO medio idóneo para la formación de esa conciencia popular. ¿No bastará con que el Estado vele para que la enseñanza privada no fomente la injusticia y los sentimientos totalitarios? Más en concreto, ¿no bastaría con que descargara su responsabilidad en los colegios de la Iglesia?

Esta, desde luego, está dispuesta a cooperar con el Estado amigablemente en orden al mayor bien común —con tal de que se le respete su independencia— y a aportar incluso su multisecular experiencia pedagógica. "...con su maternal prudencia —son palabras de Pío XI en su

ya mencionada **Encíclica sobre la Educación de la Juventud**— no se opone a que sus escuelas e instituciones educativas para los seglares se conformen en cada nación con las legítimas disposiciones de la autoridad civil, y aun está en todo caso dispuesta a ponerse de acuerdo con ésta, y a resolver amistosamente las dificultades que pudieran surgir”.

Y esa misma cooperación se impone, además, en nuestro siglo, desde el punto de vista de la justicia social, como muy bien lo recalcó el Eminentísimo Cardenal Arteaga en su discurso de clausura del Vº CIEC. Porque existe perfecta ecuación entre libertad de enseñanza, multiplicación de escuelas y solución al paro de trabajo para muchísimos ciudadanos. Pero si hay trabajo, la solución no será completa sin el salario familiar, que no es posible sin la contribución del Estado, al que contempla en primer término la justicia social.

“Evidente que los profesores todos, religiosos y seglares, están al servicio de los alumnos —dijo Monseñor Arteaga—: una clase sirviendo y ayudando a otra. Re caerá, pues, en parte también sobre el alumno, sobre sus padres, el deber de cooperar a las justas medidas propuestas. Evidentemente, el profesor está al servicio de la comunidad local y nacional: será, pues, un requisito indispensable (y así se verifica en las naciones donde los postulados de la justicia social cristiana son normas de ley), que los municipios y gobiernos cooperen a nutrir las cajas de resistencia, que el clima económico de la nación sea tal que el desenvolvimiento normal de los negocios permita el desarrollo normal de la economía”. Y añadía: “El salario justo, el salario familiar, la ventaja de retiros y pensiones suelen estar garantizados por cajas y fondos a que contribuyen juntamente con la empresa los participantes de los beneficios y las entidades públicas rectoras de la nación”. (Diario de la Marina, La Habana, 13/1/54).

No es, pues, la hora presente —de tantísimas exigencias sociales y culturales— hora de divisiones, sino de cooperación. Pero muchísimo menos lo es de competencias aniquiladoras. Ahora bien, a esto último se reduce, en la práctica, la escuela pública sostenida espléndidamente con las entradas “íntegras” del fisco, sin admitir a ninguna otra en el reparto.

LA TRAGEDIA DE LA COMPETENCIA OFICIAL EN BELGICA

Así enjuició el Sr. Faguet la ley de “libertad de enseñanza” dada por el Ministro de Educación de Napoleón III, Monsieur Falloux. Por no pertenecer a ninguna confesión religiosa, su juicio es imparcial. Para él, en dicha ley no se trataba más que de una “semi-libertad” que no invitaba a los particulares a hacer uso de ella. Y ponía esta comparación: “...permitir una empresa comercial... y después crear una otra del mismo género, para la que se obliga a todos los contribuyentes a que cooperen con sus dineros, es permitir a la empresa libre que viva, pero convirtiéndole la vida en extremadamente dura, y esto es casi condenarla a muerte en el momento mismo en que se le da el derecho de nacer”.

Sin embargo, es tan delicado el asunto de la educación, que los católicos han preferido, no pocas veces, pagarse, con contribuciones libres, una escuela a su gusto, antes que confiar sus hijos a una escuela, sostenida por sus mismos tributos, pero que no era de su agrado por ser laica. En la Democracia del Norte así se hace, y en Bélgica así se hizo. En esta última la competencia adquirió caracteres de tragedia.

Firmada, a pesar de una heroica resistencia de la Iglesia belga, la ley del Gobierno Frere Orban el 1º de Julio de 1879, se desencadenó una enérgica y decidida contraofensiva de los católicos. Los Obispos encabezaron la acción: "La lucha se inicia hoy —decían en su Carta Colectiva—; será larga y difícil. La aceptaréis, muy queridos hermanos, con una resolución digna de vuestro carácter de católicos y de belgas, repitiendo el grito de vuestros antepasados: ¡Dios lo quiere!".

Y los fieles se pusieron a la obra. En los tres meses de vacaciones mayores —la ley coincidió con el comienzo de éstas—, se organizó por todo el país una red de cajas para fundar escuelas libres, pagar profesores, socorrer a las poblaciones pobres; y se hizo una propaganda intensísima, en la que los párrocos hicieron milagros de iniciativa para recoger fondos. En suma, se puede decir que al comenzar el nuevo curso, se habían invertido 40.000.000 del "pueblo belga", pero los Obispos tenían un sistema completísimo de planteles de enseñanza que dependían únicamente de ellos. Al cabo de algún tiempo las escuelas oficiales estaban vacías: hasta sus maestros se pasaban a las otras. Gracias a ese gesto decidido, Bélgica goza hoy en día de libertad docente.

LA LIBERTAD DE CONCIENCIA NO EXIGE LA ENSEÑANZA LAICA

Si pues la familia se ha fiado siempre —y con tantísimo fruto— de la enseñanza católica, ¿por qué no lo ha de hacer también el Estado? No se puede decir que él tenga más solicitud instintiva por el bien de los hijos que los mismos padres... Por otra parte, la enseñanza de la Iglesia se hace cada vez más merecedora del aprecio general. Los Congresos periódicos de la CIEC prueban evidentemente su interés en perfeccionarse al ritmo de los progresos de la pedagogía. ¿Por qué negarse, entonces, a una cooperación que el bien común viene exigiendo cada día más?

Un último reduto de los apologistas de la enseñanza laica suele ser este argumento: la enseñanza católica es contraria a la libertad de conciencia... Su Santidad el Papa Pío XI nos ahorra la respuesta en su Encíclica ya mencionada: "La Iglesia... no se cansa de reivindicar para sí el derecho y de recordar a los padres el deber de hacer bautizar y educar cristianamente a los hijos de padres católicos; con todo, es tan celosa de la inviolabilidad del derecho natural educativo de la familia, que no consiente, a no ser con determinadas condiciones y cautelas, en que se bautice a los hijos de los infieles o se disponga, como quiera, de su educación contra la voluntad de sus padres, mientras los hijos no puedan determinarse por sí abrazando libremente la Fe". Y esa actitud, que es realidad histórica en las misiones, la ha reducido a ley en el Código de Derecho Canónico (canon 750).

Por otra parte, séanos permitido observar que el medio escogido por el Estado para mostrar su respeto a los padres de familia de las diversas religiones que pueblan su territorio —la enseñanza laica—, no es idóneo para ese fin. Con él no logra satisfacer más que a los papás incrédulos —que no creemos que sean los más...—, mientras que a los protestantes, a los cismáticos, a los judíos, mahometanos y católicos pobres

los contraría, pues ellos querrían, para sus hijos, una educación protestante, cismática, judía, mahometana, católica, según los casos. En suma, que si el Estado quisiera ser consecuente con su laicismo "personal", debería limitarse a sostener, con sus fondos, los centros que los padres de familia abrieran o escogieran según sus preferencias.

LA ENSEÑANZA LAICA, ¿PELIGRO SOCIAL?

Eso es lo que exige el bien de los ciudadanos; pero eso mismo es también lo que reclama el bien social. Primero, porque la enseñanza laica, por su propia naturaleza, fomenta la irreligión, y por la irreligión, la inmoralidad, y por ésta, el caos social. Efectivamente, la virtud —que es respetable en todo el mundo porque es "vencimiento"— requiere, como mínimo, el respeto a Dios. No decimos que éste baste, y de intento rehuímos la palabra "religión", que sugiere la idea de sociedad dogmática organizada. Ahora bien, no habrá respeto a Dios en el alma del niño, si hay enseñanza laica. Más aún, no lo habría, aunque ésta se pudiera dar en la realidad conforme a su esencia de serena imparcialidad.

Y es que el profesor, por su prestigio, ejerce un influjo determinante en el alma del alumno. Si pues éste aprecia lo que el maestro aprecia, y desprecia lo que aquél desprecia, ¿cómo va a concebir aprecio por un Dios que día tras día y año tras año ve totalmente orillado por su profesor en todos los ramos del saber? Pero, además, ese efecto de apatía de lo divino, en la práctica no puede menos de convertirse en verdadera antipatía. Porque es psicológicamente imposible no pronunciarse en pro o en contra de Dios en la explicación de los clásicos españoles o de otras asignaturas como la Historia: o al mismo maestro lo traicionarán sus fobias, o el niño lo obligará a definirse con sus preguntas ineludibles. Despoja, pues, la enseñanza laica, al mismo Estado de su principio de cohesión que es la moralidad de sus ciudadanos. Pero además, lo conduce también naturalmente a una actitud de sabor totalitario, que es lo más contrario a su propia esencia.

Efectivamente, en último análisis, afirmar la soberanía del Estado en materia de enseñanza equivale a poner en manos del grupito de hombres que forman el Ministerio de Educación —que pueden ser buenos, pero también malos— todos los destinos de la niñez. Nótese que éstos no regirán los colegios según normas pedagógicas contenidas en una ley verdaderamente popular —constitucional, si se quiere— que pueda llamarse con razón la expresión de la voluntad común, y por lo mismo verdadera voz del Estado; sino como se les antoje y conforme a sus teorías personales. Estaremos, pues, a la contingencia de hombres de todas las ideologías..., que tendrán en su poder el alma del niño. Ahora bien, reclamar el niño, puede no ser más que un paso previo para adueñarse del hombre entero. La treta no es nueva, y ya Clémenceau, de su tiempo, la denunció enérgicamente.

Disolvía, la ley Waldeck-Rousseau del 1º de Julio de 1901, las Congregaciones religiosas no autorizadas, a no ser que probaran haberse sometido a sus preceptos. Combes, el jefe del Gabinete que sucedió a Waldeck-Rousseau, examinando sumarisimamente todos los expedientes, se valió de dicha ley para acabar con la enseñanza católica del país, y lai-

cizar toda la enseñanza pública. Clémenceau, que no era católico, sino republicano, protestó en su discurso ante la Cámara:

“Señores —interpeló a los diputados—, habéis notado bien esta frase: “Todos los hombres pertenecen al Estado”.

Se había comenzado por decirnos: “Los niños son la propiedad del Estado”. La pendiente es peligrosa. Hay tres clases de enseñanza. Los liberales del monopolio no piden el monopolio sino para la enseñanza primaria, y por otro lado, cuando se ha tratado de saber dónde comenzaba la libertad del hombre y dónde concluiría el aniquilamiento del niño, los hombres lógicos han pedido que se les concediera también la enseñanza secundaria. En fin, el señor Lintilhac, lógico hasta el fin, exige el monopolio de la enseñanza superior, es decir, enviaréis al ejército, al enemigo, hombres de veinte años que, cuando hayan dejado las banderas, regresen a concluir su educación. Y el señor Lintilhac, en esa misma hora, cuando hayan corrido el riesgo de morir por la Patria, no les concederá todavía la libertad de saber.

* Pues bien, señores, yo no puedo adherirme a esa doctrina en que la abstracción “Estado” se convierte en el Moloch insaciable en quien toda virtud, según se nos ha dicho expresamente, debe perecer para siempre: ese es un salto atrás de dos mil años”.

El valor de tan excepcional testimonio lo da él mismo, unas pocas líneas después:

“Por lo mismo que soy enemigo del rey, del emperador y del Papa, soy también enemigo del Estado omnipotente, amo soberano de la humanidad”.

ESPERANZA DE UN ACUERDO.

Es que la contradicción entre la democracia y el estatismo docente es evidente. Por eso la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos, en su decisión del 1º de Junio de 1925 sobre el caso de las escuelas de Oregón, declaró taxativamente: “El niño no es una mera criatura del Estado; quienes lo alimentan y lo dirigen, tienen el derecho, junto con el deber, de educarlo y prepararlo para el cumplimiento de sus deberes”.

¿Cómo explicar entonces el hecho de tantísimos ciudadanos de América, sinceramente demócratas, que son partidarios del monopolio de la enseñanza? No acertamos a comprenderlo. La única razón que se nos ocurre —y creemos que es poderosa—, es la fuerza del ambiente en que hemos nacido. Hemos visto defender esas ideas monopolizadoras a los miembros más ilustres y respetables de nuestras familias y de nuestra patria, como una verdad inconcusa y una solución sinceramente patriótica, y consiguientemente hemos aprendido a amarlas.

Por eso, —porque hay buena voluntad— esperamos que después de haber sometido esas tesis “familiares” al crisol de una crítica filosófica serena y constructiva, las razones que hemos aducido, excitarán la reflexión en nuestros hogares. Esta tiene que ser una labor lenta y de convencimiento, y está destinada a llevar estas ideas a la práctica cuando —sin violencias ni estridencias, bien entendido, y conforme a los procedimientos más exquisitos que proporcionan a una la legalidad y la democracia— se presente la ocasión propicia. Así lo piden el bien común y la paz social, que son bienes que hay que salvaguardar por encima de todo, según las exigencias de la moral cristiana.