

LA EDUCACION ANTE EL DERECHO NATURAL

POR

FRANCISCO PUY.

Catedrático de Derecho Natural y Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela.

Conferencia pronunciada el 17 de marzo de 1972 en el Auditorio de la Caja de Ahorros Municipal de Vigo, organizada por el Sindicato Provincial de Enseñanza no Estatal de Pontevedra.

1. ¿Qué ocurre con la educación?

No ha de considerarse ocioso, en el marco de una reunión de profesionales de la enseñanza, el dedicar una breve cuota de tiempo de trabajo a reflexionar sobre los principios jurídico-morales superiores que rigen la actividad educativa, por exigencia de la misma naturaleza de las cosas. Lo que aquí se está intentando es plantear, y apuntar soluciones de acción programática, a los problemas que hoy aquejan a la educación en nuestra sociedad. Sin embargo, la reflexión sobre los principios puede ser de la mayor utilidad, a pesar de su apariencia de inutilidad. Pues no debemos olvidar que los problemas reales solamente se ponen en vías de solución auténtica cuando se los ilumina con los principios. A la luz de éstos, en efecto, se pueden poner remedios auténticos. Por el contrario, olvidados ellos, sólo se ponen meros parches, para ir saliendo de unos atolladeros que acaban conduciendo a otros puntos muertos más radicales y más difícilmente resolubles.

La necesidad de reflexión profunda es tanto más notoria si se tiene en cuenta la *situación crítica* de cuyo reconocimiento tenemos que partir. Pues lo cierto es que no estamos ante un número más o menos amplio de *cuestiones parciales concretas*. Por el contrario, estamos enfrentándonos con una situación de *crisis general* de toda la

problemática educativa. Tal es el hecho base. Ignorarlo o descuidarlo equivaldría a condenarse a la ineficacia o a la utopía.

Que la situación es grave, no creo que necesite ser probado. Es un dato que conocen hasta los que no son profesionales de la enseñanza. Es un hecho público y notorio. Todas las personas relacionadas con el fenómeno —es decir, la sociedad toda— lo declaran a diario en una u otra ocasión. Las autoridades del país han declarado sin ambages que es necesario un cambio radical y total de las estructuras educativas. Los profesores denuncian montañas de entorpecimientos como obstáculos a sus deseos de realizar sus funciones con normalidad. Los alumnos protestan a diario su oposición, su disconformidad respecto de innumerables cuestiones. Los legisladores nos abruman con una irresistible inflación reglamentaria. Los padres de familia informan con excesiva frecuencia de su desazón. Las ciudades y regiones rivalizan agriamente sobre la ubicación de los centros educativos. Estos últimos, especialmente los superiores, cierran sus puertas y pierden preciosas jornadas laborales con una frecuencia endémica. Los investigadores dicen carecer de medios...

No hay que ser pesimista, sino simplemente realista, para afirmar que, en la actualidad, todo en la enseñanza marcha *mal*, y aun *muy mal*, en nuestro país. El ciudadano medio ha tomado conciencia del hecho y está preso de un desconcierto absoluto. Y la abrumadora información sobre el problema, lejos de orientarlo, lo desorienta cada vez más. Se le ha dicho que la enseñanza sería más barata e incluso gratuita, pero encuentra el hecho de que le sale más cara cada día. Se le ha dicho que podrá elegir centro, pero ve que muchas veces no encuentra posibilidad de hallar plaza en ninguno. Se le ha dicho que hacen falta muchos profesores y ve que cada vez hay menos candidatos al profesorado por falta de incentivos para el desarrollo de vocaciones pedagógicas. Se le ha dicho que se impartirá una enseñanza mucho más perfecta y ve en cuántas ocasiones se ha deteriorado dicha calidad...

No hay que extrañarse de que por todas partes surja la pregunta: *¿qué ocurre con la educación?* Pues bien, creo que también nosotros podemos hacer nuestra esta pregunta del hombre de la calle. *¿Qué ocurre con la educación?* *¿Por qué marcha mal todo el proceso edu-*

cativo? ¿Cómo es posible que esta actividad haya dejado de tener *problemas*, para llegar ella misma *in toto* a constituir un *problema*, y un problema gravísimo de la vida social y política de la nación?

2. La comunidad educativa.

El hombre de la calle que se ha hecho esta pregunta no tiene por qué conocer el calificativo técnico que la misma merece. Se la ha hecho, sin más; y cargado de razón. Mas nosotros sí podemos calificarla como lo que es: una *cuestión filosófica*. ¿Por qué? Porque es una cuestión de fondo, última y general; porque es una cuestión que engloba a toda una innumerable serie de cuestiones, relativas a organización, legislación, decisión política, relaciones humanas, financiación, administración, técnicas pedagógicas, etc.

Ahora bien, una cuestión filosófica debe ser tratada filosóficamente. Es decir, con prioridad absoluta sobre sus subcuestiones técnicas y prácticas concretas, y con todo el rigor intelectual que exige la filosofía en su metodología de trabajo. Procedamos a ello.

Ante todo, y para clarificar términos: *¿qué es la educación?* La educación es el conjunto de actividades humanas conducentes al desarrollo armónico e ilimitado de la personalidad (física, psíquica, cultural y moral) humana en un sentido íntegro y total.

Es, por lo tanto, la educación una *tarea práctica*, que consiste en ordenar una serie de conductas para el logro de un fin: poner en estado de adultez plena, o más plena, la minoría latente con que cada persona comienza y va desarrollando su vida. La educación es, así entendida, una exigencia de la misma naturaleza humana, que tiene su base en la *animalidad* connatural al hombre, y su especificación en la *racionalidad* que lo distingue del resto de las criaturas. Es que el hombre no nace completo en acto. El hombre es *hombre completo* sólo y siempre en potencia; proyecto de hombre es, y sólo eso, cada hombre en concreto. La educación es la respuesta a una necesidad absoluta del hombre: la educación trata de ordenar racionalmente el proceso de conversión en *hombre pleno* que tiene que sufrir todo *proyecto de hombre*. Si los hombres nacióramos ya hom-

bres cabales; no necesitaríamos de la educación. No es así, sin embargo, como muestran los hechos sin excepción. Por eso es la educación una *actividad moral* absolutamente necesaria.

Por otra parte es obvio que sólo los hombres pueden educar a otros hombres. Consecuentemente, la educación es una actividad que obliga a poner en marcha unos procesos por los cuales los hombres *manipulan* a otros hombres. De ahí su carácter de actividad *ética* bilateral, y por tanto —y de modo eminente— *jurídica*, y por tanto *no* exclusivamente, *ni* siquiera predominantemente *técnica*.

En fin, la educación es un problema *total*, porque no se plantea respecto de una u otra persona, sino respecto de todas y a lo largo de todas sus vidas; pero proponiendo en cada momento problemas tan radicalmente diferentes, que sólo conservan en común la analogía de la finalidad última perseguida. Así es la educación un problema *social*, que pone en juego numerosos factores de índole asociativa, cultural, económica y política, cuyo entrelace tiene una secuela *institucional* inevitable.

Del conjunto de estos rasgos, apresuradamente perfilados, resulta una conclusión difícilmente valorable en su trascendental importancia. Me refiero al hecho de que la educación, por ser una de las finalidades básicas de la actividad humana, le plantea a la sociedad una exigencia absolutamente vinculante: que se le dedique un esfuerzo especializado y permanente. Lo cual significa que los educadores tienen que ser socialmente tratados como *un estamento*, como *una comunidad*, como *un cuerpo social de tipo estructural*.

Es frecuente, sin embargo, comprobar que se suele olvidar este dato sociológico. Pues bien, la *comunidad educativa* no puede ser tratada, estudiada, manipulada ni cambiada, como si fuera un fenómeno social accidental, caprichoso, puramente arbitrario, societario o coyuntural. O se la entiende y trata como una *comunidad básica* (como un *cuerpo social intermedio y autónomo*), o se la hace estallar, haciendo vacilar, como consecuencia inevitable de su estallido, una de las columnas basilares de todo el edificio social.

3. La crisis educativa.

Las anteriores premisas nos permitirán encarar ahora con mejor disposición la pregunta inicial que retuvo nuestra atención: *¿qué ocurre con la educación?*

Es frecuente ver a personas —incluso pedagógicamente expertas— que tratan de responder a esta pregunta con contestaciones incongruentes por defecto. Preguntamos aquéllo y se nos responde, por ejemplo: que los profesores no trabajan; o que no hay suficientes centros; o que los alumnos están indisciplinados; o que la legislación educativa es inaplicable; o que todo se reduce a un defecto de medios económicos; o un largo etcétera de diagnósticos similares. Pero si se analizan tales respuestas se advierte en seguida que todas son razonables en parte, pero insuficientes en su conjunto. Lo que significa que son respuestas congruentes únicamente con preguntas mucho más recortadas y concretas. Si a la educación sólo le ocurriera que hubiera que construir edificios escolares, o aumentar plantillas de profesorado, o sustituir la oposición por el contrato, o variar las técnicas de explicación o examen..., entonces nadie se preguntaría por lo que ocurre con la educación con la *generalidad y angustia* con que se pregunta. Porque, en tal caso, no habría *un problema educativo*, sino *unos problemas* —igual sería que fueran cien, que mil— resolubles cada uno por su lado, según un proceso que no excedería los límites de una rápida adaptación la mayoría de las veces.

No hay tal, por desgracia. Aquella pregunta es muy universal y en términos universales debe ser respondida. ¿Qué ocurre con la educación? Ocurre que el *estamento* entero, la total *comunidad educativa*, está en crisis. Ocurre que el completo edificio social de la *institución pedagógica* está en ruinas. Ocurre que, al fallar una columna importante, como es ésta, de toda la estructura social, la misma ciudad humana se cuartea y sus habitantes preguntan consternados ¿qué pasa?, sin saber a qué atenerse. Y ocurre, en fin, que la alarma cunde y se incrementa cuando se ve que se intentan poner parches —y bien costosos por cierto—, y que el proceso de descomposición se acelera y multiplica, en lugar de frenarse o invertirse.

Tal es, pues, la situación; pero ¿cómo afrontarla? Para afrontarla hay que tener en cuenta algo que se olvida lamentablemente con harta frecuencia. Me refiero al principio práctico que dice que es inútil combatir los *síntomas* de una enfermedad si no se ataca la *causa* que la produce —si es que se quiere curar al enfermo, claro es—.

Dicho con otras palabras. Si se quiere arreglar el problema educacional, hay que afrontar *simultáneamente* todas sus manifestaciones, actuando —como es obvio— no por agregación o yuxtaposición (intento realizado con la Ley General de Educación, con evidente progreso sobre los anteriores), sino por reconducción a los principios, *en profundidad*. Lo que significa algo muy simple, aunque muy grave a la vez: la sospecha de que el error de la actual política educativa estriba en *estar aplicando una falsa filosofía de la educación*.

Hemos dicho que lo que le ocurre a la educación hoy en España es que la comunidad educativa, la institución pedagógica misma, está en crisis y en ruinas. ¿Por qué? He aquí la pregunta terrorífica para la mayoría. Me refiero a esa mayoría que ha olvidado que estas preguntas terroríficas no lo son tanto para la ciencia especializada en abordarlas: la *filosofía del derecho*, mejor llamada en nuestra tradición patria *ciencia del derecho natural*. Oigamos su respuesta.

4. La educación y la ley natural.

Cuando se estudian los problemas jurídico-políticos o socio-económicos desde la alta atalaya de la *iuris naturalis scientia* se constata muy rápidamente que cuando una *institución* falla de un modo total, generalizado y permanente, ello sólo puede ser el efecto de una de dos causas:

a) O bien se trata de que la *finalidad* de la institución es contraria en bloque a la naturaleza de las cosas —por lo cual actúa contradictoriamente respecto de los intereses legítimos de quienes la constituyen, hasta conducir al aniquilamiento de la institución por sus socios, o de los socios por la institución—.

b) O bien se trata de que, aun siendo correcta y necesaria la

finalidad institucional, *los medios* que se ponen en su organización para alcanzar el fin social, son contradictorios con el mismo —por lo que se repone el mismo círculo vicioso de destrucción—.

Ahora bien, en el caso de la educación es evidente que nos hallamos en el supuesto que contempla la segunda hipótesis. La educación es un fin necesario, permanente, estructural, de la sociedad humana. Es precisamente tal carácter lo que la dota de una dinámica natural apoyada en unas fuerzas tan fabulosas, que se sobreponen y prevalecen de cualquier intento de extinción. Luego si hoy está en trance agónico, es porque la organización de la educación está contradiciendo los principios supremos que la rigen por imperativo de la naturaleza de las cosas.

¿Por qué está en crisis hoy en España, y aun en el mundo entero, toda la comunidad pedagógica? Sólo veo una respuesta viable. Porque todos sus participantes están violando más o menos gravemente los principios supremos que la estructuran. Porque su organización está montada a redropelo de la ley natural. Y porque se está padeciendo la pena que la naturaleza misma impone a quienes osan violar sus mandatos.

El movimiento —alimentado hoy día por tantas ocultas fuentes— que quiere negar su vigencia a la ley jurídica natural nos tiene a todos tan prendidos de su sofisma, que las anteriores palabras pueden sonar a música celestial. Pues bien, suene a lo que suene, lo que acabo de decir encierra ciertamente una verdad indestructible.

La ley natural le dice al hombre que no abuse contra la templanza injiriendo productos nocivos para la salud según ciertas dosis. El alcohólico, el drogadicto, el goloso piensan poder saltarse tal ley alegremente. Pero la naturaleza, implacable, les impone su pena y todos ellos sufren la enfermedad y la muerte psíquicas e incluso biológicas.

La ley natural le dice al hombre que la familia se tiene que sostener sobre los principios de unidad, procreatividad e indisolubilidad. El amancebado, el invertido, el polígamo, el divorcista piensan poder saltarse impunemente esa ley. La naturaleza inflexible les impone las penas de la soledad, la violencia, la extorsión, el abandono y el desarraigo.

La ley natural le dice al hombre que tiene que respetar el equilibrio ecológico. El agricultor, el industrial o el maderero abusivos creen poder violar aquella ley con los insecticidas, los monocultivos, los desperdicios contaminadores y las talas indiscriminadas. La naturaleza rigurosa les impone automáticamente la pena de la degradación del medio ambiente, la polución atmosférica y el envenenamiento de los mares.

No es preciso multiplicar los ejemplos. Así ocurre y así tiene que ocurrir. Y así ha ocurrido con la educación. La naturaleza le dice al hombre que esta actividad suya está sujeta a unas leyes naturales que no debe violar. Nosotros todos —legisladores, políticos, economistas, docentes, discentes, etc.— no hemos querido escuchar y cumplir esas leyes. La naturaleza nos está sometiendo a sus rigores: por eso estamos padeciendo la pena de la disolución progresiva de la institución pedagógica.

La *ley natural* dice que la educación es una función que compete primera y principalmente a la *familia*, o sea a *los padres*; y desde donde éstos no llegan por sí, a *los educadores profesionales* integrados en *instituciones sociales*. Mas tales instituciones son de muchos grados: tienen que estar, por ende, subordinadas entre sí. Pues bien, es asimismo de ley natural que la competencia para crear y dirigir instituciones de enseñanza corresponde sucesivamente, en términos generales, a *las corporaciones territoriales* —ciudad, comarca, provincia, región, nación—, y en términos particulares a sus respectivos fines, a *las corporaciones funcionales* —religiosas, sindicales, profesionales, etc.—. Esto es lo que significa lo que tantas veces hemos oído: que *la educación es una función social estrictamente sometida al principio de subsidiariedad*.

Pues bien, a mi modo de ver, lo que está poniendo hoy día en trance de muerte a la educación —y no sólo en nuestro país— es, precisamente, *la conculcación de este principio fundamental*. En efecto, hoy asistimos al triunfo sociológico del *principio contrario*: el principio que postula que *la educación sea una función monopolísticamente ejercida por el Estado*.

¿Cómo se ha podido llegar a esta situación? Se ha podido llegar a ella, a mi parecer, por efecto de una cadena ininterrumpida de

errores y confusiones, que, a fuer de repetidas, han podido llegar a parecernos verdades palmarias. Sobre todo, cuando se han escudado tras una serie de frases hechas —auténticos «prejuicios» indiscutidos y por eso indiscutibles—, auténticos *mitos propagandísticos* que hoy padecemos y a cuya tiranía pocos logran escapar.

Unas breves consideraciones sobre algunos de estos *mitos*, recordados sin ánimo de enunciarlos exhaustivamente, y al hilo de su aparición histórica, nos ayudará a perfilar la toma de conciencia del problema.

5. El mito de la libertad educativa.

El mito de que lo primero que tiene que tener en cuenta la pedagogía es el respeto de la «libertad de pensamiento» tiene sus raíces próximas en el siglo XVII. De entonces acá, se nos ha dicho hasta la saciedad que no se puede «violentar» la libertad del que aprende, y que sería violentarla el no ponerle en contacto directo e indiscriminado con cualquier fuente de información. Así es como se ha puesto en manos de los discentes, en sus respectivas escalas y de modo generalizado, toda clase de literatura, portadora de errores en dosis más o menos letales, sin habérseles preparado previamente para digerirla. El estudio anterior de un sólido sistema de verdades o la preparación de ediciones críticas o expurgadas de textos, quedaban descartados como atentatorios de la libertad. Se ha producido así la permanente «indigestión» intelectual de los escolares, al olvidarse lo que aquel formidable pedagogo que fue San Agustín había dicho: «*cresce de lacte ut ad panem pervenias*» (*In Psalm.*, 130, 2; *ML*, 37, col. 1710). Toda limitación en esta línea fue considerada perniciosa, inquisitorial, opuesta a las luces y al progreso. El resultado ha sido lo que hoy vemos por doquier: educandos que, por no haber sido alimentados con el biberón al comienzo para poder llegar después a tolerar el alimento sólido, tienen definitivamente arruinado el estómago de la razón.

Este mito se llama hoy *apertura informativa*. En nuestros días ha tenido una formidable repercusión sobre el ineludible aspecto re-

ligioso que tiene toda educación, también por fuerza natural de las cosas. En efecto, en la España de los últimos años, se ha permitido la profesión de la enseñanza a maestros acatólicos, anticatólicos y ateos. Los obispos no han ejercido —salvas las dignas excepciones— el derecho que les confiere el artículo 26 del *Concordato* a vigilar la enseñanza, para que se ajuste a los principios del dogma y la moral de la Iglesia Católica, y a exigir que no sean permitidos, o que se retiren, los libros, publicaciones y material de enseñanza contrarios al dogma y a la moral católica. Como consecuencia de esta omisión —siempre bajo el prejuicio del «no volvamos a la inquisición»—, se ha exaltado ante los alumnos a todo intelectual anticatólico o católico-progresista —es decir, pseudocatólico—, incidiendo en lo que ya llamaba el Cardenal Pla y Daniel (en una famosa Pastoral de 8 de mayo de 1938) «la idolatría del intelectual sólo por serlo y el fetichismo del libro, cualquiera que sea su contenido». Los resultados prácticos de la aplicación de estos principios teóricos de Locke o de Rousseau, a la vista están.

Ahora bien, ya este mito hizo ver muy pronto a sus valedores que a la enseñanza impartida u organizada por cuerpos sociales básicos no le era indiferente su vigencia. Que, por el contrario, la familia, la ciudad, el gremio o la parroquia no toleraban ni propiciaban en términos generales una enseñanza que contuviera ideas enemigas a sus respectivas subsistencias. Por eso se convino muy pronto en resolver este obstáculo contra la libertad académica aplicando la fórmula ya inventada para resolver las guerras religiosas: *acudir al Estado*. Se percibió en seguida que el Estado es el único que puede garantizar el que en cualquier momento se enseñe en cualquier sitio lo que convenga al interés inmediato del detentador del poder, perjudique o no a cualquier estamento social.

El Estado aparece así, en un primer momento lógico, como el único garantizador de la «libertad de pensamiento» en la educación, en la información y en la transmisión de la cultura en general. Naturalmente que el Estado velaría porque no se impartieran enseñanzas contrarias a sus propios intereses, limitando así la deseada libertad plena e ilimitada. Pero el obstáculo era de poca monta, ya que cualquiera podía apreciar que los intereses del Estado eran mu-

cho más evanescentes, que los de una institución menor, y, sobre todo: eran intereses fluctuantes, ya que dependían de sus órganos de gobierno, cuyos representantes eran cambiantes y recambiables, incluso por parte de aquellos que, tras la «libertad de enseñanza» ocultaban su deseo de imponer la que les beneficiaba a ellos mismos (es decir, *a sus intereses* —materiales o morales, poco importa—).

Así es como se pudo ver más tarde a los diversos grupos ideológicos que buscaban la *conquista del Estado*, hacer su *reforma educativa* cada vez que ocupaban el poder, sustituyendo un «plan» de educación por otro, en forma semejante a como se sustituían los mismos funcionarios que lo impartían, en la noria turnante de los cesantes y los ocupantes. El sistema era ingenioso, pero había en su mecanismo un pequeño inconveniente: que la educación *no podía resistir* tales bandazos. Y entonces, buscando arreglo a esta avería, se descubrió el «perfecto sistema» que se ha venido practicando en el siglo **xx**: el Estado debe garantizar aún más la libertad educativa, permitiendo que junto a las voces pedagógicas «oficiales» se oiga también la voz pedagógica de las «minorías».

¿Es adecuada a la naturaleza de las cosas esta tesis? Respondo con otra pregunta. ¿Acaso puede subsistir la empresa educativa nacional cuando simultáneamente se enseña la verdad y el error, bajo el supuesto de que ni uno ni otro «tienen derechos» y por lo tanto ambos tienen los mismos derechos?

Cuando el único límite a la libertad de enseñar disparates es el interés del propio Estado, siempre se acaba olvidando el *bien común* de la sociedad, que es un cuerpo orgánico hecho carne histórica a través de la tradición. En esta situación, todo profesor podrá hacer —consciente o inconscientemente— todo el daño imaginable al país impunemente, mientras que no haga la más leve crítica al poderoso, es decir, a quien detenta el poder del Estado. Así lo vino a reconocer y sancionar en nuestro país el artículo 7 del Reglamento de Régimen Disciplinario de los Funcionarios de la Administración Civil del Estado, aprobado por Decreto de 16 de agosto de 1969. Bien es verdad que tamaño dislate fue corregido por el Decreto de 22 de junio de 1970 que resolvía positivamente el primer recurso de contrafuero, y único que hasta ahora ha prosperado, en nuestro país. Ahora bien,

se ha corregido el caso extremo, pero el problema de fondo sigue en pie.

Y es que, admitido *el dogma liberal* en pedagogía, siempre llegaremos a lo mismo. En nuestra enseñanza se ocultará sistemáticamente el valor de los auténticos forjadores de la tradición nacional; se reingresará a los profesores de ideas revolucionarias excluidos de la docencia con motivo de la Cruzada; se tolerará la permanente exaltación de la ciencia y de las ideologías extranjeras, con olvido y menosprecio de las propias; se combatirán las peculiaridades regionales de lengua y cultura y se exaltará el uniformismo cultural. Y en medio de estas convulsiones, la educación será catalizador de la subversión, en lugar de cauce configurador de la convivencia. Y todo ello ocurrirá tanto más agudizadamente, cuanto más se concentre en el Estado el monopolio educativo.

6. El mito del reformismo educativo permanente.

La idea de que la educación constituye un campo en el que no hay dogmas, en que toda regla es fluctuante, y en el que tiene que estar-se procediendo a una reforma permanente se abrió paso en el siglo XVIII y puede simbolizarse en la obra de Luis Antonio de Verney, más conocido por el «Barbadinho».

El pseudoprincipio del constante reformismo ha producido también innumerables problemas y males para la empresa educacional. Sobre todo, cuando tras la palabra «reforma educativa» se esconde la auténtica realidad de la *revolución educativa*. Pues de la reforma a la revolución sólo hay un paso: el mismo paso que media entre lo sensato y lo insensato. Cuando un instrumento no funciona bien, es obvio que hay que sustituirlo por otro. Pero lo sensato en tal caso es crear primero el nuevo instrumento mejorado, probarlo concienzudamente, y sólo después de garantizada su mejor aptitud, arrumbar el viejo.

Pues bien, en el dominio educativo, desde que se instaló el mito de la reforma permanente, se ha procedido siempre al revés. Es decir, se ha desmontado primero lo existente, justificando la demolición

con la exagerada presentación de los defectos que lo antiguo tenía y prometiendo reconstruir algo nuevo mejor en seguida. Pero tal reconstrucción raramente ha advenido. ¿Por qué? Porque causas psicológicas ineludibles lo impiden.

Lo primero, porque destruir es más fácil que construir.

Lo segundo, porque el que se aplica a reconstruir, cae en las propias redes del mito que le llevó a demoler. Y así, se desalienta muy pronto al constatar que lo que aún no ha acabado de montar, ya se ha hecho de nuevo viejo, y debe ser desmontado de nuevo.

Lo tercero, porque la educación es un organismo moral, y por tanto vivo, y los seres vivos tienen sus propios plazos de crecimiento interior y por eso no se pueden reconstruir a la misma velocidad que los seres mecánicos. Ocurre, en efecto que una institución pedagógica que cuenta años o siglos puede ser destruida en un día: pero no se puede edificar otra en días o meses.

Lo cuarto, en fin, porque se le toma gusto a la función destructora o crítica, y van desapareciendo los hombres capaces de volver a edificar. Con lo cual se llega a olvidar la idea misma de la construcción.

También por aquí se desembocó pronto en el descubrimiento de que la única instancia que podía garantizar que la educación estuviera en permanente cambio de estructuras era *el Estado*, ya que él era el único instrumento dotado del poder jurídico suficiente para degollar instituciones por real decreto y para imponer los cambios a todo grupo que quisiera resistir. Hubo ciertamente resistencias. Durante todo el siglo XVIII se desarrolló una terrible lucha entre las Universidades y el Estado absoluto del despotismo ilustrado, que no hubieran perdido aquéllas sin la apisonadora cultural que fue en toda Europa el ejército napoleónico. Pero cuando la universidad napoleónica impuso por la fuerza el nuevo modelo cultural, el principio de subsidiariedad quedó frustrado. Desde entonces, la sociedad ha visto *usurpado su derecho a enseñar*, como vió usurpadas sus tierras comunales, sus hospitales, sus hospicios, sus cementerios y tantas otras cosas. Ya no será el Estado quien se encargue de suministrar aquella educación que no sean capaces de impartir los cuerpos sociales básicos derivados de la familia. Sino al revés, la familia sólo podrá ocupar aquellos

baldíos a que el Estado no alcance por impericia, por impotencia o por ineptia.

El fracaso de toda reforma educativa palanqueteada por la fuerza del Estado es inevitable. Pero no admitirá nunca esta falsa filosofía de la educación que el fracaso se debe al *principio estatizador*. Por el contrario, siempre se querrá salir de un fracaso auspiciando otra reforma más drástica. Este círculo vicioso es un laberinto del que no se puede salir mientras no se admita el error de partida. Pero de eso parece que estamos más lejos que nunca, porque la estatalización ha recibido después todavía nuevos refuerzos.

7. El mito de la democratización educativa: secuelas institucionales.

Uno de los más poderosos lo suministró el siglo XIX con la idea de la democracia. El mito de la democratización de la enseñanza es hoy día conocido sobre todo bajo la etiqueta de la «igualdad de oportunidades educativas». Los daños que ha producido son incontables, como se comprueba revisando las *secuelas insitucionales, económicas, sociológicas y administrativas* que de este pseudoprincipio se han derivado.

Desde el punto de vista institucional, el gran cáncer que ha generado el principio democratizador es el menosprecio del *principio de jerarquía*, que es consustancial al fenómeno educativo. Por la misma naturaleza de las cosas, los miembros de toda institución educativa son diversos y están jerarquizados: el discente reconoce —por el mero hecho de serlo— la *superioridad* del docente en cuanto a la función que los reúne en una empresa común. Pero el mito democrático nos ha metido en la cabeza que docente y discente son iguales; que no deben funcionar como dirigente y dirigido; que de ningún modo puede considerarse al alumno como lo que realmente es respecto del profesor: un menor sometido a tutela paternal y correctiva.

Pero es que, además, el mito democrático lleva siempre tras sí un par de rémoras, que son los mitos de *la participación y del diálogo*. Pues bien, en cuanto funciona el primero, ya no es el profesor quien

dice al alumno lo que tiene que aprender, sino que es éste quien le dice a aquél lo que le tiene que enseñar. Y en cuanto funciona el segundo, ya no podrá nunca el profesor imponer su disciplina al alumno, sino que será éste el que, mediante la «contestación» sistemática, le impondrá a aquél la suya.

No me detengo más en describir estos extraños fenómenos, porque es otra cosa la que quiero destacar partiendo de ellos. De acuerdo con los mitos de la *democratización*, la *igualdad*, la *participación* y el *diálogo* —caras gemelas de un mismo poliedro—, profesores y alumnos son iguales, participan por igual y se disciplinan equivalentemente en la empresa educativa. Bien, pues cuando sus puntos de vista encontrados sean irreductibles, cuando no lleguen a una coincidencia en el diálogo o cuando no concuerden en la disciplina a establecer, es obvio que se llega a un *punto muerto*. ¿Cómo superar este momento inerte? De un modo simple, si se tiene en cuenta que sobre los iguales solamente puede dirimir un superior indiscutido y con fuerza bastante para hacerlo eficazmente: *el Estado mediante su policía*. Y ya tenemos a la policía imponiendo disciplina y sintetizando las controversias dialógicas en los centros de enseñanza. Así tiene que ser con lógica impecable.

Igualdad es opuesto a jerarquía y jerarquía es sinónimo de autoridad. Cuando falla la *autoridad*, tiene que aparecer la *potestad*. Los que sostenemos una visión jerárquica de la institución educativa podemos clamar contra la presencia de la policía en los centros, alegando que entre las armas callan los discursos. Pero los que postulan la democratización, ¿pueden escandalizarse del hecho? ¿No estaba implícita ésta entre las reglas del juego, cuando se le pedía al Estado que fuera el único responsable de la educación? No, no se puede admitir su escándalo. Olvidando el principio de jerarquía no puede subsistir la institución educativa. No se puede protestar de que el reconocido como dueño y señor de la enseñanza introduzca a sus guardianes en sus recintos. No conculca el fuero escolar el que la policía entre en los recintos académicos. Lo que lo hiere de muerte, en cambio, es decir que maestros y escolares son iguales. A pesar de todo, ahí está el mito funcionando triunfalmente; a pesar de la evidencia de los absurdos a que conduce.

8. El mito de la democratización educativa: secuelas económicas.

Otra de las consecuencias del mito democrático tiene lugar en el campo financiero. La enseñanza es un negocio caro, *relativamente caro*. Puede haber una enseñanza *barata*: pero de muy baja calidad. El imperativo mítico de la igualdad de oportunidades no podía resistir la tentación de acusar de injusta la diversa *calidad de la educación*.

Pronto se descubrió que sólo a condición de admitir una institución pedagógica única —puesta naturalmente *en manos del Estado*—, se podría acabar con las discriminaciones educativas. La conclusión no es cierta en el campo de los hechos, porque del mismo Estado dependen, por ejemplo, escuelas modelos en las ciudades y escuelas infectas en las aldeas. Pero, con todo, admitamos que estas anomalías reales sean corregibles y que valga la conclusión en el plano teórico. ¿A qué precio se conseguía tal supuesto bien igualitario?

A un precio bien caro, por cierto. Ante todo, porque la enseñanza *impartida por el Estado es más cara*, dado el ingente gasto burocrático y organizativo que comporta su implantación y mantenimiento. La incómoda anomalía se disimula tras el subterfugio de que en vez de pagarse el recibo o las matrículas de enseñanza adscribiendo el costo al servicio, el gasto se camufla tras los impuestos generales. Pero el hecho ahí está. Al fin y al cabo, el Estado no tiene otros ingresos que los que le proporcionan sus contribuyentes.

Y el problema aún se complica, porque el Estado siempre tiende a *disminuir gastos concentrando sus servicios*. Según esta ley, se incoa un proceso siempre más agudo de ir cerrando centros menores para ir concentrándolos en otros mayores. El alumnado de los primeros tiene que ser trasladado a los segundos, y deja de pisar el propio terruño familiar y entrañable. Por consiguiente, la enseñanza que imparte el Estado tiende inevitablemente a educar a individuos «desarraigados», esto es, *desenlazados de sus centros afectivos territoriales y familiares*. Y no para ahí todo.

Porque, a pesar de todas las economías que se subsiguen de la

concentración de servicios, la financiación de la enseñanza es siempre, a nivel estatal, una sima sin fondo que todo se lo traga. Por ende, la enseñanza estatalizada siempre resulta *un bello proyecto que queda inaplicado*, porque no se le puede financiar. Y cuando los contables hacen valer la fría ley de los números, llega la hora de recortar ilusiones. Entonces es cuando se acuerda el Estado de que la *enseñanza de peor calidad es más barata*. De ahí se sigue una caída a plomo del nivel. Aquí, como en todos los casos en que se aplican criterios *socialistas*, la igualdad de oportunidades educativas sólo se consigue en el supuesto de que todos sean iguales en recibir un *producto muy escaso y de muy baja calidad*.

9. El mito de la democratización educativa: secuelas sociológicas.

Esta última consecuencia no debe pasar inadvertida, porque los efectos de la ideología democrático-socialista decimonónica en este terreno puramente técnico son terribles. El principio de la igualdad de oportunidades ha provocado el fenómeno de la *masificación*. Y entiéndase bien, que el problema de la masificación no es un problema puramente *cuantitativo*, como normalmente se lo enfoca, sino fundamentalmente *cualitativo*.

Aunque sólo fuera *un problema cuantitativo*, con todo, ya sería pavoroso. Un ser vivo —y ya hemos dicho que ser vivo es la institución pedagógica— no puede crecer de un modo violento y antinatural so pena de contraer la patología de la «elefantiasis». Pues bien, nuestra pedagogía ha contraído la enfermedad. El crecimiento de nuestras instituciones educativas no ha sido natural y derivado del crecimiento demográfico y el desarrollo económico. Su crecimiento ha sido *provocado, forzado* por mor de hacer realidad la democrática igualdad de «oportunidades», aun para quienes ni las necesitaban ni las deseaban.

Así se ha provomido una *fabulosa inflación de discentes*, que ha producido la masificación de un público que es de suyo minoritario. El resultado está a la vista. Igual que las langostas pacíficas se con-

vierten en bravas y forman una plaga cuando se concentran en un territorio que no soporta una anormal densidad de población, igualmente los centros de educación se han convertido en un lugar incómodo, excelente caldo de cultivo de la agitación social. La aplicación de *técnicas masificadoras* cuales son los *medios audiovisuales* —que acabarán implantando la tiranía del analfabetismo colectivo— envenenará la situación aún más, en lugar de resolverla.

Simultáneamente, se ha aumentado *sin control el número de docentes*, reclutándolos entre muchas personas sin preparación ni vocación, y acarreado con ello una sensible baja en su nivel de especialización y de competencia. Siguiendo este rumbo, el profesor se convertirá cada vez más de un sabio en un sofista, que sólo podrá hablar de «temas de actualidad», de «asuntos superficiales», de *opiniones* y no de *verdades* científicas.

Todo ello será inevitable, por razones cuantitativas, mientras el Estado se autoconstraña a proporcionar un «servicio» a una masa, cuando la realidad social sólo proporciona medios para rendirlo concienzudamente a una minoría. Pero decíamos que el fenómeno tiene también *una dimensión cualitativa* aún más importante.

En efecto, bajo la bandera de la democratización de la enseñanza todos los alumnos tienen que aprender *lo mismo*, a *las mismas* edades, con *los mismos* «niveles», en centros construidos sobre *un mismo* proyecto arquitectónico y con profesores cortados por *el mismo* patrón técnico-pedagógico. Se quiere que la educación elemental sea la misma para el que va a seguir la media y la superior, que para el que va a integrarse en puestos sociales de trabajo escasamente cualificado. ¿Cómo se atiende entonces la necesidad de preparar diversamente para los diversos trabajos sociales? ¿Dónde queda entonces la necesidad de que toda enseñanza se adecúe pluralísticamente a las plurales necesidades culturales y técnicas de cada estamento y hábitculo? ¿Dónde queda entonces la necesidad de que la enseñanza se adecúe a la diversa capacidad de asimilación de cada alumno o grupo de alumnos?

Hay que rendirse a la evidencia. Masificación y educación son fenómenos antitéticos, realidades incompatibles. Pues bien, si queremos de algún modo desmasificar la enseñanza, ello sólo se podrá

conseguir *desestabilizándola*. Lo que no significa suprimir *toda* intervención estatal: sino sólo relegarla a los justos límites a que la construye el *principio de subsidiariedad*.

10. El mito de la democratización educativa: escuelas administrativas.

Y si el principio estatalizador quiere ser coonestado con el *principio de la libre iniciativa* —para prevenir el encontronazo con la doctrina social de la Iglesia, siempre defensora del principio de subsidiariedad, o simplemente para salvar la previsible reacción furiosa de la sociedad misma— entonces es aún peor: las paradojas infranqueables surgen como hongos.

En efecto, cuando el Estado asume el deber de distribuir gratuitamente la enseñanza según pautas programadas, planificadas, reglamentadas y controladas por él mismo, toda libre iniciativa pedagógica está condenada a la ruina, aunque subsistan *temporalmente* los centros llamados libres. *La competencia socializante del Estado es irresistible para los centros privados*, que tienen que pagar impuestos, que limitar sus tasas propias y que poner rigurosamente en marcha todos los servicios internos que el mismo Estado no es capaz de montar en todos sus centros. Todo ello pone evidentemente un dogal al cuello de los centros privados. ¿Cómo desenlazarse de él?

La *única salida eficaz* es muy difícil de realizar: es la salida de buscar *financiación voluntariamente prestada por la propia sociedad*. Pero insisto en que eso es *muy difícil* de lograr en nuestra actual coyuntura, por diversas causas, entre las cuales puedo enumerar a vuelapluma: *primero*, que a todo el mundo le cuesta trabajo hacer de mecenas, y menos cuando el mecenazgo se dirigiera a pagar una necesidad de consumo que primero se ha anunciado a bombo y platillo como gratuita, y menos aún cuando ya la presión fiscal coactiva es de una intensidad muy alta para las clases medias; y *segundo*, que las *desamorizaciones* del siglo XIX desbarataron patrimonios culturales creados por esta vía y la sociedad está escarmentada de hacer donaciones que después se violan con cínica rapacidad, máxime cuando

el principio de las *socializaciones* y las *nacionalizaciones* forzosas de patrimonios institucionales triunfa hoy absolutamente en los medios de difusión y en los programas políticos de todo color.

Pues bien, a la vista de estas dificultades de realización de la única salida auténtica, los centros privados de enseñanza suelen acudir a la *salida falsa*: la salida de *mendigar del propio Estado* préstamos y subvenciones, como lo son el pago de sus profesores, la beca de sus alumnos y la donación de sus construcciones. ¿Por qué es esta la salida falsa? Porque el Estado, cuando es sectario —o sea, declaradamente socialista— niega sin más estas aportaciones y con ello elimina limpiamente a la enseñanza privada por falta de rentabilidad y competitividad. Y cuando no es sectario —esto es, cuando es solapadamente socialista— concede lo que se le pide, pero imponiendo condiciones y amagando el golpe de la supresión. Mas en ambos casos la enseñanza privada está herida de muerte, porque se coloca en la situación del empresario que fuera deudor de otro empresario del cual fuera al mismo tiempo competidor. Tan pronto como le venga al acreedor, le cerrará el grifo financiero al deudor, y éste entrará en quiebra. Y, además, porque aun cuando no se llegue a esta situación, se padece otra no menos indeseable. En efecto, *el que financia, controla*. El Estado que da dinero a los centros de enseñanza, por ese solo hecho, ya tiene colocados sus peones —sus inspectores— en el seno de los centros privados: fiscalizándolos, controlándolos, dirigiéndolos, imponiéndoles cada vez más condiciones que a los suyos propios. ¿En qué queda entonces la independencia pedagógica de los centros privados?

Siempre volvemos a lo mismo. No hay igualdad de oportunidades sin policía en los centros educativos: tanto da que sea la policía armada, como la policía fiscal, educativa, sanitaria... Si se quiere participar en el reparto del presupuesto educativo estatal, hay que sufrir de buen talante el implacable rigor del amo estatal que reparte. Lamentarse, entonces, es contradictorio. Y de nuevo estamos ante otra de las causas que tienen postrado en agonía a todo el sistema educativo.

11. El mito de la eficacia.

En efecto, el siglo XX nos ha traído otro mito al caso educativo de no menos perjudiciales consecuencias para la enseñanza. Es el mito de la técnica pedagógica y de la eficacia pragmática. Según su óptica peculiar, no hay que educar a la persona como tal y en vistas de su dignidad individual irrenunciable, pero encauzada en las instituciones tradicionales y naturales, sino en función de las necesidades llamadas sociales, de la política general y de las prospectivas técnicas. *Lo que sólo puede hacer el Estado.*

Las consecuencias del principio saltan a la vista. So pretexto de dotar a los alumnos de conocimientos «prácticos», se menosprecia la teoría. De ahí la inquina a la *clase teórica*, la befa de la *memorización* y el escarnio de los *exámenes*. Desde luego, el mito de la asepsia técnica ha sabido adornarse con los más brillantes oropeles de la demagogia política. Cualquier ciudadano que no se haya dejado lavar el cerebro puede ver que el camino emprendido es absurdo. Porque, si no se sabe la teoría, ¿cómo se han de aplicar creativamente sus consecuencias técnicas? Y si la memoria humana no está cargada de datos, ¿qué posibilidades quedan a la imaginación para combinar elementos de que carece, o a la inteligencia para descubrir algún principio aún ignoto? Si el examen es el control de toda tarea educativa ¿cómo podrá saber sin su mediación el alumno si ha aprendido lo que tenía que aprender o el profesor si ha enseñado algo o no ha enseñado nada? Todo ello no importa al Estado, que prefiere tener contentos a unos alumnos inquietos a base de suprimirles el trabajo de oír, memorizar y examinarse. Pero suprimido el trabajo de los alumnos ¿puede quedar algo en pie dentro de la labor educativa?

Por otra parte, el igualitarismo pedagógico decíamos que ha bajado extraordinariamente el nivel de la docencia. Para remediar el problema sólo hay una salida: dejar tiempo y proporcionar incentivos y medios de subsistencia para que los docentes se preparen debidamente en sus correspondientes especializaciones. Pero el *tiempo* —coordinada esencial de la enseñanza— no se compagina bien con el mito del rendimiento rápido y de los resultados estadísticos especta-

culares, que espolea siempre al Estado. Por eso ha atajado éste por el camino fácil. En lugar de reconocer que los profesores no están preparados en sus materias de especialización, ha preferido declarar que si no rinden más es porque carecen de técnicas pedagógicas adecuadas.

De donde se sigue otra llaga más que impone el estatismo a la enseñanza: la generalización de la idea de que la primera, principal y casi exclusiva obligación del profesor es *conocer la propia pedagogía*. Pronto veremos convertidos nuestros gremios docentes en un ejército de expertos en pedagogía que sabrán perfectamente todo lo que hay que hacer para enseñar perfectamente... la nada. La estatización de la enseñanza hará así inexorablemente que en materia pedagógica la forma se coma al fondo y todo quede en una cáscara vacía.

12. Conclusión.

Muchas otras observaciones se podrían hacer, pero creo que las apuntadas pueden bastar para hacernos reflexionar y extraer conclusiones prácticas de tal reflexión.

La causa de que la educación ande mal está en que se ha enfocado desde el punto de vista de la *ideología socialista*. Ya sé que la palabra *socialismo* goza de *buena prensa* y por eso también de *buena conciencia* en la opinión pública. Y no es de admirar que así sea, dado que el socialismo se presenta siempre envuelto en el brillante papel comercial de la «justicia distributiva».

Ahora bien, seamos cautos, que el filósofo no puede permitirse el lujo de ser superficial o ingenuo. Ya Aristóteles avisó que las tres especies de la justicia —la conmutativa, la distributiva y la legal— son interdependientes, hasta el punto de que la prevalencia de una de ellas sobre las otras dos acarrea la destrucción de las tres, o sea, de la justicia *simpliciter*. Por eso es erróneo aceptar así el significado del término socialismo. Si socializar es hacer vigentes los postulados de la justicia distributiva, no hay ideología social que no sea socialista. ¿Por qué, pues, tantas se empeñan en no serlo? Porque lo que dife-

rencia a unas ideologías de otras en este dominio es *los medios* que se proponen para lograr la socialización.

Pues bien, el socialismo de verdad lo que propone es que la justicia distributiva *sólo se puede lograr centralizando en el Estado el monopolio absoluto de toda empresa, de toda gestión, de todo servicio, de toda conducta con dimensión colectiva.* Eso es realmente el socialismo: un *panestatismo*. Pues bien, el socialismo no resuelve nada. Sólo pone parches y ahonda los problemas, al dilatar su solución y profundizar en sus causas. Que así ocurre en el plano de la educación creo que resulta evidente de lo dicho.

Por lo tanto, si es que queremos resolver el problema educativo, sólo podemos adoptar una actitud básica: *luchar contra la estatalización de la enseñanza apoyándonos en los cuerpos sociales básicos.* Y dicho esto, me adelanto a decir también: la tarea no es fácil.

No es tarea fácil porque nuestra vigente Ley General de Educación aprobada por Decreto 2.480/1970, de 22 de agosto, nos ha introducido una asfixiante carga de estatalización de la enseñanza. Unas muestras bastarán para comprobarlo, si es que no bastaran las bendiciones de que la han hecho objeto los organismos educativos de diversos Estados socialistas y comunistas y la propia UNESCO, órgano absolutamente dominado por la ideología y los partidos socialistas.

El personal docente tiene que estar identificado con el pensamiento del legislador estatal, dice el párrafo 9 de la Exposición de Motivos de la Ley.

El Estado tiene que proporcionar igualdad de oportunidades educativas, dice la misma Exposición de Motivos en los párrafos 11 y 12.

La educación es un derecho que todos tienen frente al Estado, para que se pueda realizar la igualdad de oportunidades y democratizar la enseñanza, dice el artículo 2, párrafos 1 y 3, y la Exposición de Motivos en su párrafo 2.

La educación debe ser financiada por el Estado, dice el artículo 2, en sus números 3 y 4.

La educación es un servicio público fundamental del Estado al que todos tienen que cooperar bajo sanción, dicen los artículos 2, número 5, y 3, número 1.

La educación debe ser programada, reglamentada y controlada por el Estado según una planificación política general, dice el artículo 4.

Podría añadir un largo etcétera de disposiciones de la ley. Pero no hay que olvidar que las disposiciones aplicativas complementarias de la ley, que se están dictando en cantidades abrumadoras por vía reglamentaria, están incrementando aún más la presión estatalizadora (socialista) de la propia ley.

El panorama es sombrío. Aun así creo, no obstante, que la batalla por devolver la educación a una situación consonante con la ley natural no está perdida. No hay fenómenos jurídico-políticos irreversibles. Quede el fatalismo de «los vientos de la historia» para los mismos socialistas, en cuya vela soplan por ahora triunfalistas. La reestructuración total puede estar lejana. Pero de momento hay mucho por hacer. Por lo pronto, la enseñanza tendrá que defenderse amparándose en otros lugares de la misma ley, que, aunque contradictoriamente, sancionan el principio tradicional y de derecho natural de subsidiariedad. Así, por ejemplo, en el número 1 del artículo 1, que dispone que la educación debe inspirarse en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias. Y sobre todo, en el artículo 4, letra d), que sostiene que la educación debe ser desarrollada con libre iniciativa por la sociedad, y en particular por la familia y otras entidades privadas (art. 5), así como por la Iglesia Católica (art. 6).

Tan preceptos de la ley son unos como otros. Defendamos la vigencia de los últimos, por la salvación de la comunidad educativa nacional.