

LA UNESCO Y LAS REFORMAS DE LA ENSEÑANZA

FOR

MICHEL CREUZET.

El movimiento de reforma de la enseñanza llega a Suiza. Está conectado con directrices internacionales.

La corriente general de la reforma de la enseñanza alcanza nuestro cantón de ...

Aparentemente, no se trata más que de reajustar la pedagogía de nuestras escuelas a los descubrimientos científicos, técnicos, psicológicos ... de nuestro tiempo.

No tenemos inconveniente en pensar que este esfuerzo sólo nos concierne a nosotros y que se limita a puntos secundarios.

La lectura atenta de algunos folletos editados por la UNESCO muestra que se trata de una iniciativa *mundial y concertada*.

«La renovación de la educación reviste cada vez más, a nuestros ojos, el carácter de una empresa de dimensiones internacionales que exige que se la considere desde un punto de vista universal».

«Esperamos de la UNESCO que continúe ejerciendo la función de cooperación intelectual en la que ningún organismo es capaz de superarla y que lo haga en particular en el ámbito de las *reformas educativas* (1), contribuyendo a suscitar y a desarrollar los fermentos de una *vasta renovación* de la educación» (2).

Internacionalización de los contenidos educativos, intercambios de expertos, movilidad del personal docente, etc., son entre otros, los medios propuestos. Pero, sobre todo, *teoría y práctica, estructura y métodos, gestión y organización, la necesaria refundición de la educación, exigen que todo sea replanteado bajo un mismo espíritu:*» (3).

(1) Subrayado por nosotros.

(2) *Apprendre á être*, por Edgar Faure, y una comisión de la UNESCO, 1972, ed. UNESCO, Fayard, París.

(3) *Op. cit.*, pág. 263.

Coordinar en el plano mundial los esfuerzos educativos, darles un impulso nuevo, podría ser comprensible, si no se corriese el riesgo de la uniformización, siempre de temer a este nivel.

La educación según los organismos internacionales.

El trabajo de Edgar Faure publicado por la UNESCO, con el subtítulo en la portada «Hacia una ciudad *educativa*», no incluye menos de noventa y una rúbricas relativas a «la educación» y a los «educadores» en el Índice de nombres, contra setenta y dos relativas a «docentes» y «enseñanzas». Hemos consultado las publicaciones de la UNESCO tituladas: «El derecho a la *educación*» (4) y «Las tendencias de la *educación* en 1970. Una encuesta internacional» (5).

Un voluminoso trabajo editado por la UNESCO hace referencia a «la educación permanente».

Por su parte, la organización de cooperación y de desarrollo económico (OCDE) edita unos «Exámenes de las políticas nacionales de *educación*» (6) («Suecia», 1969, «Irlanda», 1969, etc.).

La lectura de estos escritos da la impresión general de que se ocupan menos de la enseñanza del hombre, de la alfabetización de los países subdesarrollados, etc., que de una *formación completa del ser humano, privada y social, de su vida moral tanto como de su inteligencia: la educación.*

¿De qué educación se trata?

De una educación radicalmente «nueva» y de un «pensamiento educativo universal» (7).

(4) Louis François: *Le Droit a l'Education*, 1968.

(5) UNESCO: Oficina internacional de Educación. 1970.

(6) *Office central pour l'Education et le Desarroio.*

(7) E. Faure: UNESCO, *op. cit.*, pág. 112.

Realizar el derecho a la educación consiste en dar a los jóvenes unas oportunidades mejores de adquirir los conocimientos, las competencias, las aptitudes, y los valores que les permitirán:

«a) llevar una vida feliz, en cuanto individuos;

»b) asegurar las distintas misiones sociales que se imponen a todos los que participan en una comunidad;

»c) preservar y desarrollar la colectividad nacional e internacional» (8).

El folleto continua: «En los países desarrollados, la democratización de la enseñanza conlleva la prolongación de la *escolaridad* (9), la multiplicación por cinco o diez de los efectivos secundarios, la transformación de las universidades y de los seminarios en verdaderas ciudades científicas. Impone a todos los niveles la reforma de los programas y de los métodos, tanto más cuanto que conviene que se adapten a un mundo en rápida transformación» (10).

¿Cómo no estar de acuerdo, tras una primera lectura, con unas intenciones tan loables?

Sin embargo hay que ver qué es lo que encubren:

1. La concepción de una felicidad materialista, porque está separada de todo objetivo metafísico y más aún de toda perspectiva sobrenatural.

La «formación del ciudadano» en una educación «tradicional» es rechazada por la UNESCO. Se orienta en torno a unos *dogmas* (11) o sobre unos juicios preestablecidos, según se lee en «el derecho a la educación» (12). He ahí ya una toma de actitud que rechaza los fundamentos revelados de una formación religiosa:

«La educación de hoy en día sufre el peso de dogmas y de usos superados y, por muchos conceptos a este respecto, las viejas naciones no padecen menos anacronismos en sus sistemas de enseñanza

(8) L. François: *Le Droit a l'Éducation*, op. cit., págs. 18 y 19.

(9) Subrayado por nosotros.

(10) *Op. cit.*, pág. 19.

(11) Subrayado por nosotros.

(12) *Op. cit.*, pág. 74.

que los jóvenes Estados que los han heredado de ellas en calidad de modelos importados» (13).

¿Acaso la UNESCO se limita a rechazar el dogmatismo de una enseñanza esclerosada y de una moral sin fundamentos, que ha hecho estragos en los países «laicos» hasta 1968? ¿Somos quizá demasiado severos en nuestras deducciones?

La norma de «felicidad», podría conllevar en sí misma, ciertamente, una aspiración que sobrepasara las nociones económico-sociales de producción y de consumo. Pero parece que no hay tal cosa. La investigación acerca de «las tendencias de la educación en 1970» (14), permite observar que, «el concepto de felicidad ha jugado un gran papel en la corriente filosófica del siglo XVIII que, a su vez, ha sido el fermento de las grandes ideas de la revolución de 1789». En lo que concierne a la formación religiosa y filosófica de los niños, hemos aquí, cuando menos, en presencia de una concepción apenas deísta.

«El mundo actual es (...) un mundo movible, en aceleración; un mundo en el cual los cambios son rápidos, en el cual ya nada está garantizado, ni ninguna posesión asegurada» (15).

«Ya nada». He aquí algo que lesiona no solamente los dogmas sino también los valores permanentes conocidos por la razón.

Todo está *vuelto a plantear*: ya no hay *verdades inmutables*, ni conocidas por la *razón*, ni enseñadas por la *revelación*. *Nada*. Únicamente una búsqueda indeterminada de «valores» renovados sin cesar y sin cesar vueltos a plantear.

«La misión permanente de la educación sigue siendo formar en todo ser humano la personalidad que le permitirá luchar contra la alienación en el trabajo y en los esparcimientos, y de marchar a la conquista, por modesta que sea, de los *bienes de este mundo*, que no son únicamente materiales y que se llaman: inteligencia, belleza, bondad» (16). Si la inteligencia, la belleza, la bondad, no estuvieran limitadas solamente a «ese mundo», tendrían de por sí un valor *na-*

(13) E. Faure: *Op. cit.*, pág. 13.

(14) *Op. cit.*, pág. 50.

(15) *Le Droit a l'Education*, op. cit., pág. 51. UNESCO, 1968.

(16) *Le Droit a l'Education*, op. cit., pág. 23, subrayado por nosotros.

tural de contemplación, no así la inteligencia, la belleza y la bondad propugnadas sin relación con una *verdad*, jamás «asegurada», imposible de «poseer», relacionadas solamente con la realización práctica de «conquistas» socioeconómicas.

No se puede estar más cerca de las tesis que constantemente han sido defendidas por las masonerías y los diferentes sistemas marxistas.

2. *La reducción de la educación a los fenómenos de adaptación de los individuos a la evolución económica.*

A «la alfabetización funcional» en Kinshasa (17) se le asigna el objetivo «de aumentar y mejorar la productividad, de hacer cambiar progresivamente la actitud y de acelerar el desarrollo».

La comisión dirigida por E. Faure (18) «ha considerado como esencial que la *ciencia* y la *tecnología* lleguen a ser los elementos omnipresentes y fundamentales de toda empresa educativa» (19). Su concepción educativa es «el humanismo *científico*». El espíritu científico se define, según E. Faure, como «lo contrario del espíritu *dogmático o metafísico*» (20). La ambigüedad desaparece. Ciencia, tecnología ... sustituyen al humanismo *clásico, tradicional, de inspiración grecolatina y cristiana* del que estaban impregnados hasta aquí la enseñanza y la educación (incluso laica).

El hombre, agente del cambio.

Que las formas de educación puedan o deban cambiar según las épocas, la diferencia de los usos sociales o geográficos con el fin de una mejor formación del hombre, es cosa de sabios, si se dejan a salvo *los fundamentos naturales y sobrenaturales* de esa educación. Los progresos de la enseñanza y de la pedagogía, y el afinamiento de la civilización ayudan a efectuar esos cambios.

No es de esta realidad de lo que se trata en las normas interna-

(17) *Les tendances*, pág. 34.

(18) *Op. cit.*, pág. XXX.

(19) *Op. cit.*, pág. XXX, subrayado por nosotros.

(20) *Op. cit.*, 168, subrayado por nosotros.

cionales, sino de una educación para el Cambio (con mayúscula y singular).

En Francia, Bertrand Schwartz, director de la Educación Permanente en el Ministerio de Educación Nacional, fijaba como meta para esta institución hacer del hombre «un agente de *cambio*». La expresión figura nuevamente en «las tendencias de la educación en 1970» (pág. 41). Volveremos a encontrar la misma idea en «La organización del proceso de innovación», «proceso creador de la mutación de la educación» (21).

«Lo que era más importante para la Conferencia (22) era en primer lugar el principio según el cual el contenido de la educación exige *un replan:eamien:o permanente*» ..., «una visión de la educación considerada como proceso de formación e incluso de transformación» (23).

Ya no habrán así más nociones inmutables de belleza, de bien, de verdad, de realidades ontológicas, morales y estéticas conocidas por la inteligencia, sino «un poco por todas partes se hace sentir la necesidad de nuevos modelos humanos para la sociedad y para la persona» (24).

La educación, se lee en «Aprender a Ser», debe conocerse por cuanto es» (...) «un factor esencial del *devenir*, y esto muy especialmente en el momento presente, porque en definitiva es a ella a quien corresponde *preparar a los hombres para adaptarse al cambio*, que es la característica esencial de nuestro tiempo» (25).

Ya Marx enseñaba que «ya no se trata de conocer el mundo sino de transformarlo» (26).

Se trata de una inversión completa, de una subversión de la inteligencia y de la educación, ideal de una *revolución cultural* (27) de la cual la UNESCO se ha hecho la propagadora mundial.

(21) *Tendances à l'éducation en 1970, op. cit.*, pág. 54.

(22) Conferencia de la Educación (XXIIª sesión, UNESCO, Ginebra, 1970).

(23) *Tendances ... op. cit.*, pág. 45.

(24) *Ibid.*, pág. 41.

(25) *Op. cit.*, pág. 119, palabras subrayadas por nosotros.

(26) Tesis contra Feuerbach.

(27) Jean Ousset, en *Marxisme et Révolution*, describe muy bien esta

Escolarización universal y educación permanente.

¿Cómo operar la «revolución en los espíritus» (28) de la que hemos hablado?

«Choca comprobar, escribe la Comisión Edgar Faure, que en el mundo entero la gravitación se dirige actualmente hacia un mismo objetivo: *la escolarización universal*» (29).

«Las tendencias de la educación en 1970» aluden al problema que tienen que afrontar «los países que aún no han realizado la *escolarización universal (...)*» (30).

Si se trata de hacer obligatoria la enseñanza elemental, no cabe sino alegrarse de ello. Si se quieren realizar «ciertos objetivos fundamentales: la democratización, la eficacia y la relación estrecha con la vida actual», así como una «generosa política educativa que apunte a la igualdad de oportunidades» (31), se puede estar de acuerdo con el pie de la letra, a condición de que esa democratización y esa igualdad de oportunidades no lleven a escolarizar a los incapaces, arrancándolos de sus ambientes naturales (profesión, oficios, comunidades locales) que hubieran podido formarlos armoniosamente y en conformidad con sus aptitudes.

Pero tal cosa no es el objetivo. «Las tendencias de la educación en 1970» apuntan, según la UNESCO, a formar la mano de obra calificada, bien mediante la enseñanza de la tecnología en la escuela, «bien orientando el sistema educativo hacia una formación más profesional» (32).

Anotemos esta observación autoritaria: «El cambio deberá ope-

inversión o subversión del papel de la inteligencia y de la vida humana en la ideología marxista leninista. CLC.

(28) Esta palabra ya figuraba en una carta de Voltaire a Damilville, anunciando la Revolución francesa.

(29) *Apprendre á être*, pág. 41.

(30) Palabras subrayadas por nosotros.

(31) *Tendances ...*, pág. 7.

(32) *Les tendances ...*, pág. 44.

rarse obligatoriamente en el interior del *sistema*, es decir, en el contenido de los programas y de los métodos» (33).

Con otras palabras, se trata de un *sistema escolar* total que formará al hombre; y en el interior de ese sistema se harán las diferentes opciones profesionales y otras. En varios de sus escritos la UNESCO pretende que la escuela debe abrirse a la vida. Estamos persuadidos de ello.

Pero, de hecho, para la UNESCO esta vida no es la del hombre que se desarrolla en las comunidades a las que está enraizado: familiares, profesionales, locales, amistosas... Es la vida de una *sociedad ideal futurista*. En el ámbito de los métodos de enseñanza, la UNESCO llega hasta a proponer una «nueva práctica pedagógica (...) más activa y más socializante, tanto en lo que concierne a los alumnos como en lo que respecta a los maestros» (34). Los medios parecen adaptarse muy bien a los fines más arriba evocados.

Así, pues, se nos prepara un sistema global de educación en una sociedad «nueva» socializada. «La integración del niño en el *proceso educativo y social*» (35) se efectuará haciendo obligatoria la enseñanza preescolar... y prolongándola toda la vida mediante «la educación permanente».

Esta última ocupa un lugar destacado en los planes de la UNESCO.

El libro de Edgar Faure habla de una «reestructuración de la educación en el sentido de la educación permanente» (36).

El índice analítico de este trabajo incluye no menos de treinta y seis confrontaciones a esta expresión. Es curioso observar que el folleto de Jean Thomas, «Maestros para la escuela de mañana» (37), en 1968, no habla de educación permanente. Parece ser que la campaña en su favor data del Año de la Educación (1970) organizado por la UNESCO.

«El énfasis puesto sobre la educación permanente ha sido una de las características más importantes del Año Internacional de la Edu-

(33) Ibid.

(34) Ibid., pág. 47. Subrayado por nosotros.

(35) Ibid., pág. 48. Subrayado por nosotros.

(36) *Apprendre à être*, pág. 92.

(37) UNESCO.

LA UNESCO Y LAS REFORMAS DE LA ENSEÑANZA

cación, en 1970. Según esta concepción, se rechaza la idea de que no se deba frecuentar la escuela más que una sola vez en la vida» (38).

La UNESCO *desea* que la educación resulte «un verdadero movimiento popular» (39). Desde este punto de vista nadie puede resultar indiferente a las posibilidades que se ofrecen al hombre de continuar su formación en toda edad.

Pero puede hacerse de diferentes maneras:

— bien por la práctica misma de su oficio, fuente de una verdadera cultura (40), enriquecida, si es necesario, por conocimientos generales tomados de otros sitios.

— bien por estancias o «recyclages», *fuera de su oficio*, dirigidos y orientados *bajo la tutela del Estado*, en función de la ideología de la que hablamos más arriba.

La lectura de los escritos de la UNESCO es ambigua, y, a veces, contradictoria: tan pronto se habla del papel de las industrias, como de la estructuración de la educación permanente postescolar en un «sistema» estatalizado.

LAS PLANIFICACIONES ESTATALES.

De aquí en adelante la iniciativa de la enseñanza y de la educación (utilitaria, materialista, secularizada, como la hemos visto), es cuestión del Estado.

Nos bastará recordar algunas citas de la UNESCO.

«Recomendación relativa a la condición del personal docente» (41): «Como la enseñanza constituye un servicio de una importancia fundamental para el interés general, *la responsabilidad de la misma debería incumbir al Estado*, (42) al cual corresponde asegurar una red

(38) *Tendances ...*, *op. cit.*

(39) E. Faure: *Op. cit.*, pág. 207.

(40) Cfr. el libro de Henri Charrier: *Culture, Ecole, Métier*, Colección de «Itinéraires», en venta en el CLC., 49 rue des Renaudes.

(41) *Recommandation*, de 1966. París, J. Thomas, *op. cit.*, pág. 65.

(42) Subrayado por nosotros.

suficiente de escuelas, una educación gratuita en esas escuelas, y una asistencia material a los alumnos que la necesiten (...).

«En materia de educación, la *planificación* y la *elaboración de los programas* deberían hacerse tanto a largo plazo como a corto término; la *integración* útil de los alumnos en la colectividad de hoy en día dependerá más de las necesidades de mañana que de las exigencias actuales» (42).

Así, pues, el Estado no se conforma ya con los «controles» que nacen de su poder (tales como la higiene, la moralidad, la asistencia escolar, la exigencia de un nivel cultural y cívico de los estudios ...), ni de su poder para suplir las iniciativas personales o colectivas privadas cuando estas fallan. No. El es el *único* ordenador de la política escolar y de una planificación única a la cual *están sometidas también las escuelas privadas*.

Dueño de los programas, es también el *único* formador de los maestros, ya que ninguna «recomendación» de la UNESCO prevé, si no es por el Estado, la preparación de los profesores de las escuelas privadas.

Las escuelas libres no tienen más que un papel complementario. Después de haber afirmado que el Estado no puede «herir los derechos de la enseñanza privada» (43), Jean Thomas añade inmediatamente que «la carga de asegurar un servicio público puede ser confiada a *empresas privadas*, lo mismo que se hace a menudo para los transportes o las comunicaciones (...). En este sentido también los maestros de las escuelas privadas, *si la legislación vigente les reconoce el derecho a enseñar* (42), participan en un servicio público».

No vemos ningún inconveniente en que se llame «servicio público» al servicio que rinden al país las escuelas privadas cuando enseñan a los futuros ciudadanos.

Pero que se llame «servicio público» a una *administración pública* del Estado cuando delega un poder que no es el suyo (el de enseñar) a personas y organismos privados, eso sí que es *contrario* al orden de las cosas, al derecho natural de las familias y al de los docentes, fundadores, directores, amigos y bienhechores de establecimientos libres.

(42) Subrayado por nosotros.

(43) *Op. cit.*, pág. 48.

El párrafo citado acerca de la integración de los alumnos en la colectividad implica que el *Estado* se haga cargo de la *orientación* de sus vidas.

«Sin duda que vendrá un tiempo, escribe la comisión de Edgar Faure, en el que se dará una acepción igualmente extensa al concepto global de «educación» que al de «recursos humanos», lo cual podría conducir a instituir, al lado o en lugar del Ministerio de Educación Nacional, un consejo gubernamental o interministerial de la Educación» (44).

Las únicas libertades que quedarán a los ciudadanos, después de la famosa «democratización de la enseñanza», serán, por consiguiente, la «participación» o la «autogestión» de los establecimientos, que se ha traducido en Francia por la intrusión masiva de las organizaciones revolucionarias, jurídicamente bajo la cobertura del Estado, en las Universidades e Institutos y, por mimetismo, hasta en ciertos colegios privados.

El libro de Edgar Faure presenta una curiosa concepción de la descentralización: sería requisito de ello, «que se opere a partir de un polo único» (45).

Ya no es una descentralización, o respeto y realización de las libertades naturales. Es la simple *desconcentración de un poder de Estado*; ¡No se descentraliza cuando se exige un *centro único* de iniciativa!

«Nosotros recomendamos, y es preciso que la responsabilidad general de la acción educativa, o al menos del conjunto del sistema escolar, se atribuya a una *única* y misma *autoridad pública*». Y se insiste:

«La reserva introducida aquí arriba está regida por el hecho de que numerosos Estados no están listos, evidentemente, para integrar globalmente la administración escolar (incluyendo la enseñanza superior y la enseñanza técnica), la formación profesional, la enseñanza radiofónica y la educación cultural».

«Bajo una perspectiva más remota, sin embargo, se nos llevará,

(44) *Apprendre à être, op. cit.*, pág. 258.

(45) *Op. cit.*, pág. 257.

sin duda casi en todas partes, a realizar en ese sentido amplios reagrupamientos».

La recomendación de 1966 (46), «se refiere a todos los docentes de los establecimientos públicos o *privados* (47), del segundo grado o de un nivel no más elevado»: establecimiento de enseñanza secundaria y media, general, técnica, profesional, artística, establecimiento de enseñanza primaria, escuela maternal, jardín de la infancia.

Es decir, que los profesores y los catedráticos en todos los niveles deben seguir las *planificaciones del Estado*, los programas establecidos por el Estado, los métodos llamados «activos» o «nuevos» (48) que el Estado debe promover (49).

En resumen:

La planificación de la educación y la integración de los alumnos por el Estado,

la formación de maestros,

la elaboración de los programas,

la promoción de los únicos métodos llamados «nuevos», ... son la misión *del Estado*.

«Un sistema nacional común de la enseñanza constituye el objetivo más importante» (50).

Vamos a ver qué estructuras corresponden a la aplicación del «sistema».

ESTRUCTURAS.

a) *Igualitarismo*.

La «justicia escolar comporta dos aspectos, de ningún modo opuestos sino complementarios: la igualdad y la diversidad», escribe

(46) *Des maîtres pour l'école de demain*, pág. 67.

(47) Subrayado por nosotros.

(48) No discutimos aquí su valor intrínseco.

(49) *Recommandation*, núm. 76, J. Thomas, *op. cit.*

(50) «Tendance», pág. 46.

Louis François (51). Y propone «un derecho igual al desarrollo máximo que su personalidad comporte».

No se entiende bien cómo la igualdad puede conciliarse con la diversidad: de hecho, no hay igualdad de las inteligencias ni de las aptitudes. La escuela puede completar eventuales carencias del medio familiar y dar a ciertos talentos unas mayores posibilidades de «desarrollo maximal». Pero no puede convertirse en inteligentes a unos alumnos que no lo son. Mas, sobre todo, no se trata de un «sistema» escolar «global» de Estado donde las aptitudes *prácticas* de los niños en la enseñanza manual encontrarán las «diversidades» que corresponden al aprendizaje de los oficios.

El libro de Edgar Faure evoca, en varias ocasiones, esta dificultad.

Las preferencias del equipo redactor, en su mayoría, se dirigen, sin embargo, hacia la solución *estatal, escolarizante, y socializante*, de la UNESCO. No es ésta la menor contradicción de este libro. Se percibe demasiado que las reservas y atenuaciones, que cierto esotimismo del lenguaje, y que algunas fórmulas un poco vaporosas, permitirán a la UNESCO dar un paso adelante en la dirección estatal y subversiva, después de una próxima campaña, cuando el «sistema» esté colocado,

¿Qué estructuras facilitan mejor los designios de la UNESCO? No ha sido menudo nuestro asombro cuando comprobamos que las reformas aplicadas, o en vías de aplicación en diversos Estados, están calcadas de los esquemas de los organismos internacionales.

Reproducimos a continuación el esquema de la página 42 del «Derecho a la educación».

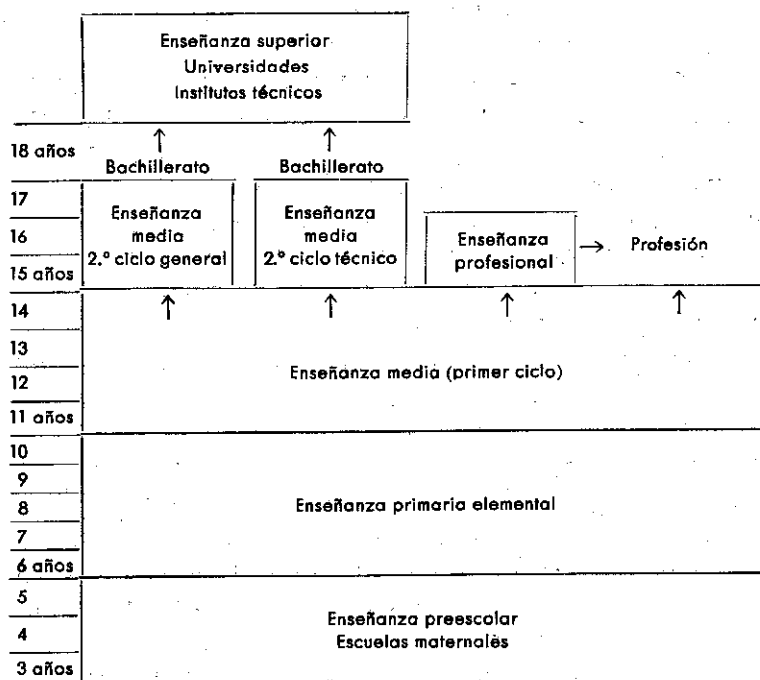
Se encuentran en él, nuevamente:

— la creación de un *tronco común de base* de los estudios post-primarios, en el cual se estancan los niños bien dotados y provoca el nivelamiento de la cultura por lo bajo.

— la supresión de las divisiones de la enseñanza por *ramas*, que permitirían la diversificación de los estudios, según las aptitudes del niño y el gusto de las familias.

(51) *Op. cit.*, pág. 41.

Educación y calidad



Esquema de las nuevas estructuras de la enseñanza

Este «sistema», llamado «horizontal», considera a los alumnos por sus edades y no por sus calificaciones, aptitudes o diversidades de inteligencia y de medio social (estructura vertical o por «ramas»).

Semejante igualitarismo de principio permite «la sustitución de la orientación por la selección» (52).

¿Quién orientará a los alumnos y en función de qué criterios?

El capítulo del «Derecho a la educación», que se ocupa de esto, parece indicar claramente el papel de la «planificación» estatal en las selecciones a realizar (53).

(52) *Apprendre à être*, pág. 92, subrayado por nosotros.

(53) Cfr., pág. 91.

«La introducción de la educación en los planes de desarrollo económico y social y de planes en la educación prueba que los gobiernos consideran ahora a ésta como un *bien de consumo y de producción* (54), capaz de procurar a cada persona una mejor oportunidad de realizar sus posibilidades y de aportar su contribución al desarrollo. Se trata de dar una instrucción más adelantada a un mayor número de personas en los plazos más cortos y de sacar el mejor partido de sus recursos. ¿Qué mejor definición se puede dar de rendimiento?».

Esta orientación puramente económica en una planificación estatal plantea un problema.

¿Será un medio de dirigir los niños según *las necesidades de los planes económicos nacionales e internacionales sin ninguna otra consideración?*

¿Se nos conducirá, por una senda, a un sistema de selección diferente del que conocemos (examen, concurso...), al de la U.R.S.S.: selección por el Estado con vistas a la ejecución del Plan? (55).

Cuando se leen los folletos de la UNESCO y de la OCDE, vienen a la memoria en cada página, y no por casualidad (56), los *slogans*, sistemas, y modas pedagógicas presentadas en nuestro país como novedades de vanguardia ...

Ni siquiera las ideas son nuevas: nos remontan a Comenius, a los revolucionarios de la Convención, Bonaparte, Jules Ferry, Dewey, el socialista belga Causse, los comunistas Langevin y Wallon, y los libros de pedagogía de hace cincuenta años.

La única novedad se encuentra en el empleo de las técnicas re-

(54) Para cotejar con *Reflexions pour 1985*, libro de la comisión gubernamental francesa para la preparación del V.º Plan (1965), en donde estas nociones se presentan como los fines de la educación, págs. 38 y 39, Editorial «Documentation française», París. La nota es nuestra.

(55) Confróntese con la declaración de M. Olivier Gulchard, entonces ministro francés de Educación Nacional: intervino a su regreso de la URSS.

(56) Confróntese lo que decimos acerca de la educación permanente. Se ha hablado de ello y han sido votadas leyes, generalmente después de 1970 ... fecha del «Año de la Educación» organizado por la UNESCO. Anteriormente no hay rastro en las publicaciones de la UNESCO. Se tiene la impresión de un plan que se ejecuta por etapas o de unos complementos que se añaden y son entonces «lanzados sobre el mercado».

cientes: medios audiovisuales, electrónica, satélites artificiales, etc. Pero su empleo está encerrado en el corsé de hierro de un dogmatismo de Estado que oblitera el análisis exacto de las posibilidades ofrecidas (57).

APLICACIONES.

Lo que acabamos de decir se cumple en varios países y en diversos grados.

1. En Francia, el esquema de organización de la enseñanza elaborado por los comunistas Langevin-Wallon en 1947 y aplicado desde 1959, se asemeja en numerosos puntos al de la UNESCO (tronco común, orientación, formación de los maestros; estatismo socializante, materialismo, primacía de la tecnología). Ha sido el tema de una serie de decretos sin que la nación haya sido consultada.

La ley de seis de julio de 1971 sobre la educación permanente, realiza los objetivos de la UNESCO en su espíritu y en la mayoría de sus modalidades.

¿Acaso Rembrandt revocará edificios, y el futuro cirujano, zote a la edad de quince años, se verá dirigido por una comisión oficial compuesta por psicólogos irresponsables, hacia una taquilla de la Seguridad Social?

A partir del momento en el que ya no hay más *libertades reales*, los *poderes* y *derechos* naturales pasan al Estado y al Super Estado.

La sociedad ya no está al servicio del hombre, sino el hombre al servicio de la sociedad.

Si quisiéramos volver a considerar una a una las estructuras presentadas como «nuevas», u originales, las encontraríamos en las publicaciones de la UNESCO: técnicas de grupo (58), autodisciplina (59), «superación de las formas autoritarias de la enseñanza en

(57) Esto podría ser objeto de un estudio especial sobre la indigencia en el análisis de las técnicas nuevas y su sistematización absurda que limita sus posibilidades.

(58) E. Faure: *Op. cit.*, pág. 136.

(59) *Ibid.*

beneficio de las ideas de autonomía, de responsabilidad y de diálogo», «transformación de las estructuras sociales capaces de reducir los privilegios de la herencia cultural» (60), «información de masas» (61), «pedagogía experimental» (62), «escuelas mixtas» (63).

No podemos citarlo todo ... (64).

La «participación» y la «cogestión» en las universidades han sido el tema de la ley Edgard Faure de noviembre de 1968.

Cuando la UNESCO ha propuesto el monopolio de la facultad de conferir grados por el Estado, no ha hecho más que asumir y extender la ley francesa (65).

El decreto de Peyrefitte de 1968 (jamás aplicado) preveía un sistema de orientación de predominio estatista: a partir de entonces ciertas instituciones han sido emplazadas lentamente para ponerlo en práctica. El aprendizaje en la pequeña empresa ha sido casi sacrificado por la ley de 7 de febrero de 1967.

El libro de Edgar Faure nos recuerda que la UNESCO estuvo en la raíz del sexto plan francés.

2. *Países Bajos*. Disfrutaban hasta 1963 de una de las leyes que mejor respetaban los derechos y libertades de las familias en materia escolar. No ha cambiado nada ..., sino que la «ley sobre la enseñanza postprimaria» instituye el «tronco común» en la enseñanza se-

(60) *Ibid.*, pág. 92.

(61) *Ibid.*, pág. XXXII.

(62) *Recommandation*, de 1966, pág. 71, *Op. cit.*, como si nuestros hijos fueran cobayas.

(63) Confróntese el subtítulo de la fotografía de la página 45 de *Droit à l'éducation* ... «Ninguna discriminación de raza, ni de sexo (Subrayamos nosotros).

(64) Se encontrará de nuevo el estudio crítico de esos principales temas a propósito de la reforma del francés en el opúsculo de la *Action Scolaire: La Réforme de l'Enseignement*, y en los dos números del SIRUS sobre la Enseñanza Renovada belga (junio, julio y octubre de 1972), *Action scolaire*, Boulevard Brune, núm. 134, 75014, París. SIRUS, 2, rue des Gravières-Souffrette-95500 Rueil.

(65) Después, corregido parcialmente por la ley del 29 de julio de 1971 sobre la enseñanza superior.

cundaria (66), la estructura «horizontal» y «el año de orientación» (67).

El artículo 4.º estipula que «existen disposiciones que se aplican directamente a la enseñanza pública y que establecen las condiciones para las subvenciones a la enseñanza libre».

El artículo 15 prevé el papel del Plan del Estado «en el cual figuran las escuelas públicas y libres de enseñanza post-primaria (...). Fuera del plan, no se puede fundar ninguna escuela pública ni subvencionar ninguna escuela libre».

La intervención de las familias está «únicamente reservada a las organizaciones que, según el ministro, son suficientemente representativas» (68).

Sois libres ... a condición de someteros a la planificación. «La ley, se lee (69), indica en qué casos una escuela (...) privada pierde su derecho a la subvención».

¿No es esto acaso abrir el camino de la arbitrariedad sin contrapartida ni garantía?

Hasta aquí la ley de Wisser (70) distribuía equitativamente los subsidios del impuesto a las familias o asociaciones, a prorrata del número de alumnos.

Desde 1963, la ley citada más arriba, permite modificar o abolir esta medida de justicia y la somete, de todas maneras, al monopolio del Plan de Estado.

3. Pero el ejemplo más llamativo es el de *España*.

(66) Breve noticia de la ley sobre la enseñanza post-primaria en los Países Bajos (editado por el Ministerio de Educación y Ciencia, La Haya, 1968, pág. 5).

(67) *Op. cit.*, pág. 7.

(68) *Op. cit.*, págs. 10 a 12.

(69) *Op. cit.*

(70) Descrita en un folleto de M. Aarts, citado en *L'enseignement* de Michel Creuzet. Editorial.

NOTA SUCINTA SOBRE LA LEY GENERAL DE ENSEÑANZA.

La reforma educativa española.

Las Cortes españolas han votado el 28-7-1970 la Ley General de Enseñanza y de Financiamiento de la Reforma Educativa, «promulgada el 4 de agosto de 1970.

Esta ley deroga y reemplaza todos los textos anteriores: forma la *totalidad* del Sistema Educativo.

Los puntos principales son:

1.º Definición de las Finalidades: artículo 1, §§ 1, 2, 3. Finalidades limitadas al nivel del hombre y de la economía sin ninguna referencia a finalidades de orden superior.

2.º Primacía absoluta del papel del Estado (art. 4); delegación total en el Ministro de Educación y Ciencia, que tiene autoridad sobre la *totalidad* (arts. 136 y sigs.) de los establecimientos de Enseñanza, salvo las Academias militares y los Centros de Formación Eclesiásticos.

3.º El papel de la Iglesia está limitado estrictamente (art. 6) a las estipulaciones del Concordato de 1953.

De donde se sigue lo precario de ese papel reconocido anteriormente por los documentos pontificios (ver el art. 136, § 4).

4.º Enseñanza única y globalizada (art. 9) en todas las escuelas públicas y *privadas*. Por tanto, ya no más libertades pedagógicas.

5.º Orientación obligatoria (art. 9, § 4; art. 31) ¿Qué quedará del derecho de las familias para con sus niños?

6.º Formación pedagógica de los maestros, *única y obligatoria* en los «Institutos de Ciencias de la Educación», coordinados y controlados por el Centro Nacional de Investigaciones de la Educación, dependiente del Ministro (art. 102, § 2; art. 104, 124, ordenanza del 14-7-1970).

Ningún maestro público o *privado* puede enseñar sin pasar antes por el Instituto de las Ciencias de la Educación (Organismo estatista). Así que ya no hay libertad de formar maestros para las escuelas

libres. De lo cual se sigue la pérdida progresiva del carácter peculiar de estas escuelas.

En caso de laicización del régimen o de mera supresión del Concordato, ya se ve qué presiones ideológicas se pueden ejercer, por este medio, en las escuelas libres católicas.

7.º No puede haber en España enseñanza de pago para los niños hasta los trece años.

La gratuidad deberá ser completa para todos los establecimientos privados y públicos correspondientes, de aquí a 1980, y posteriormente hasta el bachillerato. Las escuelas privadas percibirán subsidios con este fin. En ellos estarán incluidos la amortización de las instalaciones escolares y de los edificios. Las cantidades desembolsadas a este fin por el Estado serán recuperadas por éste al cabo de treinta años en forma de apropiación del patrimonio escolar privado.

Como la enseñanza debe de ser gratuita, las escuelas libres no podrán contar con mensualidades familiares para hacer por su cuenta el mantenimiento... ¡Y, por tanto, verán los edificios entretenidos por el Estado, pero confiscados por él al cabo de treinta años.

... He ahí lo que realizan los organismos internacionales a quienes la reforma fue confiada, como vamos a ver.

¡Y esto en un país que no es considerado como «progresista»!

Es de notar que el proyecto de reforma ha sido propuesto, publicado y sometido a votación solamente en dos años gracias al apoyo de la UNESCO, de la FAO y de la O.C.D.E.; la connivencia internacional se ha manifestado con perfecta claridad en el Acuerdo de Crédito firmado el 30-6-70 (antes de votarse la ley) entre España y el Banco Mundial para el desarrollo (B.I.E.D.), para hacer adoptar esta ley a cambio de un préstamo de doce millones de dólares, reintegrable inmediatamente en caso de modificación o de no aplicación de la ley.

(Acuerdo de Crédito del 30-6-70, artículo 5 5,04-5,05 - artículo 6, 012 - artículo 7, 7,01.)

¿Ha vendido España su alma por treinta dineros?

4. Se podría citar a *Irlanda*, de la cual la OCDE prevé que hay que afectar a su «colectividad toda entera», «en un procedimiento dinámico de cambio», y donde se estudia la planificación con la

única pena de que los investigadores no hayan podido llevarla hasta donde querían en lo referente a las escuelas libres no subvencionadas.

5. La estructura política socialista de Suecia se presta admirablemente a las «recomendaciones» de la UNESCO: educación permanente, así como «posibilidades de acceso a la enseñanza técnica, comercial o social»; «mentalidad acogedora de innovaciones y cambios» (71).

Es interesante, sin embargo, señalar, que si los «principios generales» de una «reforma estructural profunda» están legitimados» por las instituciones políticas, el «monolitismo tecnocrático parece que tiene que evitar en ellas, por el mantenimiento de un pluralismo descentralizado, especialmente en lo que respecta a los Municipios, las Universidades y ciertos organismos de investigación» (72).

6. La enseñanza renovada belga, según lo han establecido los decretos del Ministro Dubois, y como la describe M. Vanbergen, director de la Educación Nacional, sección de lengua francesa, ¡es una copia casi textual de las «recomendaciones» del gobierno mundial!

Basta leer para convencerse de ello, el estudio francés del Secretariado de Información y de Investigaciones Universitarias y Escolares (SIRUS) (73), o del Secretariado autónomo de Investigaciones Pedagógicas y escolares belga (74).

Se juzgará acerca del parentesco de los textos belgas con los de la UNESCO o de la OCDE.

Nos limitamos ahora a algunos ejemplos, pero nos proponemos analizar más tarde la situación en otros países.

(71) OCDE, Suecia, pág. 55: «Siempre se encuentra la tendencia a «escolarizar» la formación de los hombres de todas las edades!»

(72) *Op. cit.*, pág. 59. «Se trata de una influencia de las centrales sindicales que siempre han preferido tratar con las instituciones patronales... antes que con el Estado socialista, desde hace varios años?»

(73) Núm. 22 y núm. 23 (julio, agosto, septiembre 1972) del Boletín de SIRUS, 2, rue des Gravières-Souffrettes, 92500, Rueil, Francia.

(74) 27 Avenida Minerve, 1190 Bruselas.

Hacia la educación única por el gobierno mundial.

E. Faure hace notar (75): «Algunos de entre nosotros han concebido un medio que les parece digno de llamar la atención. Se trataría de analizar un programa internacional que tuviera como única meta aportar una ayuda científica, técnica y financiera a los Estados que deseen enrolarse en las nuevas vías educativas y modernizar la educación ...».

Inmediatamente, como es en él habitual, E. Faure esboza una salvedad y jura por sus grandes dioses «que, sin embargo, de ninguna manera intervendría en la confección y composición de los programas de enseñanza» (76).

El contexto del trabajo ... y de las realizaciones de la UNESCO, particularmente después de 1968, no nos inspiran ninguna seguridad.

E. Faure, bajo la cobertura de la UNESCO, se muestra decidido partidario de una pedagogía «progresista» (77), y el sentido en el cual actúa este organismo internacional no permite suponer que sea impresa una moción contraria a la de los Estados que adoptarían el programa internacional.

La prueba está en la semejanza de las campañas de prensa, de las infiltraciones en los centros pedagógicos, en los Ministerios, y hasta en las administraciones católicas de enseñanza.

No es una exageración decir, a la luz de la experiencia y de lo que proclaman los organismos internacionales citados, que sus «Recomendaciones» van, de hecho, a constreñir progresivamente a los Estados hasta conseguir apoderarse totalmente de la enseñanza y la educación en los respectivos países, que son considerados, en la terminología de la UNESCO, como las «regiones» del mundo (78).

La Organización de las Naciones Unidas prepara «el tránsito de la oligarquía a la democracia internacional» (79).

(75) *Op. cit.*, pág. 295.

(76) *Op. cit.*, pág. 296.

(77) *Op. cit.*, pág. XXXVI.

(78) Esta expresión se repite constantemente en las publicaciones de la UNESCO.

(79) L. François: *Le Droit à l'éducation*, pág. 85.

Esta democracia, tal como viene concebida en «El mes de la UNESCO», y en las publicaciones habituales del superestado, evoca la «democracia moderna» que tan bien analiza el profesor De Corte:

La voluntad del pueblo, que ignora lo que se le está preparando, sirve de alibí a los trujamaneos abiertos u ocultos de una oligarquía dirigente, que utiliza la «ciudad educativa» de la que habla E. Faure, y los «mass media», para imponer una dictadura total sobre los cuerpos y los espíritus.

Se podría invertir la frase de Louis François para que sea exacta:

«La Organización de los Estados Unidos prepara el tránsito de las democracias reales y diversificadas a la oligarquía internacional, única y totalitaria.»

Organización de los Estados Unidos, Banco Internacional para la Investigación y el Desarrollo, Oficina Internacional del Trabajo, Oficina de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización de Cooperación y de Desarrollo Económico, FAO (alimentación), OMS (Sanidad) ... son otros tantos instrumentos del *gobierno mundial*, materialista, subversivo, marxistizante, que se emplean por medio de Estados (80) que se han convertido en totalitarios.

¿Acaso no es esto una tentativa para realizar el sueño de Gustave Naquet en «La Humanidad y la patria» (81)?: «Sobre los escombros de las patrias niveladas se fundará la República de los Estados Unidos de la Civilización, de la cual Francia no será más que un cantón, de suerte que dos mil años después del infructuoso ensayo de Cristo para realizar la Paz universal, el definitivo advenimiento del Mesías-Humanidad señalará el triunfo del antiguo sueño judío» (82).

Lo que parte en humareda.

Después de lo que se ha leído, algunos pensarán que semejante descripción es *negativa*, que hay que «ser de su tiempo» y tener en

(80) Simples o federativos.

(81) Citado por J. Ousset: *Para que El reino*, pág. 117.

(82) Ese mesianismo temporal, tan violentamente expresado, se explica por el hecho de que Naquet era judío.

cuenta los esfuerzos tan loables de la UNESCO, de la OCDE y de los Estados que se preocupan de «democratizar la enseñanza».

Antes de examinar cuales son

— *Los motivos de nuestra esperanza ...*

— ... Y las razones que tenemos para combatir por una sana y santa educación, así como por *nuestras libertades*, demostremos en que ...

Es la UNESCO, la OCDE, etc., quienes son *negativas* en su «proceso de integración» de los hombres a un «sistema» y a unos métodos «socializantes» (83). ¿Qué es lo que nos proponen? Una sociedad futura que no tiene para sí más mérito que el de ser futura, «en búsqueda», en la corriente, de una evolución indemostrable pero decretada como universal, irresistible, fatal, etc., etc. ...

En contrapartida, valores fundamentales son descuidados, despreciados, combatidos y destruidos, cuando esos organismos pueden hacerlo.

Volvamos a tomar la lista de las *amputaciones* hechas al orden normal de las cosas —a la razón como a la fe— por las «reformas» de dirección mundial.

1. *Supresión de toda libertad de enseñanza por las planificaciones estatales universalizadas.*

Por tanto, hay que comprobar bien que no es el Estado (cualquiera que sea su forma) (84) quien ha inventado algo en educación y en pedagogía.

Lo propio de una enseñanza estatal es atenerse a algunos principios de un dogmatismo estrecho que el propio Estado *impone*. La razón es sencilla: si afloja la rienda a las iniciativas teme, y con razón, la anarquía. Esto es lo que sucedió en Francia con la ley E. Faure de orientación de la enseñanza superior.

Uniformizar, igualizar, reglamentar, son limitaciones a las cuales los Estados deben someterse cuando alcanzan cierta importancia, a menos de hacer el juego a las facciones ideológicas.

(83) Términos que se volverán a encontrar en los folletos citados.

(84) Puede tratarse de una Federación o una Confederación que restrinja las autonomías de los Estados constitutivos, por ejemplo.

Por el contrario, la libertad de enseñanza permite al Estado quedarse como armonizador, como un suplemento eventual, como juez imparcial de los conflictos.

Sobre todo permite, en el *orden* cívico, mantenido por un Estado independiente y fuerte, dejar que las libertades de las familias, de los cuerpos intermedios y de las sociedades locales se expansionen y formen sus futuros ciudadanos sin interposición de un «sistema» administrativo entre ellos y las realidades de la vida social.

Únicamente un régimen de verdaderas libertades permite la *educación* de los hombres, es decir, la búsqueda de sus fines y su desarrollo en los medios de vida que les son propios. No se trata, como quiere Edgar Faure, de «arraigar al hombre en la revolución científica y técnica de hoy en día» (cobertura de «Aprender a Ser»). Se enraiza únicamente en lo que es suficientemente estable para permitir el arraigo. Se nos prepara al hombre sin raíces, al «proletario» sin bienes ni pasado de las sociedades marxistas, a un hombre movido desde fuera, incapaz de ejercer su libre iniciativa.

2. Otra mutilación: La supresión de las libertades locales.

«Si perdemos la libertad de enseñanza, escribía Mgr. Cazaux, Obispo de Luçon (Francia), las demás libertades no tardarán en seguir la misma suerte».

Que nadie se llame a engaño. El abandono por las comunidades locales de sus libertades educadoras, preparará una generación de apátridas, es decir, de gentes que han renunciado al amor y al desarrollo de su patria chica. Semejante medida, por sus consecuencias profesionales, inmobiliarias y culturales, no hará más que acentuar la dictadura del Estado (85).

¿Este riesgo merece la pena jugarlo?

Tanto menos cuanto, incluso, nuestras naciones perderían en él su independencia en beneficio del gobierno.

3. *La pérdida de los verdaderos ideales de la educación aceptables por todo hombre dotado de buen sentido.*

(85) O de la Federación o Confederación de Estados.

No volvamos a ello. El descenso general de la cultura en los países donde la Reforma ha hecho estragos no tiene nada de atractivo.

Y nuestros politécnicos y escuelas ven afluir a ellos estudiantes serios que vienen de Universidades entregadas a la anarquía. ¿Sería oportuno entregar a los primeros a la suerte de los segundos?

4. *Los católicos no pueden aceptar semejantes reformas sin considerar la ofensa que se hace a la razón y a la fe.*

La escuela católica, cuando lo es y quiere serlo realmente, contribuye a la formación religiosa de la juventud.

Que no se nos diga que las reformas subvencionadas por la UNESCO, y progresivamente aplicadas entre nosotros, no impedirán las lecciones de catecismo. Su *perspectiva general*, su *espíritu*, se oponen diametralmente a la educación católica. La multiplicación de lecciones de un catecismo verdaderamente *católico* podrá paliar parcialmente el mal. Pero no impide la destrucción intrínseca de los espíritus, de los corazones y de las voluntades.

Hemos dejado para el final una mutilación esencial. La familia ya no se considera como la educadora en la base.

He aquí el pasaje textual del «Derecho a la educación» que a ella se refiere:

«Por otra parte, los padres sienten inquietud por todas las medidas con que, progresivamente, les reducen su libertad de elegir las autoridades escolares; que determinan, para cada niño, la orientación, el tipo conveniente de estudios y los imponen a las familias; y que delimitan, para cada establecimiento escolar, unas zonas obligatorias de reclutamiento de las cuales los padres no pueden evadirse para enviar a sus hijos a una escuela que les parece preferible. Es violado de este modo el último párrafo del artículo 20 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre que dice: «los padres tienen, con prioridad, el derecho de elegir la clase de educación que dar a sus hijos». No es dudoso que en numerosos países, de 1948 a 1968, el derecho de las familias haya menguado, mientras que el poder del Estado se acrecentó.»

«Los redactores de la Declaración universal estaban obsesionados por el recuerdo de los métodos totalitarios del nazismo y del fascismo, del que se adueñara el Estado del niño desde la edad de

siete años, de la sumisión brutal impuesta a las familias. La restauración de la libertad parecía imponer esta restitución total del hijo a la familia.»

«Desde entonces las cosas han cambiado mucho (86): la cantidad amenaza con sumergirlo todo, y la complejidad de las sociedades modernas borra las pistas más utilizadas. Es necesaria una regulación para esta muchedumbre creciente de jóvenes, para devolver el orden y la eficacia a la enseñanza, para permitir que las aptitudes individuales se ejerzan y para responder a las necesidades económicas y sociales. A medida que los deberes, las responsabilidades y los compromisos financieros del Estado se desarrollan, su control y su política se imponen.»

«De momento, mientras tanto, la tutela administrativa no es imperativa. Los padres, que reciben con escalofrío y horror la notificación de que su hijo debe dedicarse al estudio de una enseñanza técnica, cuando le tenían destinado a las clases más intelectuales y a las grandes escuelas de mayor prestigio, pueden aún, sin embargo, en numerosos países recurrir contra esta decisión, bien aceptando que su hijo sufra las pruebas de ingreso a un tipo de enseñanza de su elección, o bien matriculándolo en una escuela privada. He ahí unas válvulas importantes (87) en toda reforma estatal de la enseñanza.»

«A menudo los padres están ciegos y la reglamentación no es forzosamente contraria al interés del niño. Pero, una vez más, es preferible, en este punto, no forzar bruscamente a las familias, sino obtener su aquiescencia a un nuevo sistema impuesto por las realidades.» «Las asociaciones de padres de alumnos podrían jugar en este asunto un papel precioso.»

«Por esto conviene informar plenamente a los padres acerca de las aptitudes de sus hijos, de la orientación que parece más adecuada y de las múltiples salidas ofrecidas por tal o cual tipo de estudios. Lo cual se puede realizar con la creación de un servicio universitario y escolar de información, y por contactos multiplicados entre parientes y profesores. La escuela puede ganarlo todo con el conocimiento

(86) Subrayado por nosotros.

(87) ¡Una libertad fundamental no es más que una válvula del estado! (nota nuestra), subrayado por nosotros.

de la familia; la familia se beneficia con la iniciación a los problemas de la escuela.»

«La colaboración crece entre la escuela y la familia; y disuelve la contradicción del artículo 26.»

(J. Thomas: *El derecho a la educación*, UNESCO, París, 1968.)

Así, pues, el famoso artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre no era más que una hipocresía de circunstancias para combatir el racismo. Pero la UNESCO *no creía en él*.

Se hubiera adaptado de buen grado al totalitarismo ... si no hubiera sido nazi. Algo así como los comunistas que denuncian los «crímenes nazis», no porque sean «crímenes», sino porque son «nazis», quedando a salvo que cualquier otro régimen, marxista o socialista, tendría perfecto derecho a hacer lo que Hitler había hecho.

«No violentar a las familias» (...), «obtener su aquiescencia» (...) se lee en la página 88 y 89.

Será esto tanto más fácil de obtener en cuanto esas familias:

- no serán consultadas.
- o lo serán a través de hombres de paja conquistados de antemano por el sistema.
- se vean situadas ante hechos consumados.
- o estén de tal manera condicionadas por las «mass media» (televisión, prensa, ...) que les parezca un bien su destrucción y la pérdida de sus derechos y deberes.

Nuestras razones para esperar y combatir.

¿Cómo luchar contra este enorme aparato de destrucción? ¿Cómo hacer una *obra positiva* de educación frente a semejante «bulldozer»?

1. Los padres católicos no tienen derecho de aceptar el sedicente «fatalismo» de la futura sociedad materialista.

Dios es más fuerte que sus enemigos. Con la ayuda de María, venceremos. Los católicos suizos vencieron a la «kulturkampf», los españoles al comunismo en 1936, los brasileños en 1964 ...

La realeza de Cristo es nuestra suprema razón para esperar. Roguemos y trabajemos «para que venga a nosotros tu reino». La esperanza sobrenatural subsiste.

2. En un orden natural no aceptamos el *fatalismo* de una evolución mundial hacia la educación totalitaria, y la revolución cultural». La historia prueba que ese fatalismo *no existe*. Esa evolución que nos presentan como el gran obstáculo y como el desarrollo natural de la historia, escribe Jean Ousset (88), basta analizarla para comprobar que es el fruto de un esfuerzo organizado por la subversión.

Desde esta perspectiva, nada es menos natural que el pretendido «curso natural de los acontecimientos»; quizá nunca su desarrollo fue tan minuciosamente preparado y conducido por la voluntad revolucionaria de una *pequeña minoría*.

Lejos de hablar de la evolución natural de la historia, resultaría provechoso estudiar las violencias hechas a ese curso natural de la historia. Basta dirigir una atenta mirada al encadenamiento de los principales acontecimientos desde mil setecientos diecisiete (creación de la Gran Logia de Inglaterra).

¿No se ve, acaso, que en vez del funcionamiento armonioso de las leyes naturales se imponen las violencias repetidas que una multitud de sectas y de agentes subversivos han hecho sufrir al orden de cosas?

¡Y se invoca el nombre de esta supuesta evolución, ante la que se afirma que debíamos inclinarnos, cuando así esta evolución nos está gritando que nada impide que sea derribada porque solamente es el fruto de la tenacidad de algunos!

3. Pío XII señalaba «el cansancio de los buenos», como la razón principal del triunfo de los enemigos de la razón y de la fe. Dios permite que ganen terreno porque *la pequeña minoría* de los que organizan la subversión *trabaja*, mientras que nosotros capitulamos. Sin embargo, somos más numerosos los que pensamos bien, pero ignoramos o capitulamos ante las reformas de la enseñanza impuestas a menudo a espaldas nuestras. Capitulamos ante los programas y exámenes de estado, y sin querer buscarles las vueltas, completarlos ... e incluso rechazarlos, aun *cuando se tienen posibilidades reales para ello*. No queremos actuar realmente ni trabajar contra la subversión y por el orden normal de las cosas en materia de educación.

(88) Jean Ousset: *Para que El reine*, pág. 283, Speiro.

Aceptamos entrar en el «sistema» para no separarnos «de los demás».

4. Especialmente porque resistiríamos muy bien si esto no nos costara ni esfuerzos, ni tiempo, ni dinero.

Es necesario que sepamos cuánto pagaremos por nuestras libertades.

5. Múltiples acciones son posibles: ilustrar a los que ignoran las andanzas subversivas internacionales; visitarles (padres, directores de establecimientos, profesores, estudiantes, hombres políticos, élites locales ...); organizar una verdadera *concertación de sus esfuerzos*; parece que esta debe ser la primera tarea a emprender. No nos retrasemos frente a la objeción de los que nos juzgan negativos. Sepamos mostrarles lo que dijimos más arriba: las «recomendaciones» mundiales de los estados totalitarios son las que resultan negativas dados los valores naturales y sobrenaturales que aplastan.

Sepamos utilizar todas las numerosas oportunidades de contactos con las realidades sanas de nuestros países: el buen sentido natural de los padres, las libertades y la conciencia profesional de los maestros, la preocupación de promover los valores locales y el patrimonio nacional entre nuestros representantes.

6. Donde hay que emprender el trabajo es *en la base*: en nuestras escuelas o institutos, en nuestras facultades, en nuestros municipios, cantones, regiones ... y veremos cómo, poco a poco, se crea un clima favorable a nuestros deseos.

Frente al enorme aparato subversivo, nuestros granos de arena acabarán por bloquear los engranajes uno a uno. Con un poco de paciencia, mucha tenacidad, una gran dosis de imaginación ... y la gracia de Dios (89).

(89) La posibilidad de acuerdos en los planos nacional e internacional se brinda en los encuentros como los que se tienen, cada año, en Lausana, en el Congreso del *Office International* de las obras de formación cívica y de acción cultural, según el derecho natural y cristiano. Precisamente, el tema de este Congreso en 1973 es, *La Educación de los hombres*. No perdamos la ocasión de encontrarnos con personas y obras que trabajan con nuestro mismo espíritu.