

## FUNDAMENTOS DE LA INTEGRACION RELIGIOSA EN LA EDUCACION

Discurso de Orden pronunciado  
en la Ceremonia de Apertura del  
Año Académico de 1960.

La Pontificia Universidad Católica del Perú desea conmemorar, al iniciar este año académico, el trigésimo aniversario de la encíclica *Divini illius magistri* promulgada por Pío XI. Ella ilustró al mundo con nueva luz, pero a pesar del tiempo transcurrido todavía es necesario justificar dialécticamente su doctrina. Casi diríamos que su vigencia se constituye de nuevo al renovarse los problemas educativos. De la doctrina de la encíclica quiere ser testimonio vivo nuestra Universidad, máxima institución docente de la Iglesia peruana. Por ello, al determinar el tema del discurso inaugural no he tenido que hacer otra cosa sino reflexionar sobre lo que la Universidad Católica quiere ser; y he encontrado que ello responde a uno de los aspectos fundamentales de la encíclica, que podemos definir como la *integración religiosa en la realidad educativa*. Sin estar expresamente tratado este aspecto en ninguna parte de la encíclica, se hace presente en toda ella a manera de alma que vivifica sus planteamientos.

La integración en el proceso educativo tiene un horizonte más amplio. En efecto, la edificación del Cuerpo de Cristo implica, como un quehacer apostólico, la tarea de integrar a Cristo en la historia humana. Ello quiere decir que el concepto de integración de la Iglesia, Cuerpo Místico de Cristo, en toda la realidad humana constituye el presupuesto previo a todo posible apostolado. Este es posible porque existe una común dimensión en que Cristo y el mundo se hacen presentes con una intencionalidad de integración.

Cuando hablamos de la integración de la Iglesia, Cuerpo Místico de Cristo, en la historia humana designamos evidentemente una presencia: de una parte, la de la realidad sociológica del Cuerpo Místico; de la otra, la de la realidad social humana. Ambas realidades están presentes la una a la otra, al menos a través de un común soporte que es el hombre. Pero además es decisivo en este caso el sentido que adquiere la presencia misma. No es extraño adoptar hoy una delimitación minimista que restrinja los límites precisos de la integración, de una manera opuesta a como en otros tiempos acaso se hayan extendido tales límites con exceso invadiendo fronteras que debieran haber permanecido inviolables. Algunos han llegado en nuestros días a reconocer una presencia tal de la Iglesia en las realidades humanas que equivale a ponerla como enclaustrada en el mundo, estando allí fuera del mundo, aunque junto al mundo. Es probable que se haya llegado a semejante situación

de alienamiento por la inercia de un movimiento pendular de reacción contra el exceso precedente en que se incurrió cuando se suplantaron las instituciones sociales mundanales por instituciones eclesiásticas. Pero en todo caso importa señalar que semejante actitud minimista implica la negación más radical y absoluta de la integración requerida para que la edificación del Cuerpo de Cristo llegue a su plenitud. La Iglesia quedaría en tal situación como una realidad extraña, inasimilable sí, pero incapaz de trascenderse a sí misma y de permeabilizar vitalmente la cultura humana. Con vigilante clarividencia señalaba ya este peligro Pío XII: "Se advierten hoy inclinaciones y maneras de pensar que intentan impedir y limitar el poder de los Obispos (sin exceptuar al Romano Pontífice) en tanto en cuanto son Pastores de la grev a ellos confiada. Reducen su autoridad, ministerio y vigilancia a unos ámbitos estrictamente religiosos: predicación de las verdades de fe, dirección de los ejercicios de piedad, administración de los Sacramentos de la Iglesia y ejercicio de las funciones litúrgicas. Intentan separar la Iglesia de todos aquellos asuntos que tocan de cerca 'la realidad de la vida', como ellos dicen, por ser cosas fuera de su competencia".(1)

#### I.—*La integración de la Iglesia como vida y como pensamiento*

El problema de la integración de la Iglesia en las realidades histórico-sociales humanas se origina con la formación de la Iglesia, pero es probable que no haya estado elevado a la plena conciencia reflexiva en todo tiempo. La integración no ha podido ser consumada de una vez para siempre, tanto porque la Iglesia es vida, como porque ninguna cultura en la que ella asoire a integrarse ha permanecido solidificada en rígida inmovilidad eleática. En este sentido, la integración de la Iglesia en el mundo se conquista renovadamente como resultado de una acción y de una vida. Descubrimos así la existencia de un problema *vital* de integración originado simultáneamente de una presencia y de una extrañeza de la Iglesia con relación a las realidades humanas. Es un problema derivado de un estar en el mundo y no pertenecer al mundo, que se ha ido cumpliendo desde un punto de vista activo como riesgo, como lucha agónica; y desde un punto de vista objetivante como impulso creador de nuevas formas culturales en los varios campos de la realidad histórica humana: en la política, en la educación, en los problemas sociales o ideológicos, en las ciencias, en la filosofía, y hasta en el arte o en las técnicas.

Pero, al mismo tiempo que la integración se vive en la Iglesia como esfuerzo para informar internamente de religiosidad cristiana la cultura objetiva y para sustentarse presencialmente en ella, cabe elevarla también como objeto analizable a la plena luz de la *reflexión teórica*. De este modo nos preguntaremos teóricamente por la naturaleza del fenómeno social de la integración de la Iglesia en la cultura, por sus fundamentos y soportes que la justifican, y por los modos como ella deba ser cumplida. Todo esto, además de tener unas implicaciones teológicas, constituye un fenómeno sociológico-cultural, y en cuanto tal lo pretendemos analizar ahora. Nos remontamos así a lo que constituye un presupuesto radical, aunque dada su naturaleza teóri-

---

(1) PÍO XII, 2 de noviembre de 1954; cf. A. SAN CRISTOBAL: *El Orden económico-social cristiano*, (Documentos de Pío XII), Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 1959, pág. 11.

ca no sea el primero en el tiempo, a toda actividad práctica de afianzamiento y creación integradora religiosa en la objetividad histórico-social.

Si hemos delimitado en abstracto y en general el problema de la reflexión teórica acerca de la integración de la Iglesia en la cultura humana objetiva, obedece ello al deseo de situarnos en el preciso horizonte epistemológico sobre el que se proyecta el contenido de la encíclica *Divini illius magistri* de Pío XI. Responde ella a una finalidad concreta: justificar la integración de la misión educativa de la Iglesia en la realidad objetiva educacional. Sobre el fondo del problema general de la integración que domina el magisterio eclesiástico moderno, era preciso destacar los acentos peculiares de esta integración educativa que corresponde, de otra parte, al proceso histórico y teórico de afirmación de la autonomía irreductible de lo educativo dentro de la objetividad cultural.

Mientras lo educativo no se diferenciaba como una realidad objetiva en sí, la integración educativa de la Iglesia se cumplía como acción y como vida en la actividad docente de sus miembros y de sus instituciones y en la reflexión pedagógica de sus pensadores. La encíclica nos da testimonio de ello citando las apasionadas palabras de San Agustín: "Oh Iglesia Católica, verdaderísima Madre de los cristianos. . . Tu adiestras y amaestras puerilmente a los niños, con fortaleza a los jóvenes, con delicadeza a los ancianos, conforme a la edad de cada uno, en su cuerpo y en su espíritu. . . Enseñas con diligencia a quién se debe honor, a quién afecto, a quién respeto, a quién temor, a quién consuelo, a quién amonestación, a quién exhortación, a quién corrección, a quién reprensión, a quién castigo; mostrando cómo no se debe todo a todos, pero sí a todos la caridad, a ninguno la ofensa".(2) Pero al consolidarse el ser en sí autónomo de lo educativo, se abría al magisterio eclesiástico un interrogante que debía ser cerrado con la explicación precisa: ¿podría integrarse en la nueva región de lo educativo que emerge en la cultura moderna la educación cristiana? ¿de qué modo se justificaría y fundamentaría semejante integración?

Cuando el 31 de diciembre de 1929 promulgaba Pío XI la encíclica que ahora conmemoramos, lo hace con plena conciencia de las urgencias teóricas planteadas. Determina lo que es esencial en la educación natural y las relaciones que es necesario tender hasta ella desde la educación cristiana: "Por esto precisamente la educación cristiana comprende todo el ámbito de la vida humana, sensible y espiritual, intelectual y moral, doméstica y social, no para menoscabarla en manera alguna, sino para elevarla, regularla y perfeccionarla según los ejemplos de la doctrina de Cristo. . . Tal meta y término de la educación cristiana parece a los profanos como una abstracción, o más bien como una cosa irrealizable sin arrancar o menoscabar las facultades naturales, y sin renunciar a las obras de la vida terrena: por tanto, ajena a la vida social y a la prosperidad temporal, contraría a todo progreso en las letras, en las ciencias, en las artes y a toda obra de civilización" (3). Y, basándose en la autoridad de un texto de Tertuliano, reafirma el hecho macizo de la integra-

(2) PIO XI, *Divini illius magistri*, n. 63. Citaremos esta encíclica según el texto y la numeración que trae la *Colección de encíclicas y documentos pontificios*. (Publicaciones de la Acción Católica Española), 4ª edic., Madrid, 1955.

(3) *Ibid.*, n. 59 y 60.

ción de ambas educaciones, la cristiana y la humana: "Por lo tanto, el verdadero cristiano, lejos de renunciar a las obras de la vida terrena o amenguar sus facultades naturales, más bien las desarrolla y perfecciona coordinándolas con la vida sobrenatural, hasta el punto de ennoblecer la misma vida natural y de procurarla un auxilio más eficaz, no sólo de orden espiritual y eterno, sino también material y temporal" (4).

## II.—Fundamento del derecho de la Iglesia a la integración educativa

Una integración paralela a la de la actividad educativa la inició, en los problemas económico sociales, León XIII y la consumaron Pío XI y Pío XII. En el análisis de estos problemas se descubrió un vínculo que, enlazando de una parte con las realidades estrictamente económicas y sociales, posibilitara de otro lado una vía de acceso a la intervención doctrinaria y pastoral de la Iglesia. Ese vínculo relacionante, que no es otro que la ley natural, ha servido de puente para la integración en las cuestiones económico-sociales, y ha soportado incommovible el intenso tráfico del magisterio eclesiástico hacia esas realidades humanas. Pío XII recordaba contra quienes enclaustran en lo sagrado la actividad de la Iglesia que "ha de sostenerse clara y firmemente que el poder de la Iglesia no se restringe a «las cosas estrictamente religiosas», como suele decirse, sino que todo lo referente a la ley natural, su anunciación, interpretación, y aplicación, pertenece bajo su aspecto moral a la jurisdicción de la Iglesia" (5). Con estas palabras se define claramente cual sea el fundamento de la integración de la actividad de la Iglesia en las realidades económico-sociales.

La integración educacional postula, de igual modo, un fundamento que la posibilite, algo en que puedan confluir y complementarse las dos corrientes educativas cristiana y humana. Pues bien, a la búsqueda y esclarecimiento del mismo se aplica Pío XI en la encíclica *Divini illius magistri*. Aproximadamente la mitad primera de la encíclica está dedicada al estudio de las sociedades a quienes toca la misión de educar, siguiendo el orden de la conocida trilogía: Iglesia, familia y Estado. Allí se establece que "la educación que abarca a todo el hombre, individual y socialmente, en el orden de la naturaleza y en el de la gracia, pertenece a estas tres sociedades necesarias, en una medida proporcional y correspondiente a la coordinación de sus respectivos fines, según el orden actual de la providencia establecido por Dios" (6). Las precisas determinaciones de los poderes correspondientes a cada una de esas tres sociedades, como momentos parciales de un todo en que se encuentran integrados, han prestado una contundente eficacia dialéctica a la acción de tantos cristianos que trabajan por consolidar la integración educacional. Sin embargo, la distinción intrasferible de los derechos educativos no constituye el fundamento radical de la integración. Lejos de fundamentarse esta en las atribuciones y en los límites correspondientes a los poderes sociológicos educacionales, vienen estos a estar fundamentados en lo que es raíz de la integración.

(4) *Ibid.*, n. 60.

(5) PÍO XII, 2 de noviembre de 1954; cf. A. SAN CRISTOBAL, l. c., pág. 11.

(6) *Divini illius*, n. 9.

Esa determinación de los poderes sociológicos educacionales fragmentados e integrables realizada por la encíclica era, desde otro punto de vista, inaplazablemente necesaria, por cuanto se había derivado la reflexión filosófica sobre lo educativo hacia el plano jurídico-sociológico. Baste ahora mencionar las tesis ampliamente divulgadas en América por la *Filosofía de la Educación* del chileno Letelier. Sus batalladores planteamientos se afirman en el plano jurídico, como si él fuera la dimensión radical, lo originariamente fundamentante del proceso educativo. "Establecido, nos dice, que la enseñanza pública realiza los fines de la educación de manera más perfecta que la enseñanza doméstica, debo ahora determinar cual de las dos potestades, si la temporal o la espiritual, es la llamada a prestar aquel servicio. Este es uno de los problemas políticos de mayor trascendencia social que en puntos de enseñanza discuten a la sazón los pensadores, los educacionistas, y los repúblicos" (7).

Desde el momento en que se desarraiga la educación de sus fundamentos, viene a quedar vagando a la deriva en la superficie de los hechos. Nada tiene de extraño que se resuelva entonces tan grave problema a la luz de un aparental positivismo sociologista, cuyos principios rectores determinantes no son otros que los de la inercia de los progresos políticos que han realizado, "en el curso de nuestra era", "la separación de ambas potestades" (8). Cuando Letelier escribía las siguientes palabras, no enuncia tan sólo su pensamiento personal, sino que formula las conclusiones necesariamente derivadas de un fenomenismo jurídico-sociológico que le ha servido como punto epistemológico de partida para juzgar de lo educativo. Letelier concluía de este modo: "Cualquiera que sea la manera de apreciar la razón de las leyes aludidas, los hechos que enuncio dejan ver la existencia de un antagonismo fundamental entre ambas potestades, y la conveniencia de que el Estado no se desarme entregando a la Iglesia la educación de la juventud. Aun cuando por la naturaleza de las cosas, la enseñanza corresponde al poder espiritual, no por eso se puede decir que corresponde en las sociedades cultas al poder teológico. Es la educación un medio poderoso de gobierno que la potestad civil no podría ceder sin peligros a la potestad antagonica. Mientras el profesorado no acabe de formarse como verdadero poder espiritual, lo razonable y lo justo es que esta gran fuerza social, la enseñanza, permanezca en manos de la sola potestad que, en el estado de anarquía de los espíritus, se puede decir, con justo título, genuina representante de la sociedad entera" (9).

Las formulaciones jurídico sociológicas acerca de los poderes educativos, cualquiera que sean los términos en que se expresen, se encuentran determinadas por la naturaleza del proceso educativo y por lo que en ella hay de más fundamental. Las relaciones entre esos poderes educativos no se pueden, consiguientemente, determinar desde sí mismas. En cuanto tales, las relaciones de oposición o de integración entre los poderes sociológicos educacionales no constituyen más que la manifestación exterior, sociológicamente consolidada y vindicable en fórmulas de claro sentido político, de otras relaciones profundas vigentes en el ser en sí primario de lo educativo. Creemos que la integra-

(7) Valentín LETELIER, *Teoría de la instrucción pública. Teoría de la enseñanza universitaria*, Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, Santiago, 1957, págs. 51-52.

(8) *Ibid.*, pág. 71.

(9) *Ibid.*, págs. 63-64.

ción es primariamente un problema educativo que se expresa secundariamente en relaciones jurídico-sociológicas, y no, como se presupone implícitamente en los textos citados de Letelier, un problema jurídico sociológico que necesitara proyectarse sobre el proceso educativo. Sólo en este enfoque será posible enjuiciar de modo satisfactorio el problema de la integración.

El valor secundario de las relaciones sociológicas entre las diversas sociedades nos remite a lo que es primario en ellas, y esto reside en el educando como sujeto que exige, sustenta y consume el proceso educativo. Junto a otras categorías humanas específicas, y cubriendo todo el ámbito de las mismas, el hombre está abierto a la educación esencialmente por la categoría educabilidad. De ello resulta que el fundamento primero a la posible integración religiosa con la educación humana haya de ser buscado en el hombre como sujeto de la educación. Por este camino se ha orientado Pío XI en la encíclica, y al término de él descubre como pétreo fundamento inmovible, pues no en vano la Iglesia se asienta sobre otro hombre que fué denominado piedra, la *unidad espiritual* del hombre que sirve de soporte inmediato a la educabilidad y al proceso que sobre ella se origina. Es de advertir como todo el proceso educativo viene a quedar condicionado por esa primigenia *unidad espiritual* que no es otra cosa sino la resultante de una integración perfecta de la naturaleza y de lo sobrenatural, de la cultura humana y de la fe revelada. No estará de sobra repetir aquí la definición ya clásica en que plasma la encíclica la unidad espiritual integrada del hombre: "Nunca se ha de perder de vista que el sujeto de la educación cristiana es el hombre todo entero, espíritu unido al cuerpo en unidad de naturaleza, con todas sus facultades naturales y sobrenaturales, cual nos lo hacen conocer la recta razón y la revelación; por lo tanto, el hombre caído de su estado originario, pero, redimido por Cristo y reintegrado en la condición sobrenatural de hijo adoptivo de Dios, aunque no en los privilegios preternaturales de la inmortalidad del cuerpo y de la integridad o equilibrio de sus inclinaciones" (10). La integración de los poderes jurídicos radica, pues, en su verdadero fundamento consistente en la integración de la unidad espiritual del hombre; mientras que se altera el verdadero orden estructural cuando se pretende que el poder sociológico preponderante haya de determinar el carácter de la educación en el hombre.

La unidad espiritual que bajo una forma integrada descubrimos en cada hombre se encuentra allí no como algo cumplido, sino en un estado de tensión dinámica hacia su realización, es decir se presenta distendida activamente en el proceso educativo. Un breve análisis de este plano nos permitirá llegar hasta la más originaria raíz ontológica de la educación en el hombre, y hará más comprensibles las conexiones entre la unidad espiritual humana y los poderes educativos jurídico sociológicos: Estado, Iglesia, familia. El hombre incrementa su ser espiritual educativamente por su actividad personal con la cultura objetiva dada en una situación. Lenguaje, moral, arte, ciencias, religión, etc., toda la plenitud de la cultura objetiva, si no es, como sostienen ciertos pensadores sociologistas, un *producto social*, está sin embargo sustentada y ofrecida al hombre para su educación en un grupo social. Bajo este aspecto, la educación humana se realiza en la vida social, y responde a la unidad de la cultura objetiva de que es portadora la sociedad. Por eso, la fragmentación de la cultura objetiva de un pueblo, en cuanto que se excluyera de ella algu-

(10) *Divini illius*, n. 34.

no de sus aspectos permanentemente incorporados a la misma, sea la religión, el arte o la moralidad, etc., no podría menos de desintegrar educativamente al hombre.

Una especie de continuidad ontológica liga al hombre en el proceso educativo con la objetividad cultural. Ya se trate de una creación puramente humana como el lenguaje o el arte popular, ya sea la expresión de realidades absolutas como la moral o las ciencias, ya sea la objetivación de las vivencias religiosas entendidas como el mensaje comunicado al hombre por Dios, la cultura objetiva en su integridad estructura mediante la actividad personal el ser espiritual del hombre. De aquí es que la integración de la cultura actúe como condición objetiva de la unidad espiritual integrada del hombre. De aquí es también que al propugnar Pío XI en la encíclica la integración religiosa en la educación humana, no pretenda sino vindicar el valor formativo integral de la cultura objetiva dada en la vida social, ya que la ciencia no existe sin la fe y sin las objetivaciones religiosas, de igual modo que el arte, el derecho y el espíritu objetivo de la nacionalidad no existen independientemente de la ciencia.

Esta continuidad ontológica que acabamos de describir es el fundamento radical de todos los derechos docentes, tanto del de la Iglesia como del derecho del Estado. En efecto, a la Iglesia le asiste un derecho no menor para salvaguardar el valor educativo de las objetividades culturales religiosas, que el derecho que asiste al Estado en cada Nación para defender el valor formativo de su propio espíritu objetivo nacional, que no pasa de ser una creación humana puramente relativa y contingente. Ambas objetividades culturales integran, de hecho, la cultura dada en la vida social con la que el hombre ha de incrementar educativamente su ser. Por lo que respecta a la educación cristiana, la razón que justifica los derechos de la Iglesia a integrar la tarea educativa radica en el hecho de que Ella, en cuanto institución social específica, conserva y soporta por misión propia el sector religioso de la cultura objetiva total con la que está vinculado educativamente el hombre.

Para expresar este aspecto social de la educación religiosa por el que las objetividades culturales cristianas dadas en la vida social y sostenidas por ella, se incorporan al proceso formativo del hombre, la encíclica ha empleado la bella metáfora de la maternidad. Tiene, ciertamente, un sentido religioso teológico, según el cual adquiere plenitud vital sobrenatural la maternidad de la Iglesia; pero también pueden y deben entenderse las palabras de la encíclica en el sentido cultural-sociológico que sirve de estructura al proceso educativo. He aquí la precisa definición dada por Pío XI: "El segundo título (por el que pertenece de un modo supereminente a la Iglesia la educación) es la maternidad sobrenatural con que la Iglesia, Esposa inmaculada de Cristo, engendra, y educa las almas en la vida divina de la Gracia, con sus Sacramentos y su enseñanza. Con razón, pues, afirma San Agustín: "No tendrá a Dios por padre el que rehusare tener a la Iglesia por madre" (11). En esta relación educativa inmediata entre el hombre y las objetividades culturales cristianas encuentra su origen y su fundamento el derecho de la Iglesia, en cuanto institución social, a educar. Ella aspira a formar hombres que vivan de su espíritu. Por este motivo, Ella es auténticamente uno de los que Flitner llamaba

(11) *Ibid.*, n. 11.

poderes educadores, que sostienen históricamente contenidos objetivos culturales necesarios en todo proceso educativo.

La posición laicista que recientemente se ha tratado de importar al Perú al amparo de la estratagema troyana de un llamado congreso de educadores, pretende desmontar, en nombre de la autonomía de la educación, el secular y fecundo apostolado docente de la Iglesia. Si algo hemos de reprocharla, no es precisamente sus prejuicios o dogmatismo laico, cuanto la superficialidad y el fenomenismo jurídico en que basa sus impugnaciones. Por debajo de los derechos jurídicos a la educación está la relación educacional primaria educando-contenidos culturales cristianas; y hasta ella no puede penetrar disociadoramente la autonomía de la educación. Dentro de este planteamiento ontológico, tienen insolayable vigencia las anotaciones de Flitner, un pensador no sospechoso de clericalismo: "Las múltiples significaciones de la discutida palabra «autonomía» no pueden tener el sentido de que sea el educador mismo quien decida acerca de los contenidos culturales. Ni menos el sentido —que le ha sido dado muchas veces— de que estos contenidos deben estar cimentados autónomamente fuera del individuo o del hombre. La tesis autonómica en la Pedagogía nada expresa sobre el rango o validez de los contenidos culturales en general. Y, en el sentido en que la utilizamos, no es idéntica a la afirmación de que el educador sea independiente de los contenidos de los poderes educadores. Por el contrario, la idea de autonomía presupone el estado de la dependencia y circunscribe dentro de este estado el campo de la responsabilidad, que actúa independientemente del educador concreto" (12).

La encíclica ha señalado repetidamente la vinculación entre los derechos docentes de la Iglesia y de la familia (13), sobre la base común de la educación religiosa integrada en la formación humana (14). No faltan quienes desvirtúan el sentido de esta conexión, considerándola como el modo de asegurar un mayor predominio de los derechos docentes de la Iglesia (14b); pero, en realidad, ella responde a la estructura esencial del proceso educativo que late bajo el plano de lo jurídico. La Iglesia representa en el proceso educativo el poder social que sustenta los contenidos culturales cristianos: pero, en virtud del influjo formativo natural de los padres sobre sus hijos, el contenido cultural de la educación religiosa sustentado por la Iglesia llega más directamente al niño en la vida familiar. Los padres vienen a ser, de esta forma, la prolongación activa inmediata del poder de la Iglesia como sociedad portadora de contenido educativo. Hemos de señalar que también son válidas para las relaciones educativas entre familia e Iglesia las sinceras descripciones de Erich Fromm: "Contestamos afirmando, nos dice, que los padres no solamente aplican las normas educativas de la sociedad que les es propia, con pocas excepciones debidas a variaciones individuales, sino también por medio de sus propias personalidades son portadores del carácter social de su sociedad o

(12) W. FLITNER, *Pedagogía sistemática*, editorial Labor, Barcelona, 1935, pág. 155-156.

(13) *Divini illius*, ns. 16, 19-21, 23, 47, 53.

(14) *Ibid.*, n. 17.

(14b) Por ejemplo, se ha escrito: "Invocando la llamada "libertad de enseñanza" y el supuesto derecho que se atribuye a los padres para dar a sus hijos la educación que ellos quieran libremente escoger, la iglesia católica pretende disputarle al Estado la facultad y el deber que le asiste de orientar y controlar la enseñanza y el otorgamiento de títulos profesionales", cf. César GODOY URRUTIA, *Educación y Política*, ed. "Tierra y Escuela", 2ª edic., Santiago de Chile, 1959, pág. 74.

clase. Ellos transmiten al niño lo que podría llamarse la atmósfera psicológica o el espíritu de una sociedad: simplemente con ser lo que son, es decir, representantes de ese mismo espíritu. *La familia puede así ser considerada como el agente psicológico de la sociedad*" (15).

### III.—Sentido de la educación religiosa

En tanto que el educando concreto, estructurado interiormente en la unidad espiritual integrada, está en conexión educativa con los contenidos culturales cristianos, la relación educativa primaria que así se establece cumple una doble finalidad: integra, en primer lugar, a la Iglesia en el círculo de los restantes poderes sociales educadores: además, confiere un valor propio a la educación cristiana.

Más que ningún otro contenido cultural objetivo, el específico de la educación cristiana tiende a incorporarse vitalmente al hombre. Como ya había notar Gentile, en la educación religiosa se ha superado el antagonismo entre instrucción y formación, pues las creencias religiosas son "por su naturaleza, unidad de teoría y de práctica y no informan la mente sin reformar toda la persona y dar a la vida una orientación" (16). Lo más opuesto a un concepto auténtico de la educación cristiana es el considerarla a modo de mera instrucción que habría de convertirse, por una especie de mágico socratismo de nuevo cuño, en formación y vida para la conducta. La educación cristiana es plenamente vida tanto en el orden de las creencias como en el plano de las costumbres. El ser humano se forma cristianamente porque las objetividades cristianas culturales le son *infundidas* para vivir en Cristo. En este sentido ha escrito admirablemente Pío XI en la encíclica: "Estos son los frutos, del todo benéficos, de la educación cristiana, precisamente a causa de la vida y virtud sobrenatural de Cristo, que ella desarrolla y forma en el hombre, ya que Cristo Nuestro Señor, maestro divino, es también fuente y dador de tal vida y virtud, y a la vez modelo universal y accesible, con su ejemplo, a todas las condiciones de la vida humana, particularmente a la juventud, en el período de su vida escondida, laboriosa, obediente, adornada de todas las virtudes individuales, domésticas y sociales, delante de Dios y delante de los nombres" (17). De acuerdo a esta especial relación, la educación cristiana se concentra y se consume en un verdadero proceso de interiorización vital. No se ordena, pues, a nada fuera de ella misma; o, si se prefiere, su fin esencial consiste en lograr el crecimiento espiritual del hombre en Cristo, y en este aspecto encuentra su ser primario y constitutivo.

Han sido necesarias estas anotaciones para distanciarnos lo suficiente del concepto instrumentalista de la educación cristiana. Se han ponderado, y la encíclica también las enumera, las ventajas que la educación cristiana reporta al progreso social, a la fraternidad humana y a la moralidad del orden social y político de las naciones. Entendemos, sin embargo, que la educación cristiana no encuentra en estos provechos su razón esencial de ser. Insistir primariamente, bien sea desde posiciones católicas o laicista, en tales planteamientos

(15) Erich FROMM, *El miedo a la libertad*, editorial Paidós, 4ª edic., Buenos Aires, 1958, pág. 306.

(16) G. GENTILE, *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*, edit. Ateneo, Buenos Aires, 1946, pág. 285.

(17) *Divini illius*, n. 62.

valorativos, equivaldría a proyectar hacia fuera la rica vitalidad que la educación cristiana debe tener en sí misma, con peligro de vaciarla de su contenido interior; sería algo así como condensar en razón esencial primaria la razón de ser meramente instrumental que se proyecta desde la educación cristiana como una efusión de sí misma hacia algo externo e inferior a ella. El punto de vista resulta ahora decisivo y por fidelidad a él creemos que es necesario evitar el peligro de confundir esta función secundaria con el ser en sí primario y constitutivo de la educación religiosa. Aquí radica, por encima de cualquier otro, el error fundamental en que incurrió el viejo Letelier cuando, ponderando "cual de las dos potestades puede dar, atenta la naturaleza de su instrucción, una enseñanza más conforme con las necesidades de la sociedad contemporánea" (18), establecía este paralelismo comparativo: "La mano del Estado se necesita con particularidad en las sociedades contemporáneas, porque en ellas las Iglesias propenden a embarazar el progreso político y no hacen nada para atizar el desarrollo de las ciencias. Encomendada la potestad civil a los laicos, su tendencia tiene que ser en el fondo progresista, aun en aquellos casos excepcionales en que la dirigen espíritus conservadores. Entretanto, encomendada a los elementos teológicos, la potestad eclesiástica se caracteriza por una tendencia esencialmente reaccionaria, aun en aquellos casos en que la dirigen espíritus liberales. Por tanto, es el Estado, no la Iglesia quien debe presidir la enseñanza en las progresistas sociedades de nuestros días" (19).

La falacia que se comete en estos textos por Letelier no puede ser más arbitraria: lo que es pura razón instrumental de medio, ha sido caprichosamente metamorfoseado en razón sustantiva de fin; y dejándose llevar después por un manifiesto prejuicio contra la eficacia social de la Iglesia, pugna por desvalorizar la razón instrumental de ser en la educación cristiana. En medio de todo, debemos felicitarlos de que no haya podido llevar sus impugnaciones hasta la razón de ser sustantiva y primaria de la educación cristiana, pues ella le ha pasado totalmente desapercibida.

#### IV.—*Fundamento antropológico de la educación religiosa*

Suele ampararse con frecuencia el encono laicista contra la educación cristiana en románticas preocupaciones por salvaguardar la autonomía del niño. Lo que se ha llamado revolución pedagógica coopernicana entronizó al niño en el centro del sistema educativo. Sacó, además, al primer plano valores pedagógicos nuevos tales como la autoactividad y la autonomía del niño. En un principio, el nuevo estado de ánimo de los educadores estuvo dominado por la idea roussoniana de la bondad originaria de la naturaleza humana; posteriormente, con Herbert Spencer, se impuso la tesis naturalista del desarrollo autónomo y espontáneo de las facultades del hombre. Superadas ya en el pensamiento pedagógico estas primeras etapas, todavía temen algunos educadores ejercer un dominio exterior sobre el educando y sobre su romántica autonomía al imponerle normas y fines objetivos, como si de esta forma estuvieran ejerciendo una violencia cultural sobre el alma indefensa del niño. Estos educadores piensan que los derechos del adulto a imponer sus ideas personales terminan allí donde comienzan los derechos del niño a su autonomía virginal:

(18) V. LETELIER, l. c., pág. 54.

(19) *Ibid.*, pág. 62.

y que, además, lo correcto sería renunciar a los presuntos derechos docentes que la Iglesia y la familia invocan para imponer despóticamente al niño un determinado tipo de educación. He de confesar, sin embargo, que, hasta lo que alcanza mi erudición, no tengo noticias de que alguno de los partidarios de la educación laica o libre manifieste escrúpulos de conciencia cuando se inculcan al niño los ideales objetivos de la nacionalidad o determinados ideales políticos, entre los cuales también se encuentran los de la llamada democracia popular, que no dejan de ser por ello una imposición cultural del adulto semejante a la religiosa.

Se descubre en estas consideraciones polémicas un nuevo aspecto del problema de la integración religiosa en la educación, que no ha quedado ciertamente olvidado por el magisterio de la Iglesia. De una parte, la oposición laicista contra los derechos de la familia o de la Iglesia vuelve a revelarnos una vez más el fenomenismo jurídico en que está implantada, y del que no puede desprenderse. Se lucha contra determinados derechos docentes porque se piensa que ellos se imponen por sí y desde sí mismos, como si ellos fueran la realidad educativa primaria; pero se olvida que tales derechos radican originariamente en algo previo que es la relación del educando con las objetividades culturales religiosas, y que además esta esencial relación, lejos de violentar culturalmente al hombre, pertenece constitutivamente al ser del hombre, que es esencialmente hombre en relación con las objetividades culturales. Pero de otra parte, las consideraciones anotadas nos llevan a enfocar desde el sujeto educando el problema de la integración religiosa, que hasta ahora sólo hemos abordado desde su fundamento ontológico y en el plano jurídico.

La encíclica *Divini illius magistri* descubría en el niño un firme derecho a la educación religiosa, pues termina así uno de sus fragmentos: "...ya porque todo niño o joven cristiano tiene estricto derecho a una enseñanza conforme a la doctrina de la Iglesia, columna y fundamento de la verdad, y le causaría grave injusticia quienquiera que turbase su fe, abusando de la confianza de los jóvenes para con los maestros y de su natural inexperiencia y desordenada inclinación a una libertad absoluta, ilusoria y falsa" (20). Posteriormente, el noble defensor de la dignidad de la persona humana, Pío XII, instaba a que se "sostenga el respeto y la realización práctica de los siguientes fundamentales derechos de la persona humana: el derecho a mantener y desarrollar la vida corporal, intelectual y moral, y particularmente el derecho a una formación y educación religiosa" (21). Como puede apreciarse por estos dos textos, el punto de mira ha girado hacia el término diametralmente opuesto en la relación educacional, y sin embargo no por ello se disipan las exigencias de una integración religiosa en la totalidad de la formación postulada como un derecho natural por la persona humana.

Como consecuencia de este cambio de planteamiento nos enfrentamos ahora a otra cuestión no menos fundamental: ¿cuál es la raíz de ese derecho que la persona humana porta, inalienablemente, a la educación religiosa? Ello implica otra segunda cuestión: ¿en qué sentido habrá de ser cumplido el derecho fundamental de la persona humana?

Una justificación de estos interrogantes a partir de la tesis definitivamente católica podría ser recusada de antemano como una solución metafísica y

(20) *Divini illius*, n. 33.

(21) Pío XII, 24 de diciembre de 1942, cf. A. SAN CRISTOBAL, l. c., pág. 226.

apriorista. Preferimos por ello proceder tomando como punto de partida ciertas tesis que se confiesan empíricas y no metafísicas, pero que sin embargo habrán de conducirnos a los mismos resultados. Erich Fromm es conocido por sus valiosas investigaciones de psicología social, con las que alienta la pretensión de superar el psicoanálisis freudiano. La descripción que nos presenta del hombre es sobremedida interesante, con la peculiaridad de que el miedo casi instintivo que profesa a los conceptos metafísicos o idealísticos no llega a nublar el estimable fondo de verdad que tal descripción contiene. Reconoce la existencia de un dinamismo propio del hombre, que "constituye un factor activo en la evolución del proceso social" (22). Ese dinamismo supone que el hombre está dotado de lo que él llama "potencialidades comunes a toda la humanidad en cuanto tal" (23), o también "cualidades psicológicas inherentes al hombre que deben necesariamente ser satisfechas y que originan determinadas reacciones si se ven frustradas" (24). Entre ellas nos señala expresamente las siguientes: "También tenemos razones para suponer que, como se dijo anteriormente, la tendencia hacia la justicia y la verdad constituyen un impulso inherente a la naturaleza humana, aun cuando pueda ser reprimido y pervertido como el de la libertad" (25). Fromm no nos habla más que de esas dos potencialidades humanas, pero en virtud de sus mismos principios podemos ampliar válidamente el repertorio de ellas incluyendo también la *religiosidad*. En efecto, Fromm afirma que "la única vía que, según nuestra opinión, puede seguirse para explicar esas tendencias hacia la justicia y la verdad, es la de analizar toda la historia social e individual del hombre" (26), y este criterio no deja de tener ciertamente validez positivista. Pero si alguna potencialidad humana permanece inalterablemente asociada a la naturaleza humana a través de un proceso histórico cuajado de represiones sin parangón, renaciendo constantemente con renovadas energías bajo cada opresión que sufre, y sobreponiéndose victoriosamente por el heroísmo en el mismo acto de ser aplastada, a quienes pretendían desarraigada de la conciencia, es la religiosidad humana, tímida y oculta flor que sólo sabe retribuir con su fragancia a quien se atreve a hollarla. Testimonios como el del cardenal Stepinac muestran a las claras que la religiosidad es el último bastión irreductible de la libertad humana. ¡Con cuanta verdad se cumplen aquí las palabras del mismo Fromm: "Los sistemas autoritarios no pueden suprimir las condiciones básicas que originan el anhelo de libertad; ni tampoco pueden destruir la búsqueda de libertad que surge de esas mismas condiciones" (27).

El valioso servicio que nos presta Erich Fromm no alcanza más que a constatar, con validez absoluta, la existencia de la religiosidad como una de las potencialidades humanas "que necesariamente deben ser satisfechas". Al emprender el camino de su justificación, nos vemos obligados a separarnos de tan buen guía. Fromm cree que le está vedado fundar su argumentación "creyendo que el hombre ha sido creado a semejanza de Dios o admitiendo el supuesto de la ley natural" (28), pues esas pruebas las considera como "hipótesis

---

(22) Erich FROMM, l. c., pág. 308.

(23) Ibid., pág. 308.

(24) Ibid., pág. 306.

(25) Ibid., pág. 307.

(26) Ibid.

(27) Ibid., pág. 259.

(28) Ibid., pág. 307.

religiosas y filosóficas" de carácter metafísico. Fromm ha seguido una vía que considera empírica: "las potencialidades, afirma, se han desarrollado en el hombre durante el proceso de la evolución histórica" (29). Permítase-nos, sin embargo, anotar, desde posiciones ortodoxas en el positivismo lógico, que tampoco la fundamentación evolucionista que propone Fromm es empíricamente verificable: y que, por consiguiente, debería ser calificada, empleando una terminología de Ayer, como *enunciación metafísica que no puede ser ni verdadera ni falsa*. Las explicaciones de Fromm se reducen a suplantarse una fundamentación metafísica natural de esas potencialidades, por otra fundamentación metafísica empirista: la que puede ofrecer en préstamo el nuevo evolucionismo social e histórico.

¿Qué camino seguir, pues, para fundamentar la religiosidad? El hecho de admitir incuestionablemente su existencia mediante una verificación empírica no nos libera de emplear para fundamentarla ese "minimum de metafísica necesario para tratar los problemas" que señalaba Nicolai Hartmann. Pues bien, mediante el análisis de la historia se nos revela que el fundamento de la exigencia de cumplimiento que brota de la religiosidad no es otro que la ley natural, ya que la reaparición constante de esa exigencia no puede nacer sino de la constancia de la naturaleza humana. Es importante citar aquí la vigorosa dialéctica con que Pío XII abordaba el tema: "El estudio de la historia y de la evolución del derecho enseña, por una parte, que una transformación de las condiciones económicas y sociales (y a veces aun políticas) exige también nuevas formas de los postulados del derecho natural, que los sistemas hasta ahora dominantes no aceptan ya más; por otra, que, sin embargo, las exigencias fundamentales de la naturaleza vuelven continuamente en estos cambios, y se transmiten, con mayor o menor urgencia, de una generación a otra. Aquí encuentra un observador el reconocimiento de la personalidad del hombre, con sus derechos fundamentales sobre los objetos materiales e inmateriales, reconocimiento que de alguna manera siempre vuelve a aparecer, y, como consecuencia, la indestructible repulsión a que la persona sea absorbida por la comunidad y la actividad personal consiguientemente extinguida" (30).

Hemos logrado así, a la luz de la concepción cristiana, una idea profunda del hombre como sujeto de la educación. De la dignidad de su persona, portadora de la religiosidad, brota una exigencia profunda, esencial, que busca su satisfacción en la vida religiosa, y que por consiguiente se abre también existivamente al perfeccionamiento que aporta el proceso educativo en el hombre. Desde el momento en que la vivencia religiosa forma parte constitutiva por derecho natural de la persona humana, no puede ser calificado su cumplimiento como violación de la autonomía y de los derechos originarios del niño; o como un dominio y opresión cultural del adulto sobre el niño indefenso. En el fondo del concepto laicista acerca del niño radicalmente autónomo frente a los ideales objetivos portados por el adulto, late una vieja tesis naturalista ya superada. Conciben al hombre como pura naturaleza psico-biológica cerrada en sí misma y en sus propios desenvolvimientos; pero para llegar a aislar tan completamente al hombre de toda esencial conexión con la cultura objetiva han debido esterilizar en él las esenciales conexiones que le religan con el espíritu objetivo y que hacen de él un ser constitutivamente cultural.

(29) *Ibid.*, págs. 306, 307, 308.

(30) PÍO XII, 10 de octubre de 1955, cf. A. SAN CRISTOBAL, l. c., págs. 33-34.

Nos enfrentamos así a un nuevo tipo de opresión de la potencialidad religiosa humana, como diría Fromm, y a una nueva represión de la libertad originaria de la religiosidad que anhela ser satisfecha. No se trata ahora en esta tesis laicista de una represión violenta, militar o política; sino de una opresión pacífica, intelectual y teorizante que, para reprimir las exigencias de la religiosidad en el campo educativo, prefiere desconocer su existencia como potencialidad esencial de la persona humana. Todavía luce esa teoría naturalista laicista como el resplandor postrero de un lumínar que traspasó hace tiempo su horizonte vital. Frente a ella, reafirmamos la fe en el hombre y en la luz inextinguible de su libertad religiosa alimentada por el derecho natural.

#### V.—*Concepto integral de la educación religiosa*

Hemos tratado de consolidar las exigencias de cumplimiento que emanan de la categoría religiosidad en la vida humana y en el proceso educativo derivado de ella. La educación religiosa sale al encuentro de las aspiraciones más hondas de la naturaleza, y se integra en el hombre como se integran en su ser la tendencia religiosa con las aspiraciones a la belleza, a la bondad, a la verdad o a la participación en la vida social.

Pero no queda dilucidado con estos análisis precedentes el fundamento integral de la educación religiosa. En cuanto modalidad específica de la educación en sí, la educación religiosa es un proceso de crecimiento espiritual del hombre que se afina en la relación activa constituida de una parte por las potencialidades inalienables del hombre, y de la otra por los objetos culturales dados en la situación social. La educación religiosa no responde sólo al hombre con sus virtualidades naturales, ni tampoco responde sólo a la objetividad cultural socialmente sustentada; responde a la relación distendida mediante la actividad personal del educando entre ambos términos mencionados. Es la actividad personal del educando la que sirve de soporte inmediato a la educación religiosa y la que vincula en un concepto integral los derechos docentes de la Iglesia en cuanto poder educador sustentador de la cultura objetiva religiosa con el derecho natural del educando a recibir el perfeccionamiento que demanda su religiosidad en cuanto categoría natural constitutiva. Desde una u otra parte: la cultura sustentada por la Iglesia y el educando portador de religiosidad, no se divisa claramente toda la relación educacional, sino tan sólo uno de los términos de ella y a lo sumo las tensiones que desde él se dirigen hacia el otro término. Por el contrario, para comprender la relación educacional completa, hacemos pie en su fundamento ontológico más radical que es la dignidad de la persona humana. Este es el fundamento que descubre Pío XII con una visión sublime al enumerar entre los derechos naturales de la persona la integración educativa religiosa. Por otra parte, la inserción de la educación religiosa en la persona viene a ser uno de los aspectos implicados en la definición que propone Zubiri: "Nos basta, de momento, con decir que la persona es el ser del hombre. La persona se encuentra implantada en el ser «para realizarse». Esa unidad, radical e incommunicable, que es la persona, se realiza a sí misma mediante la complejidad del vivir. Y vivir es vivir con las cosas, con los demás y con nosotros mismos, en cuanto vivientes. Este «con» no es una simple yuxtaposición de la persona y de la vida: el «con» es uno de los caracteres ontológicos formales de la persona humana en cuanto tal, y, en su virtud, la vida de todo ser humano es, constitutivamen-

te, «personal»" (31). Pues bien, esta vida personal es, también, vida de un ser humano radicalmente religioso que vive religado *con* la cultura objetiva cristiana. Soltar las amarras de este *con* esencial equivaldría a disolver la naturaleza específica del hombre. Especialmente por este motivo, entre otros, no acertamos a comprender como pueda llegar a ser verdad que mediante una enseñanza laica "se propicia una educación más completa y se permite desarrollar el espíritu infantil en toda su plenitud".

La dimensión religiosa de la persona humana es demasiado corpórea, demasiado opaca para que la reflexión educacional pueda pasar a través del hombre sin advertir su presencia. Se hace ella notar del mismo modo que los colores de una vitrina cuando la luz solar incide sobre los ventanalas de un templo gótico. Pero, no siempre es exacta la conceptualización que se obtiene de la vivencia religiosa. Encontramos un ejemplo de esas deformaciones, no siempre evitables, en el espiritualismo religioso metamorfoseado de revolucionario, presentado por Mariátegui (32), que, si bien no logra expresar lo que la religión sea, tiene sin embargo, el indiscutible mérito de disolver hasta el más elemental residuo de materialismo histórico que pretendiera introducirse en las páginas de nuestro conocido ensayista. Dentro ya de la reflexión pedagógica, ha tomado cuerpo una tendencia que admite una educación religiosa no confesional. Incorpora, por supuesto, esta corriente al proceso educativo el hecho de la religiosidad humana: pero lo somete a deformaciones reflexivas tanto en lo que respecta a la conceptualización puramente religiosa, como en lo referente a la conceptualización educacional. La nota más aguda de esta sinfonía de inspiración religiosa no confesional y no positiva, la emite, sin duda, el italiano Gentile, quien parece querer evadirse, por un vago panteísmo adherido a su actualismo espiritualista, de los contrastes, para él irreductibles, entre escuela religiosa y escuela laica (33). Pero las variaciones del fondo dominante versan sobre el tema que encierran estas palabras de un laicista español: "Precisamente si hay una educación religiosa que deba darse en la escuela es esa de la tolerancia positiva, no escéptica o indiferente, de la simpatía hacia todos

(31) Xavier ZUBIRI, *Naturaleza, Historia, Dios*, edit. Poblet, Buenos Aires, 1948, pág. 370.

(32) "El pensamiento racionalista del siglo diecinueve pretendía resolver la religión en la filosofía. Más realista, el pragmatismo ha sabido reconocer al sentimiento religioso el lugar del cual la filosofía ochocentista se imaginaba vanidosamente desalojarlo. Y, como lo anunciaba Sorel, la experiencia histórica de los últimos lustros ha comprobado que los actuales mitos revolucionarios o sociales pueden ocupar la conciencia profunda de los hombres con la misma plenitud que los antiguos mitos religiosos", José Carlos MARIATEGUI, *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, edit. Amauta, 3ª edic., Lima, 1952; pág. 203; ediciones populares, pág. 167.

(33) Contra la escuela laica, tan adherida a la ciencia, anota Gentile estas acusaciones que bien pudieran ser tema de meditación en algún congreso de educadores: "Así que, si la escuela religiosa es la escuela del dogma, la escuela laica debe ser la escuela de la ciencia. Esta es, en efecto, la posición asumida generalmente por los sostenedores de la laicidad de la educación. Pero también ésa es una posición insuficiente por las mismas razones —no lo tomen a mal los laicistas— por las que ellos combaten el clericalismo, es decir el concepto de la vida informada según los principios de una dada religión positiva... La ciencia en el sentido estrecho de la palabra, peca por la misma abstracción que todo concepto de religión positiva, que no es sino la abstracción del momento religioso separado del proceso viviente del espíritu... Una ciencia así se convierte, para el espíritu, en esa misma tortura mortificante que es la religión a los ojos del laicista", G. GENTILE, l. c., págs. 290-292.

los cultos y creencias. . . Sobre esa base fundamental unitaria y común, la más firme para toda edificación subsiguiente, sobre el respeto y esa simpatía, venga luego, a su hora, para los fieles de cada confesión, la enseñanza y la práctica de su culto confiadas a la dirección de la familia y del sacerdote, y consagradas en el hogar y en el templo, donde no podrán ya haber diferencias que en la escuela son prematuras y sirven de frecuente estímulo para odiosas pasiones" (34).

Si encomendáramos el análisis de esta concepción religioso-educativa a algún especialista en Teología, es probable que descubriera en la misma vestigios de modernismo. Pero ahora nos interesa en cuanto concepción del proceso educativo. Así considerada, esa tesis sólo puede conducir a una abstracción, y por consiguiente a un empobrecimiento deformador, del proceso educativo.

Consideramos la educación religiosa como una modalidad integrada en la relación educativa fundamental. Esta totalidad relacional es, desde todos sus ángulos, una realidad vital y concreta; es siempre un incremento espiritual de un hombre concreto, existencial, que actúa con la objetividad cultural dada como real en la comunidad histórica. Dentro de esta relación consubstancialmente concreta, la educación religiosa no puede liberarse de la plenitud formativa que poseen las formas concretas del culto religioso, de la disciplina, de las doctrinas, del arte, y hasta de los sentimientos y las tradiciones religiosas. Todos estos aspectos constituyen el ser real de la cultura religiosa objetiva que integra la relación educativa religiosa. Frente a esta plenitud de contenido vital, la educación religiosa no confesional nos parece una abstracción puramente mental, que, a fuerza de prescindir de la realidad concreta propia de las formas religiosas confesionales, acaba por distanciarse de la auténtica vida religiosa tal cual se presenta en la realidad cultural. Una educación religiosa no confesional se parece, por razón de su irrealidad y carácter abstracto, a la educación del hombre esencialmente puro considerado sólo como animal racional. Después de todo, sería interesante que estos laicistas religiosos tan anfíbios propusieran a los maestros de educación cívica, que no sepan cultivar el respeto y la tolerancia democrática, la idea, algo semejante, de abandonar todo intento de educar al ciudadano peruano o uruguayo para dedicarse tan sólo a modelar en sus educandos al ciudadano universal del mundo; porque, al fin y al cabo, la religiosidad confesional, que es la religiosidad real y existencial, y el espíritu objetivo propio de cada nacionalidad tienen los mismos derechos y desempeñan las mismas funciones en el proceso educativo.

Integrada, por principio, la educación religiosa con los valores educativos políticos, en el buen sentido de la palabra, y con los sociales, no llegará nunca a constituir un obstáculo para la concordia ciudadana. Si no bastaran las ininterrumpidas experiencias para tranquilizar los temores de los laicistas religiosos, debería ser suficiente la promesa solemne, siempre cumplida, que hace Pío XI: "Así que, al procurar la escuela católica para sus hijos, se proclame muy alto, y de todos sea entendido y reconocido, que los católicos de cualquier nación del mundo no hacen obra política de partido, sino obra religiosa indispensable a su conciencia; y pretenden no ya separar a sus hijos del cuerpo ni del espíritu nacional, sino antes bien, educarlos en él del modo más

---

(34) F. GINER DE LOS RIOS, *Ensayos sobre Educación*, citado por L. LUZURIAGA, *Pedagogía Social y Política*, edit. Losada, Buenos Aires, 1954, pág. 149.

perfecto y más conducente a la prosperidad de la nación, puesto que el buen católico, precisamente en virtud de la doctrina católica, es por lo mismo el mejor ciudadano, amante de su patria y lealmente sometido a la autoridad civil en cualquier forma legítima de gobierno" (35).

#### VI.—*Integración sociológica de la educación religiosa*

La vida social y el proceso educativo constituyen dos realidades autónomas que se integran mutuamente. Tan esenciales son las implicaciones entre ellas que, por lo menos desde los tiempos de Dilthey y de Durkheim hasta nuestros días, algunos pensadores han llegado a sostener que la educación es, por esencia, una actividad social. Por nuestra parte, hemos podido caminar en sentido inverso, y hemos intentado salvar de nuevo la autonomía de lo educativo, tan seriamente comprometida por este sociologismo. En otro lugar hemos expuesto el fenómeno que denominamos condicionamiento sociológico de lo educativo, en virtud del cual le advienen al proceso educativo en la vida real unas ciertas formas y modalidades sociológicas que le confieren su pleno ser real. Cabe señalar ahora, como uno de los aspectos especiales del condicionamiento sociológico, que, al integrarse el proceso educativo en la vida social, queda sistematizado en instituciones educativas tales como las escuelas y las organizaciones del saber destinadas a cultivar ciencias o técnicas especiales.

Ahora bien, si la educación religiosa apunta intencionalmente a la educación humana para integrarse con ella, ¿en qué grado habrá de incorporarse la educación religiosa a las modalidades sociológicas de los sistemas docentes? El problema que se nos plantea no es, pues, otro que el de la integración de la educación religiosa en los distintos grados de escuelas. Entramos ahora, de hecho, en el plano de los sistemas sociológicos educativos, que se han convertido durante los últimos siglos en abierto campo de lucha donde se enfrentan, por el predominio o por la supervivencia, los clásicos poderes educacionales: Estado, familia e Iglesia. Los recursos de la fuerza política o social han primado como factor decisivo en la solución del problema; pero no hay que olvidar que ni lo político ni lo sociológico se justifican desde sí mismos, sino que, por el contrario, implican una instancia hacia ulteriores razones doctrinales.

El problema adquiere límites precisos en la justificación histórica de la secularización consumada en la vida social moderna. Algunos sociólogos educacionales, implantados en un superficial fenomenismo sociológico, como hemos tenido ocasión de señalar en otro lugar, propugnan una interpretación muy simple del problema en función de su proceso. La educación, que apareció primero como función social difusa en todas las funciones de la vida social, se fue concentrando progresivamente en funcionarios especiales hasta hacerse una función sistematizada; pero, antes de llegar a esta profesionalización definitiva, se fijó primero en los padres de familia y, luego en el grupo profesional religioso. La secularización sería, pues, la etapa definitiva y necesaria del proceso social por la que el grupo profesional pedagógico se habría separado de la etapa intermedia dominada por el educador religioso (36).

(35) *Divini illius*, n. 52.

(36) F. de AZEVEDO, *Sociología de la Educación*, Fondo de Cultura Económica, México, 4ª edic., 1958, págs. 163, 169, 176-77.

No podemos detenernos lo suficiente en el examen crítico de este enjuiciamiento histórico doctrinal, pues son varios y graves los conceptos allí presupuestos, tales como el concepto de educación como función social, los conceptos de educación espontánea y sistemática y la fundamentación del grupo profesional pedagógico. Pero además de tales presupuestos, hay algo más radical que admite esta teoría sin alcanzar a explicarlo desde su aparental positivismo sociologista: es el laicismo introducido en la escuela moderna, más allá y sobre el proceso evolutivo del profesorado laico como grupo profesional específico. Las que determinan este fenómeno, no son premisas sociológicas, ni tampoco las trayectorias seguidas por algunos aspectos del proceso social. Se encuentra en juego en este problema una conceptualización de las relaciones entre la cultura religiosa y la objetividad cultural humana, consideradas no en sí mismas, sino con referencias a la sistematización sociológica en las organizaciones sistemáticas educativas. Se ventila, pues, el problema de la integración educativa de ambas culturas en cuanto sistematizable sociológicamente en la escuela. No juzgamos que sea posible una solución doctrinal a este problema sin tener ideas rectas acerca de lo que sea el condicionamiento sociológico de la realidad educativa: y sobre tales ideas se estructurarán las dilucidaciones que siguen.

En los escritos de los laicistas escolares encontramos cuales hayan sido las bases ideológicas de su lucha política. Lo primero que dejan entrever en el fondo del problema es una escisión originaria entre religión y ciencia, creencias y conocimientos. No niegan, en principio, validez a ninguno de estos dominios culturales, pero los separan incomunicablemente. Después de ello, subordinan el proceso educativo en ambos dominios culturales, religión y ciencia, a condicionamientos sociológicos orientados divergentemente hacia sistematizaciones educativas heterogéneas. "La instrucción religiosa, escribía el iniciador de la escuela laica francesa, pertenece a las familias y a la Iglesia; la instrucción moral a la escuela". En definitiva, otorgan a la ciencia, difundida por el Estado, el monopolio de las organizaciones sistemáticas educativas, porque presuponen que la sistematización escolar es un derecho que únicamente se adquiere mediante las aportaciones que se está en condiciones de prestar al desarrollo tangible de la sociedad. El viejo Letelier, a quien se considera como sistematizador en América de la tesis del Estado docente, profesaba ya estas ideas acerca del condicionamiento sociológico sistemático de la educación: "No está la Iglesia, escribe, en mejores condiciones que los particulares para suplantar en estas funciones al Estado. Verdad es que ella tiene doctrinas, y que su misión consiste principalmente en difundirlas por medio de la prédica y de la enseñanza; pero esas doctrinas, de carácter religioso, no sirven para constituir la instrucción de los pueblos civilizados. En cambio, el Estado, personificado por sus maestros, catedráticos e investigadores, no por sus gobernantes, ni por sus jueces, ni por sus legisladores, enseña, cultiva y desarrolla en sus escuelas, institutos y universidades todas aquellas ciencias y artes que al presente sirven de base a la educación nacional" (37).

Frente a la torcida interpretación laicista de la sistematización del proceso educativo en instituciones docentes, Pio XI reafirmó con energía el derecho de la Iglesia a estar presente en los diversos grados de sistemas escolares, de igual modo que defendió el derecho de la Iglesia como poder educativo. "Así.

(37) V. LETELIER, l. c., pág. 59.

pues, leemos en la encíclica, con pleno derecho, la Iglesia promueve las letras, las ciencias y las artes en cuanto son necesarias o útiles para la educación cristiana y además para toda su obra de la salvación de las almas, aun fundando y manteniendo escuelas e instituciones propias en toda disciplina y en todo grado de cultura. . . Además, es derecho inalienable de la Iglesia, y a la vez deber suyo indispensable, vigilar toda la educación de sus hijos, los fieles, en cualquier institución, pública o privada, no sólo en lo referente a la enseñanza religiosa allí dada, sino también en toda otra disciplina y en todo plan cualquiera en cuanto se refieren a la religión y a la moral" (38). La mentalidad laicista, que no sabe evadirse de las limitaciones impuestas por su consubstancial fenomenismo jurídico-sociológico, está predispuesta a considerar el ejercicio de tales derechos como un afán de dominio por parte de la Iglesia (39), o como la herencia ya fenecida del título histórico que, sin duda, tuvo la Iglesia como creadora de la institución social escolar. Pero hemos de notar que también aquí el plano de lo jurídico remite a consideraciones más radicales, por cuanto los derechos jurídicos no son más que mera expresión externa de anteriores fundamentos educativos que los soportan.

Para justificar los derechos a la integración sociológico-educacional es menester volver de nuevo a profundizar hasta el núcleo esencial del proceso educativo. Este consiste en la actividad personal del hombre con las objetivaciones culturales. Es en esta simple relación activa donde reaparece el problema de la integración de la religión con la ciencia, de las creencias con los conocimientos, porque, como señala la encíclica, "toda enseñanza, lo mismo que toda acción humana, tiene necesaria relación de dependencia con el fin último del hombre" (40). Cuando se habla, pues, de la relación educativa fundamental, se presupone que forma parte de ella la cultura objetiva cristianamente integrada. Partiendo de la relación educativa integrada con las objetivaciones culturales cristianas es posible descubrir las raíces sustentantes de los derechos de la Iglesia a estar presente en la escuela. En efecto, las sistematizaciones educativas escolares aparecen en la vida social como una exigencia de la plenitud creciente de la cultura objetiva frente a la inmadurez cultural también creciente de los educandos: la sociedad responde a este reto social del proceso educativo organizando sistemas escolares de escuelas donde el educando pueda encontrar una vía de acceso segura hacia la cultura tan ampliamente incrementada. La escuela es, por esencia, una institución social donde se salvan las distancias y se establece un activo contacto personal del niño y del joven con la plenitud de la cultura objetiva integrada. Pero a esa cultura, núcleo sociológico de la escuela, pertenece también por derecho de integración, la doctrina

---

(38) *Divini illius*, ns. 12 y 13.

(39) Como ejemplo de estos planteamientos valgan las demagógicas lamentaciones de un laicista chileno: "La educación en América Latina no solamente tiene que sufrir la fuerte presión del imperialismo. De la mano con él, la iglesia católica, poniendo en práctica la política militante y agresiva del Vaticano, viene desarrollando un poderoso movimiento para destruir hasta los últimos vestigios de la enseñanza laica, fruto del pensamiento liberal de la burguesía progresista de la segunda mitad del siglo pasado. La ofensiva que todas las fuerzas oscurantistas y reaccionarias, encabezadas por la Iglesia, han desatado contra la educación científica y laica, para imponer el más refinado y arcaico sectarismo, no puede negarse que avanza alarmantemente", César GODOY URRUTIA, *Educación y Política*, edic. Tierra y Escuela, 2ª edic., Santiago de Chile, 1959, págs. 72-73.

(40) *Divini illius*, n. 11.

na revelada y el sentido cristiano que informa todos los restantes dominios culturales objetivos. En la misma forma en que el incremento de la cultura objetiva determina la formación de escuelas y organizaciones del saber, en esa misma medida ha de estar integrada la educación cristiana en las sistematizaciones escolares correspondientes a la cultura objetiva.

Este es, pues, el fundamento de los derechos de la Iglesia e integrarse sociológicamente en la escuela. Tales derechos no expresan más que una proyección sociológica, paralela a la de los sistemas escolares, del proceso educativo integrado. Bastó con fabricar una cultura laica religiosamente desintegrada, para expulsar a la Iglesia de la escuela; bastará, por el contrario, integrar cristianamente la cultura, para que surjan esos derechos inofensivos de la Iglesia a los que tanto se teme y contra los que tanto se lucha. Pío XI ha definido magistralmente este sentido de la escuela católica como sistematización social educativa exigida por un proceso educativo cristianamente integrado: "No basta, nos dice, el sólo hecho de que en ella se de instrucción religiosa (frecuentemente con excesiva parsimonia), para que una escuela resulte conforme a los derechos de la Iglesia y de la familia cristiana y digna de ser frecuentada por alumnos católicos. Para ello es necesario que toda la enseñanza y toda la organización de la escuela —maestros, programas y libros, en cada disciplina— estén imbuídas de espíritu cristiano bajo la dirección y vigilancia maternal de la Iglesia, de suerte que la religión sea verdaderamente fundamento y corona de toda la instrucción, en todos los grados, no sólo en el elemental, sino también en el medio y superior" (41).

La integración sociológica de la Iglesia en la escuela es signo de plenitud. Ha de reconocerse que también la escuela tiene sus propias exigencias, y que es un imperativo para la Iglesia cumplirlas. Fundamentados ya los aspectos sociológicos y educativos de la integración, nos queda por esbozar algunas de las perspectivas por las que habrá de orientarse la actividad pedagógica integradora de la Iglesia. Comienzan ellas en apremiantes exigencias de la escuela moderna. Sean, entre otras, las siguientes:

a) *La integración metodológica.* Sobre la escuela convergen hoy múltiples métodos y sistemas pedagógicos, no siempre estructurados sobre principios cristianos. Se comportan como fuerzas rectoras de la escuela: consiguientemente, quien no desee verse arrastrado exteriormente por la dinámica de la acción pedagógica, debe asumir el control consciente de los factores metodológicos mediante su personal reflexión teórica. En el actual momento educativo, la integración cristiana metodológica pudiera muy bien expresarse con el título de la conocida obra de Dévaud: "Por una escuela activa según el orden cristiano"; pero el contenido de este programa lo formulaba así Pío XII: "Las innovaciones que se juzguen oportunas, habrán de concernir más bien a la elección de los medios y de los métodos pedagógicos secundarios, manteniendo firmes el fin y los medios esenciales, los que permanecen siendo los mismos, de igual modo que permanecen siempre idénticos el fin último de la educación, su objeto y su principal autor e inspirador que es Dios nuestro Señor" (42).

(41) Ibid., n. 49.

(42) PIO XII, 4 de septiembre de 1949, cf. L'Education, (Les Enseignements Pontificaux), Desclée, 1955, pág. 388, n. 507.

b) *La integración cultural.* Desde su nacimiento, la escuela cristiana se ha integrado en el proceso formativo de las ciencias, las artes y las técnicas. Pero, frente a un mundo que escatima sus méritos históricos, la escuela cristiana debe devenir, hoy más que nunca, centro de investigación, de creación y de difusión técnica y científica. Pesa sobre los maestros de la escuela católica el deber de ser fieles a tan gloriosa tradición histórica; y Pío XII se lo inculcaba en este enérgico mandato: "Habéis de formar hombres de ciencia y de técnica" (43).

c) *La integración en el progreso social.* La escuela moderna se ha transformado en escuela de la vida y para la vida. Tras de haber deshuciado el estéril refinamiento intelectualista de épocas pasadas, se ha convertido en un poderoso factor de promoción social. En la presente coyuntura pedagógica, la sociedad espera que también la escuela católica sepa formar el nuevo ideal de hombre, cuya imagen descubre Pío XII en el perfecto cristiano, y del que nos ha trazado el siguiente boceto: "Y diciendo perfecto cristiano, Nos referimos al cristiano de hoy, hombre de su tiempo, que conoce y que utiliza todos los progresos aportados por la ciencia y por la técnica, ciudadano no extraño a la vida que se desenvuelve hoy sobre la tierra. El mundo no tendrá que arrepentirse si un número siempre creciente de tales cristianos se incorpora a todos los dominios de la vida pública y privada. Es en gran parte, tarea vuestra, miembros de la enseñanza, preparar esta benéfica incorporación, incitando los espíritus de vuestros alumnos a descubrir las inagotables energías del cristianismo en la obra de mejoramiento y de renovación de los pueblos" (44).

d) *La integración en la justicia social.* La Iglesia está empeñada en reconstruir la unidad de la sociedad dividida, ligando a todos los hombres con el vínculo de la caridad expresada en términos de justicia social. Una escuela cristiana dejaría de ser tal si, en lugar de unir a los hombres en la fraternidad, acentuara o siquiera contribuyera a perpetuar las injustas diferencias de clase y de condición económica que los separan. La escuela católica se fundamenta sobre la unidad, porque uno es el fin que persigue: formar al cristiano perfecto sobre la base de la común igualdad cristiana, ante cuya noble dignidad resultan de secundaria importancia las legítimas diferencias entre los hombres. El mejor servicio que pudieran prestar las instituciones docentes religiosas a la causa de la justicia social en que está empeñada la Iglesia, sería desmentir con los hechos las malévolas acusaciones de quienes responsabilizan a la educación católica de consolidar en la escuela las injustas estructuras económico-sociales implantadas por el capitalismo liberal (45).

(43) Ibid., pág. 391, n. 512.

(44) Ibid., págs. 390-391, n. 511.

(45) Véase este fragmento de un laicista apasionado: "Son los campeones de la «libertad de enseñanza». En otras palabras, aplican a la educación lo mismo que aplican a la economía: la libre empresa o libre concurrencia. Con una ventaja a su favor: que los únicos que pueden darse el lujo de sostener escuelas propias, para los ricos o para los pobres, serán siempre los ricos. Y ni que decir: tales escuelas estarán siempre inspiradas en los intereses de los poderosos, para asegurarse el acatamiento resignado de los desposeídos, el complejo de colonos mentales", César GODOY URRUTIA, l. c., pág. 16.

La Pontificia Universidad Católica del Perú ha nacido bajo el signo de la integración educativa cristiana. Un apostólico ideal de integración alienta en las palabras con las que nuestro venerado Fundador, el Padre Jorge Dinilhac, señalaba el fin a su amada institución: "Un grupo de jóvenes, nos decía, debidamente instruídos y formados en un ambiente de Fe y de Religión, no sólo podrían conservar sus creencias sino que también podrían convertirse en defensores, en apóstoles de la Religión en la sociedad, en su profesión, en todo el país". Por eso, al definir ahora el sentido de la integración educativa cristiana, nos ha parecido haber reflexionado sobre lo que es razón de ser formal de nuestra Universidad. La Pontificia Universidad Católica del Perú puede sentir el orgullo de haber dado ya a la sociedad hombres cristianamente integrados como José de la Riva Agüero y Víctor Andrés Belaunde, que han llevado esa luz de la Religión que buscaba el P. Jorge a "las altas esferas sociales e intelectuales de Lima, del Perú" y del mundo. Estoy seguro que, frente a las multitudes de jóvenes que acuden a nuestras aulas, la Pontificia Universidad Católica del Perú seguirá haciendo de la integración educativa cristiana la luz y la vida que luzcan inextinguiblemente en las tinieblas.