
Daniel Corbo

Licenciado en Ciencias Históricas.
Profesor de Historia del Uruguay y
de la Región Platense, y de Historia
de la Educación en la Universidad
de Montevideo.

Libertad de Enseñanza o Monopolio Estatal a través del debate parlamentario entre Justino Zavala Muniz y Dardo Regules

Antes de que ocurriera la crisis institucional que se desató en el Uruguay en 1933, y también precedentemente a la aprobación de la constitución que garantizó el principio de libertad de enseñanza al año siguiente, ya se habían registrado en el país varios intentos que pretendieron instaurar el monopolio estatal en esa materia. De haber triunfado cualquiera de las diversas fórmulas presentadas se hubiese quebrado una constante cultural de honda raigambre nacional. No ocurrió así; la resistencia fue tenaz y provino de muy distintos sectores de la sociedad, que reveló así una fina y permanente intuición en defensa de las libertades fundamentales. La última de las "batallas" político-ideológicas que tuvo lugar en forma previa a la consagración del mencionado principio tuvo como escenario la Cámara de Representantes, era el año 1932. La profundidad de los argumentos esgrimidos y el estilo de la oratoria utilizada por los dos principales protagonistas del debate, D. Justino Zavala Muniz y el Dr. Dardo Regules, convierten a ese acontecimiento en un hito ineludible de la historia de las ideas en el Uruguay.

Before the institutional crisis which broke out in Uruguay in 1933 and also prior to the approval of the constitution which held up the principle of freedom in education the following year, there had already been several attempts to install a state monopoly in this area. If any of the various proposals which were put forward had triumphed, a cultural constant deeply rooted in the country's traditions would have been broken. This did not happen; resistance was stubborn and derived from very different sectors of society, thus revealing the population's discriminating and permanent intuition in defence of the basic liberties. The final political-ideological "battle"—before the confirmation of the principle mentioned above—was staged in the House of Congress in 1932. The depth of the arguments wielded by the two main protagonists of the debate, D. Justino Zavala Muniz and Dr. Dardo Regules, as well as their oratorical style, makes this event an inescapable milestone in the history of ideas in Uruguay.

Precedida de la crisis institucional de 1933, en agosto de ese año se instaló la tercera Convención Nacional Constituyente de la República. En la Constitución que emanó de ella se estableció a texto expreso el principio de Libertad de Enseñanza, mediante una fórmula que ha permanecido invariable hasta nuestros días a través de los diversos textos de reforma constitucional sancionados¹.

La vigencia y vitalidad de esa solución constitucional responde a que no crea una nueva realidad a partir de la norma. No significó una innovación en la materia. Por el contrario, vino a reconocer con rango constitucional una constante cultural de honda raigambre histórica en el país. Es importante advertir que el precepto constitucional no consagra la libertad de enseñanza, sino que la garantiza. "Garantizar una cosa implica admitir la existencia previa de la cosa garantizada con independencia del acto que instituye la garantía". En cambio, su significación radica en que no violenta el cauce natural por el que venía transitando nuestro patrimonio cultural ni el espíritu liberal que caracterizaba la convivencia nacional.

Durante las tres primeras décadas del Siglo XX, se asistió a una serie de iniciativas legislativas protagonizadas por el sector oficialista del gobierno, que pretendieron restringir la libertad de enseñanza, limitar el derecho de los padres a elegir para sus hijos menores la educación de su preferencia e introducir fórmulas que, con distinto alcance, procuraban fiscalizar y regular por el Estado la que se impartía en los institutos de enseñanza de gestión privada. Pero estas iniciativas y corrientes de opinión no lograron las mayorías requeridas para triunfar en el propósito de instaurar el monopolio estatal de la enseñanza.

Entre otros episodios, podríamos mencionar: el proyecto de ley del diputado Ricardo Areco, de 1902, por el que se reglamentaba y controlaba el funcionamiento de la educación privada; el proyecto de ley de Jenaro Gilbert (1911), que reglamentaba la autorización de institutos privados por el Estado; el proyecto de ley del Poder Ejecutivo de abril de 1918, reglamentario de la enseñanza privada en aspectos religiosos y de titularidad de los maestros; el proyecto de los diputados Areco y Simon, de julio de 1918, que prohibía la enseñanza religiosa en escuelas privadas y el ejercicio de la docencia a quien hubiera realizado votos de castidad. A raíz de estas iniciativas tiene lugar una polémica pública en torno a la reglamentación de la educación privada.

En 1923 se promulga el Reglamento de Instrucción Primaria por el que se disponía que los institutos privados debían educar por lo menos 25 niños pobres para ser exonerados de la Contribución Inmobiliaria. En 1927 se publica el libro de Julio César Grauert y P. Ceruti Crosa "Los dogmas, la enseñanza y el

1 "Queda garantida la libertad de enseñanza".

La ley reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden público.

"Todo padre o tutor tiene derecho a elegir para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros e instituciones que desee" (Artículo 68 de la Constitución vigente).

En forma concordante la Constitución de 1934 estableció en su artículo 40 (actual 41) "El cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres".

Estado”, alegato a favor del monopolio estatal de la enseñanza. El Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios de 1930 propone el monopolio de la enseñanza por el Estado y la Escuela neutra; A todo lo anterior se sumó el Proyecto de ley del Insp. de Enseñanza Privada Blas Genovese, de 1932, por el que se excluía en los colegios privados la enseñanza religiosa en horario escolar².

No fue siempre el sector católico el encargado de resistir estos embates. En muchos casos la voz que se levantó para protestar contra estas iniciativas provino de prominentes liberales de diversos partidos políticos. Un ejemplo paradigmático, debido a la contundencia argumentativa y a la jerarquía intelectual de quienes lo pronunciaron, fue la crítica a la referida iniciativa del Poder Ejecutivo de 1918, que realizaron los doctores Alfredo Vázquez Acevedo, Juan Campisteguy y Elía Regules³.

El primero rechaza el proyecto del Ejecutivo en nombre de sus convicciones liberales, para “asegurar de una manera absoluta y amplia la libertad de conciencia en todas sus manifestaciones”. En su opinión, la iniciativa del gobierno atenta contra una de las más sagradas libertades individuales, contra la libertad de pensamiento, consagrada por la Constitución, porque la libertad de enseñanza no es más que una de las formas de la libertad de hablar y de escribir.

El Dr. Campisteguy, en forma coincidente, se expresa en contra de la pretensión del gobierno de obstaculizar la propaganda religiosa por medio de la exclusión del clero de su enseñanza y de cercenar el derecho que siempre han ejercido los padres de dirigir la instrucción de sus hijos. Afirma:

Soy decidido partidario de la más amplia libertad de enseñanza pues considero que el derecho de aprender y de enseñar son simples manifestaciones de la libertad de pensamiento, que es la base indispensable para que la vida espiritual se desenvuelva naturalmente. Y si hoy se restringe o prohíbe el derecho de aprender y de enseñar, mañana, invocando cualquier motivo, podrá restringirse o prohibirse la libertad de hablar, de escribir, de orar públicamente, etc. Fácil es deducir de lo dicho, que miro con cierta prevención las reglamentaciones de la enseñanza, salvo que estén fundadas en razones de orden público, como sucedería si la ley tratara de prevenir que los educacionistas religiosos convirtieran las escuelas en sitios de propaganda contra los principios fundamentales que rigen la organización nacional.

Por último, Elías Regules, que en su actuación pública fue un radical combatiente del catolicismo, afirma que ello no lo habilita a desconocer el derecho de los demás y a establecer como criterio la imposición de sus ideas. Expresa:

2 Véase GREISSING, C., “Conflictos y tensiones en el debate por la educación durante el Centenario (1910-1934)”, en CAETANO, G. (Dir), *Los uruguayos del Centenario*, Ed. Taurus. Montevideo 2000.

3 *El Bien Público*, edic. 30 de abril de 1918.

No es libertad llevar al enemigo con las manos atadas, para vencerlo en la materialidad de los hechos. Es libertad el uso amplio de las facultades para dominar por el irresistible empuje de lo verdadero y de lo justo.

Malos liberales aquellos que niegan a los otros lo que reclaman para sí. Sin duda alguna, la libertad debe ser para todos y no exclusiva de los que, según Montesquieu, encontrándola muy buena, desearían tragarse la ajena.

La referencia a estos debates permite mostrar que no se dio una correspondencia directa entre quienes, por sus posicionamientos ideológicos, coincidían en un frente anticlerical, y quienes pretendían el monopolio estatal de la enseñanza. Lo más sustantivo parece ser la existencia de un clivaje ideológico que dividió la vertiente racionalista-liberal entre quienes se afiliaban a concepciones radicales socio-estatalistas, que unos dieron en llamar “jacobina” y otros de “laicismo tutorial”, y otra corriente más propiamente liberal antagónica respecto a la primera, que valoraba la libertad individual y el pluralismo, con un espíritu de amplia tolerancia para la convivencia entre versiones cosmovisionales diversas.

Partiendo de esta premisa, la intención del presente trabajo es exponer la última de las “batallas” político-ideológicas, que tuviera lugar antes de la consagración del principio de libertad de enseñanza como norma constitucional, ocurrida entre sus defensores y quienes promovían el monopolio estatal de la enseñanza.

Esa contienda político-ideológica tendría como escenario la Cámara de Diputados, donde se debatiría durante varias sesiones prácticamente todos los tópicos comprendidos en la cuestión⁴. Por la profundidad de los argumentos esgrimidos y el estilo de la oratoria con que los expusieron, se destacaron en dicho debate como protagonistas centrales, el diputado batllista Justino Zavala Muniz⁵ y el Representante del partido católico Dr. Dardo Regules⁶.

El debate tuvo origen en la consideración parlamentaria del proyecto de ley presentado por el diputado batllista Modesto Etchepare, que promovía la con-

- 4 Véase: *Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes. XXXI Legislatura*, Tomo 378. Sesión correspondiente al 15 de agosto de 1932 (pp. 149 a 153); Tomo 379. Sesión correspondiente al 5 de setiembre de 1932, (pp. 36 a 39); Tomo 380, Sesión correspondiente al 4 de octubre de 1932. (pp. 30 a 39). En adelante citado como D.S.C.R. seguido de la fecha de la sesión.
- 5 ZAVALA MUNIZ, Justino (1898-1968): Nació en Melo. Narrador, dramaturgo, ensayista. Discípulo de José Batlle y Ordóñez, ingresó en 1923 a la Cámara de Representantes actuando durante tres períodos consecutivos. Desterrado durante la dictadura de Terra. En 1942 es electo Senador. En 1952 es designado Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social. En 1954 es electo Consejero Nacional de Gobierno. Simultáneamente y hasta 1956 ocupa la Presidencia de la Asamblea Mundial de la UNESCO. Además de su obra literaria se destacó en la gestión cultural, participando en la creación de la Comedia Nacional, en la Comisión de Teatros Municipales y el Conservatorio Nacional de Música. Fue premio Nacional de Literatura.
- 6 REGULES, Dardo (1887-1961): Abogado. Profesor de Filosofía y Sociología en Educación Secundaria y la Universidad. Magistrado. Periodista. Miembro de la Academia Nacional de Letras. Integró el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho en varios períodos y el primer Consejo de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Fue fundador del Instituto Interamericano del Niño.

vocatoria de un concurso público destinado a proveer a la escuela primaria y Normal de un texto de Historia Nacional. La Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes⁷, al informar favorablemente la iniciativa, le introduciría una modificación de enorme trascendencia, ya que por el artículo 3ro. estipulaba que dicho texto sería “obligatorio y único” en los niveles de enseñanza Primaria, Secundaria y Normal.

El proyecto de ley comprendía dos cuestiones: una de hecho y otra de principio. La cuestión de hecho era el texto de Historia Nacional. La cuestión de principio que estaba involucrada era la libertad de enseñanza. Como reconocía el diputado batllista y miembro informante Zavala Muniz, ésta era atacada en su base al incluir el texto de historia con carácter de “oficial y único”.

El debate que se producirá en la Cámara sobre este tópico de principios fue deliberadamente propiciado por el miembro informante del proyecto, quien se propuso en su intervención refutar la exposición que a favor de la libertad de enseñanza había realizado, poco antes, el diputado católico Dr. Secco Illa, en un llamado a Sala al Ministro de Instrucción Pública.

Con vistas a su propósito, Zavala Muniz atacó la tradición de la Iglesia Católica respecto a la libertad de pensamiento y de enseñanza. Luego realizó un severo cuestionamiento al texto de Historia Nacional de H. D. (Hermano Damasceno) convertido de hecho en un texto casi oficial, ya que era utilizado en casi todos los institutos de enseñanza. La imputación que hacía al texto de adhesión a premisas religiosas –lo cual implicaba intención tendenciosa- eran más retóricas y efectistas que sustantivas.

El Miembro Informante impugnó el enfoque historiográfico de H.D., basado en un tratamiento cronológico de hechos, fundamentalmente políticos y militares, del que resultaba en su opinión un criterio estrecho e inconveniente para el estudio de los fenómenos sociales. Objetó que esa disciplina lógica de la cronología no permitía a la historia dar la filosofía de ciertos factores históricos, como el caudillismo, el papel histórico de las multitudes o los fenómenos morales y económicos involucrados en las luchas sociales.

Para explicitar su afirmación de que “la civilización del país no está vista” en el texto de H. D., Zavala Muniz se referirá a tres figuras de la historia nacional: Artigas, Latorre y Batlle y Ordóñez.

Militante de la Unión Cívica del Uruguay, a cuya fundación contribuyera en 1910; así como a la creación de la Organización Demócrata Cristiana de América.

Fue diputado en las legislaturas de 1931, 1934, 1938 y 1943. En 1944 fue Senador y nuevamente en la legislatura de 1946. Constituyente en 1933 y Ministro del Interior en 1950 durante la Presidencia de Luis Batlle Berres.

Delegado del Uruguay en la VII Conferencia Panamericana (1933), en la Conferencia de Río de Janeiro (1947) y en la Conferencia de Bogotá (1948). Presidió el Instituto de Derecho Internacional e integró la Corte de Arbitraje de la Haya.

7 El proyecto había sido presentado por Etchepare con fecha 2 de abril de 1930, pero recién fue informado por la Comisión de Instrucción Pública el 11 de agosto de 1932. Integraban la misma: ZAVALA MUÑIZ, Justino (Miembro Informante); Carlos T. GAMBÁ, Daniel FERNÁNDEZ CRESPO, Ramón SALGADO, y Liber TROITIÑO.

En las luchas del primero contra el centralismo bonaerense considera que no entran solo las causas de orden político entre federación y unitarismo. Las masas que seguían a Artigas no lo hacían porque tuvieran una idea clara de un sistema de gobierno. “Esos pobres paisanos analfabetos ¿qué podían saber ellos de juzgar la Constitución Norteamericana, ni de comprender sus excelencias?” Cree Zavala Muniz que en cada uno de esos pequeños caudillos, como de esos gauchos, “alentaba un oscuro pero seguro instinto de masas que encontraban en Artigas la expresión democrática frente a la lucha de clases”. Estos, al igual que los hombres de Montevideo (eran poquísimos los que lo seguían), “adivinaban en ese hombre la superación del pueblo” frente al dominio que ejercían las clases doctorales y acaudaladas de la ciudad. Los caudillos, de tan gravitante presencia en nuestra historia, en su concepto deben tener “una profunda justificación de orden moral y, sobre todo, de orden social”. Concluye afirmando que “no es la individualidad la que dirige la historia”, sino que en su impresión cada hombre es “el gesto hecho visible del pensamiento anónimo de las multitudes”.

Sobre Latorre, dice Zavala Muniz que, siendo un gobernante brutal y despótico contó, sin embargo, con defensores en el país y logró establecer los cimientos de la paz pública. “Creo –dice– que un fenómeno tan extraño tiene que explicarse.” A su modo de ver, Latorre significó para los que “tenían en el campo algo”, la seguridad de la idea de propiedad. Con él se inicia “la idea de la propiedad como un hecho social en la historia económica y moral de la República”. Como se aprecia, Zavala Muniz creía ver a lo largo de la historia nacional la lucha económica planteando y dirigiendo muchas veces la lucha política y la lucha moral.

Batlle y Ordóñez ingresa en su análisis como ejemplo de esa visión. Su primera presidencia fue puramente política. A través de la guerra civil de 1904, logra unir al Partido Colorado y reúne a su alrededor a las grandes figuras de su colectividad. Batlle cimenta desde la presidencia “la idea de paz que, en el último de los términos, es la idea de la seguridad de la propiedad”. Esta idea de usufructo tranquilo de la propiedad, de ejercicio libre del trabajo y goce de sus frutos asegura en ese momento, para Zavala Muniz, el predominio de los ricos sobre las clases desheredadas. Pero en su segunda presidencia, Batlle “viene a repartir la justicia social” y este factor, para el diputado batllista, va a dividir al Partido Colorado. Con Batlle estarán las grandes masas que han percibido oscuramente en su conciencia ese sentimiento de justicia. Frente a él, aquellos que querían el goce tranquilo de su propiedad.

Estos fenómenos son los que en su opinión un historiador moderno debe tener en cuenta al pretender educar a la juventud del país. Pero se queja de que

en toda la historia que se estudia en la Universidad, este fenómeno no está estudiado, ni siquiera planteado tal como debe serlo. Es mucho más fácil encontrar en la literatura del país, en el arte del país, la razón oculta de estos grandes movimientos sociales que durante tanto tiempo agitaron en la anormalidad la vida de la Re-

pública, que encontrarla en ninguna de las páginas de la historia que se estudia en la Universidad.⁸

La lectura de la historia que realiza Zavala Muniz es interesante en un doble sentido. Por un lado porque intenta superar la historia-acontecimiento para indagar en las causas estructurales de los procesos históricos, y porque introduce factores –como el papel de lo económico y de las clases– generalmente descuidados por la historiografía de la época. En otro plano de lectura, sin embargo, no deja de instalarse en ciertos presupuestos de filosofía social unilaterales, que lo hacen caer por reacción en posicionamientos reduccionistas que exacerban el papel de lo colectivo y de la lucha económica como los determinantes, en última instancia, de la lucha política y moral, como expresamente lo declara. Este criterio unilateral se torna en una debilidad para la pretensión de establecer un texto único que, como primer supuesto de legitimidad, reclama visiones sociales compartidas y no la imposición de lecturas interpretativas particularistas.

La aseveración crítica respecto al valor pedagógico e historiográfico del manual de H.D. sería refutada desde el partido católico apelando, precisamente, a ese carácter semiformal que había adquirido por la vía de los hechos, sin que autoridad alguna lo decretara o recomendara (por el contrario, en la Instrucción Primaria se había dictado una resolución contra el uso del libro). Ese predicamento logrado traslucía los méritos pedagógicos que los docentes encontraban en el texto, y los alumnos, las ventajas de disponer de un medio fácil para asimilar la cronología histórica.

Regules asume que el texto de H. D. responde a un período de la pedagogía francesa que se propuso sustituir el libro macizo por una disciplina lógica de la cronología, que jerarquizaba los acontecimientos y los traducía didácticamente mediante un tratamiento gráfico diferencial. Creía que si bien esta pedagogía estaba superada, en su momento había sido una disciplina pedagógica muy aceptable.

Con mayor amplitud, el Diputado Dardo Regules reconocía que ni el texto en cuestión, ni los programas de Instrucción Pública, ni las orientaciones de los propios organismos oficiales a los maestros, respondían al momento espiritual de la enseñanza de nuestra historia, para dar una valoración mejor y más elevada de la cultura. Para Regules, de la enseñanza de la historia debían surgir tres direcciones vitales. La primera es que la historia debe dar una valoración mejor de la cultura que complementa la información cronológica, con la reserva de que ello no implique una noción estrecha de nacionalismo que cierre demasiado el horizonte de la cultura, y que esa cultura no disminuye el valor de la voluntad humana, sustituida por la visión socialista de la fuerza de los factores sociales. Segunda dirección vital: que la historia, articulando con la moral, provoque en los alumnos una psicología militante de paz. Tercera dirección, sugerida por Zavala Muniz y apoyada por Regules: que la historia nos dé una filosofía de ciertos factores históricos. Sin embargo, era escéptico respecto a que la

8 DSCR. Sesión del 5/IX/932, p. 38.

enseñanza de la historia para niños en edad escolar pudiera tener la consistencia lógica y la vertebración filosófica que reclamaba Zavala Muniz, de modo que se pudiera poner, sin inquietud, “en el alma de todos los niños del país”.

Creía que los impulsores del proyecto padecían una ilusión semejante a la que había tenido Augusto Comte, de creer que la historia podía incorporarse al núcleo de las disciplinas científicas dándole el mismo tratamiento de certeza con que se tratan las ciencias físico-químicas.

La ciencia –dice Regules– es la averiguación de un criterio de causalidad entre fenómenos que se repiten, y la historia, como el arte, es la producción de una experiencia humana no repetida, que tiene, en cada momento, una manera propia de interrumpir el tiempo... por eso yo no quiero el texto único; porque todo es discutible, y ahí vamos a ver la gran dificultad; qué será lo indiscutible que podamos colocar en un texto único.⁹

Dardo Regules expresó que si el texto de H.D. había sido, en esta oportunidad, la piedra del escándalo arrojada a la superficie del lago, producía al caer los círculos concéntricos consiguientes: texto único y obligatorio y libertad de enseñanza.

Abordaremos primero las consideraciones que se hicieron en Sala sobre las virtudes o perjuicios de establecer un texto único y obligatorio para la enseñanza.

Texto único

Dardo Regules expresa que propiciar un texto único es pensar en hacer un libro para todos los niños, para 200.000 niños, y ese libro no puede ser “mi libro”, ni “tu libro” sino el libro de todos, en el cual pongamos nada más que ese minimum de verdad aceptada, con la que vamos consolidando el núcleo moral y espiritual de la nacionalidad.

¿Cuál es el remedio por el que nosotros vamos a obtener de la enseñanza de la historia este sentimiento que –fíjense bien– no es otra cosa sino nuestra propia ansia de dejar impresas, en el alma de los niños, nuestras verdades para el porvenir? La respuesta ha sido: el texto único y obligatorio.

El señor diputado Zavala Muniz nos ha planteado un conjunto de problemas fundamentales para darnos después, como solución, un remedio aparentemente simple y sin significación. Nos parece un poco un atleta fuerte que en el seno de una gran corriente de agua levantara en alto un pequeño recipiente y nos dijera: “aquí está la vida, la fuerza” cuando en realidad la vida y la fuerza están en la corriente con la cual se lucha ahincadamente.

9 DSCR. Sesión del 4/X/932. Todas las citas de Regules que siguen son de la Sesión de la misma fecha.

Dardo Regules también argumenta, parafraseando a Vaz Ferreira, que “todo texto es un muro” y que por ello un texto único y obligatorio representa una limitación para los niños y para los maestros, la de prescindir en clase de todas las fuentes de la cultura, de todo el instrumental bibliográfico, para decirle:

No hay más que esto entre todos los recursos de la ciencia, no hay más que esto en toda la pedagogía para poder dirigirse al alma del niño. Este niño acaso no tendría ni siquiera la situación de los prisioneros de las torres medievales que veían, por lo menos, por arriba de la ventana zenital, el cielo abierto sobre sus cabezas.

En este punto interrumpe el diputado Troitiño para defender la idea de un texto único, no como aquél que comprenda una sola orientación, un dogma, sino que presente todos los panoramas para discutir la verdad. Dice Troitiño:

El señor diputado Regules avanza demasiado en el hecho de que se va a establecer un texto único para la enseñanza, como si ese texto único debiera comprender una sola orientación, una sola tendencia, un dogma, cuando lo que se pretende precisamente es que se exponga al niño toda la verdad, desde un criterio tan imparcial que abarque tan ampliamente como sea posible todos los panoramas, en los cuales pueda discutirse la verdad hasta por sus propios medios.

La respuesta de Regules es a favor de una fórmula de libertad, que permita la competencia abierta de diversidad de versiones producida por distintos investigadores. Para Regules:

Entre la solución de la libertad de los textos, elegidos libremente por el Consejo de Enseñanza como se hace actualmente, que permite el trabajo de todos los investigadores, la obra de todos los pedagogos, el ensayo de todos los hombres fervorosos y serios que quieren trabajar en la historia nacional, o la sustracción de todo ese capital de trabajo para reducir todo a un texto único, que empezaría por mejorarse él mismo en los plazos necesarios, me parece que la opción tiene que estar a favor de la fórmula de la libertad.

La postura que sostiene un texto único y obligatorio en el marco del monopolio estatal de la enseñanza, remite a un núcleo duro de cohesión cultural y está asociada a una falta de apertura a lo diverso y a la idea que ha prevalecido en la educación pública uruguaya en el sentido de que en las escuelas y liceos sólo debían tener cabida cuestiones referidas a lo común. De este modo las versiones particularistas, que son la materia prima del pluralismo, fueron relegadas al ámbito de lo privado. Aquello que unía a todos, la ciudadanía democrática, es lo que debía enseñarse en las aulas. En una tendencia crecientemente

homogeneizadora, se negaba todo lo particular al no habilitarse ningún proceso de análisis de la diversidad de voces de lo social. Este criterio hace que todos los factores de diversidad sean restituidos por la escuela a una unidad, incorporados a una centralidad de lo común, y ello opera como una suerte de reduccionismo de la riqueza social y de la capacidad creativa de las personas, lo que puede llegar a inhibir el ejercicio de roles ciudadanos porque erige espacios congelados que no pueden discutirse.

El debate en torno a un texto único y oficial, así como la postura opuesta que sostiene una "fórmula de libertad"- si bien refiere a un aspecto concreto y específico-, en su trasfondo conceptual obedece a un juego de largo alcance ideológico donde confluyen, siempre en tensión, dos matrices culturales ordenadoras: una hacia la unificación igualadora en clave hegemónica y otra hacia la diferenciación pluralista de clave inclusiva. Es una suerte de pulseada en torno a dos posiciones polares que un estudio clásico de Carlos Pareja denominó "jacobinismo y polifonía".

Sin embargo, el elemento central del argumento de Dardo Regules es que el texto único y obligatorio compromete el principio de Libertad de Enseñanza:

Yo me opongo al texto único en nombre de una tercera razón, yo me opongo en nombre de la libertad de enseñanza... que es la que está comprometida realmente en este proyecto de ley. Porque lo que (el Sr. Miembro Informante) ha querido defender sustancialmente, no es este pequeño episodio que, en definitiva, siempre resulta pequeño frente al problema que nos ha planteado; no es este pequeño episodio de tener un texto único y obligatorio dentro de la escuela; lo que ha querido defender y lo que defiende es el monopolio del Estado en materia de enseñanza y el derecho del Estado a limitar todas las formas de enseñanza privada, subordinándola a la jerarquía oficial en todos los órdenes de la enseñanza.

Dardo Regules, siguiendo el proceso lógico de la argumentación de Zavala Muñiz, señala que en el planteo del monopolio de la enseñanza por el Estado están implicados tres problemas conectados en la ordenación total de esa cuestión: una definición sobre los fines del Estado que es donde encuentra la mayor incompatibilidad con la tesis del monopolio; una definición sobre la neutralidad de la escuela; y una definición sobre la libertad del niño. Expondremos los argumentos del debate parlamentario atendiendo a este orden de cuestiones.

Los Fines del Estado. El problema del Estado Neutral.

Las dos características del Estado que en función de la organización de la enseñanza interesa mencionar son, en opinión de Regules, la coerción y la confesionalidad. Reconoce que el movimiento de ideas desde el siglo XVIII ha consistido en pasar de un estado confesional, a uno menos confesional, hasta

llegar hoy a un Estado que ha renunciado definitivamente a su potestad doctrinaria y confesional. Esta transformación ha sido movida por dos fuerzas: como consecuencia de un movimiento filosófico que ha colocado el relativismo en la base de la teoría del conocimiento y como consecuencia de la teoría política de la soberanía popular. Dice Regules sobre el primer punto:

Toda cultura, presume una teoría del conocimiento: la cultura griega se fundó en una valoración afirmativa de la razón; la cultura medioeval se fundó en una valoración religiosa de los datos del conocimiento; la cultura actual se funda en una teoría relativista sobre el valor de la verdad. Pero, esta posición del problema del conocimiento, crea paralelamente una moral, una actitud metafísica, una teoría del Estado, una teoría de la sociedad, un sistema de arte y hasta una actitud frente al problema religioso. Este movimiento espiritual, al fundar una teoría del Estado, tuvo que fundar el Estado neutral, adoctrinario; renunciar a sus facultades para hacer definiciones doctrinarias, como consecuencia de la premisa según la cual la verdad es apenas un dato de la conciencia, quedando inaccesible al valor ontológico de la verdad misma.

Con ser interesante la explicación que formula Dardo Regules sobre la neutralidad (o no confesionalidad) del Estado en el aspecto doctrinario, la misma no parece dar cuenta acabadamente del fenómeno más complejo que sustenta la posición de neutralidad del Estado en la concepción del liberalismo político. Esta no se afilia en realidad a una postura relativista en el ámbito gnoseológico ni asume una definición de orden metafísico, sino que se explica exclusivamente en términos políticos.¹⁰

La neutralidad del Estado es resultado del pluralismo de facto provocado por la creciente diversidad cultural (cosmovisional y axiológica) que caracteriza a la modernidad. Esta se mueve en un horizonte cultural donde no sólo se da una abierta competencia entre concepciones comprensivas del bien y de la vida buena, sino también la ruptura del monopolio de la interpretación que singulariza el fenómeno de la secularización. El "hecho del pluralismo" es apreciado como síntoma de que el proceso de racionalización característico de la modernidad ha alcanzado el punto donde la autoridad tradicional, que antes era capaz de sustentar naturalmente un fuerte consenso sobre los valores y el sentido último de la vida, ha sido desplazada por un frágil consenso que sólo puede regenerarse mediante argumentación racional, lo que, a la larga, fomenta la pluralidad.

Este "hecho del pluralismo" es un fenómeno estructural y no pasajero de la modernidad. Como argumenta Rawls, en las sociedades abiertas puede esperarse que la creciente libertad para el intercambio de razones produzca una

10 RAWLS, J., "La justicia como equidad: política, no metafísica", en *La Política*, Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad, Paidós, Barcelona, 1996.

ampliación de la diversidad de opiniones. En otras palabras, el ejercicio de la razón humana en el marco de instituciones libres produce como resultado natural un pluralismo estructural constitutivo de la cultura democrática.

La neutralidad del Estado en este contexto es la respuesta del liberalismo político a la pregunta:

¿Cómo es posible que pueda existir en lo largo del tiempo, una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales que están profundamente divididos por doctrinas religiosas, filosóficas y morales razonables pero incompatibles? ¿Cómo es posible que doctrinas comprensivas profundamente enfrentadas, pero razonables, puedan convivir y abrazar de consuno la concepción política de un régimen constitucional?¹¹

La respuesta a este desafío es la apelación por el liberalismo político a una neutralidad del Estado que no interfiera ni coloque por encima, unas de otras, a las visiones particulares sustantivas en competencia. El pluralismo es identificado con la tolerancia activa hacia los diversos modos de vida y concepciones morales, de forma tal que pueda sustentarse una base pública compartida de reglas básicas que hacen al sistema democrático en un régimen constitucional. Estas reglas y principios básicos compartidos no son justificados en base a una u otra de las concepciones particulares en controversia, sino a un acuerdo libre construido mediante la razón pública.

Esta visión de la neutralidad basada en el “hecho” del pluralismo compite con la postura del “pluralismo valorativo”, como la defendida por Joseph Raz, que establece como valiosa la multiplicidad de valores, creencias y prácticas sociales para la plenitud de la experiencia humana. Esta perspectiva rechaza la pretensión típica de cualquier fundamentalismo de codificar los valores unívocamente, y afirma la bondad de la diversidad. La importancia de este enfoque por su proyección en el campo educativo, es la conexión que establece entre el pluralismo y el ideal de la autonomía personal, que es una condición de su realización. Según Raz, la autonomía de la persona presupone el pluralismo moral, porque sólo cuando una persona tiene varias opciones moralmente valiosas para elegir, puede vivir una vida autónoma¹². Esta conceptualización, como es notorio, abona la fórmula de la libertad de enseñanza.

El Diputado católico, además de referir al movimiento de ideas filosóficas, consideraba como factor asociado a la mutación de los fines éticos, la teoría política que ha erigido como única norma que sustenta los poderes públicos al sufragio por mayoría de votos, o sea, un principio de voluntad popular como único factor legitimante de la autoridad. De ello se deduce según Regules que:

11 RAWLS, J., *El liberalismo político*, Ed. Crítica, Barcelona, 1996, p. 12 y ss. Cfr. HABERMAS, J., *Facticidad y validez*, Ed. Trotta, Madrid, 1998; y HABERMAS, J., *La inclusión del otro*, Paidós, Barcelona, 1999.

12 RAZ, J., *The morality of freedom*, Oxford University Press, Oxford, 1986.

La verdad vendría a quedar librada, si el Estado tuviera facultades doctrinarias, a un problema de votos, de más votos. Y esta forma de discernimiento de la verdad resulta totalmente incompatible con la verdad misma. El Estado cuando renuncia, pues, a la potestad doctrinaria, lo hace, en síntesis, en virtud de una actitud sustancial que corresponde a una filosofía, a una teoría del conocimiento y a una evaluación adecuada de la teoría de la soberanía popular.

Cuando el Estado pretende el monopolio de la enseñanza, para mí comete esta contradicción: la enseñanza es el medio de distribuir la verdad: la verdad religiosa, la verdad científica, la verdad moral, la verdad artística. Es un medio de distribuir la verdad entre las almas. Pero como el Estado ha declarado que su posición sustancial es adoctrinaria, el monopolio del Estado representa la reivindicación de la confesionalidad a que había renunciado. Pero... después de haber declarado como primera premisa –y por lo tanto perdiendo el derecho a esa reivindicación– que la verdad es inaccesible, se la coloca dentro de la competencia del Estado mismo. Esa es la contradicción del Estado que pretende el monopolio de la enseñanza. Yes, además, indudable, la tragedia del Estado moderno, porque la tragedia del Estado moderno está constituida precisamente por este doble juego de exigencias, por la necesidad creciente de intervenir en la vida social, debido al empuje de factores inexorables; y al mismo tiempo, por encontrarse desarmado desde el punto de vista doctrinario, para hacer un juicio de valores sobre la vida. El Estado, por lo tanto, a mi juicio, no tiene entre sus fines la enseñanza.

En estas razones se fundamenta la función supletoria del Estado en materia de enseñanza, que propugna el partido católico.

La exposición de Regules es interrumpida por el diputado batllista Julio César Grauert, quien para rebatir los argumentos anteriores, apela a la tesis de su libro¹³, según la cual es el principio abstracto de la libertad de enseñanza el que

13 Véase: GRAUERT, J. C., CERUTICROSA, P., *Los dogmas, la enseñanza y el Estado*, Montevideo, 1927. La tesis y argumentos fundamentales del libro pueden sintetizarse del siguiente modo: Para los autores, el derecho de enseñanza viene determinado por el principio de solidaridad social que en su concepto es una finalidad esencial del Estado. Ello supone un Estado no prescindente, aún en aquellos asuntos referidos a los “más íntimos y sagrados intereses individuales”. No se trata, claro está que el Estado pueda entrar en las conciencias, sino que poniendo en práctica medios exteriores “pueda impedir que nadie entre en las conciencias de los otros, cuando éstos no pueden defenderse, por su escasa edad o su poca experiencia”. Asumida la solidaridad social como principio absoluto, los autores derivan de ello que debe negarse a los padres el derecho a dirigir la educación de sus hijos y a elegir los maestros de su conveniencia. Para Grauert y Ceruti el derecho del padre no está regulado por lo íntimo de su conciencia y no tiene más fundamento que el objetivo de la solidaridad social. Reivindican para el niño las garantías que los libre de la acción paterna respecto de la trasmisión de un conocimiento u opinión discutible, para hacerlos eficaces y libres para la futura colaboración solidaria. Sostienen que el derecho del padre no puede entrar en la esfera del derecho del hijo e invadir todo el círculo de su acción potencial, suplantando en un todo la personalidad del niño.

niega concretamente en los hechos la libertad del niño. Esta debe ser asegurada por una enseñanza que quede en manos de la sociedad a través de quien la representa, que es el Estado, mediante la aplicación de una política de “neutralidad activa”. Dice Grauert:

El error doctrinario en que está colocado el doctor Regules, a mi juicio, depende de lo siguiente: considera él que si el Estado tomara para sí la enseñanza total, si hiciera el monopolio de la enseñanza, habría cerrado todos los caminos para la libertad. Considera que la libertad desde ese momento dejaría de existir y nosotros consideramos precisamente lo contrario: que mientras en forma abstracta se mantenga el principio de la libertad de enseñanza, en forma concreta, objetivamente esa libertad no existe.

Por otra parte, si el Estado ejerce el monopolio de la enseñanza no va a guardar una neutralidad pasiva, no va a acallar todas las escuelas filosóficas, todas las escuelas históricas, sino, por el contrario, sería una neutralidad activa, abriría todos los caminos del

Aceptar como finalidad del Estado la defensa del solidarismo implica para los autores agotar sus consecuencias, lo que importa el monopolio estatal de la enseñanza. Aquella finalidad sería amenazada cuando se forman grupos enemigos como resultado de enseñanzas tendenciosas, que crea de modo artificial núcleos de opinión inconciliables en el seno de la sociedad. Grauert y Ceruti estigmatizan las instituciones que responden a visiones religiosas porque impulsan al grupo social de referencia hacia cierta uniformidad constitutiva y, por ende, al rechazo de otras creencias. Afirman: “los hijos de un mismo pueblo, deben ser ante todo hijos de ese pueblo y no hijos de distintas familias”. Esta postura los lleva a proponer la supresión de las “enseñanzas tendenciosas” (instituciones privadas) sustituyéndolas por una enseñanza única proporcionada por el Estado que se mantenga en “los límites de la más absoluta imparcialidad”.

El Estado no enseña por sí, dicta la norma que regula la enseñanza y debe impedir que otros enseñen libremente. El monopolio estatal –en su opinión– no posee una finalidad política o tendenciosa. Los que persiguen esto son los que defienden las escuelas libres, organizadas por instituciones naturalmente tendenciosas. Esa enseñanza tendenciosa que se manifiesta a través de dogmas hace desaparecer la libertad de aprendizaje en el niño, porque este no tiene la capacidad de poner límites a esa libertad de enseñar ejercida por otra persona.

Para los autores la acción privada en la enseñanza es un instrumento formidable “a favor de intereses sectarios”. Vinculan estrechamente la división clasista que supone para ellos la conformación mixta de un sistema con escuelas privadas y públicas, con el de la enseñanza dogmática, y ambos como un escollo para el desarrollo de la democracia.

Debido a las características del sistema educativo nacional consideran que la escuela laica no satisface el principio de neutralidad. Frente al problema religioso analizan varias fórmulas de neutralidad. La neutralidad pasiva que actúa por abstención, la neutralidad activa que enfatiza la misión filosófica y científica del educador, la neutralidad crítica –como la de Vaz Ferreira– que contrasta las tendencias de diversas religiones en sus relaciones con la razón y la moralidad. Los autores promueven lo que denominan neutralidad expositiva que presenta una síntesis histórica de los diversos credos, sus características esenciales y sus acciones sociales antagónicas, adoptando en todos los casos la acción más en armonía con la libertad de pensamiento. La tesis conclusiva de los autores expresa: “El Estado es la única entidad capaz de organizar y dirigir la enseñanza que impuesta a todos debe guardar absoluta neutralidad; para las religiones neutralidad expositiva; para lo factible de dudas, enseñanza con “soluciones ambiguas”. Todo ello orientado para que el niño, al abandonar la escuela, constituya una individualidad moral y económica (sic) (p.259)

pensamiento de los niños, llevaría hacia ellos todo lo que puede ser digno del razonamiento humano y por lo tanto, trataría de formar una nueva conciencia social y sería el mismo niño quien la formase. Eso para mí es función principalísima del Estado que no puede quedar de ninguna manera en manos de los particulares, sino que debe quedar en manos de toda la sociedad que, en este caso, quien la representa, es, precisamente, el Estado.¹⁴

Defendiendo la acción supletoria del Estado, Regules se pregunta si la enseñanza es una actividad del Estado o una actividad del hombre de carne y hueso. Sostiene que la enseñanza es una actividad por medio de la cual se entrega una verdad de un espíritu a otro. Basta que un espíritu se ponga en comunicación con otro, para que la enseñanza se produzca íntegramente con toda su eficacia y fuerza creadora. De ahí que deba hacerse una separación necesaria entre la actividad estadual y la actividad humana. El monopolio representaría declarar la enseñanza como actividad necesaria del Estado cuando, conforme a esa separación, su fin es supletorio de la actividad humana, de la actividad privada. Es Grauert quien vuelve a responder a Regules preguntándole

si acaso el Estado, que es quien representa a la sociedad, puede mirar como una acción de segundo orden todo aquello que represente el cuidar la mentalidad del niño, que será el hombre de mañana, el que hará el futuro del país. De ninguna manera. El Estado tiene que mirar como cuestión fundamental que el niño no esté tarado en su principio, que al niño no se le impongan teorías que pueden ser antisociales, y así como prohíbe al padre, por ejemplo, realizar con el niño actos que en lo físico pueden producirle un mal, tiene mucho más derecho, infinito más derecho, como para prohibir al padre que en lo moral e intelectual realice con el niño un mal.

La respuesta de Regules es que el Estado no puede considerar como algo secundario la enseñanza o el arte, porque de ese aporte espiritual se forma el progreso en el más alto grado. Pero porque el Estado se interese por la enseñanza o el arte no puede de ahí resultar que tenga facultad de imponer una manera de crear a los artistas ni a los maestros, que hacen también una obra de arte en el alma de los niños. Dice el diputado católico:

Para defender al niño el Estado tiene que tener entre sus fines esenciales y necesarios, dos cosas que son las que yo he atacado como atribuciones del Estado: primero, la facultad doctrinaria de definir la verdad, porque es la verdad lo que va a comunicar al niño; y segundo, que la enseñanza sea un fin necesario del Estado, y yo

14 DSCR. Sesión del 4/X/932.

creo que es una facultad necesaria del hombre de carne y hueso y no del Estado. Mientras estos dos elementos no se integren en una teoría del Estado, la libertad de enseñanza será la única forma compatible con la organización del Estado moderno. Y yo pregunto entonces: ¿Pueden ustedes actuar en nombre de la verdad? No.

Pero me contesta el señor Zavala Muniz en su discurso: "Yo no actúo en nombre de la verdad; yo actúo en nombre de la libertad del niño. Yo no vengo, con el Estado, a traer una verdad, yo vengo con el Estado, a proteger una libertad".¹⁵

Llegamos aquí al punto más elevado del debate, donde la Cámara ingresará en un fino y profundo discurrir de argumentos, donde no falta el vuelo literario ni la inspiración retórica y se deja ver la nobleza de las almas que disputan una verdad que sienten en toda su complejidad.

El derecho del padre y la libertad de conciencia del hijo.

La referencia al alegato de Zavala Muniz realizada por Dardo Regules corresponde a la primera intervención del Miembro Informante en la sesión de la Cámara del 5 de setiembre de 1932 que, como vimos, intentaba refutar la exposición del Dr. Secco Illa a favor de la libertad de enseñanza y el derecho de los padres a orientar la enseñanza de sus hijos con la aspiración de hacer perdurar en ellos sus propias ideas. Secco Illa sostenía que no podría negarse a un padre la legitimidad para inculcar a su hijo las ideas morales en las que él se había educado y había hecho su vida. Zavala Muniz dice que el diputado católico con una imagen elocuente y bella preguntaba: "¿cómo podría pensarse que no era sino de una total pureza la actitud del padre cuando miraba la serena frente de su hijo?" Contra esa imagen Zavala Muniz afirma:

yo sostengo que si esto es verdad desde el punto de vista del espíritu o de la satisfacción del amor del padre hacia su hijo, no es verdad en cuanto a la necesidad y al deber que el hijo tiene de cumplir con la vida misma. Toda la historia prueba que el que en la vida no intenta superar a su padre, en la realidad de las cosas no ha existido. Así en la vida del hombre como en la vida de los pueblos (...)

Cuando una civilización no hace nada más que repetir los conceptos, las doctrinas y los hechos sociales de la civilización anterior, esa civilización está muerta, ya no vive la idea, sino que vive el prejuicio de la idea; (...)

El principio vital de los hombres, como de las civilizaciones, es precisamente ese: que cada uno, en su hora, busque la superación del

15 DSCR. Sesión del 4/X/932.

padre o de la civilización anterior que ha creado el estado presente entre los hombres.

Así ha sido la historia toda de la humanidad, y, por lo mismo, la historia de cada uno de los hombres. De manera pues, que si algo puede pensar un padre cuando mira la frente sin huellas de su hijo, es que éste lo repita, sí; pero que lo repita por los caminos que él encuentra en la lucha pura y ardorosa que él busque, para que al final, en la síntesis de una vida, pueda, si acaso la supervivencia existe, mirada desde la lejanía del espacio, el padre sentirse tranquilo al ver que no por la huella hollada de sus pies, sino por la que él salvó obrando con el mismo valor y el mismo tesón, el hijo ha cumplido, en el último de los términos, la misma bella vida que hubiera cumplido su padre. (...)

(¡Muy bien!)

El doctor Secco Illa hablaba de la libertad del padre, de su capacidad para legar a su hijo sus propias ideas y su propia educación. A esto el doctor Secco Illa llamaba la libertad. “Debemos respetar la libertad del hombre—decía—para ampliar y para propagar sus ideas. Sostener el criterio batllista, por ejemplo, es negar la libertad”. Y yo digo: “No, señor: sostener el criterio batllista es asegurar la verdadera libertad; porque el problema no está en la libertad del hombre, sino que está en la libertad del niño.” Y yo voy a probar, señor Presidente, cómo dentro del criterio del doctor Secco Illa, como de sus compañeros de delegación, (...) ellos tendrán que convenir conmigo en que esa libertad del padre termina por ser, precisamente, la esclavitud del alma de los niños (...).¹⁶

Hasta aquí el planteamiento inicial que hiciera en Cámara el Diputado Zavala Muñiz, defendiendo, frente al derecho del padre, el papel del Estado en materia de enseñanza para proteger la libertad del niño. Un detenido análisis de la argumentación anterior parece indicar que, en realidad, Zavala Muniz no anula el argumento contrario que defiende el papel activo de los padres en la formación de la personalidad moral de los hijos. Lo que sí niega es que sea legítimo que ella asuma una incidencia tal que anule el vuelo ulterior del hijo, por la inculcación de dogmas absolutos, en lo que creo también están de acuerdo sus contrincantes en el debate.

Puede señalarse como debilidad argumentativa en la postura del diputado Zavala Muniz, que soslaya la interrogante central de la cuestión, la que podría formularse como sigue: ¿para el desarrollo de todas las potencialidades de una persona es favorable o, por el contrario, desfavorable, que durante la niñez los padres provean de una base primaria de criterios, valores, normas y modelos de conducta a sus hijos? Luego interrogarse, para el caso de que esa acción paterna fuera legítima y provechosa: ¿cuáles serían sus límites o condiciones positivas

16 DSCR. Sesión del 5/IX/932.

de acción, fuera de los cuales la misma se tornaría contraria a los intereses de autonomía moral de los hijos?

Sobre la primera cuestión el partido católico sostiene que sus adversarios crean una falsa oposición entre libertad de enseñanza y defensa de la personalidad del niño. Desde esta visión polarizada se entiende que mientras el niño no supere la condición de menor debe permanecer sin ninguna suerte de influencia cultural estructurante de su personalidad ni educación religiosa, como condición para mantener abiertas sus opciones en la vida adulta. Para el pensamiento católico, en cambio, esto supone creer que la omisión de legar el patrimonio cultural de occidente en la enseñanza –dentro del cual ocupa un lugar significativo el evangelio cristiano– es una “liberación” del niño, cuando en realidad es una privación de la cultura que el niño tiene derecho a heredar. El supuesto de aquella postura es que los factores religiosos no deben actuar en el proceso educativo mientras el niño es educable, sino cuando ha alcanzado pleno discernimiento y madurez, por presunción de una acción dogmática como inherente a lo religioso. También parte del supuesto de que el niño está, realmente, en condiciones de elegir por sí los principios de su educación y de optar por la parte del patrimonio social que quiere recibir en herencia. Contra esta posibilidad los opositores afirman que no es posible conformar sujetos morales cuando se les ha sustraído, por su no tratamiento en el aula, experiencias humanas decisivas en el plano espiritual y de los valores. La autonomía personal sería para éstos, el resultado de un conjunto de acumulaciones previas. El desarrollo de la personalidad se alza sobre un terreno previo y no desde el vacío. Se va realizando en un proceso cotidiano en base a experiencias, descubrimientos, vivencias y modelos que suministran bienes, motivaciones y criterios para actuar moralmente en situaciones controversiales de la existencia.

Para esta posición, no es desde la ausencia de convicciones –aún provisorias y revisables– que puede la enseñanza aportar a la conformación de la personalidad. Una buena exposición de este temperamento es la de Galston:

la mayor amenaza para los niños en las sociedades liberales modernas no es que crean en algo demasiado profundamente, sino que no crean con mucha intensidad en nada en absoluto. Aun para alcanzar el tipo de autorreflexión libre que muchos liberales aprecian, es mejor comenzar por creer en algo. La deliberación racional entre modos de vida es mucho más significativa si las apuestas son significativas, esto es, si quien delibera tiene fuertes convicciones en comparación con las cuales pueden ponderarse las afirmaciones rivales. El papel de los padres en el estímulo de esas convicciones debería ser bienvenido, no temido.¹⁷

En las últimas décadas el comunitarismo, en debate con las concepciones liberales, ha ampliado la consideración de argumentos y enfoques al interpelar la

17 GALSTON, W., “Educación Cívica en el estado liberal”, en ROSENBLUM, N. (dir.), *El liberalismo y la vida moral*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1993.

relación entre la autonomía del sujeto y la construcción de su identidad, abonando la tesis del papel de la familia y de las comunidades, portadores de sentido.

Se ha dicho que la visión del modelo liberal, al enfatizar la capacidad autolegisladora del sujeto, no valora en la medida necesaria que su constitución moral está también vinculada a su incorporación a la tradición cultural del grupo de pertenencia, que es un elemento relevante de su identidad. Descuida, entonces, la constitución social del yo, los elementos de incorporación en una identidad cultural, un ser parte de una comunidad o colectivo que proporciona referencias y otorga sentido de vida. De este modo, la idea de ese individuo moralmente autónomo puede resentirse de atomismo, abstracción, o discontinuidad cultural y pérdida de sentido en el marco del relativismo subjetivo que caracteriza a las sociedades plurales de nuestro tiempo.

Hay que considerar, por consiguiente, que la capacidad autolegisladora de los sujetos no deriva exclusivamente de su capacidad de autodeterminación. La subjetividad moral tiene lugar también mediante procesos de conformación intersubjetiva. Por tanto los criterios de identidad del sujeto requieren su ubicación en un mapa de sentidos culturales que proporcionan los vínculos a sus grupos de referencia. Hay una incidencia social en la construcción de la identidad que ha sido descuidada en esta versión individualista. Charles Taylor ha postulado que las categorías normativas bajo las cuales los individuos se piensan a sí mismos están ligados al conjunto de valores sustantivos que sostiene esa comunidad de sentido y de creencias a la que los individuos pertenecen. Ese conjunto de valores constituyen predicados morales que permiten a los individuos pensarse a sí mismos como sujetos morales, comprender su identidad y el sentido de sus comportamientos¹⁸.

Esta postura que refiere la construcción de la identidad en el marco de un contexto intersubjetivo y dialógico debe entenderse, sin embargo, como ajena a las que prescriben una determinación social del sujeto. Es, en cambio, una noción más rica de la autonomía personal porque luego de rescatar ese factor incidente de la cultura, como lo ha sugerido Carlos Thiebaut valora que expresar y nombrar nuestra identidad es algo que hacemos primordialmente en primera persona: "soy yo quien busca mi identidad, yo quien se la cuestiona, yo quien sufre sus crisis y nadie está capacitado para sustraerme a esa prosecución personal en la búsqueda de mi identidad"¹⁹.

En este contexto puede admitirse fundada la alegación de que si los padres han realizado una opción de valor por una determinada concepción de vida buena y ella es vivenciada positivamente en el seno del hogar, es natural la pretensión de formar en ella a su descendencia, porque si la han creído buena para ellos, querrán que sus hijos participen también de sus beneficios. El derecho de los padres a transmitir su propia visión de la vida a sus hijos es difícilmente discutible.

18 TAYLOR, Ch., *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, F.C.E., México, 1993, pp. 53 y ss.

19 THIEBAUT, C., *Vindicación del Ciudadano*, Paidós, Barcelona, 1998, pp. 137 y ss.

Los partidarios de esta postura sostienen que ni un niño ni un adolescente están suficientemente formados y maduros para ejercer con plenitud su autonomía. Y ya que está expuestos a múltiples influencias en las relaciones intersubjetivas y sociales, los padres no pueden ni deben abstenerse de incidir en su orientación formativa. Esta, como se verá, es una de las líneas centrales de la argumentación de Regules. Y esto es especialmente fuerte respecto a una pretensión similar por parte del Estado, ya que el vínculo biológico aparece como más primario que el vínculo político. Al respecto dirá Regules que cuando se trata de formar a un niño en concreto no se puede escapar a esta disyuntiva: “¿quién va a enseñar al hijo: los padres del hijo, o los padres de los otros hijos?”

Claro que de ello no puede inferirse que esa influencia la deba ejercer exclusivamente la familia, sin que se le ofrezcan al niño y al adolescente otros ambientes donde el intercambio de experiencias y el entrecruzamiento de plurales concepciones y puntos de vista amplíen el horizonte de sus opciones. Así para una perspectiva liberal que protege el derecho de cada individuo a su singularidad y a realizarse como persona moralmente autónoma es objetable una correspondencia unívoca que identifique el derecho y bienestar de los hijos con el derecho de los padres de educarlos a su solo arbitrio. Lo que esta perspectiva pone en cuestión es la atribución que pretenda arrojar cualquier grupo o comunidad de pertenencia para determinar dogmáticamente o con sentido exclusivo lo que conviene a individuos menores.

Ello es notorio si se considera que el niño es también un futuro ciudadano. En cuanto tal no deja de ser alcanzado por la pretensión pública de que su personalidad adquiera los valores y actitudes requeridas por el sistema institucional, capacitándose para actuar luego competentemente en los asuntos públicos. Ningún padre tiene, en este sentido, derecho a obstaculizar la adquisición por los hijos de una educación en valores para una ciudadanía democrática ni para resistir la adquisición de las nociones de respeto a la ley y a las reglas del juego democrático.

Así puede sostenerse que en el estado democrático constitucional es legítimo establecer restricciones a los individuos e instituciones sociales; pero las mismas deben derivar de necesidades impuestas por la estructura básica del régimen social, esto es, el modo en que las instituciones distribuyen los derechos y deberes fundamentales, para mantener los criterios de justicia del sistema y los principios que lo rigen.

Rawls señala como ejemplo de estas restricciones legítimas:

Las Iglesias se ven restringidas por el principio de igual libertad de conciencia y deben conformarse al principio de tolerancia. Asimismo, las Universidades se ven restringidas por lo que se requiere para mantener la igualdad de oportunidades, y el derecho de los padres se ve limitado por lo que es necesario para mantener la salud física y el desarrollo intelectual y moral de sus hijos. Porque las Iglesias, las Universidades y los padres ejercen autoridad dentro

de la estructura básica, deben reconocer las restricciones que esta estructura impone para mantener la justicia.²⁰

Sin embargo, no es a este tipo de restricciones “débiles” a lo que se refieren aquellos que pretenden el monopolio de la enseñanza para el Estado, restricciones perfectamente compatibles con la libertad de enseñanza y con el ejercicio de derechos por parte de los padres en la educación de los hijos. El tipo de restricciones que se plantean son del tipo fuerte ya que sostienen una suerte de incompatibilidad entre el derecho a educar de los padres y el derecho a la educación de los niños.

Esa dualidad de acción, esta aparente antinomia entre la intervención del padre y el desenvolvimiento espontáneo de la personalidad del hijo, es la que pondrá en cuestión Dardo Regules, sosteniendo que el desarrollo del niño no puede darse desde el vacío y sin la colaboración de los padres en ese desenvolvimiento. Dirá en respuesta al alegato del Miembro Informante:

¿Cuál es el derecho del niño y cuál es el derecho del padre en materia de enseñanza? Para mí la enseñanza es una facultad implicada en la patria potestad, es el derecho que la naturaleza ha dado a los padres de formar a sus hijos.

Si la naturaleza nos ha dado la patria potestad, armada de cien deberes, desde el minuto que nacen nuestros hijos, nos da también simultáneamente la facultad de educarlos en el sentido de formar, con ellos, una vida por lo menos tan seria como la nuestra.

A la tesis del derecho del padre en el ejercicio de la patria potestad, o pone el señor Zavala Muniz el derecho del niño. El niño no podría ser, de ninguna manera, según esa tesis, perturbado en su expansión natural por ningún conjunto de ideas que fueran a sustituir el natural desenvolvimiento de su vida interior. El padre no tendría derecho a meterse en el alma del niño con sus dogmas, con sus principios, con sus ideas, porque el Estado contendría al padre y sería más fuerte que el interés del padre en sacar su hijo a su imagen y semejanza, el derecho del hijo a ser lo que trae dentro consigo para ser en la vida.²¹

Este argumento, central en la concepción de aquellos que propugnan el monopolio de la enseñanza, merecerá dos grandes reservas a Dardo Regules. La primera estará dirigida a mostrar, por medio de extremar la tesis, de que si este concepto se llevara a sus últimas consecuencias debería suprimirse a los padres de la vida del niño. No sería suficiente con la intervención del Estado durante sólo

20 RAWLS, J., “La justicia como equidad: política, no metafísica”, en *Liberalismo, comunitarismo y democracia*, Revista *La Política*, Paidós, Barcelona, 1996, pp. 40 y 41.

21 DSCR. Sesión del 4/X/932. Las citas siguientes de Regules corresponden a la Sesión de la misma fecha.

cuatro horas para el dictado de clases, sino que debería retirarlos de la familia, como en el modelo propugnado por *La República* de Platón. Dice Regules:

este es un argumento de tal fuerza que si el punto de partida fuera exacto, el padre tendría que suprimirse de la vida del hijo, casi como un enemigo. Si, en definitiva, lo que es esencial es el derecho del niño a su propio desenvolvimiento, sin que el padre colabore en ese desenvolvimiento de ninguna manera; si el niño tiene esa libertad necesaria, sagrada, frente a la cual es preciso crear un ambiente de vigilante neutralidad, no es cuestión de que el niño se quede solo, por cuatro horas, en poder del Estado. La conclusión sería más radical todavía: tendríamos que sacar al niño desde que nace y llevarlo a depósitos fiscales donde se le sustraería totalmente de la influencia de los padres. Esta es la primera conclusión lógica, que implica la tesis que impugno, y que me hace desconfiar del valor de todo el argumento.

Sin embargo el argumento más decisivo que usa Regules es mostrar que la tesis de sus adversarios parte de un profundo error en la concepción psicológica del niño, mostrándole aislado y al margen de las mil y una influencia del ambiente a la que está sometido su desenvolvimiento. Lo dice Regules con una fina y bella penetración de la realidad.

*Se presume que el niño es, psicológicamente, un valor inerte en el seno de un Universo indiferente, cuando el niño es un valor vivo en el seno de un Universo militante. El alma de mi hijo, cuando sale a la vida, sale llena de ansias y no se encuentra frente a un Universo neutral que le va a respetar en su libre y pleno desenvolvimiento. Se encuentra frente a un Universo que está cargado de sentido y de verdad para él; que se va a meter en el espíritu. De todas maneras para el alma de mi hijo en formación el trompo con que juega, el amigo, la piedra, el panorama de la naturaleza, el cielo que tiene sobre la cabeza, todo es una realidad viviente. Psicológicamente, él es un foco de absorción constante de la vida exterior. Y entonces, todo el Universo entra dentro de su alma, y entra, no en forma neutral, sino en forma militante, viva, con sentido de verdad, enriqueciendo sus mil realidades y posibilidades psicológicas, produciendo esa obra milagrosa de creación de la personalidad, frente a la cual se me exige que, mientras todo el Universo se vuelva, como fuerza, en el alma de mi hijo, yo soy el único que está enfrente, con los brazos cruzados.
(Muy bien. Aplausos en la barra)*

El sólido argumento que expone Regules y que arranca aplausos en Sala y en la barra de la Cámara, incita a Zavala Muniz a interrumpir al orador, para exponer largamente con similar vuelo espiritual que su oponente, sobre los planos de la verdad en el ámbito de lo que llama el misterio de la vida y el destino oscuro y dramático de los hombres en ella. En este contexto defenderá la necesidad de dejar al niño volar con libertad en su espíritu en busca de la verdad. No hay en la intervención de Zavala Muniz una negación de los argumentos de su adversario, sino una intención de mostrar la profunda complejidad del asunto y la superposición de planos de sensibilidad que sólo es asequible desde el intercambio de inteligencias y espíritus de fina penetración, como los que se revelan en este momento del debate.

–Señor Presidente: en realidad, es extraordinariamente lamentable interrumpir a un orador como el doctor Regules, en un momento de estos, pero ello sea en homenaje a la belleza con que acaba de decir las cosas. Yo le señalo que acaso la misma dificultad del tema ha hecho que él no exprese exactamente lo que yo he dicho en mi discurso, porque no he querido dar la sensación del hijo inerte en medio del Universo indiferente. No podría darla porque eso sería negar el hecho fundamental de la vida humana, porque sería negar al hombre en su terrible y dramática fatalidad. No puede ser así, ni podría estar en mi pensamiento, porque así como no tengo nada de jurista, tengo algo de hombre que ha querido explicar alguna vez en sus libros el destino de los hombres. Y si una sola vez alguien ha querido comprender el destino de los hombres, no ha podido dejar de ver que toda la tragedia del hombre es ésta: que va caminando en sombras, con los ojos vendados, delante de un Universo que le es sensiblemente hostil, y que tanto como el hombre puede tener, como el instrumento de su destino, su voluntad, esa misma voluntad siente tantas veces que acaso no sea otra cosa que un elemento más de fatalidad que lo está dirigiendo en la vida hacia la muerte.

De modo, pues, que no podría estar en mi pensamiento una posición espiritual de esa naturaleza

(...) Hay planos en la verdad, y en el fondo todo este problema no es más que eso, a mi modo de ver, planos de posibilidades y verdades para el hombre. Yo creo, por ejemplo, que en el hombre –en cuanto a mí se refiere, para poder hablar con un poco de propiedad y no por vanidad de orden personal– hay una gran sombra lejana que, a pesar de estar lejos, está también al mismo tiempo –parecería paradójico y es verdad– pesando sobre mis hombros, sobre toda mi vida moral, que es el misterio latente y dramático de la vida y de la muerte.

El misterio de la creación está sin duda ninguna dirigiendo mil veces, de una manera oscura y sin palabras, pero con hechos cier-

tos, la vida moral de los hombres. No queda más que desesperarnos delante de esta verdad o escucharla como ellos, por ejemplo, en el seno de una fe salvadora que acaso les dé una luminosidad de alma que nosotros no podemos conquistar.

Hay algunos planos de la verdad, más posibles de mantener que, aunque estén en el fondo del horizonte espiritual nuestro, con el estremecimiento de una alborada o de un crepúsculo, en el fondo nos dejan andar por este paisaje de nuestras convicciones y realizar nuestra acción moral. Pero hay otra humildísima verdad que se desarrolla en el plano inmediato, si se quiere decir casi en el arco mismo de nuestra frente: humildes verdades concretas, diarias, cotidianas, familiares –si se puede decir así– que no llevan de ninguna manera este fondo de sombra en que vivimos y que son las que un hombre puede, sin ninguna angustia, transmitir a otro hombre. Porque, por lo mismo que se desarrollan en estos planos casi de luz física en que estamos viviendo, sabemos que tenemos la esperanza de que si fuera el error, la misma luz física borraría la sombra que hubiéramos puesto en la conciencia del niño.

Esta es la posición verdadera en que yo he querido colocar el problema. Porque sé que estamos, fatalmente, movidos en este destino dramático, que es la inmensa ignorancia, de los términos definitivos de nuestro andar en la vida; porque sé que en el último de los términos las grandes verdades quien sabe no son las que están reveladas hoy a nuestros ojos físicos o quien sabe no lo serán el día que ya no tengamos los ojos físicos, por eso es que yo digo que, por lo mismo que el Universo entra, como el señor diputado decía de una manera magnífica, a cada instante, en la luz y en el ritmo del trompo que el niño hace bailar, tanto como en la del cielo que está sobre su frente, por eso es que yo quiero que se deje que esta alma del niño vuele graciosamente, como un pájaro en la luz que él, solo con su duda, como ya lo decía Kant, sienta, como el pájaro en el aire, la duda; que sus alas reciban la opresión que no lo deja andar, pero gracias a esa opresión allí afirma las puntas de sus alas y sólo así puede volar el espíritu en busca de la verdad.²²

El debate continuará por la senda del análisis de esa versión del desenvolvimiento espontáneo del niño en el contexto de la tesis de la neutralidad de la escuela y mediante el análisis de los dogmas religiosos y de la ciencia en sus relaciones con la búsqueda y distribución de la verdad, para luego volver nuevamente al diálogo y encuentro supremo entre padres e hijos.

Preferimos aquí alterar el orden en que se produjo el debate en Sala, para darle continuidad y terminación a la reflexión que los contendores vienen ha-

22 DSCR. Sesión del 4/X/932.

ciendo sobre este asunto central. Dardo Regules señala que Zavala Muniz, de quien lo separan cien motivos de divergencia ideológica, que se compensan con otros tantos de consideración intelectual:

...En esta batalla representa la tesis de sustraer al padre el derecho de vigilar la educación de su hijo. Bien, supongamos que gane el señor diputado la batalla y que la ley declare definitivamente que el Estado impone la enseñanza. ¿Cuál va a ser nuestro diálogo mañana con nuestros hijos? ¿Qué vamos a decirle mañana a nuestro hijo de seis años cuando nos encontremos con él después que nos hayan sustraído las facultades de dirigirlo en nombre de nuestra sinceridad?... El señor Zavala Muniz le dirá a su hijo: "y bien, hijo mío: yo he sentido en la vida una verdad que he conseguido expresar por medio del arte. Yo estoy seguro de haberle comunicado a esa forma artística alguna fuerza de verdad, porque la he visto circular por el mundo como una verdad. Yo he podido realizar, en mi vida, una experiencia de artista, profundamente vivida, que vale por lo que tiene de mi vida misma; pero tú, hijo mío, no creas en eso. Tú tienes que mantenerte neutral frente a mi ideal artístico, y tienes que seguir la vida para superarlo, para realizarlo de nuevo, sin tener en cuenta la idea militante que tu padre, en un momento dado, podría darte, como ejemplo y con sinceridad".

Yo le voy a decir al mío, señor diputado Zavala Muniz: "Hijo mío, yo he servido un ideal religioso toda mi vida. Yo he forjado mi espíritu en la verdad fecunda de este ideal religioso, y por él me he sentido mejor y por él no me he sentido peor, y lo he servido con sinceridad, y lo he creído lo mejor y más valioso de mi vida y de mis relaciones con el Universo, y lo he querido conservar aun para poder un día despedirme de ti, con un sueño profundo y esperanzado de inmortalidad; pero tú, no creas en eso; tú tienes que suspender tu espíritu, tú tienes que vigilar tu alma contra mi sueño y contra mi verdad".

Yo estoy seguro, señor diputado, que su hijo y mi hijo, desde el fondo vital e inexorable de la naturaleza, nos van a decir:

"NO" –echándonos los brazos al cuello–. "Yo quiero seguir creyendo en ti porque en ti hay una realidad de vida, de vida ejemplar, de vida profunda, porque esa verdad de ti, que ha servido para hacerme mejor, tiene que servirme para hacerme mejor a mí. Tú no eres neutral, sino militante en el porvenir de mi existencia; y si supero un día tu ideal, será aprovechando la realidad de tu vida y levantándome por encima de tu propio horizonte".

Y para defender los derechos de nuestros hijos y para que ellos sigan creyendo en nosotros, es por lo que yo defiendo la libertad de enseñanza, que creo que nos va a servir –a todos– a ustedes y a nosotros!

(Muy bien. –Aplausos en la Cámara y en la barra.)²³

Así culminaba la notable exposición de Dardo Regules defendiendo la libertad de enseñanza y el derecho de los padres a incidir desde la realidad de su vida en la formación espiritual y moral de los hijos.

Zavala Muniz sentiría que debía responder a la intervención del diputado católico que, con sólidos argumentos y vuelo intelectual, había defendido la tesis contraria a la suya, y explicar el alcance de su posición, lo que hará a continuación reconociendo que no niega al padre la posibilidad de entregar a su hijo la verdad de su ejemplo moral, pero rechazando que sea legítimo dar al niño ni un dogma ni una verdad con carácter definitivo. No cree que lo importante sea legarle al hijo un contenido sustantivo de verdad como guía, para la vida, sino una actitud ante la búsqueda de la verdad, la del ejemplo moral de haber vivido con sinceridad.

Dice Zavala Muniz:

Yo creo, señor Diputado Regules, que hay en los planos del espíritu cantidades que escapan totalmente a la sugestión que pueda establecer la enseñanza de cualquier hombre, aún a aquella que se dicte en la mesa familiar. Cuando yo creo en la escuela neutral o en la escuela laica, por decirlo con total lealtad, –porque debo declarar, desde luego, que lo que para mí es escuela neutral no puede serlo para los señores Diputados católicos, puesto que desde mi punto de vista, y cumple a la lealtad de adversario en el debate declararlo,– yo no quiero una escuela que sea totalmente neutral, sino una escuela que neutralice el efecto de ciertos pensamientos en el niño como, por ejemplo, el de mis adversarios en esta materia ideológica, que son los católicos. Cuando yo quiero eso, no quiero nada más que darle los primeros instrumentos para descubrir la verdad a mi hijo. Y no tendrá nunca que decirme y preguntarme como él decía que hará, de ese ejemplo que yo le he dado de la verdad estética y de la verdad humana que he querido encontrar, seguramente sin haber logrado, en ninguno de mis libros. Y no tendré por qué contestarle: “He aquí un ejemplo delante del cual tú tendrás que ser neutral; he aquí un espectáculo que tú no tendrás que seguir”.

No, señor Diputado; porque en la vida de los hombres lo que importa, a mí me parece, no es precisamente la expresión de una verdad, cualquiera que ella sea: a mí me parece que lo que en realidad

engrandece a un hombre y engrandece a los pueblos, es algo más que eso, más que la expresión de la verdad: es la actitud con que el hombre está buscando la verdad. Si yo no puedo decirle a mi hijo: "Esta es la verdad que yo te legaré para que en ella andes y en ella te apoyes", yo podré decirle, en cambio: "He aquí la verdad de mi hecho moral que te he querido dejar: la sinceridad ardiente con que he querido vivir la vida, para encontrar la última verdad que hay en mí espíritu".

Y yo creo, señor Diputado, que mucho más que una verdad concreta y expresada con palabras, que la del dogma de él, como el del en cierto modo dogma mío, mucho más es lo que deja el hombre: es el sueño de la vida, porque cuanto más alto y más inalcanzable sea el sueño del hombre, como el sueño de un pueblo, tanto más alta y más perfecta será la vida del hombre, como la vida del pueblo. Lo único que en realidad nos mueve a nosotros, mucho más por encima de las verdades realizadas por nosotros, –que, al fin y al cabo, no somos más que la mezquina medida del infinito, como es la mezquina medida el día, del infinito del tiempo, –mucho más que eso, es el sueño con que nosotros envolvemos nuestra vida y con el cual estamos queriendo encontrar siquiera alguna humilde y noble justificación de este andar por el mundo.

Nosotros, los que creemos que no se le puede dar al niño ni un dogma, ni una verdad definitiva, no le negamos al padre la posibilidad de darle a su hijo la verdad de su ejemplo moral. Le damos lo mejor, lo más noble y lo más alto: el de darle el magnífico ejemplo con que él ha querido vivir, edificado desde la humilde mesa familiar hasta la lucha política o en el campo de la acción pública. Porque su hijo sabrá que hay ahí un ejemplo, un hecho moral: el de vivir con sinceridad; que en cualquier otro camino por donde él vaya, siempre esta sea la luz que lo ilumine y haga a él mejor y, por lo mismo, mejor al pueblo en que vive.²⁴

Neutralidad de la escuela pública

Para los que defienden en este debate el monopolio del Estado, la forma en que se va a representar el desenvolvimiento espontáneo de la personalidad del niño propugnado por esta posición, es por medio de la neutralidad de la escuela pública.

Dardo Regules se interroga, pues, sobre la posibilidad de que la escuela sea realmente neutral, e intenta identificar las dificultades para cumplir ese propósito, y aun en el caso de lograrlo le preocupa si de ello no derivaría un vaciamiento de su función formativa. Esas dudas no le hacen desertar, sin embargo,

24 DSCR. Sesión del 4/X/932

del interés que para los católicos tiene el asegurar una auténtica neutralidad de la escuela pública. Dice Regules:²⁵

La neutralidad de la escuela y de la escuela pública, es un problema que nos interesa más a nosotros los católicos que a ustedes, porque ustedes, señores diputados, hallan que el Estado piensa como ustedes, y cuando mandan un hijo a la escuela pública, el hijo encuentra en esa escuela el ambiente filosófico que ustedes desean en su casa; pero cuando yo mando a mi hijo a la escuela pública, soy yo el que tengo que evaluar si la neutralidad me lo va a devolver como un insurgente para mi casa o como un hombre mejorado para la sociedad.

Afirma luego que él está satisfecho con la neutralidad de la escuela pública del país, pero comprende que esa neutralidad es un problema difícilísimo cuya resolución satisfactoria requiere de un entendimiento leal entre quienes representan las más distantes posiciones ideológicas. Sobre esas dificultades dice Regules:

Porque el problema de la neutralidad de la escuela pública tiene varios interrogantes casi imposibles de contestar. Primero, cada padre, cada grupo social, le pide a la escuela pública un tipo de neutralidad. El católico le pide neutralidad en el problema religioso; el socialista le pide neutralidad en el problema de patriotismo; y así los otros grupos sociales; y el conjunto de los niños entonces va quitándole a la realidad de la escuela uno a uno los ideales fundamentales de la escuela misma, y va dejando despoblado el trabajo de la cátedra.

Refiere enseguida al segundo factor clave de esa neutralidad, la del maestro, y el espíritu permanentemente alerta para ser leal a ese deber de no asumir postura ni gestos sectarios:

*El maestro tiene que hacer este acto realmente heroico: en muchos problemas en lo cuales él tiene convicción –y a medida que la tenga más profunda su heroísmo es mayor– tiene que privar a su enseñanza de la comunicación de una verdad en la cual él cree, que considera salvadora para la sociedad y para el niño, y por lo tanto tiene que poner por encima de todo un sentido de sacrificio y de heroísmo, que muchas veces, sin querer, afloja los propios frenos de la voluntad con que se va ensayando.
(...) me doy cuenta de lo qué es pedirle al maestro que cumpla la función neutral en la escuela, de modo que todos los niños vuelvan*

25 DSCR. Sesión del 4/X/932

a sus casas trayendo el mismo común denominador espiritual, sin haber descubierto en el maestro ni un gesto, ni una palabra indebida, agresiva o sectaria. Cuando nosotros le pedimos al maestro que sea neutral en la escuela pública, le pedimos un gran heroísmo; y yo no cito esto sino para establecer que creo que la neutralidad no es una cosa fácil de conseguir, y que sólo puede conseguirse con un esfuerzo constante de todos los grupos sociales.

A la neutralidad del maestro y de la escuela respecto a versiones ideológicas en diversos campos, agrega Regules la neutralidad de los programas, de los textos y de los métodos de enseñanza, todo lo que le sugiere la dificultad de alcanzar en los hechos ese ideal de neutralidad absoluta de la escuela pública. En consecuencia, se requeriría en su concepto el juego de dos condiciones: un ambiente de patente neutralidad dentro de la escuela, construido desde la participación plural de todas las familias y de todos los grupos sociales en un espíritu de conciliación (parece ello sugerir una acción de control mutuo) y, por otro, como ese ideal de neutralidad no sería posible de realizar en un todo, mantener las escuelas privadas como una experiencia legítima y necesaria para dar libertad de opción a las familias.

La neutralidad es un concepto expuesto a numerosos equívocos. Como tema, en la educación nacional ha sido y es motivo de fuertes controversias. La forma en que tradicionalmente ha sido comprendido el laicismo en la educación pública es objetado por no ser verdaderamente neutral o imparcial. Fue históricamente formulado desde una prédica radicalmente anticlerical y con una fuerte aversión al catolicismo, ya sea desde posturas racionalistas o positivistas, agnósticas o ateas. Más que la expresión de una versión auténticamente liberal con capacidad de reconocer y respetar la diversidad de formas de creer o no creer, la ideología oficial descalificaba la sensibilidad y las convicciones religiosas, a partir del positivismo imperante en la época en que surge el laicismo en la enseñanza.

La incongruencia de esa posición es reconocida con honestidad intelectual por Zavala Muniz en la sesión del 4 de octubre, al decir que lo que para él es escuela neutral no puede serlo para los diputados católicos, puesto que desde su punto de vista no quiere “una escuela que sea totalmente neutral, sino una escuela que neutralice el efecto de ciertos pensamientos en el niño”, como es puede ser el pensamiento de los católicos.

Si bien la enseñanza estatal no ha favorecido a ninguna religión en particular, promovió determinadas formas de pensar que no son auténticamente neutrales ya que, indirectamente, con su prescindencia y silenciamiento respecto al fenómeno de lo religioso, termina por promover una concepción prácticamente atea de la vida. En otras palabras, nuestro sistema estatal fue neutral en su actitud ante diferentes tipos de religión en la medida que no favoreció a una por sobre las otras, pero no lo fue entre la religión o la negación de lo religioso.

En su exposición, Regules parece referirse al tipo de neutralidad que implica por parte de la institución o del docente una actitud de abstención, de inhibición o asepsia ante diversas situaciones y temáticas, las que son excluidas del aula y en virtud de lo cual se silencia el tratamiento de determinados conflictos de valor o situaciones humanas sometidas a controversia. Se trata de un tipo de neutralidad pasiva, que actúa por “omisión” o por “evitación”. Esta concepción de la neutralidad es la que, desde una malentendida posición de laicidad, en ocasiones ha prevalecido en la educación pública. El resultado fue muchas veces que la escuela debilitó su papel formativo. Queriendo evitar el adoctrinamiento se llegó a considerar que los alumnos podían aprender por sí mismos lo bueno y lo justo y llegar a tener sus propios valores, sin que mediara una intervención educadora sistemática guiada por ese propósito.

Creemos que una laicidad que pretenda una actitud neutral respecto a asuntos que son objeto de desacuerdo razonable entre ciudadanos y familias, debe ser simultáneamente plural. Esto es, debe habilitar un amplio espectro de posiciones respecto a lo religioso y dar verdaderas posibilidades de elegir a los alumnos. Ello supone ofrecer una educación abierta a experiencias humanas sobre el sentido de la trascendencia y proporcionar a los alumnos la posibilidad de pensar por ellos mismos cuestiones que han movido a la humanidad a lo largo de los siglos. La prescindencia de valores, el silencio sobre temas esenciales a la espiritualidad del hombre, la abstención de tratar en el aula ciertos asuntos alegando que se trata de visiones de lo particular que deben quedar en ámbitos de lo privado, no es como pretenden algunos una expresión de laicidad sino una negación de ella. ¿Cómo se puede elegir creer o no creer, si se omite trabajar sobre el fenómeno de la espiritualidad en las aulas? No hablar de ciertas cuestiones no es aséptico, es transmitir un mensaje implícito de que esos asuntos no importan, que no son relevantes. Y en ello hay una decisión, aunque no sea manifiesta, de omitir a los alumnos una versión significativa de la realidad y de la existencia.

Como exponen Miquel Martínez y Carlota Bujons:²⁶

Hoy ya no sólo es legítimo, sino radicalmente pertinente, defender la posibilidad de construir –o no–, en torno al eje de lo religioso, nuestras propias narrativas humanas de sentido. La opción religiosa es, ciertamente, algo personal, un acto que compete a la libre decisión del ser humano; no obstante, quienes educamos sabemos que para que nuestro alumnado pueda optar, tomar decisiones y comprometerse con ellas, debe antes conocer. Como antes hemos indicado, a menudo se apela a una supuesta “maduración espontánea religiosa”, aquella por la cual el niño deberá, el día de mañana, decidir por sí mismo sobre su opción religiosa. Desde el punto de vista educativo, ello supone una falacia. La construcción de un personal “mapa trascendente” –algo que supone un proceso tan

26 MARTINEZ, M.; y BUJONS, C. (coord), *Un lugar llamado escuela*, Ariel, Barcelona, 2001, pp. 189 y 201

largo y complejo como la vida misma— no será posible si negamos a las jóvenes generaciones el acceso a una posible interpretación religiosa de la realidad (...)

Creyentes, ateos y agnósticos debemos asumir conjuntamente el reto de seguir confrontando a nuestros alumnos con las claves que nos han llevado a definirnos como tales. No se trata ya de catequizar a nadie con nuestras propias opciones, ya sean ateas, agnósticas o creyentes, propias de una confesión u otra. Se trata de dar a nuestros alumnos la posibilidad de pensar grandes cuestiones que han movido a la humanidad a lo largo de siglos por ellos mismos, y de marcarnos conjuntamente como objetivo que el respeto por las distintas opciones personales y entre los distintos credos religiosos no sea fruto del desconocimiento e indiferencia, sino de un mínimo conocimiento y un profundo acercamiento.

Para Regules, las limitaciones para alcanzar una neutralidad integral en la enseñanza pública, sin desdeñar por ello sus ventajas y el debilitamiento de los aspectos formativos que podrían derivarse de aplicar una neutralidad que termina vaciando de contenido áreas de la vida o de la realidad humana, vendrían a justificar la necesidad de la enseñanza privada y a ensalzar sus virtudes formativas de la personalidad moral. Sin embargo su exposición no está exenta de interpelación.

En efecto, hay quienes sustentan la sutil pero extrema interpretación de que la educación impartida en los colegios y comunidades que son portadoras de concepciones finalistas de vida, es superior en su capacidad formativa a la que se puede impartir en las escuelas pluralistas con el ideal de laicidad. Ciertamente que una visión estrecha de laicismo ha fomentado en más de una ocasión, en las escuelas públicas, el abandono de esta función conformadora de subjetividad, alentando con ello esta interpretación.

Sus defensores, si bien consideran que esa solución de neutralidad debe admitirse como solución práctica de libertad y de respeto a las conciencias divididas y como fórmula de convivencia frente a las doctrinas que separan sinceramente a los hombres y grupos en medios sociales heterogéneos, postulan que esto supone una limitación riesgosa de los factores formativos reducidos al mínimo común y no un ideal educativo. Las escuelas adheridas a una concepción última de vida, como las confesionales, en cambio, tendrán máxima eficacia para el desarrollo de la personalidad del niño, que no puede sustentarse en un mínimo sino en un máximo doctrinario²⁷.

En este enfoque se aprecia un reflejo de nociones derivadas de las condiciones históricas de emergencia del estado pluralista en las guerras de religión posteriores a la Reforma protestante y el consiguiente desarrollo del principio

27 La exposición nacional más lúcida de esta visión sigue siendo en nuestra opinión la de TERRA AROCENA, H. en: *La Libertad de Enseñanza y su Reglamentación*, 1955, pp. 16 y 17

de tolerancia concebida como factor de convivencia pacífica entre doctrinas religiosas en pugna. Es, igualmente, expresión de la ubicación histórica de la iglesia católica frente al proceso de secularización institucional y la consiguiente defensa de un ámbito de neutralidad estatal como garantía de existencia de un espacio público de expresión libre de sus creencias. (“Una iglesia libre en un estado libre”).

Aunque el pluralismo siempre involucra esta noción de tolerancia como convivencia pacífica entre creencias, en lo que hace a su inclusión en el campo educativo y su desenvolvimiento en el concepto de laicidad, no se limita a ser sólo una medida prudencial, no se agota ni se fundamenta en un *modus vivendi* que permita establecer un criterio convivencial entre visiones comprensivas competitivas e incommensurables.

Esta formulación es un versión parcial e incompleta que no da cuenta de la riqueza del concepto. El pluralismo de la laicidad postula una concepción moral de la persona en formación que tiene, además, implicancias políticas en lo que hace a la construcción de ciudadanía democrática.

Su importancia reside en el hecho de que promueve un procedimiento de aprendizaje para que cada alumno construya autónomamente su personalidad moral. El resguardo de la conciencia autónoma de los alumnos, el cuidado por la singularidad que debe respetarse en cada sujeto en formación, la pluralidad de versiones ofrecida al análisis y a la libre opción y un trasfondo denso de conceptos de validez consensual, referido fundamentalmente al marco normativo y metaideológico de la institucionalidad democrático-liberal, sustentan un modelo pedagógico que no puede ser desdeñado con ligereza.

Una limitación que contiene el discurso de Regules sobre la neutralidad escolar, es que engloba todas sus formas en un tipo único, sin discriminar las diversas categorías que admite este concepto, cada uno investido de significados e implicancias distintas.

Así, hay formas de neutralidad como el caso de “los principios de procedimiento” o “neutralidad procedimental”, basada en un compromiso con ciertos procedimientos de educación (destinados a no inducir los posicionamientos de los educandos) y con los valores democráticos que son el sustrato de esta opción, que no puede confundirse con la pretensión de que existe una forma de enseñar que no se basa en una posición de valor.

Ciertamente, hay en este posicionamiento valores implícitos, lo que R.S. Peters denominó unos “principios de segundo orden”. Trilla ha defendido la legitimidad de esta metaideología de la neutralidad procedimental, que tienen componentes sociopolíticos (democracia), epistemológicos (racionalidad) y antropológicos (confianza en la capacidad dialógica y de discernimiento moral autónomo del sujeto educando)²⁸.

28 TRILLA, J., *El profesor y los valores controvertidos*, Paidós, Barcelona, 1992. Véase también CORBO, D., *Tipos de valores y criterios normativos para guiar la actuación del educador y La neutralidad procedimental como estrategia pedagógica de la laicidad*, ANEP, Montevideo, junio de 2002.

Generalmente, los críticos de esta postura incurren en una confusión de planos conceptuales. Desde que, por definición, educar es formar la personalidad, este proceso está necesariamente impregnado de valores y es imposible su cumplimiento desde un vacío axiológico y, por extensión, ideológico. De ello se deduce, erróneamente, la imposibilidad de la neutralidad.

Sin embargo asumiendo que la educación no puede prescindir de valores en el proceso de formación de la personalidad, de ello no se deduce que su cumplimiento legitime la opción por una dirección axiológica unilateral respecto a una situación de valores en conflicto.

La educación así entendida no está exenta de valores, no es un proceso axiológicamente vacío, no postula la asepsia. Por el contrario, alienta a los alumnos a asumir racional y activamente valores; pero en cuestiones controvertidas no elige por ellos.

Como se ve, no se trata de negar que en todo proceso de educación se manejan valores, pero se postula que conforme a una ética docente el agente no debe prejuzgar qué valores deben ponerse en ejecución en una situación socialmente controvertida, para poder considerar su actuar como educar. Esta perspectiva, que no vacía la neutralidad escolar de la presencia de valores, abre posibilidades de intercambios y validación mutua entre la enseñanza pública y enseñanza privada y sería favorable a una revalorización de los aportes que al conjunto del sistema puede hacer esta última.

Ciencia y dogma

Luego de defender una escuela pública donde haya imposibilidad de impartir orientaciones doctrinarias y reconocer como satisfactoria la tendencia a la neutralidad, sobre todo en el marco de la metodología de la escuela activa, Regules vuelve al planteo de Zavala Muñiz, que en su concepto no es de neutralidad a secas, sino de “un tipo de neutralidad”, para respetar al niño no en su libertad, sino “en un grado de su libertad”. Para Regules, el planteo del Miembro Informante habilita a “meternos en el alma de ese niño” en nombre de la verdad científica, que forma parte del elemento primario del conocimiento humano, pero no reconoce el mismo derecho a los que actúan en nombre de dogmas religiosos. Se plantea una diferencia de esencia entre la verdad científica y la verdad religiosa, que Regules no comparte. A su juicio, hay numerosos elementos racionales en el dogma y muchos elementos místicos previos en la razón humana; el dogma está explicado en axiomas y, quiérase o no, tiene un contenido ontológico.

La centralidad de este tema en el asunto que se ventila en el debate, amerita recoger los argumentos que extensamente volcó Zavala Muniz en su transcurso. En sesión de 5 de setiembre de 1932, decía el diputado batllista:

Yo creo que hay una diferencia fundamental entre la idea religiosa y la idea científica. La idea religiosa obra sobre el ánimo moral del

hombre, mientras que la idea científica obra puramente en el plano de la inteligencia (...) La idea científica es la verdad que el hombre ha ido conquistando por experiencia a través de largos años. Y es por esto mismo, en el peor de los casos, el error que el hombre descubrirá por experiencia a través de los años y que podrá apartarse de él. ¿Dónde está la lucha, si a los niños el Estado les inculca una verdad científica como verdadera y como absoluta? Si el niño llega, en la plenitud de su conciencia, a descubrir el error de la verdad científica que el Estado le ha inculcado, toda la lucha se desarrollará en el plano puro de la inteligencia y esta lucha será posible desarrollarla, por eso mismo, sin ninguna violencia moral. Porque el hombre ha conquistado sus verdades científicas nada más que por el instrumento de su razonamiento y de su experiencia física. Sin embargo, frente a esta verdad inculcada, que deja en total libertad el ánimo moral del niño, se encuentra la verdad religiosa. La verdad religiosa obra fundamentalmente sobre el ánimo moral del niño, como sobre el ánimo moral del hombre. Y lo que en el terreno de la ciencia no es nada más que una discusión puramente intelectual, en el terreno moral es una discusión fundamentalmente, esencialmente, de conciencia. Cuanto más crea un hombre en la verdad del dogma que pregona, mucho más tendrá que admitir conmigo lo terrible que es inculcar ese dogma a una conciencia sin defensa. (...)

La palabra para negar una verdad en materia de ciencia es "error"; la palabra para negar una verdad religiosa, es "blasfemia". Mientras un hombre puede levantar su palabra para negar un experimento científico, sin que sufra para nada su ánimo moral, un hombre tendrá necesariamente que sufrir los terrores de su alma cuando levante o pretenda levantar su palabra para negar la verdad divina que se le ha inculcado.

Porque en materia religiosa al hombre le ha pasado este extraño fenómeno. Al principio encumbró tanto su palabra hasta convertirla en la palabra de Dios, que el hombre mismo humilló para siempre a la conciencia del hombre. Porque después que sufrió la ilusión de creer que la palabra por él creada era la palabra de Dios, se negó para siempre, por los siglos de los siglos, a levantar ninguna palabra del hombre para negar aquello que él creyó la palabra de Dios.

(...) ahí está todavía la palabra de Job levantada frente a la palabra de Dios y toda su tragedia no está en otra cosa como no sea en esto: que el hombre quiere levantar en su alma su propia palabra cuando descubre después de todas las miserias la verdad humana para, abatirse por fin frente a la palabra de la verdad divina.

Luego, pues, señor Presidente, si esto es verdad, si todavía puede el hombre decir, como dijo Job: "Aparta de mí tus manos y no me

cerques con tu terror y entonces hablaré". ¿Cómo puede decirse todavía que inculcar la verdad religiosa a los niños no es, en el fondo de las cosas, lastimar para siempre su alma? Yo creo que cuanto más se crea en la verdad de un dogma, mucho más se ha de creer en la verdad de esto que estoy afirmando...

(...) para aquellos que creen que Dios vigila todas sus acciones... levantar una palabra humana frente a la palabra de Dios, no es otra cosa sino la más terrible y la más candente de las tragedias que pueda sufrir el espíritu del hombre.

(...) Y yo pienso: si el niño educado en el concepto de Dios, educado en los conceptos de una religión positiva y de una moral dogmática, cuando empieza a despertar su conciencia y cree encontrar una nueva verdad en el mundo, si no han de llenarlo de terror y de impedir su verdadera libertad²⁹.

Como se aprecia, el enfoque de Zavala Muniz se orienta a establecer que la influencia del dogma religioso en la interioridad del niño opera en un sentido condicionante de la libertad ulterior de su personalidad, porque actúa no sólo sobre un plano racional sino sobre factores emotivos y morales que siguen encadenando su espíritu aún cuando haya mudado la opinión. Sostiene que la mayor parte de las actividades humanas están dirigidas por un elemento sutil, inasible a veces, pero determinante y motor de nuestras acciones, que es la propia sensibilidad. Nuestras voliciones morales estarían dirigidas mayormente por nuestra sensibilidad. De modo que en el tema religioso, aun cuando el niño cambie luego la idea intelectual que él tenga de su concepción del mundo, tiene también que cambiar su sensibilidad moral. De allí deduce el diputado batllista que no cree que la libertad del padre para educar al niño no traiga ningún mal al espíritu del niño. "Para mí lo llena –dice– de huellas que actúan en el espíritu del niño como verdaderos modificadores anímicos"³⁰.

Dardo Regules orientará sus argumentos para contrarrestar la exposición del Miembro Informante, señalando que el contenido de ésta representa un trastocamiento de todo el sistema de enseñanza, al fundarlo en su criterio de verdad como bien que debe ser distribuido por el Estado. El diputado batllista vendría a decir, en definitiva:

"Hay una verdad en el mundo y esa verdad yo la voy a imponer en el alma del niño, es la verdad científica". Hay, por lo tanto, un juicio posible de valores y ese juicio de valores consiste en declarar el dogma inaceptable e inconciliable con la razón humana y el signo científico elemental como verdad de valor suficiente para penetrar en el alma humana³¹.

29 DSCR. Sesión del 4/X/932

30 DSCR. Sesión del 5 de setiembre de 1932.

31 DSCR. Sesión del 4/X/932

Interrumpe el diputado Zavala Muniz para esclarecer su postura. Reconoce haber afirmado que no hay una verdad total, pero sí juicios posibles de verdad. Respecto al dogma, afirma que éste tiene en el alma del niño una fuerza de inercia tal que para reaccionar ante ella se necesita un esfuerzo de orden moral que no es preciso para alcanzar la verdad científica. Volviendo a su concepto de sensibilidad moral, afirma:

la verdad científica, tal como puede enseñarse en la escuela, desarrolla su lucha entre la verdad y el error, en los simples planos de la inteligencia, mientras que la verdad moral, el dogma, por ejemplo, no solo en los planos de la inteligencia, sino fundamentalmente en los planos de la moral³².

Regules retoma la palabra y, si bien reconoce que el espíritu que ya no cree en el dogma afronta un problema distinto al que nos plantea la verdad o el error científico, es decir, que la reacción frente al dogma es un problema completamente personal, no admite en cambio que haya en ello una dificultad mayor que la que existe al hacer la misma experiencia de sinceridad frente a la verdad científica:

Yo no me atrevo a decir qué es lo que tiene que hacer un hombre honesto cuando pierde la fe, es decir, me atrevo a decir que lo que tiene que hacer un hombre honesto cuando pierde la fe es mantenerse fiel a su sinceridad.

Zavala Muniz replica diciendo que Regules puede tener razón cuando efectivamente se produce el hecho moral, pero que antes de producirse la pérdida de fe hay un proceso de hechos morales en el hombre y es entonces cuando acontece la lucha en el alma human, para triunfar, como decía Esquilo, "animosamente de tu error". En su concepto, las verdaderas y grandes luchas de la vida son las que se producen antes de perder la fe, como antes de edificarla.

Muchas veces aun mismo para volver desde la falta de la fe hasta la fe total hay la misma lucha heroica que para volver de la fe hasta la no creencia total. Es el trance doloroso y terrible que en el espíritu de todo hombre bien nacido debe necesariamente producirse, porque creo que el espíritu de la religiosidad está de manera inmanente en el hombre, cualquiera sea su situación filosófica. Ese es el que yo deseo que el Estado no le inculque ni le haga necesariamente pasar al niño, porque estoy seguro que en el despertar de la con-

*ciencia del niño, frente al Universo, eso se va a producir fatalmente, porque el hombre no puede estar en la tierra sin preguntarse de dónde vino y hacia dónde va. Esta, es mi verdadera posición*³³.

Regules concluye en que el problema que plantea el Miembro Informante es el implicado en la tragedia de toda vocación. No se trata únicamente del problema religioso. Una tragedia semejante existe en toda vocación que se malogra y que tiene que cambiar de rumbo.

La diferencia entre el planteo de uno y otro en materia de enseñanza, es que Regules cree que no debe “suprimir la partícula de verdad que siento en mí mismo, sea científica o religiosa, por el temor de producir esa tragedia”. Según el diputado católico, esa “partícula de verdad me impone el deber de llevarla a todas las almas aunque lleve dentro del alma el sentido de la lucha, de la batalla, de la tragedia y del sacrificio”³⁴.

Regules dirige sus argumentos a dos aspectos centrales. El primero es considerar que el dogma religioso opera sobre una esfera de conocimiento específica y determinada, por lo que no puede deducirse que trabe el desarrollo de los campos librados a la investigación, a la experimentación y a la crítica, sea de las ciencias o de la filosofía. Por lo tanto no es incompatible, tampoco, con el desarrollo de la razón humana. Se infiere de ello, también, que no puede sostenerse que los conocimientos científicos positivos o experimentales agotan todas las formas de conocimiento humano y que fuera de esa mirada éste no existe. No sería ésta una postura científica, sino una filosofía, un conocimiento a priori.

Lo más importante, sin embargo, es que para Regules la educación no puede presentar un panorama de la vida susceptible de artificialidad y de expansiones fáciles, donde se intente ahorrar a la persona en formación el afrontar fracasos, exigencias y responsabilidades. Ello dejaría indefenso al niño, psicológica y moralmente, ante el problema del dolor, de la injusticia y de las adversidades y pruebas de la vida. Una pedagogía de artificialidad y falso facilismo no permite formar el carácter de la persona. Ésta se erige sobre la superación del conflicto en un ambiente educativo que presenta un panorama coherente de la vida y que es capaz de acompañar el proceso de maduración personal, no exento de sufrimiento y de lucha, donde Regules aprecia como valor superior enseñar a cada niño a ser auténtico, fiel a su propia identidad.

Conclusión

El debate parlamentario glosado transita fructíferamente por una serie de ejes temáticos de significativa centralidad: monopolio - libertad de enseñanza; educación religiosa – educación laica; enseñanza pública – enseñanza privada y derecho a la educación de los padres – derecho del Estado.

33 DSCR. Sesión del 4/X/932

34 DSCR. Sesión del 4/X/932

Si bien desde el punto de vista del derecho positivo la disputa parece zanjada al cabo de 70 años de vigencia constitucional de la libertad de enseñanza, lo cierto es que la polémica, a veces soterrada e implícita, persiste en el ámbito de lo público y de las ideas y aflora cada vez que los portavoces de una u otra postura reviven el opuesto ideológico y pretenden reivindicar espacios para sus postulados históricos. En este sentido, la polémica no está agotada, lo que justifica rememorar este episodio parlamentario de 1932.

La virtud del debate legislativo, especialmente en las figuras centrales de Zavala Muniz y Dardo Regules, no sólo reside en el contenido de lo que expresan, sino en la lección de cultura cívica que nos legan. Por sobre sus particulares posicionamientos y puntos de vista, son capaces de escuchar y atender las razones del adversario, sin desvirtuarlas ni descalificarlas. Exponen sus argumentos con fina penetración e inspirada retórica –hay belleza y hondura en lo que dicen y en la forma como lo dicen– apostando, en definitiva, al valor democrático de la convivencia plural con una apertura a los valores de nuestra cultura. Con ese mismo propósito, de descubrir lo complementario que existe en lo que parece opuesto, y valiéndonos de aportes contemporáneos que continúan la misma línea de análisis temático, presentamos algunos criterios que podrían ser validados para sustentar esa convivencia plural que está en la raíz de nuestra cultura democrática.

Partimos de la premisa de que es probable que los miembros de una sociedad pluralista no estén de acuerdo sobre cuál es el tipo de educación capaz de satisfacer las condiciones requeridas para conformar un sujeto con autonomía moral y sólidas disposiciones éticas. Al menos tres tipos de educación rivalizan como la mejor opción. Un primer tipo sostiene que en las aulas no debieran presentarse temas controvertidos de carácter filosófico y político ni creencias religiosas, hasta que los alumnos hayan alcanzado un nivel de madurez y discernimiento como para realizar por sí mismos opciones ilustradas. Sólo aquellas cuestiones establecidas científicamente o propias de una ética cívica que hacen a un culto de lo común, deberían tener espacio en las aulas. Un segundo tipo postula que el desarrollo moral de los futuros ciudadanos no puede hacerse desde el vacío y que ello exige un compromiso, al menos provisional, con una concepción comprehensiva de vida buena (y, por tanto, particularista y controvertida). Una tercera posición sostiene que es inconveniente tanto sustraer a los alumnos parte de la realidad por su carácter controversial, como embarcar a éstos en creencias y concepciones finalistas adquiridas heterónomamente. De acuerdo con esta postura, se debe ofrecer a niños y adolescentes la oportunidad de frecuentar una amplia diversidad de opiniones y tradiciones morales, generando condiciones para que, a través de intercambios, debates y análisis, los alumnos finalmente vayan haciendo sus propias elecciones autónomamente.

Pero si bien no es posible ponerse de acuerdo sobre el conjunto de condiciones apropiadas para el desarrollo moral de los futuros ciudadanos, cualquiera sean éstas, parece claro que por lo menos hay una condición moral ineludible: la

exigencia de asegurar un futuro abierto, de modo que los menores puedan crecer sin quedar prisioneros de un programa de vida predeterminado³⁵.

Como expone Da Silveira, “un agente moral bien desarrollado... es alguien que puede decidir por sí mismo el tipo de vida que quiere vivir. Esto sólo es posible si su capacidad de elegir no ha sido anulada durante su maduración”. Para conseguir esto es necesario que el niño y el adolescente conserve lo que Joel Freinberg denominó “un futuro abierto”, esto es, un abanico de decisiones potenciales que contenga todas las elecciones que querrá hacer, una vez llegado a ser un adulto plenamente desarrollado, capaz de decidir por sí mismo acerca de ellas³⁶.

Aunque reconocemos que esta condición negativa no es suficiente para asegurar el desarrollo moral de los futuros ciudadanos, creemos que es posible acordar que es una condición ineludible, de modo que los derechos de protección a la independencia moral futura de niños y adolescentes es una limitación que se sobrepone al derecho a la educación de los padres y de cualquier otra autoridad u organización, inclusive la del Estado.

De lo dicho hasta aquí es posible concluir que la acción de diversos actores que interactúan y demandan recíprocamente derechos sobre la educación de las nuevas generaciones, puede ser conciliada definiendo los límites de sus prerrogativas en cada caso.

Creemos indiscutible el derecho de los padres a la educación de los hijos y a elegir los maestros e instituciones de su preferencia, siempre que ello no implique la imposición de programas de vida irrevocables que enerven la autonomía de su conciencia.

Tampoco parece discutible que el Estado tiene derecho a desarrollar una actividad educativa propia, con la inexcusable limitación de garantizar el respeto a la independencia de conciencia de los alumnos y la libertad de enseñanza. Respecto a las relaciones recíprocas entre Estado e instituciones educativas de gestión privada, éstas podrían ser definidas diciendo que los propósitos democráticos de la educación incluyen enseñar a los estudiantes un conjunto común de valores democráticos (una ética cívica) pero compatibles con un conjunto diverso de creencias. Como dice Amy Guttmann³⁷, un sistema mixto supone limitaciones en las escuelas privadas (las doctrinas que pueden enseñar legítimamente deben ser coherentes con el desarrollo del carácter democrático) y al mismo tiempo limita las restricciones que el Estado democrático puede poner a las escuelas privadas (las restricciones deben limitarse a las necesarias para el desarrollo del carácter democrático).

Si ahondáramos en este esquema referencial, resaltaría la contribución que puede esperarse de la enseñanza privada a la generación de espacios de innovación y diversidad. Éstos son resultado de la existencia de múltiples esferas y ámbitos plurales donde cada institución, en su vida propia y con su cosmovisión particular,

35 Cfr: DASILVEIRA, P., “¿Se puede justificar la obligación escolar?”, en *Claves de razón práctica*

36 FREINBERG, J., *The Child's Right to an Open Future*, 1980, pp. 125 a 127, cit. por DASILVEIRA, P.

37 Cfr: GUTTMANN, A., *La educación democrática*, Paidós, Barcelona, 2002, p. 150.

crea y recrea visiones renovadas a partir de la autonomía relativa de que goza. La innovación y la diversidad son fundamentales para sustentar la riqueza de pensamiento y el pluralismo que está en la raíz de la cultura democrática.

Apreciaríamos igualmente la importancia de las instituciones portadoras de concepciones finalistas de vida, que operan como una suerte de “fábrica” de sistemas de pensamiento y concepciones de mundo. La dinámica plural de los ideales de vida, su contrastación en el plano académico y en el espacio público, su capacidad para abrir perspectivas diversas sobre el mundo de la vida, son aspectos fundamentales para garantizar la libertad de conciencia en el conjunto social. A esa misma libertad de conciencia contribuye la enseñanza pública que sustenta una pedagogía de laicidad, balanceada con una socialización en valores comunes y de búsqueda de la equidad imprescindible para sustentar unas bases de integración social.

La combinación de las esferas de lo privado y de lo estatal, por el efecto de sus recíprocas influencias, garantiza por un lado el pluralismo educacional a nivel del sistema global -traducido en la diversidad de ofertas institucionales y en la circulación de diversas concepciones- y a la vez condiciones favorables para el despliegue de la autonomía moral de los alumnos. Por otro, brinda una base común de integración cultural en una cosmovisión democrática y un nivel básico de aprendizajes, ofertado con pluralismo y equidad. En esta conformación mixta, la presencia de cada circuito con sus características propias aporta al resultado global del sistema. 🍀