

Disputas por la laicidad y la educación sexual en el Uruguay de 1957: entre el derecho a educar y el derecho a la educación

Disputes Over Secularism and Sexual Education in Uruguay in 1957: Between the Right to Educate and the Right to Education

Fernanda Sosa*

Resumen

Este artículo aborda las polémicas por la laicidad y la educación sexual en el complejo proceso de reforma y contrarreforma de programas de escuelas urbanas en Uruguay en 1957. Se presenta un marco teórico para la discusión de la laicidad y se realiza un análisis de contenido de las siguientes fuentes: programas de estudio de la reforma y resoluciones de modificación, artículos de prensa, conferencias, publicaciones y debates en el Parlamento Nacional. En materia de educación sexual, se enfrentó la postura que entendía que era un asunto privativo de las familias contra quienes defendían la educación sexual como un derecho de las infancias. Sobre la laicidad se enfrentaron dos maneras de entenderla: como prescindencia y como libertad de pensamiento y de expresión. Las discusiones confluyeron

* Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Montevideo, Uruguay. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina) y doctoranda en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-5184-0582>]. Correo electrónico: [totifernanda@gmail.com].

Cómo citar este artículo:

Sosa, F. (2025). Disputas por la laicidad y la educación sexual en el Uruguay de 1957: entre el derecho a educar y el derecho a la educación. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(26), 125-150. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i26.706>



en un enfrentamiento entre la defensa del derecho a educar de las familias y la defensa del derecho a la educación de los estudiantes.

Palabras clave: derecho a la educación, educación sexual, laicidad.

Abstract

This article addresses the controversies over secularism and sexual education in the complex process of reform and counter-reform of urban school programs in Uruguay in 1957. A theoretical framework for the discussion of secularism is presented and a content analysis is carried out on the following sources: study programs of the reform and modification resolutions, press articles, conferences, publications and debates in the National Parliament. In terms of sexual education, the position that understood that this was a matter for families was confronted with those who defended sexual education as a right of children. There were two conflicting views on secularism: as independence and as freedom of thought and expression. The discussions converged in a confrontation between the defense of the right of families to educate and the defense of the right of students to education.

Keywords: right to education, sexual education, secularism.

Introducción

El objeto de este artículo lo constituyen las polémicas sobre laicidad y sobre educación sexual acaecidas en Uruguay en el año 1957. Estas disputas se generaron por el cuestionamiento a algunos contenidos del nuevo Programa para las Escuelas Urbanas de ese año y del programa de estudios magisteriales. El resultado de esas discusiones fue una contrarreforma de los programas de estudio, contrarreforma que también resultó fuertemente cuestionada. Los temas en debate en el currículo fueron la laicidad y la educación sexual. Este artículo se centrará en la discusión acerca de las políticas educativas sobre laicidad y educación sexual, y no se recorrerán los enfrentamientos entre distintas concepciones y modelos de educación sexual. El abordaje de estos temas requiere cuidado, ya que tanto la educación sexual como la laicidad son objetos en disputa. Las preguntas que se intentará responder son las siguientes: ¿Cuáles eran los significados de esas disputas acaecidas en 1957 acerca de la laicidad en el Uruguay? ¿Cuáles eran los argumentos con los que se defendió o atacó la introducción de la educación sexual en el currículo? Si bien estas dos discusiones se presentaron

en múltiples ocasiones por separado, se tradujeron en una disputa entre derecho a educar y derecho a la educación.

El término laicidad “no tiene un significado unívoco ni dentro ni fuera de fronteras”, como señala Da Costa (2019: 46), sino que es un concepto en disputa (Díaz Genis, 2018). Da Costa (2006: 7-10) explica que el término tiene resonancia solo en algunos países y que en el mundo angloparlante no se conoce una expresión que dé cuenta de esta experiencia. Esto aporta mayor interés a la comprensión del fenómeno y a las especificidades históricas y culturales que se dieron en Uruguay.

De acuerdo con Da Costa, se reconoce que el fenómeno de la laicidad “hace a nuestra identidad. Está presente en debates, en afirmaciones sobre la identidad nacional, forma parte del altar de creencias de nuestra sociedad” (2006: 23). Esta idea de la laicidad como perteneciente al “altar de creencias” de los uruguayos o como parte de los “dogmas seculares” (2006: 5) o de la “religión civil” (2019: 89) es analizada profusamente por Da Costa. En el caso de la laicidad como parte de una religión civil, el autor sigue los desarrollos de distintos trabajos del historiador Gerardo Caetano (Da Costa refiere a Caetano, 2006, 2011, 2013).

Frente a estas significaciones de la laicidad en la identidad nacional, Da Costa propone “desencializar el concepto, esto es asumir que se construye en espacios, itinerarios y no tiene un significado único” (2019: 53). Para “desencializar” el concepto recurre en principio a los tipos ideales de laicidad desarrollados por Micheline Milot —quien realiza un estudio comparativo internacional— que se clasifican en seis categorías, agrupadas según privilegian los fines o los medios (2019: 53-60); también a los planteos de Jean Baubérot, quien ha dedicado años de estudio a la laicidad en Francia (2019: 60-61). Sin embargo, estas categorizaciones para el acercamiento al concepto de laicidad colocan una dificultad metodológica: la tentación de ubicar las discusiones uruguayas en esas categorías sin tener en cuenta las especificidades del caso. Da Costa plantea que “el proceso laicizador uruguayo tuvo características peculiares que lo diferencian de los otros países de América del Sur” (2019: 63). Por ello en este artículo, más que categorizaciones que pueden resultar forzadas, se realizará un seguimiento de las discusiones acaecidas en Uruguay (en especial en 1957) para comprender la construcción social e histórica tan singular de la laicidad en este país. Sobre estas particularidades, Díaz Genis y Romano expresan:

En el Uruguay el concepto de laicidad tiene algunas particularidades que lo distinguen de la forma en que se ha interpretado en otros países, incluso en Francia

que fue una de las matrices de inspiración del modelo adoptado en el siglo XIX (2024: 1).

Ciertamente, laicidad es un concepto en disputa y eso resulta evidente en las discusiones por la reforma y contrarreforma del Programa de Escuelas Urbanas de 1957, pero, como advierte Koselleck (2012), acceder solamente a las conceptualizaciones no alcanza para comprender la realidad histórica. Para este autor, lo que tuvo influencia a largo plazo no puede deducirse sin más de las fuentes escritas, se requiere un trabajo terminológico, también es necesario acceder a un campo de experiencia, ya que “las palabras y las acciones se influyen y potencian mutuamente” (2012: 27). Por esto, es necesario comprender las experiencias a las que remite una conceptualización en particular, examinar los espacios en que el concepto de laicidad se construye y se disputa.

La historiadora Mónica Maronna (2019) elabora un recorrido sobre laicidad entre los años 1934 y 2008 en Uruguay. En este recorrido analiza diversos debates sobre el tema que la llevan a realizar dos afirmaciones que resultan de interés para el presente artículo. La primera afirmación refiere que los debates sobre laicidad se intensifican en la década de 1940, momento en que emerge y se instala el término:

A partir de la década del cuarenta se produjo un debate muy intenso centrado en la laicidad, emergiendo e instalándose definitivamente el término laicidad. Libros, folletos, revistas, debates en la prensa, discusiones parlamentarias, ponían en el centro de las concepciones acerca del verdadero alcance de un Estado laico y del concepto de laicidad y laicismo (2019: 160).

La segunda afirmación de Maronna es en torno a esta temática fue generando una “dicotomía sin puntos de encuentro posible” (2019: 173):

El largo período analizado presenta coyunturas donde el tema asomaba con fuerza a partir de algún detonador específico. Pero detrás del detonante, existía un sedimento doctrinario a favor de la laicidad y de la educación pública o, desde el otro lado, como reclamo del lugar de la enseñanza religiosa y la libertad de enseñanza en su versión doctrinaria y su vertiente de reivindicación económica (2019: 171-172).

En específico, encontramos un detonador en 1957: la inclusión de la educación sexual y del concepto de laicismo en el Programa de Escuelas Urbanas

de ese año y algunos contenidos sobre educación sexual y políticas educativas del programa de estudios magisteriales. Como se anticipó, este trabajo no pretende ahondar en los modelos de educación sexual que se debatieron, sino que la intención es explicitar los argumentos de quienes estaban en contra de la introducción de contenidos de educación sexual en los programas escolares en defensa del derecho a educar de las familias y de quienes estaban a favor de la introducción de dichos contenidos en defensa del derecho a la educación de los estudiantes. Sin embargo, conviene explicitar que los contenidos de educación sexual que se habían colocado en la reforma del Programa de Escuelas Urbanas de 1957 tomaban como inspiración al modelo naturalista y experimental del Plan Estable, proveniente de las propuestas para la temática del científico y pedagogo uruguayo Clemente Estable. La educación sexual estaba implementada en el Plan Estable que funcionó entre 1930 y 1970 en algunas escuelas con carácter experimental, también lo estaba —aunque con un modelo teórico diferente— en el Programa de Escuelas Rurales de 1949, pero las controversias se dispararon cuando se presentó la temática en los Programas para las Escuelas Urbanas.¹

Como se explicará, la inclusión del contenido laicismo y de contenidos vinculados con educación sexual en la reforma de programas para escuelas urbanas fue lo que desató las discusiones que llevaron a una contrarreforma de los programas en la que se omitió lo referente a la educación sexual y se cambió al contenido laicismo por el de laicidad. La reforma y la contrarreforma de los programas se verifican en un contexto de creciente crisis social y económica que jaqueaba al Partido Colorado, partido político en el gobierno desde el año 1955. En el contexto de la segunda posguerra mundial, Luis Batlle Berres (1897-1964) propuso un proyecto de país con desarrollo económico basado en la expansión industrial en el marco de una democracia política. Se denomina neobatllismo (1946-1958) a este periodo político signado por la vuelta al gobierno del movimiento político denominado batllismo, esta vez liderado por el sobrino de José Batlle y Ordóñez²: Batlle Berres. Nahum (2013) caracteriza la etapa como un periodo de impulso de la industria, avances del Estado en la prestación de servicios públicos, ampliación de la legislación laboral y social, afianzamiento de la

¹ Los tres planes (Plan Estable, Programa de Escuelas Rurales y Programa para las Escuelas Urbanas) coexistieron en la educación primaria hasta la década de 1970 (fueron modificados por la dictadura civil y militar de 1973-1985).

² José Batlle y Ordóñez (1856-1929) fue el fundador del movimiento político denominado batllismo dentro del Partido Colorado, presidente de la República en dos oportunidades (1903-1907 y 1911-1915) y político de gran influencia en las tres primeras décadas del siglo xx.

democracia política. Se desplegaron medidas estatales para la expansión industrial, tales como subsidios, exenciones de impuestos, tipos de cambio favorables, aranceles aduaneros proteccionistas (2013: 187).

Hasta mediados de la década de 1950 en Uruguay había una situación económica favorable, derivada de los beneficios de la producción agropecuaria y el comercio exterior durante la Segunda Guerra Mundial, el periodo de reconstrucción y la posterior Guerra de Corea (Nahum *et al.*, 1988: 97). Pero estas condiciones favorables en materia internacional se agotaron y el proyecto económico del neobatllismo encontró dificultades en una creciente crisis económica derivada de las condiciones internacionales. Los primeros síntomas de crisis se manifestaron en los saldos negativos de la balanza comercial. La crisis se trasladó a la producción industrial, repercutió en los empleos, el salario real y en un proceso inflacionario. Ruiz (2010) ha caracterizado como la crisis del Uruguay próspero y Nahum (2013) como el fin del Uruguay liberal al periodo que inicia en 1959, año en que llegó al gobierno el Partido Nacional, principal opositor del Partido Colorado. Esta rotación de partidos, siguiendo a otros autores, Ruiz (2010: 153) la interpreta como una búsqueda de soluciones para los graves problemas económicos y sociales que atravesaba el país desde 1955. En ese contexto de crisis económica y social creciente se verifica la discusión sobre programas para escuelas urbanas.

Establecidas estas primeras aproximaciones, se describen someramente los apartados de este artículo. El primero presenta las discusiones sobre laicidad, derecho a educar y derecho a la educación antes de 1957; en este apartado se presta especial atención a Reina Reyes porque el concepto de laicidad que esta pedagoga uruguaya contribuyó a definir se vio reflejado en los episodios de 1957, como se explicará. Un segundo apartado contiene las discusiones de 1957 (reforma y contrarreforma del Programa de Escuelas Urbanas) y las polémicas que se suscitaron en distintos ámbitos. El tercer apartado revisa las discusiones parlamentarias que acontecieron. Para finalizar, se presentan unas líneas de cierre de este trabajo.

Las discusiones sobre laicidad, derecho a educar y derecho a la educación antes de 1957

La separación entre Iglesia y Estado en Uruguay se consolidó en 1919 con una nueva Constitución. Este arreglo fue la consecuencia de un proceso laicizador

que había iniciado a finales del siglo XIX (Ardao, 1962: 393-398; Reyes, 1972: 100-108). Maronna (2019: 123) explica que las definiciones desde el poder político o desde el Estado sobre laicidad son solo parte de la explicación, porque se podía constatar la existencia de una “sensibilidad laica” en la población:

una cosa es la secularización formal, el marco legal, y otra bien diferente la que se constituye en las prácticas culturales de una sociedad en determinado momento. Puede secularizarse el Estado pero no la sociedad o viceversa. En el caso uruguayo podría plantearse la hipótesis de una secularización también en el campo social y cultural (Maronna, 2019: 125).

La historiadora ensaya explicaciones para esta hipótesis, se remite aquí a la lectura de esos desarrollos. Lo cierto es que las discusiones sobre laicidad, debido a distintas coyunturas políticas, van ampliándose desde lo meramente religioso hasta lo político partidario. Como se expresó en la introducción, Maronna explicita que a partir de la década de 1940 se instauró el término laicidad en las discusiones públicas. La autora señala publicaciones de libros —entre ellos se cuenta el segundo libro de Reina Reyes, *La educación laica* (1946), del que se señalarán algunos elementos más adelante—; congresos y encuentros por la laicidad, en particular el Primer Congreso Internacional de Laicismo, organizado por la Acción Laica Argentina, la Liga Argentina de Cultura Laica, la Acción Laica Sud América de Chile, la Federación Uruguaya del Magisterio de Uruguay, la Alianza por la Educación Laica (APEL, Uruguay) y el Ateneo de Montevideo (Maronna, 2019: 166); la publicación de la revista *Laicidad* por parte de APEL y diversas acciones de la Federación Uruguaya de Magisterio³ (FUM) en pro de la laicidad, ya que, según Maronna (2019: 176), la laicidad se transformó en un eje central de la formación magisterial y fue bandera de luchas gremiales de la FUM. Maronna destaca el papel de la revista *Laicidad*, que incluía artículos provenientes de todo el país y a la vez difundía artículos franceses:

Asimismo, [la revista *Laicidad*] formaba parte de una red internacional, lo que le daba un lugar central en la construcción de un nuevo discurso, a la vez que impuso definitivamente el término laicidad y procuró distinguirse de las viejas posturas ancladas en el laicismo. Hubo una sustitución de contenidos, una nueva elaboración fundada en principios universales: los derechos humanos, la democracia, la paz (Maronna, 2019: 175-176).

³ Federación de entidades gremiales de docentes de educación primaria de alcance nacional.

Reina Reyes presentó al Concurso Anual de Pedagogía de 1945 un trabajo denominado *La educación laica* (1946), con el que obtuvo el primer premio. En ese trabajo Reyes⁴ defendió el valor de la educación laica a partir de distintas disciplinas científicas. Planteó, desde diversas escuelas psicológicas, los daños que podía causar la educación dogmática en el desarrollo del pensamiento infantil. Estos desarrollos revisten interés porque se colocan como asunto de discusión central en educación y exigen pensar no solamente en posicionamientos filosóficos o de política educativa, sino en desarrollos metodológicos que propicien la laicidad en las aulas. En ese texto, Reyes reflexionó sobre el “derecho del niño”, en cómo este derecho se enfrentaba con distintas expresiones del derecho a educar y sobre cómo el derecho del niño debía ser puesto a salvo de las influencias tanto de las familias como de los docentes:

el padre no tiene un derecho propio, que la legitimidad de su acción no depende de su propio interés, sino que ella será legítima o ilegítima en la medida en que sirva y defienda el interés del niño, y que, para interpretar ese interés, las ciencias de la educación determinan las condiciones en que debe desarrollarse el desenvolvimiento del niño como personalidad humana cuya autonomía debe quedar íntegra (Reyes, 1947: 151).

Como se ve, un planteo claro a favor del “interés del niño” y la defensa del derecho a la educación que se haría presente en el resto de los textos y de la vida de Reyes.

La aprobación en el marco de la Organización de Naciones Unidas (ONU) de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948) reorientó las reflexiones de Reyes sobre la temática de la laicidad. A partir de esta Declaración, Reyes escribió una serie de artículos en el diario *El Día* y ordenó y publicó ese material para presentarlo en el Primer Congreso Internacional de Laicismo realizado en Montevideo en 1951. Publicó esas reflexiones en un folleto con el nombre *La laicidad y el derecho del niño a la educación* (1951). Ese folleto contiene algunas de las características del concepto de laicidad que Reyes contribuyó a definir. En primer lugar, la definición de laicidad en un sentido de respeto al pluralismo de ideas en tanto derechos civiles que dieron origen a las democracias liberales, como “derecho a la libertad de pensamiento y creencia, y la correlativa obligación de respeto a ese derecho” (Reyes, 1951: 8). En segundo

⁴ Una breve presentación de los contenidos de este trabajo se encuentra en Sosa (2019: 44-47).

lugar, la vinculación de esa definición con el derecho a la educación postulado por el artículo 26 de la DUDH: “el artículo 26 consagra el ideal de laicidad en la educación” (Reyes, 1951: 12), ya que, al reconocerse a la educación como un derecho del individuo, la manera de garantizarlo es con una educación que brinde todas las posibilidades para el desarrollo individual (“pleno desarrollo de la personalidad”) y que no imponga ni valores ni creencias. En tercer lugar, Reyes explicitó que el concepto de laicidad se amplía a otros campos además del religiosos. En dicho texto Reyes vinculó laicidad y democracia, y postuló a la primera como la manera de garantizar el derecho a la educación, contenidos relevantes en la postura de la autora sobre laicidad, que sintetiza en su posterior libro *El derecho a educar y el derecho a la educación* (1964).

En el folleto de 1951, Reyes retomó la preocupación acerca de cómo compatibilizar el ejercicio del derecho a educar que ejercen las familias con el derecho a la educación de sus descendientes. Concluyó que la manera de proteger el derecho a la educación es la concurrencia a la escuela pública: “La escuela pública de la democracia es una escuela que la sociedad organiza porque reconoce el derecho del niño a la educación y la obligación de satisfacerlo” (1951: 14). Analizó también la libertad de enseñanza, a la que presentó como una expresión del derecho a educar y se preguntó si era lícito ese derecho a educar sin limitaciones en una democracia que defiende el derecho a la educación: “reconocer esa libertad [de enseñanza] en forma ilimitada implicaría admitir un derecho a educar opuesto al derecho a la educación para el pleno desarrollo de la personalidad humana” (1951: 26).

Estas pinceladas sobre las maneras en que la autora reconoció el enfrentamiento entre el derecho a educar y el derecho a la educación contribuirán a comprender la postura de Reyes frente a las polémicas sobre el currículo de 1957.

El Programa de Escuelas Urbanas de 1957: reforma y contrarreforma

El Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPYN) había designando una Comisión Especial conformada por docentes para estudiar y proyectar la reforma de los programas de enseñanza primaria para las escuelas urbanas. Estos programas se elaboraron entonces en un proceso participativo cuyo resultado fue un anteproyecto presentado ante el Consejo que lo aprobó de manera experimental el 1 de marzo de 1957 (CNEPYN, 1958a). La resolución que aprobó el

programa no colocó la condición de experimental teniendo en cuenta los contenidos, sino su aplicabilidad, que iba a ser juzgada en reuniones zonales y comisiones consultivas departamentales de inspectores y miembros del magisterio.

Pero el Programa de 1957 recibió cuestionamientos por dos temas específicos: contenidos de educación sexual incorporados en la asignatura Ciencias Físico Naturales de 5º año y la incorporación del tema laicismo en el programa de Educación Moral y Cívica de 6º año (CNEPYN, 1958b: 270-271). Los cuestionamientos se realizaron en dos espacios: la prensa y el Parlamento Nacional. En prensa la polémica comenzó por la aparición de un artículo: “Con franja verde” (franja verde era la identificación que se usaba en la época para los espectáculos pornográficos), escrito por el exsenador de la Unión Cívica —partido político identificado con el catolicismo—, Dardo Regules, en el diario *El Plata*. A este artículo le siguió otro, también de Regules, pero cuestionando al programa de estudios de la formación magisterial, se reprodujo en *El Bien Públíco*, diario identificado con la Iglesia católica (13 de abril de 1957). En ese texto Regules se refirió a la “célebre Bolilla 19” del Programa de Higiene de la formación magisterial, explicaba que no comprendía cómo “semejante lista de materias” había salido de un Consejo de enseñanza. Para el articulista, esa bolilla excedía la franja verde. Cuando Regules escribió ese artículo ya se había anunciado que el CNEPYN había suspendido esa bolilla, por ello colocó el subtítulo “sin franja verde”, satisfecho de que se hubieran eliminado esos contenidos. Regules opinó que la inclusión de la educación sexual dañaba a la escuela pública y que era un asunto de moral; consideraba necesario defender el pudor y “las costumbres fundamentales de la sociedad”.

En el Parlamento Nacional los cuestionamientos iniciaron por el llamado a sala al Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social para brindar explicaciones por los contenidos mencionados del Programa de 1957, a lo que se sumaban consultas por temas propios de los programas de estudios magisteriales. El miembro interpelante fue el diputado Venancio Flores, por el Departamento de Colonia, diputado de la Unión Cívica.

Frente a las polémicas, el CNEPYN realizó una contrarreforma del Programa, que solo avivó las discusiones. Cuando se iniciaron los debates en el Parlamento, la contrarreforma ya se había verificado, por ello quienes realizaron la primera convocatoria de autoridades al Parlamento se dieron por satisfechos, pero otros miembros del Parlamento cuestionaron la contrarreforma.

El Consejo aprobó una *Resolución modificando la asignatura Ciencias Físico Naturales del nuevo Programa para Escuelas Urbanas* el 29 de abril de 1957

(CNEPYN, 1958c). En dicha resolución se planteaba que se modifican los contenidos de Ciencias Físico Naturales del programa de 5º año debido a que “se han hecho públicas dudas y diferentes interpretaciones a que dan lugar algunos contenidos” de la asignatura mencionada (se quitó del apartado “reproducción sexual” al estudio de la reproducción sexual en animales y la observación de órganos reproductores en mamíferos). En el otro frente polémico, el contenido “laicismo” fue removido al aprobar también el 29 de abril de 1957 una *Resolución modificando la asignatura Educación Moral y Cívica del nuevo Programa para Escuelas Urbanas* (CNEPYN, 1958d), en la que se omitió la discusión sobre laicismo y se agregó el siguiente punto dentro del Programa de Educación Moral y Cívica para 6º año: “Los principios cardinales de la Reforma Vareliana:⁵ universalidad, obligatoriedad, gratuidad y laicidad. [...] Debe entenderse por Laicidad la prescindencia absoluta en lo religioso, filosófico y en lo político”. Esta definición de laicidad como prescindencia generó enconados enfrentamientos. La idea de “prescindencia” se utilizaba como una supuesta “neutralidad”; es decir que, desde esta mirada, se entendía que los docentes debían abstenerse de manifestar cualquier tipo de idea religiosa, filosófica o política. Taylor (referido por Díaz Genis Genis, 2018) explica que existen dos visiones de laicidad: una republicana liberal que postula la neutralidad del Estado y otra pluralista e inclusiva que “pone su acento en el respeto a la libertad de conciencia y el reconocimiento de la diversidad plural de creencias filosóficas, religiosas, etc.” (2018: 1). Se verá cómo estas miradas se presentaron en este puntual enfrentamiento.

La contrarreforma del Programa de 1957 generó reacciones múltiples de rechazo. En Uruguay existe desde la Constitución de 1919 un principio de autonomía de los Consejos que rigen a la educación, que a partir de la Constitución de 1934 quedó formulada como autonomía de los entes de la enseñanza. Para comprender lo que ocurrió en 1957 es necesario conocer que el CNEPYN, en tanto ente autónomo, gozaba de autonomía administrativa, es decir, la facultad de dictar sus propias normas. Dicho de otro modo, el principio constitucional deja a los entes autónomos fuera de la jerarquía del Poder Ejecutivo (Sosa, 2005). En el caso de 1957, el CNEPYN en virtud de su autonomía tenía jurídicamente la capacidad de sostener la reforma de programas realizada, pero no lo hizo, sino que

⁵ José Pedro Varela (1845-1879) fue un político, periodista y pedagogo uruguayo conocido por la reforma educativa que, más que reforma, significó la fundación del sistema educativo nacional basado en la obligatoriedad, gratuidad, escuela laica (principio que se concretaría en el siglo xx con el retiro de la religión de las escuelas en 1908 y la definición de Uruguay como Estado laico en la Constitución de 1919) y en la inclusión de la ciencia en el currículo y el método de estudios.

ensayó una contrarreforma atendiendo a la discusión en prensa y a la interpelación a la que se había llamado en la Cámara de Diputados. Esto fue visto como un “autocercenamiento de la autonomía” —en palabras de Reyes— o como la entrega de uno de los principios básicos de la educación en Uruguay —como lo denunció la FUM. Se plantearán a continuación algunas de las reacciones que suscitó la contrarreforma.

La FUM, organización gremial del magisterio uruguayo de carácter nacional, ante la contrarreforma, envió un telegrama al CNEPYN con el siguiente texto:

Ante resolución que significa retroceso inconcebible de la Enseñanza Primaria frente a nuestras propias resoluciones, ya que aparece como entrega de básicos principios ante la presión de grupos enemigos de la escuela de Varela, la Federación Uruguaya del Magisterio presenta su formal protesta y reclama explicaciones ante actitudes técnicamente contradictorias y lesivas para el Magisterio Nacional (leído por el diputado Suárez, Diario de Sesiones de Cámara de Representantes [DSCR], 1957: 119).

La federación de gremios del magisterio comprendía la situación como un ataque a la escuela pública. Otras reacciones ante la contrarreforma fueron algunas publicaciones, conferencias realizadas en el Ateneo de Montevideo y la organización de un acto de desagravio a la escuela pública.

En la revista *Anales de Instrucción Primaria*, en el número que abarcaba de enero a junio de 1957, Reina Reyes consideró oportuno publicar un texto escrito en 1955 cuyas ideas fueron desarrolladas junto con el escritor Felisberto Hernández, por lo que constituye una intervención conceptual en la temática de discusión pública. Ese texto, denominado “Momento actual de pensamiento pedagógico” (Reyes, 1957a), contenía reflexiones sobre una pedagogía humanista y sobre la DUDH como “el documento cultural más trascendente del nuevo humanismo” (1957a: 13). El artículo expresa que solo mediante la educación se podía promover el respeto por los derechos y las libertades que dicha Declaración establecía. La posición no era ingenua, se reconocía que, aun teniendo educación, había “hombres que iban en contra del hombre”, por lo que era necesario resolver también “el problema biológico elemental de la existencia”, esto es, “ese mínimo de condiciones para vivir” (1957a: 18). El texto continuaba defendiendo la democracia como el régimen que respeta la forma vital de cada persona, que admite la diversidad y exige a cambio un programa de convivencia; para ese régimen político se requería una pedagogía específica que no impusiera formas de vida ni de pensamiento.

Las conferencias en el Ateneo de Montevideo para discutir la contrarreforma del Programa de 1957 fueron dos: una de Clemente Estable y otra de Reina Reyes. La conferencia de Clemente Estable —el inspirador del Plan Estable que era la base de los contenidos sobre educación sexual incluidos en el Programa de 1957— se realizó en el Ateneo de Montevideo el 15 de mayo de 1957 (Estable, 1957a). La actividad tuvo amplia cobertura en prensa y se destacó la enorme concurrencia de personas, según *La Mañana* (Estable, 1957b: 3), el público colmaba totalmente la sala de actos y sus adyacencias. La mayor parte de la conferencia discurrió sobre el tipo de educación sexual, pero Estable también se pronunció acerca del planteo del derecho a educar de las familias: “nadie tiene derechos sobre los niños; respecto a ellos, solo se tienen deberes” (1957a: 19). Padres, maestros y Estado tenían que velar por el cumplimiento del derecho de los niños, explicitó Estable.

El 22 de mayo de 1957, en el Ateneo de Montevideo, Reyes (1957b) dictó una conferencia sobre la reforma y contrarreforma de los programas de escuelas urbanas. En primer lugar, cuestionó el proceso de reforma y contrarreforma, consideró que:

las resoluciones del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal han ofendido al magisterio nacional y creado sentimientos que interfieren el juicio sereno sobre un principio fundamental de la democracia: la orientación de la escuela primaria al margen de influencias que, en lo político o en lo religioso, puedan hacer de ella un instrumento de dominación (1957b: 6).

Reyes relató el proceso de reforma (la Comisión de docentes creada que trabajó durante dos años, dos congresos de inspectores que lo discutieron, las consultas a personas del magisterio y por último la decisión de aprobarlo con carácter experimental para probar las actividades y apreciar la aplicabilidad del Programa). La autora valoró este proceso construido en virtud de la autonomía que el CNEPYN tenía según la Constitución de la República: “Este Consejo es autónomo en el sentido de poseer un ordenamiento jurídico que le reconoce el poder de dirigirse a sí mismo, sin subordinación jerárquica a ninguna otra autoridad de la administración” (Reyes, 1957b: 8). Pero para Reyes esa autonomía estaba restringida en los hechos porque el Consejo tenía una integración política; entonces, por más que los miembros del Consejo pudieran tener capacidad técnica, no fueron elegidos en función de estas, sino de tendencias políticas (1957b: 8). Para Reyes este era el origen del problema, ya que los consejeros reaccionaron

ante la alarma producida por el artículo “Con franja verde” (publicado por Regules luego de la aparición del Programa de 1957) y ante el pedido de interpelación al Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social: “el Parlamento resulta un cuco para ellos. Tal vez el origen político de sus nombramientos inquieta a los Consejeros” (1957b: 11).

Reyes relató además el proceso de contrarreforma a la que llamaba “reforma Regules” para ridicularizarla. Según ella, la contrarreforma buscó satisfacer al articulista de tal modo que ni se advirtió que se terminaba aprobando un documento final con contradicciones importantes. Explicó las siguientes contradicciones: se podría hacer disección de mamíferos en 4º, pero no en 5º; se señalaba como propósito del Programa “lograr una actitud científica y moral ante el sexo”, pero se suprimía la información sobre sexo; se definía como propósito lograr una actitud defensiva ante la superstición y el dogmatismo, pero se definía la laicidad de un modo que no podía lograr ese propósito (1957b: 12). La autora calificó como “autocercenamiento de la autonomía” a las acciones del Consejo al realizar la contrarreforma del Programa. Consideró que el Consejo voluntariamente cerceñó “la autonomía de la cultura ante influencias políticas” (1957b: 12). Entendía que este hecho dejó librada a la escuela pública frente a influencias políticas y religiosas violentando un principio fundamental de las democracias.

Acerca de la definición de laicidad que se colocó en el proceso de contrarreforma, explicó que la laicidad se practica justamente en lo religioso, lo filosófico y lo político, ya que son los espacios en los que pueden existir diferencias. La definición de laicidad como prescindencia omitía esos espacios, es decir, los espacios en que la laicidad se practica. Además, le parecía un sinsentido que fuera de la escuela se escucharan conceptos y discusiones que luego se silenciaban dentro de la misma (Reyes, 1957b: 13):

La escuela debe ser laica en tres dimensiones: laica, porque genere la actitud laica en el niño; laica porque sus maestros tengan actitud laica frente a los niños, evitando —en lo posible— todo dogmatismo; laica, porque informe al niño sobre el verdadero sentido de la laicidad en los dominios de la religión, de la filosofía y de la política (1957b: 14).

Entendía que la omisión de contenidos no era el espíritu de la actitud laica “esencia de la democracia”, sino la promoción de la libertad de pensamiento y el respeto recíproco:

Una conducta libre supone [...] libertad de pensamiento. El pensamiento hace libre al hombre. [...] Un hombre puede perder su libertad de expresión, de reunión, pero, aún preso, el hombre puede seguir siendo libre si sabe pensar. Saber pensar, tener libertad de pensamiento no constituye la laicidad. La laicidad es la libertad de pensamiento más la correlativa obligación de respetar esa libertad en los otros. La laicidad diríamos que es la proyección de la libertad de pensamiento en relaciones sociales de igualdad (Reyes, 1957b: 15).

Este es el concepto de laicidad que Reyes propuso en su obra posterior *El derecho a educar y el derecho a la educación*, obra de gran influencia en el pensamiento pedagógico uruguayo. Como se aprecia, los desarrollos conceptuales venían siendo planteados en textos de Reyes desde la década de 1950. La autora explicitó además el vínculo entre laicidad y derecho a la educación:

En la Carta Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas, magnífico documento laico, se consagra el derecho a la educación. Todavía no se ha podido apreciar el cambio que supone hablar de derecho a la educación en lugar de invocar el derecho a educar [...]. No cabe [...] que los fines de la educación sean pensados en función de las ideas y sentimientos de quien educa, sino en función de quien es titular de ese derecho, el niño (1957b: 17).

Reyes discutió la definición que se colocó en la contrarreforma del Programa porque definía a la laicidad en vínculo con el derecho a la educación, asimismo, discutió los cuestionamientos a la educación sexual en nombre del derecho a la educación. Reyes consideró al desarrollo del pensamiento científico al que aspiraba el Programa como la clave a defender frente a pensamientos de corte dogmático.

La definición de laicidad como prescindencia absoluta también fue cuestionada por el maestro Federico Rodríguez —inspector de zona del Departamento de Montevideo— en lo que se denominó Acto de desagravio a la Escuela Pública, realizado en el Ateneo de Montevideo el 17 de mayo de 1957. En su alocución este inspector sostuvo:

Se ha deformado e inutilizado por supresión de contenido, un principio básico: el de la laicidad; se ha dudado de la capacidad del magisterio para elegir el sentido de la laicidad y para conducir la educación de las ciencias naturales en uno de sus aspectos; se ha prescindido del consejo de los técnicos en el momento en que más falta hubiera hecho; se ha cortado una metódica y científica instrucción

en el origen de los seres vivos por temor a una presunta “commoción social” (Rodríguez, 1957: 16).

De igual modo que Reyes, Rodríguez señaló una contradicción: se pedía tolerancia y a la vez prescindencia, “¿sobre qué materia se va a ejercitar la tolerancia?” (1957: 30). Para finalizar, el inspector culminó sus dichos con la defensa del ambiente laico que, explicó, se vivía en las escuelas.

En suma, conferencias, declaraciones, acto de desagravio, manifestaciones provenientes tanto del magisterio como de distintos representantes de la pedagogía nacional defendieron, por un lado, una manera de entender la laicidad que se alejaba de la prescindencia absoluta definida por el Consejo y, por otro, la propuesta de inclusión de algunos tramos que tomaban como fuente el modelo naturalista de educación sexual del Plan Estable; en ambos casos, en nombre de la defensa de los derechos de los estudiantes de las escuelas públicas y de las posibilidades que tuvieran para conquistar el libre pensamiento. Además, se defendía el principio de autonomía administrativa que la Constitución de la República reconoce a los entes autónomos de la enseñanza, junto a una autonomía técnica que sentían que había sido violentada.

Debates parlamentarios sobre la reforma y contrarreforma del Programa para Escuelas Urbanas de 1957

El llamado a sala de la Cámara de Representantes al Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social provino del diputado Venancio Flores, perteneciente al partido político denominado Unión Cívica, como se explicó. Se dispusieron tres asuntos para que respondiera el ministro: 1) el programa de Ciencias Naturales de 5º año, 2) el programa de Educación Moral y Cívica de 6º año del Programa para Escuelas Urbanas de 1957, aprobado por el CNEPYN, y 3) preguntas acerca de contenidos del Plan 1955 de formación magisterial. El ministro compareció en sala, pero, en virtud de la autonomía de los entes de la enseñanza, no le correspondía brindar las respuestas, por lo que cedió el espacio al presidente del CNEPYN, Oscar Secco Ellauri. Cuando el presidente de dicho Consejo acudió a brindar explicaciones a diputados y diputada, ya se habían vuelto a reformar los programas. Eso hizo que el miembro interpelante se diera por satisfecho con algunas explicaciones, mientras que otros diputados querían realizar una nue-

va interpelación cambiando el motivo: la contrarreforma de los programas. Este asunto generó largos debates reglamentarios sobre cómo correspondía proceder hasta que se llegó al acuerdo de que cada representante nacional que así lo quisiera contaría con espacio prolongado para manifestarse, porque se pasaba a un régimen previsto en el reglamento de la Cámara, denominado régimen de debate libre. Las discusiones tuvieron espacio durante varias sesiones, pero quedaron inconclusas porque se colocó a votación un llamado para continuar la discusión y la votación resultó negativa. Se truncó la discusión de esa manera (DSCRR, 1957e).

Pudieron vislumbrarse dos posiciones en los debates: una que defendía los derechos de los padres y de las familias, y la expresión de esos derechos en el principio constitucional de libertad de enseñanza, representada por la Unión Cívica y el Partido Nacional —principalmente por los diputados Flores y Puig, respectivamente; otra, que al cuestionar la contrarreforma de los programas planteó ideas como la defensa de la escuela pública, el enfrentamiento a la idea de laicidad como prescindencia, la defensa de la educación sexual o de los derechos de los niños, en la que coincidieron representantes del Partido Colorado —principalmente Pereira Reverbel—, socialistas —representados por el diputado Trías— y comunistas —representados por el diputado Arismendi—. La autonomía de los entes de la enseñanza también fue motivo de debate, como se verá. De uno o de otro lado lo que se colocaba como centro de la discusión eran principios de política educativa, aunque hubo una excepción: una diputada cuestionó el tipo de educación sexual de corte naturalista que se había colocado en el Programa de 1957, incursionando en un debate acerca de los modelos de educación sexual. Se trató de la alocución de la diputada Elsa Fernández de Borges, reconocida maestra, militante del movimiento a favor de la educación rural y del gremio del magisterio, denunciante de la situación de vida en los rancheríos en el interior del país. Fernández pertenecía al Partido Colorado y ejerció una defensa de la contrarreforma realizada por el CNEPYN.

Las explicaciones del presidente Oscar Secco Ellauri en la Cámara de Representantes justificaron primero la nueva orientación pedagógica que sostenía al Programa de 1957, identificado con principios escolanovistas⁶ y con nuevos conocimientos provenientes de la psicología de la educación, en la medida en que

⁶ Movimiento pedagógico surgido a finales del siglo xix y principios del siglo xx que buscó modificar la educación tradicional; estaba conformado por distintas vertientes que promueven la libertad, la actividad, la defensa del interés o las inclinaciones naturales de los estudiantes y la idea del docente como guía.

se proponía combinar varias asignaturas para trabajar con “centros de estudio” que se traducían en actividad, interés y curiosidad en los estudiantes. Para Secco Ellauri esta concepción justificaba la metodología propuesta en los programas, que conscientemente buscaba eliminar la receptividad pasiva cambiándola por la actividad. En el programa de ciencias se buscaba que los niños vivieran los experimentos y que los docentes funcionaran como guías, según explicó.

Para explicar la contrarreforma en el programa de Educación Moral y Cívica de 6º año, Secco Ellauri sostuvo que las diferencias entre laicismo y laicidad referían a que laicismo era una doctrina, mientras que laicidad era una forma de vida. Las explicaciones del Presidente del Consejo brindadas en la Cámara de Representantes remitían al argumento de que se había quitado la palabra laicismo por tratarse de una doctrina que resultaría compleja de entender por parte de escolares que aún no alcanzarían a realizar —en su mayoría— los procesos de abstracción. Entonces, se proponía a la laicidad porque tenía que ver con la forma de vida democrática y resultaría más apropiada para un programa destinado a escolares. En su explicación Secco Ellauri eludía el tema de fondo; el problema era que se colocaba en los programas al laicismo que como doctrina propiciaba la separación entre Iglesia y Estado, lo que era resistido por los sectores católicos. La contrarreforma además colocaba, entre algunas biografías que se proponían para el estudio de escolares, la biografía de Dámaso Antonio Larrañaga, cura de la Iglesia católica de acción durante la Revolución Oriental. Claramente hubo intención de satisfacer a los sectores católicos de la sociedad, pero eso no se reconocía en las explicaciones en el Parlamento.

Pero, esa explicación no bastaba porque la cuestión, además de que se quitaba el laicismo, era la definición de laicidad que se había colocado en la contrarreforma del programa. Sobre ello, Secco Ellauri explicó que, si bien él compartía esa definición, le parecía que había sido un error incluirla en el texto del Programa en lugar de colocarla en las recomendaciones a docentes (los cambios al Programa se habían realizado en su ausencia porque él estaba con licencia médica). Más allá de eso, en lo conceptual defendió la idea de neutralidad, a la que pensaba como concepto complementario a la laicidad, aunque reconocía las dificultades para definir neutralidad:

Un programa neutral puede significar que un tema sea excluido de ese programa, que sea estrictamente y sólo prescindente, que consista en no mirar cuando el problema complica o que se le trate con indiferencia o con gran consideración expositiva (Secco Ellauri en DSCRR, 1957b: 198).

Como se aprecia, presentó un concepto maleable que generaba incertidumbres. Agregó Secco Ellauri que al momento de definir el laicismo como doctrina generalmente se pensaba en los extremos: un laicismo militante o beligerante frente a un laicismo neutral, polarización que, según el disertante, no daba cuenta de una amplia gama intermedia entre ambos extremos. El diputado comunista Arismendi le señaló que, siguiendo esas interpretaciones prácticamente sería indefinible la laicidad, punto que no compartía porque creía que había un concepto de laicidad vinculado a las tradiciones de la escuela uruguaya debido al proceso histórico de su construcción (DSCRR, 1957b: 198). Este punto es interesante, Arismendi señaló que plantear las variadas concepciones tanto de laicismo como de laicidad era engañoso, porque creía que se podía identificar una concepción de laicidad construida históricamente en la escuela pública que no se vinculaba con la definición que el CNEPYN manejó. Para Arismendi, el nudo clave no era la prescindencia, sino la militancia antidogmática. La discusión llevó a que varios representantes propusieran interpretaciones encontradas de las posturas de José Pedro Varela, influyente pedagogo durante la fundación del sistema educativo nacional primario a finales del siglo XIX en Uruguay.

El tema en cuestión era la “prescindencia absoluta” que se había colocado en la definición. El diputado del Partido Colorado, Pereira Reverbel, preguntó qué alcance tenía esa prescindencia, porque entendía que se dejaba a la escuela en un “terreno demasiado vasto y peligroso” (DSCRR, 1957b: 200); porque, según eso, un docente no podría ni siquiera intervenir frente a cuestiones inaceptables en la escuela pública, como, por ejemplo, el nazismo. Su planteo era que la escuela no podía ser neutral, que decididamente tenía que defender la democracia y la ciencia, por tanto, la definición de prescindencia le parecía peligrosa. El diputado de Canelones, Juan Carlos Suárez, del Partido Colorado, cuestionó la prescindencia asimilándola con prohibición; expresó que la definición de laicidad que se había colocado era como un “freno mulero” que se ponía a la orientación de la enseñanza. Suárez denunció una campaña pública contra los programas por parte de los colegios católicos y miembros del clero. Para él: “Neutralidad en enseñanza equivaldría a mantener la imparcialidad en materia de tendencias o intereses religiosos, filosóficos o políticos pero nunca desconocimiento de las cosas”; la definición de laicidad como prescindencia le parecía “lamentable desde todo punto de vista”, que chocaba con la libertad de pensamiento y de expresión (Suárez en DSCRR, 1957c: 288).

Secco Ellauri prosiguió defendiendo que en los programas magisteriales los temas se abordaran con total amplitud, sin restricciones, pero que en la escue-

la primaria se debía pensar la neutralidad como imparcialidad del docente para que se transitara por un terreno pacífico. El diputado interpelante explicó que reivindicaba un derecho de los padres o de las familias, dada la heterogeneidad doctrinaria de las diversas familias del país.

Nosotros no luchamos por palabras; luchamos por conceptos, y en presencia de estas fuerzas la neutralidad es limitativa, porque tiene que atender al respeto de la personalidad no sólo del niño sino del padre del niño, de la familia que integra ese niño al cual no debe [...] devolver la escuela como un insurgente en su propio hogar (Flores en DSCRR, 1957b: 219).

Es a los padres a los que pertenece la educación sexual de sus hijos; son los más aptos (Flores en DSCRR, 1957b: 223).

En nombre del derecho de los padres y de las familias este diputado defendió el principio de libertad de enseñanza colocado en la Constitución de la República a partir de 1934, en la medida en que la libertad de enseñanza es una de las expresiones del derecho a educar. Sin embargo, paradójicamente, Flores discutía el texto constitucional atacando la autonomía de los entes de la enseñanza, ya que creía que el poder político debía intervenir porque se tocaban o rozaban “los derechos de la persona, de la familia o de la sociedad ya [que] nos internamos en un terreno donde los muros de la autonomía caen para que transiten libremente las opiniones y libremente se discutan las ideas” (DSCRR, 1957b: 215), es decir, se aceptaba o rechazaba el texto constitucional a conveniencia.

Doctrinariamente el diputado Flores tenía clarísimo contra quienes discutía. Desplegó críticas a los pedagogos Julio Castro, Reina Reyes y Jesualdo Sosa, y cuestionó la preparación de la escuela para tocar estos temas. Además, defendió con claridad dos valores que para él debían incorporarse cada vez que se trataran temas de sexualidad: el amor y la castidad.

Por sentidos similares discurrió la disertación de Puig, diputado que representó en su alocución a todos los diputados del Partido Nacional. Expuso que se alegraba de la contrarreforma de los programas. Defendió “el derecho de los padres a educar a sus hijos” (DSCRR, 1957d: 415); para él era un disparate que hubiera “hijos educados por el Estado, en lugar de hijos educados por sus padres” (1957d: 415), e incursionó en argumentos que identificaban a la escuela laica con el marxismo:

Conozco como actúan los pregoneros del materialismo dialéctico; sé dónde van; por qué caminos circulan; cuáles son sus banderas y el sentido vital de sus idearios [...]. Ellos nos reclaman en nombre de una deslumbrante dialéctica, dialéctica estatista de la escuela única y de la escuela laica, a nuestros hijos para educarlos [...]. Nos resistimos a entregarlos (Puig en DSCRR, 1957d: 419-420).

En nombre de los derechos de las familias defendió la libertad de enseñanza contenida en la Constitución y agregó el argumento de la doble paga.⁷ También cuestionó la autonomía de los entes de la enseñanza porque creía que el Parlamento tenía derecho a debatir temas educativos.

El diputado del Partido Socialista, Vivián Trías, discutió el centro de la argumentación de Puig:

A mi juicio este planteo olvida un derecho esencial, que en concepto del sector socialista es el más importante de todos, que está antes que los derechos del Estado y antes que los derechos de los padres, y que es el derecho de los niños, el derecho de los niños a tener un desarrollo de personalidad sin trabas materiales y sin trabas espirituales [...]. Es el derecho de los niños a un desenvolvimiento, totalmente libre, de su personalidad. [...] Y entonces, cuando la escuela pública reclama su participación en la educación sexual de los niños, lo que está haciendo a nuestro juicio, en definitiva, es defender el derecho de los niños (Trías en DSCRR, 1957d: 420-421).

Trías propuso entonces pasar del tabú y del mito “al terreno de las claridades” (DSCRR, 1957d: 421). El diputado por Montevideo, Armando Malet, del Partido Colorado apoyó estas ideas de Trías:

No cuestionamos ciertos derechos de los padres, pero no damos a los padres el derecho ilimitado de gravitar sobre la mentalidad de los hijos porque por encima de ese derecho hay otros, fundamentales, de los hijos, que no pueden ser torcidos por más amor que tengan los padres en inculcarles determinada orientación (Malet en DSCRR, 1957d: 425).

⁷ Puig entendía este argumento de la doble paga de la siguiente manera: las familias que quieren dar educación religiosa a sus hijos pagan dos veces: por impuesto y por servicio, ya que no encuentran en la escuela pública la educación religiosa que desean. A finales del siglo XIX, José Pedro Varela había planteado este argumento de la doble paga contra la escuela pública que sostuviera una sola religión, entendiéndolo de manera opuesta: se pagaba por impuesto y si se era de una religión diferente también había que pagar por servicio (Varela, 1910).

El diputado del Partido Colorado por el Departamento de Artigas, Pereira Reverbel, denunció los ataques al Programa de 1957 y a la escuela pública.⁸ Se le discutieron los hechos porque algunos diputados señalaban que eran hechos aislados, la falta de veracidad o de pruebas, además de las disculpas del obispo de Salto por uno de los hechos que colocó Pereira Reverbel, pero, ciertamente, el clima de enfrentamiento organizado y orquestado desde distintos frentes quedó establecido.

La intervención del diputado comunista Arismendi se orientó a la defensa de la escuela pública y de la ciencia, y se quejó de cómo los diputados estaban “tocando de oído” en materia de educación sexual cuando constituía un tema técnico. Aprovechó para defender su idea de que los docentes formaran parte de la conducción política de la enseñanza primaria en lugar de los consejos de integración política que existían (punto este compartido por otros sectores políticos).

La diputada Elsa Fernández de Borges es la que, además de pronunciarse sobre los elementos de política educativa puestos en cuestión, polemizó con el tipo de educación sexual brindado. Esta diputada del Partido Colorado sostuvo que era injusto crear un clima enconado que enfrentara a las familias y a la escuela pública. Como se evidencia, había dos posturas dentro del Partido Colorado

⁸ Refirió los siguientes hechos: 1) publicación del diario *Noticias* de la parroquia de los Santos Apóstoles de Montevideo que decía: “Padres: Salvad a vuestros hijos, porque este Consejo [...] no tiene autoridad para imponer a los padres ideas y modos de educación. [...] 2º. Estas ideas son propias de la masonería, del ateísmo, del socialismo y del comunismo. 3º Es derecho sagrado de los padres instruir a sus hijos sobre los procesos sexuales, ya que solo ellos pueden y deben dárselos [...]. 5º Es fatal y desastroso explicar cosas del sexo ante un grupo mixto de varones y niñas. ¡Qué conversaciones habrá después de las clases, en el largo camino! [...] ¿Qué experimentarán con animales o entre sí mismos, cuando estén solos?” (leído por Pereira Reverbel, DSCRR, 1957c: 290); 2) el cura párroco de Sarandí Grande hablaba en contra del gobierno por haber colocado educación sexual; 3) en la Iglesia de la Aguada (barrio de Montevideo) se decía que: “La escuela pública pervierte a los niños. No los mandéis pues es ir contra la Iglesia” (citado por Pereira Reverbel, DSCRR, 1957c: 291); 4) en la Iglesia de Canelones, según había denunciado la FUM, se decía en las misas que enviar a los hijos a la escuela pública era un pecado; 5) el diputado Arosteguy agregó que en una asamblea en Minas el cura párroco había expresado que “la escuela pública está en poder de los laicos. [...] Los laicos son los enemigos de la patria” (citado por Arosteguy, DSCRR, 1957c: 291); 6) en audición de Radio Cultural del 3 de marzo de Acción Católica de Salto se dijo que las monjas eran mejores para educar porque se dedicaban exclusivamente a eso, en contraposición con las maestras de la escuela pública, se planteó que por el camino del “respeto a la personalidad del niño” se formaban personas que después querían vivir de los puestos del Estado, expresado de manera despectiva. El obispo de Salto pidió disculpas por lo que consideró un exabrupto en esa audición, según agregó el diputado Flores; 7) en el recibo del mes de la mutualista de salud Círculo Católico de Obreros de Montevideo se había colocado la siguiente leyenda: “Padre de alumno escolar [...] Perjudica a su hijo la instrucción sexual colectiva. El laicismo es un embanderamiento filosófico antirreligioso. Defended estas ideas” (leído por Pereira Reverbel, DSCRR, 1957c: 292).

sobre esta temática. Fernández de Borges aceptó la definición de laicidad colocada en la contrarreforma porque entendía que la prescindencia del educador consagraba el derecho del niño a ser respetado (Fernández de Borges en DSCRR, 1957d: 430). Entendía que la escuela pública no debía oponer a los niños y sus familias, por eso había que omitir consideraciones en materia filosófica, religiosa o política. Dicho de otro modo, no se volcaba a la defensa de los derechos de las familias o de los padres, pero intentaba una posición conciliadora entre derechos de los niños a la educación y derecho de la familia a educar; resolvía el punto con la prescindencia en temas polémicos. En el tema educación sexual tampoco aceptó definir entre derecho a educar y derecho a la educación, ella entendía que la educación sexual era responsabilidad de una cuidadosa interacción entre familia y escuela. Cuando se dedicó a explicar esa interacción, quedó claro que su postura era que la escuela debía dirigir también estos temas a la formación de los adultos de las familias: la familia debía ser apoyada por la escuela, sostuvo.

Como se expresó, los debates se truncaron y el resto de los diputados no tuvo oportunidad de presentar sus argumentos en sala.

Líneas de cierre

Este trabajo presentó las polémicas acerca de laicidad y de educación sexual que se produjeron en 1957 por la reforma y la contrarreforma del Programa de Escuelas Urbanas en Uruguay. Se explicó cómo se reformaron los programas para colocar contenidos que pueden vincularse con la educación sexual y contenidos sobre la doctrina que propone la separación entre Iglesia y Estado denominada laicismo. La reforma fue duramente cuestionada en la prensa y en el Parlamento por parte de sectores católicos y conservadores que se oponían tanto a la enseñanza del laicismo como a la incorporación de contenidos vinculados a la educación sexual. La contrarreforma fue realizada por el propio CNEPYN e implicó lo que algunos denominaron “autocercenamiento de la autonomía”. Esta contrarreforma quitó cualquier referencia a la educación sexual de los programas y quitó el laicismo como contenido colocando el contenido laicidad, pero dándole una definición particular que la vinculaba a la neutralidad o prescindencia.

La contrarreforma atendió los reclamos de los sectores conservadores en un contexto político de duros enfrentamientos por la crisis económica y política que el país soportó a partir de 1955. Lejos de calmar los enfrentamientos provo-

có nuevas disputas, pero con otros sectores sociales y políticos: el magisterio agremiado, parte del propio Partido Colorado — al provocar la división del partido de gobierno— y partidos políticos de izquierda. Los docentes agremiados resistieron la contrarreforma, puesto que chocaba con las ideas pedagógicas que habían sostenido al generar el currículo y —en la medida en que se imponía un concepto de laicidad como prescindencia— chocaba también con las ideas acerca de la laicidad que la escuela pública uruguaya había ido construyendo en distintos ámbitos. En particular, se comenzó a defender a la laicidad en materia de educación sexual, es decir, podían confluir distintas ideas y prácticas elegidas libremente, pero de manera informada. Esto generó un fuerte rechazo en sectores conservadores, que sostenían que eran las familias las que debían educar en materia de sexualidad.

La naturaleza política de cualquier reforma educativa se hace evidente en estas disputas. El asunto de fondo en estos temas tiene que ver con el reconocimiento de derechos y la aceptación de la infancia como sujeto de derecho, como defendió Reina Reyes en Uruguay.

Las discusiones confluyeron en disputas entre quienes defendían el derecho a educar de las familias y quienes defendían el derecho a la educación del estudiantado. Para la primera postura, la educación sexual debía ser un asunto privativo de las familias, se defendía la libertad de enseñanza como una expresión del derecho a educar y se cuestionó la colocación del laicismo en el currículo de primaria. Estas posturas encontraron algunos espacios para la expresión de sus ideas: artículos de prensa, alocuciones en el Parlamento (Unión Cívica y Partido Nacional coincidían), diversos espacios religiosos e incluso los recibos mensuales de una mutualista católica para la atención de salud. En la segunda postura se defendía la inclusión de contenidos de educación sexual como un derecho de las infancias, se sostuvo una definición de laicidad como libre pensamiento y libre expresión en oposición a una definición de laicidad como prescindencia, se vinculó la laicidad con el derecho a la educación en tanto permite el pleno desarrollo de la personalidad y se defendió a la escuela pública de los ataques recibidos. En este caso los medios de expresión de estas ideas y de lucha fueron: libros, folletos, revistas, congresos, artículos, conferencias, acto de desagravio a la escuela pública y alocuciones en el Parlamento (Partido Colorado, aunque dividido, Partido Socialista, Partido Comunista). Los espacios fueron diversos, destacando la acción del Ateneo de Montevideo y de la FUM. En la escuela pública se venía construyendo históricamente un concepto de laicidad vinculado a los derechos humanos (libertad de pensamiento, libertad de expresión, derecho a la

educación) y a la democracia, concepto que debió enfrentar la disputa de quienes querían otorgarle otros significados.

La discusión sobre el concepto de laicidad es una discusión pedagógica y política y, por las particularidades de la construcción del concepto en Uruguay, tanto en 1957 como en otras oportunidades, se vincula con el derecho a la educación.

Referencias

- Arda, A. (1962). *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay*. Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1950). *Programa para escuelas rurales. Aprobado por resolución del Consejo de fecha 27 de octubre de 1949*. Imprenta Nacional.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1957). *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas*. Departamento de Actividades Escolares, Sección Material Gráfico.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1958a). Resolución aprobando nuevo Programa para las Escuelas Urbanas, 1 de marzo de 1957. En CNEPYN, *Legislación escolar* (t. xix, p. 177). Imprenta Nacional.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1958b). Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas. En CNEPYN, *Legislación escolar* (t. xix, pp. 178-280). Imprenta Nacional.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1958c). Resolución modificando la asignatura Ciencias Físico Naturales del nuevo Programa para Escuelas Urbanas, 29 de abril de 1957. En CNEPYN, *Legislación escolar* (t. xix, pp. 294-295). Imprenta Nacional.
- CNEPYN (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) (1958d). Resolución modificando la asignatura Educación Moral y Cívica del nuevo Programa para Escuelas Urbanas, 29 de abril de 1957. En CNEPYN, *Legislación escolar* (t. xix, pp. 296-297). Imprenta Nacional.
- Da Costa, N. (2006). Prólogo. En Da Costa, N. (org.) (2006), *Laicidad en América Latina y Europa. Repensado lo religioso entre lo público y lo privado en el siglo xxi* (pp. 7-10). CLAEH/Red Puertas América Latina-Europa.
- Da Costa, N. (2019). El fenómeno de la laicidad. En Da Costa, N. y Maronna, M. (2019). *100 años de laicidad en Uruguay. Debates y procesos (1934-2008)* (pp. 23-103). Planeta.
- Díaz Genis, A. (2018). Presentación del número Sobre la laicidad en disputa. *Fermentario*, 2(2018), 1-4. <https://doi.org/10.47965/fermen.12.2.1>
- Díaz Genis, A. y Romano, A. (2024). Prólogo. Laicidad en el Uruguay: fragmentos de una disputa. *Fermentario*, 18(2), 1-5. <https://doi.org/10.47965182>
- DSCR (1957a). 7 de mayo de 1957, número 220, tomo 518, p. 119.
- DSCR (1957b). 13 de mayo de 1957, número 222, tomo 518, pp. 184-224.
- DSCR (1957c). 16 de mayo de 1957, número 225, tomo 518, pp. 278-312.

- DSCR (1957d). 22 de mayo de 1957, número 228, tomo 518, pp. 409-441.
- DSCR (1957e). 4 de junio de 1957, número 232, tomo 519, pp. 53-55.
- Estable, C. (1957a). *Conferencia del Maestro Clemente Estable sobre Programa de Escuelas Urbanas. Mayo 15 de 1957*. FUM (folleto).
- Estable, C. (1957b). Clemente Estable argumentó ayer en el Ateneo su posición frente a la reforma del Programa Escolar. *La Mañana*, 16 de mayo, p. 3.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta [1^a ed. en alemán: 2006].
- Maronna, M. (2019). Viejos temas en nuevos contextos. Algunos debates sobre la laicidad uruguaya, 1934-2008. En Da Costa, N. y Maronna, M. (2019), *100 años de laicidad en Uruguay. Debates y procesos (1934-2008)* (pp. 107-179). Planeta.
- Nahum, B. (2013). *Manual de historia del Uruguay. Tomo II: 1903-2010* [1995]. Ediciones de la Banda Oriental.
- Nahum, B. et al. (1988). *Historia uruguaya. Tomo 7 (1930-1958). Crisis política y recuperación económica*. Ediciones de la Banda Oriental.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Regules, D. (1957). Puntualizaciones en torno a comentarios sobre el nuevo plan de primaria. *El Bien Público*, 13 de abril, año LXXIX, núm. 24038, p. 3.
- Reyes, R. (1946). *La educación laica*. Claudio García Editores.
- Reyes, R. (1947). La educación laica. *Anales de Instrucción Primaria*, vi.
- Reyes, R. (1951). *La laicidad y el derecho del niño a la educación*. Montevideo (folleto).
- Reyes, R. (1957a). Momento actual del pensamiento pedagógico. *Anales de Instrucción Primaria. Época II*, t. xx, núms. 1 a 6, enero a junio, pp. 11-35.
- Reyes, R. (1957b). *Conferencia sobre "Programas de escuelas urbanas: reformas y contrarreformas de los programas"* (pp. 3-21). FUM (folleto).
- Reyes, R. (1964). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Alfa, 2^a ed.⁹
- Reyes, R. (1972). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Alfa.¹⁰
- Rodríguez, F. (1957). *Desagravio a la escuela pública. Discurso del maestro Federico Rodríguez* (pp. 23-31). FUM (folleto).
- Ruiz, E. (2010). El "Uruguay próspero" y su crisis, 1946-1964. En Frega, A. et al. (2010), *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)* (pp. 123-162). Ediciones de la Banda Oriental.
- Sosa, A. (2005). *Autonomía, cogobierno y coordinación. Breve historia institucional del sistema educativo uruguayo 1849-2004*. Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica.
- Sosa, F. (2019). Prólogo. En Reyes, R. *Ensayos, artículos y reflexiones* (pp. 9-71). ANEP (Colección Pedagogía Nacional 7).
- Varela, J. P. (1910). *La educación del pueblo*. El Siglo Ilustrado.

⁹ La primera versión fue publicada por Alfa en 1963 con nombre distinto: *El derecho a la educación y el derecho a educar. Ensayo de Pedagogía Humanista*. La segunda edición de 1964 cambia el nombre, pero sigue correspondiendo a la primera versión publicada.

¹⁰ Esta es la segunda versión del libro, hubo múltiples ediciones de la primera versión en la década de 1960.