DIALOGANDO

Revista del Instituto Superior de Estudios Religiosos

Año 11, N. 22, 2023

Buenos Aires

ISSN 2347-0712

Dialogando
E. Mail: iser.1968@yahoo.com,ar
secretaria@revistadialogando.com.ar
Marcelo T. de Alvear 1640, 1 F
1060 Buenos Aires
Teléfono: 4813-2448
Telefax: 4812-9341

Equipo Editorial

Directora
Rab. Arq. Graciela de Grynberg (Comunidad Bet Israel - Argentina)

Secretaria de Redacción
Dra. Celina A. Lértora Mendoza (CONICET/FEPAI - Argentina)

Consejo de Redacción
Dr. Jaime Bortz (Universidad de Buenos Aires - Argentina)
Rdo. Dr. Jerónimo Granados (Comunidad Luterana - Uruguay)

Consejo Asesor
Lic. Octavio Lo Prete (Universidad Católica Argentina -Argentina)
Rdo. Dr. Josep-Ignasi Saranyana (Ac. de Cs. Barcelona -España)
Fr. Dr. Jorge A. Scampini OP (Universidad Católica Argentina - Argentina)

Comisión Académica
Dr. Jorge Ayala (Universidad de Zaragoza - España)
Dr. Martín Ciordia (Universidad de Buenos Aires - Argentina)
Dr. Pedro Coviello (Universidad Católica Argentina - Argentina)
Dra. Isabel Fisflish (Universidad de Chile - Chile)
Dr. Leonardo Funes (CONICET y Universidad de Buenos Aires - Argentina)
Dra. María Eugenia Góngora (Universidad de Chile - Chile)
Dr. Abelardo Levaggi (CONICET y Universidad de Buenos Aires - Argentina)
Rab. Ernesto Yattah (Seminario Rabínico Latinoamericano - Argentina)

ARTÍCULOS

La primera versión de estos trabajos ha sido presentada en el VI Simposio "Historia de la educación religiosa" organizado por ISER, con la coordinación de la Dra. Laura Guic Buenos Aires, septiembre de 2023

ISSN 2347-0712
DIALOGANDO 11, N.22, 2023

Consideraciones sobre la participación del Consejo de Rectores de Universidades Privadas en la construcción del sistema universitario privado argentino

Jorge Luis Fabián

Introducción

Cuando se produjo el derrocamiento de Juan Domingo Perón en septiembre de 1955 comenzó un proceso reestructuración del sistema universitario argentino que contó con el apoyo de los sectores estudiantiles y académicos antiperonistas. Los objetivos iniciales fueron su desperonización y el establecimiento una nueva ley universitaria que le brindara una mayor autonomía. Sin embargo, la normativa sancionada no sólo legisló sobre la organización de las universidades nacionales, sino que permitió el establecimiento de instituciones privadas. Esto provocó la inmediata fundación de universidades confesionales en la cual intervinieron, principalmente, tres sectores que constituyen la Iglesia católica: la jerarquía eclesiástica, las Órdenes religiosas y el laicado profesional. Para observar la dinámica y comprender el proceso de creación de las nuevas instituciones y su interacción, partiremos del supuesto teórico de no pesar a la Iglesia como un sujeto único lo cual nos permitirá ampliar nuestra mirada sobre los acuerdos dentro del campo católico.

La aparición de instituciones de educación superior universitario de carácter privado produjo la conformación de un nuevo campo dentro del sistema universitario argentino, el cual se dividió entre las denominadas laicas y las de carácter confesional católico. Es por este motivo que, aunque de forma tangencial, también debemos observar el actuar de las primeras porque participaron en su proceso de construcción y consolidación. Entendemos que el campo universitario fue un lugar de lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de jerarquía. Es por esto, que los

enfrentamientos entre las universidades nacionales y las privadas -laicas y/o confesionales- por su posición dentro del campo fueron frecuentes intentando las primeras mantener su prestigio a partir de la utilización de estrategias de conservación intentando sacar provecho del capital específico acumulado –tradición–, mientras que las segundas emplearon estrategias de subversión destacándose la devaluación del capital que poseían las universidades nacionales.

Nuestra intención es realizar una primera aproximación al estudio de los mecanismos de organización que utilizaron las universidades privadas que les permitieran consolidar su lugar dentro del campo universitario argentino para lo cual debieron dejar sus diferencias de lado. En esta oportunidad, mencionaremos brevemente la función del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) que fue promovido por la Universidad Católica Argentina (UCA) quien por ser la universidad de la Iglesia poseía vínculos con los gobiernos que decidieron favorecerla como manera de retribuirle su apoyo. El marco temporal que delimita el trabajo se enmarca en el comienzo del proceso de desperonización iniciado por la autodenominada "Revolución Libertadora", que continuó con gobiernos radicales legales, pero con poca legitimidad, concluyendo con el golpe de Estado encabezado por el general Juan Carlos Onganía. Durante este período, se produjo la organización del sistema universitario privado el cual se divide en dos momentos: un proceso de construcción vinculado al establecimiento del marco normativo (1955-1959) y otro de consolidación donde surgen mayoritariamente universidades laicas y que concluye con la sanción de una nueva Ley de Universidades Privadas en 1967 (Ley 17.604). A la vez, este proceso se produce paralelamente a la denominada "época dorada de la universidad argentina" que concluye con la intervención de las universidades nacionales durante la presidencia de Onganía y, desde el punto de vista normativo, con la Ley Orgánica de Universidades Nacionales (Ley 17.245/67)[1].

[1] Sobre la Ley 17.245 véase Romina de Luca y Natalia Álvarez Prieto, "La sanción de la Ley Orgánica de Universidades en la Argentina bajo la dictadura de Onganía y la intervención de los organismos nacionales e internacionales en el diseño de las transformaciones", *Perfiles educativos*, 2013: 110-126.

Origen y consolidación del sistema universitario privado

Durante la "Revolución del `43" y las posteriores presidencias de Juan Domingo Perón, las universidades nacionales fueron un permanente foco de conflicto, al punto de producirse renuncias y cesantías docentes, pero también fueron un espacio donde los sectores nacionalistas católicos –tanto laicos como clérigos-, que comulgaban con la propuesta política establecida, lograron un fuerte protagonismo. A la vez, la reinterpretación de la función social y política de la universidad por parte del peronismo se plasmó en las leyes 13.031/47 y 14.297/54 las cuales procuraron darle una mayor participación al Poder Ejecutivo –por ejemplo, la elección directa de los rectores– pero, a la vez, se inició un proceso de democratización mediante la supresión de los aranceles en 1949 y el establecimiento del ingreso irrestricto en 1953.

El avance del peronismo sobre el funcionamiento de las universidades provocó que algunos de los docentes que habían abandonado la universidad decidieran establecer nuevos espacios de formación académica como la efímera Universidad Libre de Buenos Aires, cuyo rector fue Alejandro Ceballos –rector interventor de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante la "Revolución Libertadora"– o el Instituto Católico de Ciencias (ICC), fundado por Eduardo Braun Menéndez con el beneplácito del Episcopado, mientras que otras instituciones de formación superior no universitarias ya existentes, como el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES), incorporaron a docentes cesanteados. En el caso de aquellas que tenían carácter confesional católico como los Cursos de Cultura Católica (CCC) y las Facultades Universitarias del Salvador continuaron sin grandes modificaciones seguramente por la especificidad de los estudios que brindaban.

Luego del derrocamiento de Perón por parte de la autodenominada "Revolución Libertadora" (1955-1958), comenzó una nueva etapa dentro de la historia universitaria argentina a partir de la firma el decreto ley de "Organización de Universidades Nacionales" (Decreto ley 6.403) que

autorizó, en su artículo 28, a que la iniciativa privada pueda crear universidades libres las cuales estarían capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes siempre que se sometan a las condiciones expuestas por una reglamentación que se dictaría para ello. La inclusión de esta posibilidad provocó discusiones dentro de los sectores estudiantiles y académicos universitarios –luego se trasladó al nivel secundario– y debido a que las primeras en surgir fueron de carácter confesional, se generó una tensión donde se vieron representadas problemáticas relacionadas con la función de la Iglesia en la educación lo cual provocó que se comenzaran a entrecruzar construcciones simbólicas que dividieron a quienes estaban en contra y a favor de esta propuesta bajo la dicotomía "Laica o Libre". Mientras que los primeros mantuvieron una postura crítica hacia la Iglesia católica y se manifestaron a favor de la tradición laicista de la universidad; los segundos decidieron sostener su propuesta a través del principio de "libertad de enseñanza" y omitir cualquier mención que vincule al surgimiento de las universidades privadas con el catolicismo. utilizando un argumento de raíz reformista como el de la libertad que necesitaba la universidad frente al Estado para poder progresar.
A pesar de que la ley de universidades privadas (Ley 14.557) recién fue sancionada bajo la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962) en septiembre de 1958; durante el gobierno de facto de la "Revolución Libertadora" se fundaron seis universidades confesionales: la Universidad del Salvador (USAL); la Universidad Católica de Córdoba (UCC); la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino (UNSTA); la Universidad Católica Argentina (UCA); la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF) y el Instituto Universitario Libre (IUL); y una de carácter laico, la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA)[2].

Si bien resulta difícil pensar que las universidades confesionales a las que nos referimos surgieron de manera autónoma, también lo es colocarlas en el marco de un proyecto organizado por la Iglesia Argentina. Recordemos que el

[2] Para facilitar la lectura, a lo largo del todo el trabajo se utilizarán las denominaciones actuales de las universidades porque durante el período estudiado muchas variaron sus denominaciones.

conflicto entre la Iglesia y el gobierno depuesto trascendió la dimensión política para penetrar en un nivel mucho más profundo, el de la identidad y la cohesión del catolicismo argentino. Sin embargo, el conflicto en torno a la autorización para el funcionamiento de las universidades privadas sirvió para unir a un catolicismo que estaba fragmentado.

Durante el gobierno constitucional de Frondizi se fundaron diez nuevas universidades privadas[3] de la cuales solo cuatro fueron de carácter confesional: la Universidad Católica de Cuyo (UCCuyo) en San Juan; la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE) y la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (UPSJB), en Comodoro Rivadavia. Esta expansión continuó hasta 1966 donde se fundaron seis nuevas universidades siendo dos confesionales: la Universidad Católica de Salta (UCASAL) y la Universidad Católica de La Plata (UCALAP)[4].

La creación de estas nuevas instituciones desde 1960 se enmarca en un contexto diferente a las establecidas entre 1956 y 1959 ya que contaron con un marco normativo que legaliza y reglamenta su establecimiento -Ley 14.557/58 y el Decreto 1.404/59-; ya habían sido reconocidas por el Estado las primeras universidades privadas –UCA, UCC y USAL–; y a diferencia de las anteriores, se establecieron preferentemente en provincias donde no existían universidades nacionales -Santiago del Estero, San Juan, Chubut y Salta- lo cual contrastaba con las laicas que se ubicaron en la Capital Federal donde se encontraba la UBA y Mendoza donde estaba la UNCuyo. En esta

[3] Entre 1958 y 1962 se fundaron cuatro universidades no confesionales: el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), la Universidad de Mendoza (UMen), la Universidad Juan Agustín Maza (UJAM), la Universidad de Morón (UM), la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) y la Universidad Notarial Argentina (UNA). Las dos últimas luego decidieron establecer como fecha fundacional el año en el cual se aprobaron sus estatutos: 1963 y 1964 respectivamente.

[4] Durante el período comprendido entre 1962 y 1966 se fundaron cuatro universidades no confesionales: la Universidad de Belgrano (UB), la Universidad John F. Kennedy (UK), la Universidad Aconcagua (UA) y el Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas (CAECE).

misma línea, la UCA estableció dos sedes: una en la ciudad de Rosario (1959) y otra en Mendoza (1961) y bajo la figura de "institución anexada" otra en Paraná (1969). A la vez, la UCCuyo inauguró una sede en San Luis (1964) mediante la incorporación de la Escuela Superior de Servicio Social "Pio XII". La única excepción fue la UCALAP que se estableció en una ciudad donde existía una universidad nacional.

El CRUP y la construcción del campo universitario privado

La fundación de las primeras instituciones privadas no constituye por sí misma el inicio de la construcción del campo universitario privado debido a que surgieron de manera independiente, aunque, como veremos más adelante, existieron vínculos entre ellas. La lucha por la reglamentación del artículo 28 funcionó como un elemento de cohesión que unió a las universidades –principalmente a las de carácter confesional– en busca de un objetivo común que mostró por primera vez la existencia del campo. Este, fue validado por la ley de universidades privadas, pero también por el decreto que las reglamentó el cual estableció la creación de la Inspección General de Enseñanza Privada como el organismo estatal encargado de registrar las universidades y controlar el cumplimiento de las normativas, y también reguló los procedimientos para obtener la habilitación profesional de los títulos emitidos por las nuevas instituciones.

Un actor importante en el proceso de consolidación del sistema universitario privado fue la decisión de crear en el año 1962 el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). Aunque el propio organismo no tiene una "historia oficial" según recuerda su primer presidente, Octavio N. Derisi –rector de la UCA (1958-1980)–, él convocó a los rectores de la USAL, el ITBA y la UMSA "que entonces constituían todas las universidades privadas argentinas" y este fue organizando de acuerdo con las exigencias de la ley universitaria comenzando a intervenir ante las autoridades del

Ministerio de Educación como órgano representativo[5]. Cabe destacar que no menciona las otras dos instituciones que ya habían sido reconocidas por el Estado: la UCC y la UCSF.

Este nuevo organismo incluyó tanto a instituciones laicas como confesionales estuvo presidido hasta 1973 por Derisi, y/o la UCA, lo cual muestra el capital específico de la universidad de la Iglesia en el ámbito político y educativo, que se observa también en el crecimiento del número de los estudiantes por sobre el resto de las universidades privadas como también el porcentaje que estos representaban dentro ellas[6].

En 1962 también se firmó el Decreto 631 que estableció las normas para rendir los exámenes de habilitación profesional donde se excluía la obligatoriedad de la presencia de un docente de la universidad nacional dentro del tribunal examinador modificando lo dispuesto en el Decreto 1.404/59. Se puede suponer que esto favoreció a las universidades privadas al prescindir de un posible "obstáculo ideológico" por parte de profesores evaluadores que se habían manifestado contrarios a las nuevas instituciones. En junio de 1963, con la presencia del ministro de Educación y Justicia, José María Astigueta, se rindieron los primeros exámenes de habilitación los cuales correspondieron a estudiantes de la UCC. Luego de finalizados, el ministro, con un particular espíritu católico, brindó un discurso en el cual afirmó que "quiera la Divina providencia que estos profesionales a los que hoy el Estado habilita, sean, con los que en el transcurso del tiempo egresarán de esta casa, savia vivificadora en el núcleo dirigente que el país necesita"[7].

El CRUP comenzó a tener un rol más activo a partir de 1967 con la sanción de la nueva Ley de Universidades Privadas (Ley17.604) que estableció, en su

[5] Octavio N. Derisi, *La Universidad Católica Argentina en el recuerdo: A los veinticinco años de su fundación*. Buenos Aires, EDUCA, 1983, p. 172.
[6] La UCA pasó de tener 646 alumnos en 1960 a 4.408 en 1968 lo cual representaba más del 27% del total.
[7] "Discurso del Excmo. Señor ministro de Educación y Justicia Dr. José María Astigueta en la Universidad Católica de Córdoba", *Estudios* 7, n. 545, 1963, p. 373.

artículo 17, que este "será órgano de consulta en todo lo concerniente al régimen legal de la enseñanza universitaria privada, a la aplicación de éste y al planeamiento educativo en dicho sector. La reglamentación determinará su integración y funcionamiento en cuanto órgano de consulta"[8]. Mientras que la ley anterior prohibía la asignación de recursos estatales, esta nueva normativa, en su artículo 16, las favorecía en materia de financiamiento estableciendo que quedaban exentas de los impuestos, contribuciones y tasas que se especifiquen por decreto del Poder Ejecutivo Nacional y que este último podría acordar con los establecimientos autorizados que lo soliciten una contribución económica del Estado, cuando aquél considere que ello conviene al interés nacional[9].

Si bien la ley fue firmada el 29 de diciembre de 1967, la revista *Estudios,* dirigida por la Compañía de Jesús*,* publicó un artículo en noviembre donde afirmaba que se estaba trabajando en un proyecto para promulgar una nueva ley de universidades privadas en la cual el gobierno institucionalizaría la existencia del CRUP. Asimismo, comenta que las autoridades nacionales habrían rechazado -con buen criterio según la revista- su petición de ser órgano de fiscalización y control, por lo cual cumpliría una función consultiva de carácter obligatorio, pero sus opiniones podrían, o no, ser tenidas en consideración. En cuanto a la posibilidad de recibir apoyo económico por parte del Estado explica que estaría vinculado a la promoción de investigaciones de interés nacional, o crear instalaciones también de interés público y que existirían subsidios para los salarios docentes. Esto último no fue incluido en la ley[10]. Este artículo deja entrever las conversaciones del gobierno con el CRUP -o quizás con su presidente- durante el proceso de elaboración de la ley, pero también ciertas discrepancias entre sus miembros.

[8] "Ley de Universidades Privadas", *Boletín Oficial de la República Argentina*, 11/01/1968, N. 21352, p. 2
[9] "Ley de Universidades Privadas", *Boletín* cit., p. 2
[10] "Límites y realidades de la universidad privada", *Estudios* 11, n. 587, 1967, p. 20.

Breves consideraciones finales

La consolidación del sistema universitario privado argentino fue un proceso arduo principalmente por la fuerte oposición que tuvo de parte de las universidades nacionales que intentaron mantener su posición hegemónica dentro del campo de la educación superior. Por ser las primeras mayoritariamente de carácter confesional fue la Iglesia católica quien comenzó a luchar por un espacio. Para esto, decidió dejar del lado el carácter confesional de las instituciones fundadas y valorar a la iniciativa privada como un actor importante para la democratización de la enseñanza superior como lo demuestra la creación de CRUP.

Si bien la Ley 17.604 de 1967 fue el medio por el cual se consolidó definitivamente el sistema universitario privado desde el punto de vista normativo, no contó con la legitimidad necesaria para afianzarse. El hecho de que su promulgación se diese en el marco de un gobierno de facto que desde un primer momento intervino a las universidades nacionales y reprimió a sus estudiantes y docentes; lo condicionó desde el inicio. A la vez, no debemos olvidarnos de que el surgimiento de las universidades privadas también se produjo en el contexto de otro gobierno de facto -la "Revolución Libertadora"- y en ambos casos existió una fuerte participación de los sectores católicos en las políticas educativas. Es por esto, que la participación de la UCA ocupando un lugar de privilegio se condice con estas características por lo cual es comprensible que haya liderado el proceso de consolidación a través del CRUP.

El CRUP funcionó como un elemento de cohesión dentro del campo universitario privado confesional pero también de aquellas de carácter laico ya que eran conscientes de que para consolidar el espacio la tradición educativa que poseía la Iglesia católica en la Argentina era muy importante. A la vez, como comentamos en un principio, intentó discursivamente separarse en su lucha por el establecimiento de las universidades privadas de su carácter confesional haciendo hincapié en la "libertad de enseñanza" abriéndole así las puertas a la iniciativa privada laica. Sin embargo, debemos

mencionar que en 1958 cuando fue sancionada la primera ley de universidades privadas existían seis de las cuales una sola era laica y al concluir el período revisado funcionaban veintidós siendo la mitad de carácter confesional. A pesar del aumento significativo de la fundación de universidades laicas en detrimento de las confesionales, de las ocho reconocidas por el Estado nacional en 1967, solo dos eran laicas, y eran las confesionales las que tenían un mayor caudal de estudiantes.

Recibido: 30/09/2023
Aceptado: 15/12/2023

Consideraciones sobre la participación del Consejo de Rectores de Universidades Privadas en la construcción del sistema universitario privado argentino

Jorge Luis Fabián

Resumen

Luego de la fundación de las universidades privadas en la Argentina, comenzó proceso de inserción y consolidación en el campo universitario nacional. Para ello, las nuevas instituciones utilizaron distintos mecanismos entre los cuales se destaca el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, fomentado por la Universidad Católica Argentina, que sirvió de interlocutor con los distintos gobiernos. En este breve artículo, intentaremos realizar una primera aproximación al estudio.

Palabras clave: Educación superior **-** universidades privadas - Iglesia católica – CRUP – UCA.

Considerations on the participation of the Council of Rectors of Private Universities in the construction of the private Argentine university system

Jorge Luis Fabián

Abstract

After the founding of private universities in Argentina, the process of insertion and consolidation in the national university field began. To achieve this, the new institutions used different mechanisms, among which the Council of Rectors of Private Universities stands out, promoted by the Universidad Católica Argentina, which served as an interlocutor with the different governments. In this short article, we will try to make a first approach to this study.

Keywords: Higher education - privates universities - Catholic Church – CRUP – UCA.

ISSN 2347-0712

DIALOGANDO 11, N.22, 2023

La educación común sanjuanina en el Centenario: ¿patriótica y laica?

G. Hernán Fernández

1. Introducción

El presente trabajo retoma un planteo presentado en las jornadas del ISER del año 2021 mediante la ponencia titulada "La educación común sanjuanina, ¿religiosa o laica? Un balance desde los albores del sistema educativo"[1]. En esa oportunidad indagaba hasta qué punto las normativas nacionales, principalmente la Ley de Educación Común 1420 -donde se estableció la obligatoriedad, la gratuidad y la libertad respecto a sujeciones religiosas-, tuvieron impacto en la provincia de San Juan. Para ello seleccioné un corpus principal, el cual continúo explorando actualmente: las actas del Consejo General de Educación –máxima autoridad educativa de la provincia-.

En la mentada ponencia, tomando el marco temporal 1884-1887, expuse cómo la Ley de Educación Común Local, aprobada en 1884[2], pretendía formar atendiendo "las necesidades peculiares de cada localidad, con respecto a sus condiciones económicas e industriales, y la necesidad esencial de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la moral cristiana y de las instituciones republicanas"[3]. En lo respectivo a mi tema de interés, un principal aspecto puede estimarse en este punto en torno a las prerrogativas provinciales y nacionales: el tinte religioso del perfil buscado por la educación sanjuanina, diferente al carácter laico promulgado por la Ley 1420. Empero, según desarrollé, en la práctica la situación mostró variantes considerables.

[1] Trabajo publicado en *Dialogando* 9, n. 18, 2021:27-38

[2] Reformada brevemente en 1887.

[3] Archivo General de la Provincia de San Juan, *Leyes y decretos. 1881-1885. V. 7*, f. 328.

Particularmente, en el aspecto religioso, dentro de las aulas el Consejo mantuvo cierto carácter laico, con ese fin acordaban en la sesión del 16 de junio de 1885 "Remitir una nota a la D. G. de Escuelas recomendándole se dirija por circular a las directoras de escuela previéndoles que durante las horas de clase no deben distraer el tiempo en rezos ni actos análogos", y cerraba recordándoles que únicamente era "permitido dedicar a esos objetos las horas señaladas en los horarios a la enseñanza religiosa, y aun si quieren antes y después de clases. Que en este tiempo pueden y deben permitir la entrada a los sacerdotes que llevan por mismo enseñar la religión"[4]. Incluso, la solidez de la medida se evidencia en la concesión extendida, un año después, al presbítero Francisco Balmaceda "para que dicte una clase de religión los días sábados después de clases, sujetándose en todo al Reglamento y Leyes Escolares"[5].

En territorio sanjuanino, donde el peso de la iglesia católica no podía desestimarse en nada, los miembros del Consejo daban paso a las innovaciones en materia de laicidad educativa dictaminadas por los poderes nacionales. También en otros aspectos las autoridades locales compartieron los objetivos de las nacionales, me refiero en esto a la necesidad de formar según las ideas de argentinizar. Siguiendo tales lineamentos, por ejemplo, el Consejo sanjuanino aprobó para las escuelas comunes la obra *El Argentino*. Esta publicación representa una excepción de la época ya que en el periodo 1884-1887 fue el único libro por el cual las autoridades educativas iniciaron tratativas para pedir ejemplares al Consejo Nacional de Educación. Ahora, ¿qué pasó en lo pertinente a contenidos religiosos?

Un caso particular se presenta para bosquejar posible respuesta. En la sesión del 22 de agosto de 1885, los consejeros resolvían comprar ejemplares de dos libros de Sarmiento: *La Conciencia de un niño* y *Vida de nuestro señor*

[4] Archivo General de la Provincia de San Juan, *Actas del Consejo General de Educación, 1884-1888*, 16 de junio de 1885, f. 43.
En adelante ACGE
[5] ACGE, 20 de abril de 1886, f. 77.

Jesucristo. Los mismos tenían fuerte impronta católica. Lo cual significaba que, a pesar de las directivas en torno a la anulación de dictar contenidos religiosos en horarios de clases, paralelamente el estado provincial invertía en bibliografía de esa índole. Asimismo, las obras serían distribuidas en las escuelas de campaña. Es decir, este grupo de escuelas requería de mayor bibliografía religiosa.

En esa oportunidad mi trabajo cerraba planteando el siguiente interrogante: ¿la educación en San Juan era laica o religiosa en las últimas décadas del siglo XIX? Entendiendo mi conclusión que era necesario atender diversos matices para diagramar una respuesta pertinente. Pues, si bien, desde el orden reglamentario, la Ley de Educación Común local establecía los principios de la "moral cristiana" al momento de fijar el espíritu escolar, en la práctica las autoridades facultaban pensar en otras posibilidades. Partiendo de tales observaciones, en este nuevo escrito pensado para el ISER mi idea es retomar las actas del Consejo General de Educación y, también, la clave de lectura propuesta anteriormente en torno a la manera de articularse las normativas nacionales con las provinciales. Asimismo, vale apuntar, el marco cronológico centrará la atención en los tiempos del centenario de la Revolución de Mayo, específicamente el arco temporal 1907-1910.

Para entonces dos elementos claves seguían rigiendo el marco educativo, la Ley 1420 y la citada Ley de Educación Común sanjuanina. Ahora, ¿por qué la coyuntura señalada? La opción por estudiar los años circundantes al Centenario responde a que, para conmemorar el acontecimiento, los gobiernos nacionales y provinciales desplegaron distintas actividades con la intención de exponer ante la sociedad el triunfo del modelo republicano forjado por la elite liberal. En el ámbito educativo, complementando el carácter de laicidad dictaminado por la Ley de Educación Común 1420, el Consejo Nacional de Educación decidió poner énfasis en los libros y las liturgias dirigidas a celebrar efemérides vinculadas con la historia argentina. La denominada educación patriótica entraba en escena para formar ciudadanos comprometidos con la defensa del país.

2. Educar en San Juan hacia el Centenario

Veamos brevemente como era la situación en las escuelas sanjuaninas. Si bien en este punto mi interés es avanzar sobre la cuestión religiosa y la educación patriótica en las aulas sanjuaninas, considero necesario apuntar dos grandes problemáticas del periodo: la falta de maestras y maestros diplomados y la complicación para cumplir la obligatoriedad escolar. Respecto a la primera, la situación llevó a tomar diversas medidas tendientes a dar preparación a quienes no habían egresado de las escuelas normales. Una de las problemáticas más destacadas residía en la falta de maestros diplomados. En relación a ello, según expresaba el Consejo, existía un acuerdo desde 1905 para el mejoramiento intelectual del personal docente, pero aclaraban que no era posible seguir en todo lo estipulado en el art. 51 de la Ley de Educación local[6].

A su vez, se convino que no era posible permitir el ingreso de personal sin título y sin capacidad para dar clases a pesar de haber terminado el sexto grado. Por ello resultaba necesario seleccionar a las personas más idóneas. Ante ese panorama, la Inspección General de Escuelas recibía el encargo de proyectar los programas que debían aprobar los maestros no titulados para obtener el diploma de maestro provincial[7]. En consecuencia, al año siguiente avanzaban en el establecimiento de las pautas para los exámenes a no diplomados[8].

Desde entonces comenzaron los preparativos para tomar evaluaciones para el ingreso a las escuelas. Entre otras cuestiones se fijó que para obtener empleo en las escuelas debían tener título o haber cursado el primer año de la escuela

[6] El inciso 3 del artículo 51 establecía que para ser "Directores y Maestros" se debía "Acreditar su idoneidad con el diploma de maestro de escuela, expedido por alguna de las Escuelas Normales de la República, o en su defecto por el Consejo General, mediante en este último caso aprobación del examen correspondiente". Archivo General de la Provincia de San Juan, *Leyes y decretos. 1885-1890. V. 8*, f. 235.
[7] ACGE, 15 de julio de 1907, f. 42.
[8] ACGE, 24 de enero de 1908, ff. 85-86.

normal, caso contrario deberían rendir el examen, pautado para julio de 1908[9]. Además, para agilizar el egreso de maestros se aprobó el proyecto presentado por la Dirección General[10] donde se crea un curso de dos años de estudio, anexo a la escuela Sarmiento, destinado a preparar maestros para las escuelas de campaña[11]. Dentro del rubro docente, otro gran problema giraba en torno al pago de sueldos, donde el retraso era una constante. Según los registros, los pagos tenían retardos de hasta nueve meses. De igual modo, al parecer, esto se debía a que se pagaba por cuatrimestre, aunque hay registros de pagos mensuales[12].

La segunda problemática importante en el periodo fue la deserción escolar. Las estadísticas brindadas por diversas fuentes exponen que la mayoría de niñas y niños no logran concretar los estudios primarios. Incluso, entre el tercer y cuarto grado comenzaba a disminuir notablemente la matrícula. Esta situación posiblemente se debió, por un lado, a la falta de interés despertado por la escuela en algunos sectores de la población local que, ante necesidades cotidianas, no apreciaban a la escuela como elemento de mejora. La carencia de uniformidad de los planes de estudio y la orientación poco práctica de la enseñanza posiblemente incidieron en tal situación.

En dicho sentido, también es preciso considerar la escasez en la inversión provincial para mejor el estado de los edificios escolares. Incluso resulta notable el aumento de escuelas nacionales (Laínez) en detrimento de las provinciales. La situación del escaso alumnado, la falta de inversión y el problema docente jugaban en contra de los objetivos educativos fijados por las autoridades. Avancemos ahora en el carácter de la educación y su posible articulación con las normativas nacionales.

[9] ACGE, 06 de marzo de 1908, f. 98.
[10] Según establecía la ley sanjuanina, la Dirección General de Escuelas representaba el otro principal organismo educativo de la provincia.
[11] ACGE, 05 de noviembre de 1909, f. 242.
[12] ACGE, 02 de julio de 1909, f. 218.

3. En torno a la cuestión patriótica y religiosa

Ahora, iniciemos en lo respectivo a la cuestión patriótica en las aulas. Como señalé brevemente al inicio, entre 1908 y 1910 por iniciativa de Ramos Mejía[13], el Consejo Nacional de Educación implementó las medidas denominadas de Educación Patriótica. Las mismas buscaban poner énfasis en la formación de patriotas argentinos en las aulas. En la provincia de San Juan esas premisas no serán atendidas con mucho detenimiento en el Consejo General de Educación.

Previo a las gestiones de Ramos Mejía, en las sesiones de 1907 es posible divisar impulsos para que las escuelas celebren y muestren públicamente respeto y adhesión a los símbolos patrios y a la historia nacional. Así, por ejemplo, en la semana previa al 25 de mayo, se solicitaba a los directores de escuela que concurran con el alumnado el día 25 de mayo a la plaza central de San Juan "al objeto de solemnizar la conmemoración del aniversario patrio, cantando el Himno Nacional, a quienes se les recomendará puntual asistencia y especial esmero en la preparación del canto"[14].

Además, se encargaba a los inspectores que controlen la preparación de la canción nacional en las escuelas de la ciudad[15]. Complementariamente el Consejo mandaba "imprimir veinte mil ejemplares del Himno Nacional para ser distribuidos en las escuelas de la Provincia"[16]. Posterior a los festejos, el Director General decidió suspender a maestros y alumnos que injustificadamente no asistieron a la jornada de mayo[17].

Respecto al nueve de julio, también el Consejo atendió la efeméride. El Director General informaba lo siguiente:

[13] Ramos Mejía fue presidente del Consejo Nacional de Educación en este periodo.
[14] ACGE, 18 de mayo de 1907, f. 2.
[15] ACGE, 18 de mayo de 1907, f. 2.
[16] ACGE, 22 de mayo de 1907, f. 5.
[17] ACGE, 29 de mayo de 1907, f. 9.

> "Aproximandose el aniversario de la fecha gloriosa del 9 de julio y siendo acto de patriotismo y de educación moral de la niñez escolar, vincular a los festejos cívicos como un homenaje a los fundadores de la nacionalidad argentina, había dispuesto que las escuelas de la ciudad formen en la plaza 25 de mayo a la hora del Tedeum con el objeto de cantar el himno nacional, habiendo encomendado al cuerpo de inspectores todo lo relativo a la preparación y cumplimento de esta resolución"[18]

En esta extensa cita podemos ver la decisión del Director General por asociar a la formación escolar con la cuestión nacional y, al mismo tiempo, exteriorizar hacia el público general esa conjunción. A la vez, la voluntad de dicha autoridad no quedaba ahí, también comprometía a otros funcionarios -los inspectores- para hacer efectiva dicha acción. Sin embargo, paradójicamente esta actitud no se repetiría en los años venideros, donde desde la nación se procuraba enfatizar en demostraciones patrióticas.

Entre 1908 y 1910 no es posible detectar en las actas decisiones relativas a festejos públicos de fiestas patrias o determinadas conmemoraciones. Únicamente quedaron registros de dos peticiones en 1910. En la primera, la escuela Aberastain solicitaba se le permita celebrar los cien años del natalicio de la figura sanjuanina que daba nombre a la institución -Antonino Aberastain-. En otra sesión se pedía a la Comisión del Centenario la suma de dos mil pesos para las fiestas que celebrarán las escuelas. En resumidas palabras, la decisión en ese periodo en torno a los festejos patrios se recluyó a los espacios de las escuelas al tiempo que disminuía el énfasis puesto para festejar abiertamente.

Finalmente, en lo atinente a nuestro tema central, ¿qué sucedía con el carácter de la enseñanza impartida en las escuelas? En el periodo analizado, vale apuntar un caso particular tratado por el Consejo en la sesión del 30 de junio de 1908. En esa jornada se presentó la siguiente demanda: "El Ministerio

[18] ACGE, 28 de junio de 1907, f. 31.

de Gobierno e I. Pública remite á informe del H. Consejo, una solicitud de varias damas de la sociedad de San Juan, pidiendo la implantación de la doctrina Cristina en las escuelas fiscales"[19]. El pedido culminó con la solicitud del pase "A la Comisión de Peticiones".

Cabe apuntar que, según mi lectura de las actas de los días y meses siguientes, la Comisión de Peticiones nunca se expidió al respecto. Ahora, ¿Qué evidencia dicha solicitud? Teniendo en cuenta el periodo 1884-1887, vale decir que las autoridades educativas locales decidieron continuar con las medidas tendientes a mantener la educación religiosa fuera del horario de clases. Es decir, permanece en la educación común sanjuanina la intención de espíritu laico pregonada por la Ley 1420, a pesar de lo estipulado por la Ley Educativa Local. Esto me lleva a plantear algunas consideraciones finales.

3. Consideraciones finales

El título de este escrito interroga si la educación común sanjuanina en el Centenario fue patriótica y laica. Para responder, mi clave investigativa, basada en discutir la articulación de las escuelas públicas de San Juan con las normativas nacionales, me permite advertir que dicha vinculación no resultó homogénea. Podemos destacar que, en una primera instancia (particularmente en el periodo 1884-1887), los intentos por acompañar el dictado de contenidos argentinizantes tuvieron cierta aceptación. Sin embargo, respecto a la educación patriótica pretendida desde el Consejo Nacional de Educación a partir de 1908, la provincia de San Juan se mostró poco receptiva. En las escuelas locales al parecer primaban más el interés por otras temáticas, tales como la mejora del plantel docente.

Ahora, sí logra mantenerse entre fines del siglo XIX y comienzos del XX el espíritu laico de la educación común sanjuanina. A pesar de la vigencia de la Ley de Educación Común local, con impronta católica, las autoridades permanecían en la postura de dejar fuera de las materias obligatorias el dictado

[19] ACGE, 30 de junio de 1908, f. 132.

de contenidos religiosos. Incluso ante el pedido de personas provenientes de la "sociedad" sanjuanina, es decir, con peso o allegadas a personas con poder en el gobierno. Entonces, podemos advertir que los funcionarios del Consejo eran más receptivos en torno al carácter laico que la misma normativa. Las actas del Consejo revelan estos matices, claves para comprender la organización de la educación común en San Juan. Y, si bien, resta continuar sumando fuentes que permitan profundizar en las observaciones efectuadas, por el momento mi trabajo cierra destacando el carácter laico pero, en contraposición a las iniciativas nacionales, alejado de principios patrióticos en este espacio cuyano.

Recibido: 30/09/2023
Aceptado: 15/12/2023

La educación común sanjuanina en el Centenario: ¿patriótica y laica?

G. Hernán Fernández

Resumen

La propuesta de este trabajo consiste en indagar la educación común en San Juan. Particularmente mi interés centra su atención en la organización de los contenidos brindados en las aulas de las escuelas públicas sanjuaninas. Para ello, la clave de lectura que ofrezco radica en problematizar la articulación de los objetivos educativos fijados en la provincia respecto a las preceptivas definidas por los poderes nacionales. Con esa finalidad el marco temporal seleccionado se acota a las vísperas del Centenario de la Revolución de Mayo.

La opción por estudiar los años circundantes al Centenario responde a que, para conmemorar el acontecimiento, los gobiernos nacionales y provinciales desplegaron distintas actividades con la intención de exponer ante la sociedad el triunfo del modelo republicano forjado por la elite liberal. En el ámbito educativo, complementando el carácter de laicidad dictaminado por la Ley de Educación Común 1420, el Consejo Nacional de Educación decidió poner énfasis en los libros y las liturgias dirigidas a celebrar efemérides vinculadas con la historia argentina. La denominada educación patriótica entraba en escena para formar ciudadanos comprometidos con la defensa del país.

Partiendo de ese marco, mi propuesta examina de qué manera pudo la educación sanjuanina recepcionar las apuntadas decisiones. Específicamente, el propósito del artículo reside en exhibir si los funcionarios locales se hicieron eco de las disposiciones de laicidad y de formación patriótica vertidas por los poderes nacionales. Para ello tomaré principalmente las actas del Consejo General de Educación –máxima autoridad local en materia educativa- donde es posible observar las medidas asumidas dentro del marco temporal escogido.

Palabras claves: San Juan-Educación común-Educación laica-Educación patriótica-Centenario

San Juan common education in the Centennial: patriotic and secular?

G. Hernán Fernández

Abstract

The proposal of this work consists of investigating common education in San Juan. Particularly, my interest focuses on the organization of the content provided in the classrooms of public schools in San Juan. To do this, the key reading that I offer lies in problematizing the articulation of the educational objectives set in the province with respect to the mandatory ones defined by the national powers. For this purpose, the selected time frame is limited to the eve of the Centennial of the May Revolution.

The option to study the years surrounding the Centennial responds to the fact that, to commemorate the event, national and provincial governments implement different activities with the intention of exposing to society the triumph of the republican model forged by the liberal elite. In the educational field, complementing the character of secularism dictated by the Common Education Law 1420, the National Council of Education decided to put emphasis on books and liturgies aimed at celebrating anniversaries linked to Argentine history. The so-called patriotic education entered the scene to form citizens consolidated with the defense of the country.

Starting from this framework, my paper examines how San Juan education was able to receive the aforementioned decisions. Specifically, the purpose of the work lies in showing whether local officials echoed the provisions of secularism and patriotic formation issued by the national powers. To do this, I will mainly take the minutes of the General Council of Education – the highest local authority in educational matters – where it is possible to observe the measures taken within the chosen time frame.

Keywords: San Juan-Common Education-Secular Education-Patriotic education – Centennial.

ISSN 2347-0712

DIALOGANDO 11, N.22, 2023

El martirio y la santidad como relato político. Los juicios de Esteban Echeverría y Olegario Andrade sobre Marco Avellaneda y Ángel Vicente Peñaloza

Sebastián Fernández

Introducción

> "Los salvajes unitarios están de fiesta. Celebran en estos momentos la muerte de uno de los caudillos más prestigiosos, más generoso y valiente que ha tenido la República Argentina. El partido federal tiene un nuevo mártir. El partido unitario tiene un crimen más que escribir en la página de sus horrendos crímenes. El general Peñaloza ha sido degollado. El hombre ennoblecido por su inagotable patriotismo, fuerte por la santidad de su causa, el Viriato Argentino, ante cuyo prestigio se estrellaban las huestes conquistadoras, acaba de ser cosido a puñaladas en su propio lecho, degollado, y su cabeza ha sido conducida como prueba del buen desempeño del asesino, al bárbaro Sarmiento" (Hernández, 1947, p. 113).

Con estas palabras introductorias, José Hernández dio inicio a su *Vida del Chacho*[1]. En su evocación, Hernández nos presenta a un general Peñaloza elevado a la santidad por la defensa de su causa patriota y el martirio que

[1] Se refiere a la obra de HERNÁNDEZ, José, *Vida del Chacho. Rasgos biográficos del general Ángel Vicente Peñaloza.* Para el presente artículo, se tomo la edición de 1947 realizada por Antonio Dos Santos. Esta edición incluye el *Estudio preliminar sobre el Chacho y su época* por Santos López y *Canto: Al General Ángel Vicente Peñaloza* por Olegario V. Andrade. La importancia de esta elección radica en que la fuente utilizada será el canto de Olegario V. Andrade. Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/obra/vida-del-chacho-rasgos-biograficos-del-general-angel-vicente-penaloza/

extinguió su vida terrenal. Esta categorización que hace el autor del *Martín Fierro* sobre el caudillo riojano no era novedosa y lo emparenta con expresiones homólogas que ya existían en las páginas de nuestra nación.

Dentro de esta misma obra, se encuentra el canto que Olegario Andrade ofrendó a Peñaloza. Al leer sus versos, se hace patente de manera explícita la misma categorización que realizó Hernández, es decir, la del *Chacho* como un mártir y un santo por defender a la ilustre causa de la patria argentina.

La primera edición de *Vida del Chacho* se publicó el año de la muerte de Peñaloza, 1863, mientras que el canto de Andrade recién fue publicado 1870. No obstante , varios años antes, en 1849, Esteban Echeverría publicó desde su exilio en Montevideo el poema *Avellaneda*[2] donde narra la vida y el destino de Marco Avellaneda, dirigente tucumano quien sufriera la misma suerte que el *Chacho* a manos del ejército de Manuel Oribe en el marco de la guerra civil entre la Coalición del Norte y las fuerzas federales del gobernador de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas.

Lo llamativo, y lo que suscita este escrito, es que Avellanada fue un líder político ligado al partido unitario, capturado y degollado por fuerzas del partido federal mientras que Peñaloza fue un caudillo federal, capturado y degollado por las fuerzas del presidente Bartolomé Mitre. En las alocuciones elegidas para este estudio, se aprecia un idéntico objetivo: La construcción de las figuras sobre las que se versa para ungirlas en el panteón de la santa causa del patriotismo.

Por lo expuesto, este trabajo se presenta como un estudio comparativo de dos piezas poéticas. El poema *Avellaneda* de Esteban Echeverría y el *Canto: Al General Ángel Vicente Peñaloza* de Olegario Andrade. A través de este

[2] La edición elegida se encuentra en la compilación de sus obras completas realizada por su amigo Juan María Gutiérrez entre 1870 y 1874 cuando Echeverría llevaba varios años de fallecido. GUTIERREZ, Juan María [Compilador] (1870), *Obras completas de D. Esteban Echeverría*, Tomo I, Buenos Aires, Imprenta y Librería de Mayo

análisis se apreciará la hipótesis que guía este escrito: La lucha, el martirio y la muerte por la patria santifica a los hombres y los unge como deidades imperecederas. Este emparentamiento con lo divino y con lo religioso no es propiedad de ninguna figura o partido político, ya que como veremos, la elevación de las personas evocadas se corresponde a las dos facciones políticas en pugna. La nota que se destaca es que existe una idea común que es superior a la política: La patria es una divinidad a la que debe rendirse culto y aquellos que luchan y dan la vida por ella, son sus justos mártires y santos. Conviene entonces empezar cronológicamente. En primer lugar veremos el poema de Echeverría y luego el canto de Andrade.

Esteban Echeverría y *Avellaneda*

Para hablar de Echeverría y su poema, será necesario que primero mencionemos la figura de Marco Avellaneda. Avellaneda nacido en 1813 en Catamarca[3], hijo de Nicolás Avellaneda (Primer gobernador catamarqueño) y padre de Nicolás Avellaneda (Presidente de Argentina entre 1874 y 1880) fue un dirigente de la provincia de Tucumán de la cual ocupó múltiples cargos llegando a ser gobernador interino. Su rápido crecimiento se dió por el apoyo político del caudillo y gobernador de Tucumán, Alejandro Heredia. Es por impulso de este que Avellaneda accede a una beca para formarse en el Colegio de Ciencias Morales de Buenos Aires donde obtiene el título de doctor en jurisprudencia a los 21 años de edad. Aquí tuvo contacto directo y entabló un vínculo de amistad con muchos de los jóvenes que formaron una asociación política opositora a Rosas conocida como *Generación del 37'*. Esta asociación era liderada por Esteban Echeverría.

Tras culminar sus estudios, regresa a Tucumán donde cobrará un rol político importante con una carrera de meteórico ascenso. Tras el asesinato de Heredia, Avellaneda acrecentó su influencia en la gobernación ocupando

[3] Marco Avellaneda nación en Catamarca cuando esta no se había separado de Tucumán por lo que es frecuente que se refiera a el como tucumano. Lo cierto es que a corta edad se traslado a la vecina provincia de Tucumán donde desarrolló su actividad política.

diversos cargos. Fue ideólogo de la Coalición del Norte, una asociación político-militar de muchas provincias (Jujuy, Salta, Catamarca, Tucumán, San Juan y Córdoba) que se opusieron al gobernador Juan Manuel de Rosas y sus facultades extraordinarias. Cuando el general Lamadrid, gobernador de Tucumán, se dirigió a la campaña militar, le confirió a Marco Avellaneda el título de gobernador interino. Luego de sucesivas derrotas (Quebracho Herrado, Rodeo del Medio y Famaillá), la insurrección de la Coalición del Norte fue vencida por las fuerzas de Manuel Oribe, Ángel Pacheco y el fraile Aldao. Derrotado, fue traicionado por el jefe de su escolta, Gregorio Sandoval, mientras buscaba el exilio. Fue capturado junto a su aliado José Cubas, gobernador de Catamarca, y llevado como prisionero frente al ejército de Oribe en Metán donde fue culpado del asesinato del gobernador Heredia. Fue degollado por el coronel Mariano Maza a los 28 años de edad. Su cabeza fue expuesta en la plaza de la independencia de Tucumán como forma de escarmiento público a los disidentes.

Esta breve silueta biográfica nos presenta el curso de la vida de Avellaneda. Esteban Echeverría, poeta romántico y uno de los líderes de la *Generación del 37'* se sirvió de la historia de vida del tucumano para construir su *Avellaneda*. Allí, Echeverría pone al servicio de su pluma un largo poema compuesto por tres cantos donde nos presenta la historia y el destino de Avellaneda. En esta construcción, se presentan muchos de los elementos de la doctrina política de Echeverría. La figura de Avellaneda es deliberadamente intervenida para ungirla en el claustro de los ilustres patriotas que dieron la vida por esa santa causa.

Veamos entonces, cómo es que Echeverría construyó a su mártir, a su *Avellaneda*,

Este poema romántico versa sobre los acontecimientos que inician con los enfrentamientos entre la Coalición del Norte y las fuerzas porteñas de Rosas que culminan con la muerte de Avellaneda en Metán a manos de sus enemigos. A lo largo de toda la obra, el autor se apoya sobre la narración de hechos

históricos descriptos en prosa, pero también en la configuración de una imagen de su personaje principal que pone de manifiesto el curso de su credo político.

El poema abunda en explícitas descripciones del ambiente. Esto es paradójico ya que Echeverría nunca estuvo en Tucumán. Las imágenes que nos presenta son deudoras de su amigo, y a quien dedica este poema, Juan Bautista Alberdi[4]. Estas descripciones son utilizadas para contraponer un escenario idílico, un edén, contra la realidad política imperante, un infierno:

> "Pero ahí que en esa tierra
> Destinada por Dios para recreo
> Del humano deseo,
> Para mansion de paz y de ventura,
> Treinta años el demonio de la guerra [...]
> Triste fatalidad! Dios la bendijo
> Para entregarla al hombre en patrimonio
> Y el hombre en su delirio la maldijo
> Poseído del demonio,
> Del error y del mal".
> (Gutiérrez, 1870, p. 288-289)

Acto seguido, presenta a los héroes de la patria que invoca su doctrina. La elección de las figuras de Belgrano y Monteagudo no es azarosa. El primero, lideró una campaña militar en esa provincia que expulsó al poder realista y aseguró el dominio territorial del norte argentino, el segundo un revolucionario hijo de esas tierras. Todo ello sirve para conferirle a Tucumán un pasado mítico de patriotismo:

> "De esa tierna brotaron
> Los tercios y escuadrones que humillaron

[4] Echeverría se basa en la obra *Memoria descriptiva sobre Tucumán* publicada en 1834 por Alberdi, tucumano de nacimiento. Esto mismo expresa el autor en las notas que hizo del poema.

En Tucuman y Salta el altanero
Orgullo del Leon de las Españas,
Y cruzando asperezas y montañas
Mas allá del fatal Desaguadero
Colérico y bramando lo arrojaron:
Y allí el pueblo Argentino á las naciones,
Que antes siervo lo vieron del Hispano
Mostrando sus trofeos y blasones
Les dijo, libre soy y soberano".
(Gutiérrez, 1870, p. 291-292)

Echeverría retorna al axioma pasado glorioso, presente ruinoso. Esta operación le permite reforzar el núcleo de su doctrina: *Mayo* es el origen de la patria y la justa causa por la que hay que dar la vida.

Prosigue con la presentación del personaje principal. Avellaneda es posicionado como un directo seguidor de Belgrano. Así como él y los de su generación, lo unge como un apóstol destinado a concluir las obras que sus padres le legaron: La consecución de la patria anclada en el pensamiento de *Mayo*.

"La vida es un combate
Perpetuo contra el mal que nos circunda,
Misero lidiador el que se abate!
Para sufrir nacimos; ser nos diera,
Nos sacó de la nada el ser increado,
El que es lo que es, el que será lo que era.
Cada ser ó criatura
Incorporada trae en su natura
Su condición de vida y de existencia,
Su ley de inescrutable Providencia.
La ley del hombre es progresar confino,
Para llegar a incógnito destino,
Y devorando del dolor la angustia

Proseguir su camino
Al través del caos con alma mustia.
Quién le impuso esa ley irrevocable?
Quién á su imperio crudo
Sometiera su espíritu indomable?
Se la dio quien lo quiso y quien lo pudo,
Y maldecirla es vano, aborrecerla
Si es fuerza resignado obedecerla
Fuerza no, sí deber, deber sagrado
Pues que le fuere dado
Al hombre descubrirla y conocerla
Y con libro y veraz conocimiento
De esa ley someterse al cumplimiento".
(Gutiérrez, 1870, p. 299-300)

La cita precedente expone el razonamiento de Echeverría: Vivir es combatir. La providencia es la causa suprema. Abandona, momentáneamente, a Avellanada. Habla sobre el destino del hombre. Un llamado a la lucha contra lo injusto para el propio cumplimiento de una ley tan incomprensible como inexorable. La lucha requería del cuerpo y espíritu. Esa lucha es representada como un dualismo maniqueo del bien y el mal: Los padres de *Mayo* son la santa causa y la tiranía de Rosas la monstruosa calamidad del presente. El combate requiere sacrificios.

"Perspectiva sublime!
Consoladora idea,
Que el animo redime
De desesperación, y da tarea
Llevadera nos hace, y la fatiga
De la carne mitiga!
Idea cuyos bellos resplandores
Como hoy entre tinieblas la diviso,
Columbraron quiza nuestros mayores
Cuando aqui en esta tierra que yo piso

La semilla feraz del bien plantaron
Y con la sangre suya regaron
Reinar, confusos como yo ellos vieron
El mal en rededor, la tiranía,
Y su poder jigante no temieron
Porque tuvieron fé, porque quisieron,
Dando la vida suya en sacrificio,
Dejarnos de una Patria el beneficio".
(Gutiérrez, 1870, p. 301-302)

Echeverría expone el axioma que anima su pensamiento político regenerativo: *Mayo* como origen divino construido por los padres de la patria, la barbarie y tiranía como destructoras de ese principio patriótico. El llamado a los patriotas para luchar contra esa tiranía en defensa de los ideales de *Mayo*.

"'Pero ah! la Patria libre
Que en hora de fortuna
Sacara de la nada
Su soplo enjendrador,
Esclava es nuevamente
De barbaros tiranos,
Que llevan sobre tumbas
La ensaña del error'.
'Un bando de egoístas
La puso en almoneda,
Después de ensangrentarla
Por ambición vulgar;
Y para escarnio suyo
Un ídolo monstruoso,
Sin jénio ni virtudes,
Pusieron en su altar.
« El pueblo era ignorante,
Los viles le engañaron
De sus pasiones malas

Cebando la embriaguez;
Y el pueblo se hizo esclavo
De los tiranos mismos,
Que ajaron de su nombre
La hermosa brillantez'.
'Los padres de la Patria
Proscriptos, sin amparo
O de dolor murieron,
O al fiío del puñal;
Llorando su destino,
De su obra renegando
Del despotismo viendo
La exaltación brutal'.
'Pero su voz nos llama
Su VOZ desde la tumba
A nosotros sus hijos
Nos dice – 'despertad;
Para que pueblos haya,
'Preciso es que haya mártires
'Que luchen y sucumban
'Por la fraternidad'" .
(Gutiérrez, 1870, p.303-305)

Vivir y morir por la defensa de la patria otorga la inmortalidad: El mártir siempre vivirá como héroe de la patria:

"La gloria te reserva
Laureles inmortales
Que del cobarde nunca
La sien coronarán:
Ya suenan los clarines,
À conquistarlos corre
En la sangrienta arena
Do vivos brotarán.

Belgrano, Monteagudo,
Los héroes de tu Patria
Te marcan el sendero
De la inmortalidad".
(Gutiérrez, 1870, p. 308)

Bajo esa premisa, Avellaneda es santificado por la causa de Mayo:

"Allí el eco jigante del pasado
Había en sus entrañas resonado;
Y el ayer joven de existencia oscura,
Sin nombre ni prestíjio,
Se levantó jigante en estatura
Para dejar de gloria hondo vestijio;
Y su potente voz, reproduciendo
El éco animador, en las entrañas
Retumbó de los cerros y montañas,
Corno trompa de alarma y de combate
Desde Jujuy á la Rioja y Sinsacate".
(Gutiérrez, 1870, p. 310-311)

Avellaneda, líder de la Coalición de Norte adquiere su condición por capacidad y filiación a la santa causa de *Mayo*.

"Tal es Avellaneda, alma potente
De la liga del Norte, à cuyo impulso
Los jefes se conmueven, obediente,
Entusiasta, convulso,
De Cata marca el pueblo y el Riojano, .
El de Salta y Jujuy y el Tucumano,
Hierve, corre y armado se levanta
Para lidiar con fé en la guerra santa.
Acha, el joven terrible cual su nombre,
Madrid, el incansable veterano.

De los heroicos tiempos de Belgrano,
Pedernera, soldado de renombre;
El Chacho, de la Rioja audaz llanero,
Lo llevan al combate, atravesando
Rios y montes y el terror sembrando,
Donde relumbra su temible acero.
No hay armas ni dinero
Pero soldados sí para la guerra".
(Gutiérrez, 1870, p. 316)

Presentado su campeón del patriotismo, Echeverría les habla a aquellos que deberán derramar la sangre bárbara de sus hermanos por la patria y libertad:

"Desde Córdoba á Salta y Famatina
Arde todo el país; do quier el hierro,
Que al castigo de vándalos destina,
Libre se afila al pedernal del cerro
Como en tiempos de Mayo; do quier zumba
El plomo del fusil, y jigantesco
El grito Patria y Libertad retumba
Por los floridos valles y montañas
Que vieron de sus hijos las hazañas.
De una joven cabeza
Por el jénio inspirada de la patria,
Preñada de terrífica grandeza,
Brota la chispa del voraz incendio
Que raudales de sangre generosa
Solo apagar podrán.... sangre de hermanos! [...]
Esto, animado de heroísmo santo,
Presintiendo quizá fatal destino,
Piensa y revuelve Avellaneda, en tanto,
Que el fuego de su espíritu divino
Circula de su patria en las entrañas

Acciones grandes produciendo estrañas;
En tanto que- del éxito insegura
Su fé vacila, entre tinieblas, pura,
Y su noble alma herida se subleva
Ante la sangre y lágrimas que lleva
La guerra en pos de sí, ante los dolores,
Que en su patria querida,
Vencidos sembrarán y vencedores".
(Gutiérrez, 1870, p. 318-319)

El ejemplo de Avellaneda y su lucha permite a Echeverría hablarle a la Buenos Aires de Rosas esperando de ella la defensa de la patria que los tucumanos buscaron en el norte a costa de su vida. Echeverría buscó herir el orgullo de la Buenos Aires que luchó por su independencia, pero se dobló ante la tiranía de Rosas. El objetivo es sacudirla para que se quite las cadenas opresoras e invitarla a la lucha por la patria.

Continúa Echeverría con la descripción de las derrotas en Quebracho Herrado y San Cala. El lúgubre escenario agiganta la figura de Avellaneda y su causa. Tucumán y su ilustre hijo son la esperanza del pueblo argentino frente a la tiranía de Rosas:

"En Tucuman, en tanto, la liga reconcentra
Para cobrar alientos sus fuerzas y poder,
Como león batido por carniceros dogos
Indómito y luchando suele retroceder.
¿Baluarte déla Patria como en los tiempos mayos,
Sepulcro de tiranos à ser va Tucuman?
¿Lo aclamará ella libre, ó mártir de sus dogmas
Los pueblos argentinos llorarlo deberán?
Dios sabe de su suerte: ello es que en la palestra
Donde destinos grandes á decidirse van,
Confiando en su derecho, de pié como un solo hombre
Sublime de heroísmo provoca al huracán.

Avellaneda es su alma, su pensamiento vivo,
Su patriotismo puro, su santa inspiración.
Su jénio reconcentra la aspiración de Patria,
Los dogmas y esperanzas de una generación".
(Gutiérrez, 1870, p. 325)

En continuidad con ese planteo, Echeverría acentúa a la figura de Avellaneda como el bastión de la defensa de la patria en el norte argentino:

"Mientras Madrid camina
Con dos mil tucumanos y sáltenos
En busca de Lavalle á Famatina
Para invadir à Cuyo, y solo queda,
Confiando en su destino y su bravura,
Tucuman con su heroico Avellaneda,
Quien en hora fatal ha recibido
Del supremo poder la investidura
Empeñando por santo juramento
Nuevamente á su Patria
Brazo, vida, fortuna y pensamiento".
(Gutiérrez, 1870, p. 329-330)

Echeverría regresa a la descripción del entorno con una detallada descripción del ambiente natural del Aconquija. Se interrumpe el bosquejo para introducir una charla entre dos personajes: Un joven y un anciano. Los personajes representan a los padres de la patria, los héroes de Mayo (Anciano) y a sus hijos, los apóstoles destinados a concluir su obra (Joven). El joven es quien lidera la conversación y el anciano sirve como figura que lo interpela. En esta figura retórica literaria, Echeverría expone en la figura que joven (Que no es más que la representación de sí mismo y los suyos) los fundamentos de su doctrina. El joven es Marco Avellaneda pero quien habla es Echeverría con su credo. En su alocución expresa su pensamiento: La figura barbárica de Rosas como representante del cuerpo social prexistente, la infalibilidad y

superioridad de la doctrina católica como cohesionadora de la sociedad y la crítica a la formación ilustrada rivadaviana.

El anciano, padre de Marco Avellaneda, se retira y aparece la figura de Dolores, esposa de Avellaneda. Esta conversación demuestra la importancia de dar la vida por la patria. La patria es el todo y requiere el todo de cada uno:

> "DOLORES.
> Quién te obliga à pelear? soldado no eres.
> Tu oficio es el gobierno ¿ por qué quieres
> Esponerte al peligro?
> EL JOVEN.
> Deber mío
> Es dar ejemplo de constancia y brio,
> Y en busca del pendón de los tiranos
> Por delante marchar de mis paisanos.
> DOLORES.
> Y si à matarte llegan?
> EL JOVEN.
> Bien venida
> Será entonces la muerte, mi querida.
> Conquistaré una palma que codicio
> Dando todo á la patria en sacrificio".
> (Gutiérrez, 1870, p. 354)

Dolores, figura femenina que representa el amor de esposa y madre, insta a Avellaneda a huir con ellos cuando este se apresta a la batalla avizorando el destino que le aguarda en caso de ser vencido. Esto representa una tentación para el santo patriotismo de Avellaneda. Por un lado, el amor por su familia y por el otro, el martirio. Avellaneda le responde:

> "EL JOVEN.
> Calla, por Dios, mi Lola; no mas quejas.
> El deshonor, la infamia me aconsejas.

¿Has podido olvidar por un momento
Que en Tucuman naciste y que la esposa
Eres de Avellaneda?
¿No sabes que el primero
Ser debe en sacrificio
El que mas alto se halia,
Y el primero también en la batalla
Como en la rota ei adalid postrero?
Tus temores son vanos...".
(Gutiérrez, 1870, p. 356-357)

Se introduce nuevamente el anciano para reafirmar el pensamiento de Avellaneda:

"EL ANCIANO.
Si, hija mia;
El amor de tus hijos te estravia.
Mancillaría el nombre tucumano,
Un infame seria y un villano
El primer majistrado de tu patria
Sí del peligro huyese; – deber suyo
Es combatir con indomable orgullo,
Y conservar sin mancha lo que hereda,
El nombre de su padre Avellaneda".
(Gutiérrez, 1870, p. 357)

La lucha y el deber ser por la patria está por encima de toda causa. Morir, si es por la patria, bien vale más que el amor de la propia familia. Al momento del adiós, se expresa este fundamento:

"Libre su alma por fin de los prolijos
Cuidados y temores,
Que asaltarla solian por sus hijos,
Por su querido padre y su Dolores,

Puede por vez primera
Consagrarse á su patria toda entera.
Tranquila está por ellos; mas lo agita
Otro afán, otra duda;
Sobre su frente impávida gravita
La suerte de su país, y harto desnuda
La realidad se muestra".
(Gutiérrez, 1870, p. 365)

A pesar de la realidad a la que se enfrenta, el heroico Avellaneda solo piensa y obra por la defensa de los ideales de *Mayo*:

"Sin embargo, cien planes combinando,
Escribiendo y mensajes despachando
Día y noche ha pasado Avellaneda,
Nada que hacer ni disponerle queda,
Todo lo ha calculado y lo ha previsto;
Para encarar el golpe está sereno.
Porque el valor le sobra y el orgullo
De su alta posición, si ya esperanza
De salvación y de éxito no alcanza".
(Gutiérrez, 1870, p. 367)

El infortunio del héroe tras la decisiva derrota en los campos de Famaillá, lo obliga al exilio de su tierra. Esta representación nos habla tanto del propio Avellaneda como de Echeverría y los otros desterrados. La proscripción inhabilita la lucha, en términos físicos, por la patria:

"En el uno, llevando
Vista ansiosa y fugaz de cuando en cuando
Hacia el linde lejano de la tierra
Que los objetos de su amor encierra
Avellaneda va; pensando triste
De su patria en la suerte, en el destierro,

Y en la vida de afán y de conflicto
Que es la herencia maldita del proscrito".
(Gutiérrez, 1870, p. 384)

Nuevamente aparece la tentación. En este caso es en la figura de Gregorio Sandoval, quien ve la posibilidad de salvarse a costa de la traición. Avellaneda fue tentado pero su patriotismo lo santificaba. Sandoval es el ejemplo de lo contrario. A partir de aquí, Avellaneda se transforma en un mártir de la patria.

"La traición ha triunfando y la perfidia.
De sus ropas de abrigo despojados,
En silencio, á caballo y maniatados,
En medio de la bárbara gavilla
Los seis mártires van al sacrificio;
Los llevan en ofrenda à la cuchilla
Del ídolo de sangre
Para hallarlo benévolo y propicio,
Los llevan, convertidos en sayones,
Los que ayer á su lado combatieron
Por la patria común, y las fatigas
Los peligros, el hambre se partieron.
De Avellaneda, el joven desdichado,
El martirio ha empezado:
Un judas ha vendido á los verdugos,
Quiza por vil salario,
Esa noble alma cuyo sueno fuera
Destruir las servidumbres y los yugos
En su patria infeliz, y ya sereno
Como el justo, camina á su calvario".
(Gutiérrez, 1870, p. 388-389)

Continúa el poema con la llegada de Oribe y su ejército a Metán donde están cautivos Avellaneda y sus seguidores. Echeverría expone una representación onírica de los mártires y su destino. Son el recordatorio de la

barbarie de Oribe. Brutalmente degollados, las almas patriotas de los mártires son inmortales.

En un largo verso, Echeverría prepara la unción de Avellaneda al panteón de los patriotas:

> "En su propio infortunio,
> Donde los llevan van. –Lo inesperado,
> Lo grande, lo fatal de su desdicha
> Resignación y fuerza les ha dado
> Para arrostrarlo todo—De su suerte
> La misteriosa pajina han leido,
> Y en ella han visto...muerte,
> Martirio sin igual, lenta agonía.
> ¡De qué airarse, ó quejarse les valdría!
> Para uno, sin embargo,
> De entre ellos mas amargo
> Debe ser aquel trance:
> Para medirlo y comprenderlo, alcance
> No hay en ojo mortal; – tan solo él mismo
> Sondar puede de su alma en el abismo.
> Joven, esposo y padre:
> ¡Qué pena hay mundanal que no taladre
> Su corazón allí!... Patriota heroico
> El destino fatal con la corona
> Del martirio su frente galardona;
> Joven lleno de vida y fortaleza,
> De inteligencia y porvenir fecundo,
> Con embrionario mundo en su cabeza,
> Sin nada realizarse va del mundo: –
> Esposo tierno, de la esposa cara
> La mano del verdugo lo separa;
> Padre, deja á sus hijos desterrados.
> Pobres, en la horfandad desamparados

Y esta idea terrible que á su mente
Pegada va, como insaciable diente,
Le abisma la razón, y entre su boca
Espira aveces la blasfemia loca.
¡Que es la virtud, gran Dios, con su heroísmo
Si la abandonas tú, y aniquilada
Cae al golpe del bárbaro egoísmo
Por acatar tu ley que vé ultrajada?
¿Para que la potencia
Diste a la intelijencia
De concebirlo bueno en esperanza
Si à realizar su concepción no alcanza?".
(Gutiérrez, 1870, p. 398-399)

Avellaneda sabe el destino que le espera pero lo hace con serenidad. Morirá como un héroe de la patria frente a la tiranía barbárica.

Previo a su ejecución, se inicia un interrogatorio. Ahora Avellaneda es presentado con ese nombre y no como "El Joven". Su figura ya tiene el peso propio de un patriota que ha luchado y será muerto por su patria. Una vez más, Avellaneda es tentado a lograr su salvación a cambio de ir a contra de su causa, en contra de la patria:

"INTERROGADOR.
Si dices la verdad, si algo revelas
Te salvarán la vida,
AVELLANEDA,
A los demonios
Gran risa causaría
La clemencia de tu amo, pobre siervo;
Y no es bueno que de él nadie se ria".
(Gutiérrez, 1870, p. 405)

Este juicio sobre Avellaneda y su insurrección se apoya sobre la tesis de que este fue instigador de la muerte de Alejandro Heredia, caudillo y gobernador tucumano. Avellaneda se defiende de la infamia y sabe que quien lo juzgue no será su verdugo sino la historia:

> "INTERROGADOR,
> ¿ Quién al ilustre federal Heredia
> Hiciera asesinar?
> AVELLANEDA.
> Ya te comprendo.
> Quieres, sayón, para engañar al mundo,
> Con los veraces hechos de la historia
> La trama componer de una comedia,
> Y mis palabras á tu antojo urdiendo
> Manchar con ese crimen mi memoria,
> Mi nombre difamar; pero te engañas,
> Son harto conocidas
> Las mentiras que usais, las torpes mañas*
> Que especulais con el terror y el crimen»
> Con el llanto y dolor de los que gimen,
> Y que cínicos, necios impostores
> Sois a mas de asesinos y traidores
> El mundo sabe; y mentirás en vano,
> Porque la historia à mí me hará justicia
> Como la hará à vosotros y al Tirano".
> (Gutiérrez, 1870, p. 408-409)

Aparece una nueva representación onírica, esta vez en la figura de Avellaneda. Avizora los destinos de la patria sometida a la tiranía. En todo ese oscuro escenario donde la condición de humanidad es rebajada a la de criaturas, Avellaneda expone las causas de la derrota de su causa y el avance de la tiranía. En esta operación, Echeverría utiliza la figura de Avellaneda para ejemplificar su doctrina:

"Y Avellaneda con asombro viendo
Degradación tan grande
Del hombre obra de Dios, el alma llena
Se sintió de honda pena,
Y concebir turbado no podía
El misterio de aquello que veía.
Y una voz dijo entonces: –
'Olvidaron la ley del cristianismo,
No supieron unirse como hermanos;
Esclavos los hiciera el egoísmo,
Brutos la tiranía y los tiranos [...]
Y aquella que veía Avellaneda
Misteriosa y feroz carnicería
De víctimas humanas,
Una escena infernal le parecía.
¿Cómo, se decia él, un pueblo entero
Se deja degollar como un carnero,
Y no se unen sus almas y sus brazos
Para hacer á esas fieras mil pedazos?
Y una voz responder oyó sonora
La bárbara cuadrilla los devora
Y los ata el terror, porque cada uno
Solo en sí piensa y su egoismo adora:
No puedes comprender lo nunca visto...
Cuando el verbo del Cristo
Su inteligencia embrutecida alumbre,
Tiranía no habrá ni servidumbre
Ni serán como humildes animales
Devorados los hombres uno á uno
Por cuadrillas de lobos y chacales'".
(Gutiérrez, 1870, p. 412-415)

Se le confiere a Rosas la imagen de un demonio. Otra vez, el dualismo maniqueo de un Avellaneda santificado contra un Rosas demonizado:

"Y à una especie de bestia ó Minotauro
Forma de toro y de demonio y de hombre,
Monstruo tal vez de cópula sin nombre,
Vio à orillas de un gran rio y en el centro
De una grande ciudad, recluso dentro
De un informe edificio, parecido
A una cueva infernal, donde circuido
De terror y misterio, parecía
Urdir con el demonio entre tinieblas
Trama alguna maléfica y sin nombre
En el lenguaje familiar del hombre [...]
Y el Minotauro aquel í misterio horrible 1
Era el rey dé las hienas y chacales
Que con hambrienta boca devoraban
La población aquella
Convertida en tropilla de animales;
Y su hedionda caberna les abría
Cuando abrumarla de terror quería,
Y frenéticos ellos se lanzaban
A devorarla presa que su dedo
Les señalaba, trémulo de miedo;
Porque el monstruo de raza maldecida,
Cobarde como estúpido en fiereza,
Veia en sus terrores à toda hora
Doquiera vengadora
La espada de Damocles suspendida
Sobre su infame y bárbara cabeza."
(Gutiérrez, 1870, p. 415-416)

En ese escenario de terror, Avellaneda es beatificado:

"Y una voz dijo entonces: –
'Del Cristo y de su dogma renegaron

Por terror, ignorancia y egoísmo,
Y á los pies como brutos se inclinaron
De un ídolo sangriento del abismo...
Y luego de la esfera
Entre nube lijera
Vio bajar como un ánjel de esperanza;
Y el ànjel con tristeza
Contemplándolo estuvo, y sonriendo
Le puso una corona en la cabeza.
Y la corona le arrancó un jemido
Y ensangrentó su frente,
Por que era de laurel entretejido
Con agudas espinas; y oyó entonce
Sonar por el espacio vagamente:
Alma noble, tu lucha
Finalizó en la tierra
La aurora ha amanecido
De tu inmortalidad.
Para que pueblos haya
Preciso es que haya mártires
Que mueran como el Cristo
Por la fraternidad".
(Gutierrez, 1870, p. 417-418)

Preparado el momento de su ejecución, se explicita el fundamento del engrandecimiento del alma del mártir que dio la vida por la patria de *Mayo*.

"Maniatado también sin mas vestido
Que un liviano tejido,
La cabeza desnuda
Al frente de sus leales compañeros
Lo hacen parar..., y con mirada muda
Parecen saludarse,
Y darse parabienes lisonjeros

Por que vuelven á hallarse
En el lugar de su común suplicio,
Y ofrecerá la Patria pueden juntos
Su inmaculada sangre en sacrificio.
Pálido el rostro esta del joven mártir,
Pero en su bella frente
Sombreada por cabello renegrido,
En su mirada de águila potente,
En su ademan erguido,
La dignidad resalta y la nobleza
De su grande y feraz naturaleza.”.
(Gutiérrez, 1870, p. 426)

Avellaneda es asesinado frente a regocijo de sus ejecutores. A lo largo de todo el poema se aprecia el tránsito del hombre ilustre al santo de la patria. El martirio el precio a pagar por ser ungido y que Avellaneda, como patriota, no teme pagar por defender a la santa causa de Mayo.

Andrade y su *Canto: Al General Ángel Vicente Peñaloza*

Olegario Andrade fue un poeta y político del partido federal. Protegido del General Justo José de Urquiza, adquiere relevancia política cuando asume como secretario privado del presidente Santiago Derqui. Tiempo después fue elegido legislador por su provincia, Entre Ríos. Hombre afecto a las letras, dedico el resto de sus días a la poesía y al periodismo. En 1870 publica en periódico “El Argentino” de Paraná un poema dedicado al general Ángel Vicente Peñaloza, conocido como el *Chacho*.

Antes de avanzar con el poema, conviene detenerse en la figura sobre la que versa. Ángel Vicente Peñaloza, fue un caudillo riojano que en su juventud sirvió como lugar teniente de Facundo Quiroga. Durante la guerra de la Coalición del Norte, Peñaloza sirvió para los ejércitos de Lavalle y Lamadrid en contra de las fuerzas de Rosas. Vencido por Nazario Benavidez, se integra a las filas de las fuerzas del partido federal y en 1854, tras la caída de Rosas

en Caseros, es nombrado general por el presidente Urquiza. Tras la victoria de Bartolomé Mitre en Pavón, Peñaloza lideró uno de los últimos y más aguerridos focos de resistencia contra las imposiciones del poder de Buenos Aires. el gobierno del presidente Mitre impuso una guerra de policía frente a las insurrecciones de Peñaloza, quien fue vencido por las fuerzas del coronel Pedro Irrazabal en 1863. Rendido, Peñaloza fue muerto por Irrazabal quien ordenó degollar su cadáver y clavar su cabeza en una pica. La misma fue expuesta en la plaza del pueblo de Olta, lugar del asesinato del caudillo riojano.

Veamos entonces el poema de Andrade. Los primeros cuatro versos se inician con la misma frase: *¡Mártir del pueblo!* Le habla un protagonista al cual ya define como mártir al que también lo unge en el apostolado:

"¡Mártir del pueblo! Apóstol del derecho,
Tu sangre es lluvia de fecundo riego,
Y el postrimer aliento de tu pecho,
Que era la fe de tu creencia estrecho,
Será más tarde un vendaval de fuego"
(Hernández, 1947, p. 105)

Pocos versos más tarde, Andrade nos presenta al enemigo de su mártir. En una descripción genérica, lo presenta como *déspota porteño*:

> "¿Qué importa que se melle en las gargantas
> el cuchillo del déspota porteño,
> Y ponga de escabel, bajo sus plantas,
> Del patriotismo enseñas santas
> Con que iba un héroe a perturbar su sueño?".
> (Hernández, 1947, p. 106)

Andrade vuelve sobre sus pasos al hablar del protagonista. Este se devela como un guerrero, a diferencia de Avellaneda que era un líder. No obstante una causa los une, su martirio:

"¡Mártir! Al borde de la tumba helada
La gloria velará tu polvo inerte
Y, al resplandor rojizo de tu espada,
Caerá de hinojos esa tumba airada
Que disputa sus presas a la muerte".
(Hernández, 1947, p. 107)

Aquí se presenta a lo divino. Dios es el apelativo a que aquellos destinados al ostracismo por defender su causa y que deberán luchar contra los tiranos. La muerte se presenta valiente, el martirio es el precio a pagar con la santidad.

"Entonces, los proscriptos, los hermanos,
Irán ante tu fosa, reverentes,
A orar a Dios, con suplicantes manos
Para saber domar a los tiranos
O morir como mueren los valientes"
(Hernández, 1947, p. 108)

En su loa, Andrade expone a su santo patriota. A diferencia de *Avellaneda*, aquí no vemos un tránsito. Se nos presenta al mártir como un hecho consumado. Lo que vemos en este canto es la evocación de una figura patriótica que sirve como punto de congregación para sus hermanos con el fin de seguir su lucha contra la tiranía.

Conclusiones

Las vidas de Avellaneda y Peñaloza fueron muy disimiles pero concluyeron de idéntica manera. La guerra civil y la violencia política facciosa marca las borrosas fronteras entre la civilización y la barbarie. Todo estaba permitido en el campo de guerra. Unos y otros se colocaron a un lado de esa clasificación para justificar su proyecto y denostar el opuesto.

Pero eso no alcanzaba, la lucha por la patria era la máxima defendida por ambos contendientes. He aquí la necesidad de dar una elevación sobrenatural

del por qué se luchaba. Dios y la religión católica se imponían como fuerzas indiscutibles garantes de la razón política de los partidos. Así, la patria se transformaba en causa divina y justa que ameritaba las mayores aberraciones humanas. Rápidamente, cada fuerza construyó su relato político. Los caídos se convirtieron en santos a causa de su martirio.

Esteban Echeverría, férreo opositor a Juan Manuel de Rosas, construyó un credo político para un nuevo ordenamiento nacional: el *Dogma Socialista*. En sus páginas se enarbola la necesidad de la reconstrucción de las bases sociales desde los fundamentos de fraternidad de la fe católica. Esta fue una de sus tantas intervenciones políticas.

En *Avellaneda*, Echeverría no solo narra de manera romántica la lucha y muerte de su protagonista. A través de este, expone los fundamentos de doctrina y pretende conmover al lector para transformarlo en combatiente de su causa. En el momento donde las sucesivas derrotas mellan la moral de las fuerzas aliadas, Echeverría busca insuflar el patriotismo que edifica. Su patria es la verdadera y la santificada. Quien luche por ella, será su santo.

Andrade, al igual que Echeverría pero al otro lado del espectro político, busca de manera análoga hacer esa misma construcción. También, como Echeverría, busca llamar a los suyos cuando el partido federal es sometido por las fuerzas de Buenos Aires y Mitre.

El poema de Andrade, mucho más breve que el de Echeverría, nos presenta en versos cortos la exaltación al mártir de la patria que lucho contra el déspota porteño. A diferencia de *Avellaneda* que abunda en detalladas narraciones de hechos históricos y de la evocación de su protagonista, el canto de Andrade es más bien general.

Esta situación dio origen a una polémica que Santos Vega recoge en su estudio preliminar. En palabras de este autor, cuando fallece Olegario Andrade se dispone la compilación de sus obras completas. Según Santos Vega, Mitre ordenó a Héctor Florencio Varela a modificar el título de la obra para que esta

pasase a llamarse *Canto: Al General Lavalle*. Las descripciones que se hacen en el poema bien podían haber sido conferidas al general Lavalle. El déspota porteño bien podría haber sido Juan Manuel de Rosas, no obstante esto no sería coincidente con la adscripción política de Andrade. Tiempo después, la verdad se revela y el poema es publicado como *Canto: Al General Ángel Vicente Peñaloza* dando una nueva significación: Ahora el déspota porteño no era Rosas sino el mismo Mitre.

Lo genérico de la obra bien hace que ambos protagonistas sean posibles. Esto no hace más que poner de manifiesto un hecho concreto. El martirio y la santidad fueron herramientas discursivas que permitieron construir un olimpo de personajes históricos a venerar por la santa causa de la patria. Como vemos, a cada lado del espectro político se sirvieron de idénticas formas para lograr un mismo fin.

Recibido: 30/09/2023
Aceptado: 15/12/2023

El martirio y la santidad como relato político. Los juicios de Esteban Echeverría y Olegario Andrade sobre Marco Avellaneda y Ángel Vicente Peñaloza

Sebastián Fernández

Resumen

¿Cómo puede elevarse a un hombre y la defensa de su causa? Tal cuestión parece haber sido objeto de los entendimientos de numerosos escritores argentinos en el seno de un escenario contextual de larga y cruenta guerra civil que enmarco una gran parte de nuestro siglo XIX. Autores de diversos pensamientos políticos han edificado a sus héroes investiendo el martirio y la santidad como elemento consagratorio de su protagonista. Esto se presenta como una condición en ambos extremos del espectro político decimonónico argentino. Es así que el presente indagará sobre los trabajos de los poetas argentinos Esteban Echeverría y Olegario Andrade. El primero de ellos, nos presenta una evocación a la figura de Marco Avellaneda en su poema *Avellaneda*. Andrade presentó un canto a la memoria de Ángel Vicente Peñaloza, conocido como el *Chacho*, de manera análoga a Echeverría. Las vidas de Avellaneda y el Chacho, si bien muy diferentes, contienen un elemento que las emparenta: La muerte y el escarnio público como expresión de la violencia política facciosa. Lo que aquí se estudiará es cómo fue la construcción de sus semblanzas y cómo fueron utilizados el martirio y la santidad como herramienta literaria con un fin eminentemente político.

Palabras-clave: relato político - Esteban Echeverría - Olegario Andrade – Marco Avellaneda - Ángel Vicente Peñaloza.

Martyrdom and holiness as a political story. The trials of Esteban Echeverría and Olegario Andrade about Marco Avellaneda and Ángel Vicente Peñaloza

Sebastián Fernández

Abstract

How can a man be elevated and defend his cause? This question seems to have been the subject of the understandings of numerous Argentine writers within a contextual scenario of long and bloody civil war that framed a large part of our 19th century. Authors of various political thoughts have built up their heroes, investing martyrdom and holiness as a consecrating element of their protagonist. This is presented as a condition at both ends of the nineteenth-century Argentine political spectrum. Thus, the present will investigate the works of the Argentine poets Esteban Echeverría and Olegario Andrade. The first of them presents us with an evocation of the figure of Marco Avellaneda in his poem *Avellaneda*. Andrade presented a song in memory of Ángel Vicente Peñaloza, known as *Chacho*, in a manner analogous to Echeverría. The lives of Avellaneda and Chacho, although very different, contain an element that relates them: Death and public ridicule as an expression of factional political violence. What will be studied here is how their profiles were constructed and how martyrdom and holiness were used as a literary tool with an eminently political purpose.

Keywords: political story - Esteban Echeverría - Olegario Andrade – Marco Avellaneda - Ángel Vicente Peñaloza.

ISSN 2347-0712

DIALOGANDO 11, N.22, 2023

¿Una enseñanza religiosa interpretada laica? Aproximaciones a la ley de educación de la provincia de Buenos Aires (1875)

Alejandro Herrero

1. Introducción

En ediciones anteriores de este simposio he tratado de matizar la imagen de una Argentina laica y liberal en la década de 1880 en Argentina, y con dicha hipótesis y objetivo examiné las leyes de educación común de las distintas provincias y de la nación[1].

En esta oportunidad me detendré en la ley de educación común de la provincia de Buenos Aires dictada en 1875, y aplicada a partir de 1876. Intentare evidenciar, con fuentes oficiales, que si bien se estipula la enseñanza religiosa, (y cuando se dice religiosa se asocia a la religión católica y la materia Moral y Religión), en su aplicación el Director de escuelas, Domingo Faustino Sarmiento, la interpreta, en diferentes artículos, asociada a amplias libertades que parece laica. Para decirlo de otro modo, por momentos se reflexiona en torno a la enseñanza laica a nivel europeo de modo positivo para luego unir estos pensamientos a la aplicación de la enseñanza religiosa.

Mi exploración parte una década antes del 70 para responder a preguntas básicas: ¿cómo era la enseñanza y en especial la enseñanza religiosa en Buenos Aires en los años 60? ¿Existió alguna tensión entre laicos y católicos? ¿Resulta novedosa la posición de Sarmiento, que debe aplicar, obligado por la

[1] Alejandro Herrero, "El mito de la argentina laica del 80. Algunas reflexiones sobre la enseñanza en las provincias", *Dialogando.* Vol. 9. N. 15. Buenos Aires, primer semestre 2021; y "Enseñanza y religión en las intervenciones del joven J. V. González, 1885-1888", *Dialogando.* Vol. 10. N. 20. Buenos Aires, segundo semestre 2022.

ley de 1875, la enseñanza religiosa y hace rodeos para interpretarla ligada a amplias libertades? Sobre esta cuestión trata este escrito[2].

2. La enseñanza religiosa en Buenos Aires

El valioso libro de Carlos Newland de 1992[3], y las posteriores contribuciones, fundamentales, de José Bustamante Visamara[4] y de Lucia Lionetti[5] nos permiten asomarnos a las escuelas de Buenos Aires desde 1800 hasta 1860. Así como los estudios de Roberto Di Stefano nos enseñan sobre la situación de la Iglesia Católica y sus relaciones y tensiones con laicos y

[2] Esta línea de trabajo surge de otro artículo donde indago de qué modo muy rápidamente de haberse aprobado se critica esta ley de 1875 en el campo político y en el educativo, y se produce una reforma de hecho en 1903 y legal a partir de 1905. Alejandro Herrero, "Discutir la ley de educación común en la provincia de Buenos Aires, 1880-1894", en: A. Herrero y L. S. Guic. *Gobierno y Políticas Públicas en Latinoamérica. Perspectivas filosóficas, históricas y educativas*, Buenos Aires, Teseo-Ediciones de la UNLa. 2023, pp. 159-182.

[3] Carlos Newland, *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*, Grupo editor de Latinoamérica, Buenos Aires, 1992.

[4] José Busamante Vismara, "La escuela rural. Del Catón al arado", en Mayo, Carlos A. (director), Vivir en la frontera. La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1740 – 1870), Biblos, Buenos Aires, 2000, pp. 123 – 159; "Contando escuelas del temprano siglo XIX", en: V. Ayrolo y M. Wibaux (ed.), Experiencias de archivo. Cuadernos de trabajo del CEHis N° 2, Centro de Estudios Históricos – Departamento de Historia – UNMdP, Mar del Plata, 2004; "Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)" . La Plata: Asociación Amigos del Archivo Histórico, 2007.

[5] Lucía Lionetti, "Continuidades y discontinuidades de las políticas públicas en la educación de las 'madres de ciudadanos' en la Argentina del siglo XIX" en P. Pérez Canto y S. Bandieri, (Comp.), Género, educación y ciudadanía en Argentina, siglos XVIII al XX. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, pp.161 a 183; y "Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)". Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas [en línea]. 2010, n. 4. Disponible en <http://revistas.um.es/navegamerica".

otros credos religiosos. Sólo quiero recuperar de estas investigaciones si se enseña Religión Cristiana y el lugar que se le otorga.

Hay que tener presente el contexto general: impera sin duda una enorme fragilidad, durante casi todo el siglo XIX la situación de guerra resulta permanente y el gasto mayor del erario se destina a dicha problemática permanente, de este modo, no resulta sorprendente que el Estado bonaerense posea escasos recursos para hacer cumplir sus leyes y más para sostener escuelas.

Vismara ha trazado un cuadro marcando en una línea de tiempo el número de escuelas del Estado en las distintas décadas, y de qué manera en la etapa del segundo gobierno de Juan Manuel de Rosas, prácticamente no hay escuelas estatales sino particulares. El contraste se produce, siguiendo a Visamara, en la década del 50 y del 60. Se evidencia, además, que en las escuelas del Estado predominan los hombres, se trata de maestros; y la enseñanza se reduce a Religión Cristina (siempre se la nombra en primer lugar) Aritmética, Escritura y Lectura.

Aquí me detengo: primero, el Estado más rico apenas puede sostener escuelas comunes, y segundo, la enseñanza se acota a saber leer y escribir (más aritmética), y esa enseñanza forma niños y niñas católicos, se enseña a leer y a escribir con textos religiosos.

En las década del 50 y 60, el Estado impulsa más decididamente el sostenimiento de escuelas. Esto va acompañado, como señala Di Stefano, del arribo de diversas congregaciones religiosas y de la tendencia de la Iglesia Católica y de otros credos a dedicarse, particularmente, a tareas de educación y de asistencia. En el caso de los católicos se visualiza que levantan o mejoran nuevas iglesias, hay que tener presente que la escuela de varones la localizan

en ella, mientras que las de las niñas están a cargo de la Sociedad de Beneficencia[6].

Por razones de espacio me acoto a las intervenciones de un inspector, Marcos Sastre, que lo fue del primer período presidido por D. F. Sarmiento como Director de Escuelas, en la década del 50, y posteriormente en los años 60. Sastre hablaba desde premisas católicas y su función, obviamente, consistía en hacer cumplir la enseñanza religiosa tal como lo disponía el Departamento de Escuelas.

3. Marcos Sastre, inspector de escuelas.

En *Guía del preceptor*, Marcos Sastre se refiere a la enseñanza religiosa en las escuelas, y reproduce el Reglamento provisional. En el Capítulo 1: De la Enseñanza, se establece:

[6] Di Stefano afirma: "Los gobiernos que reemplazaron al Restaurador no descuidaron a la Iglesia, sino que vieron en ella, por el contrario, una herramienta importante para la construcción del nuevo orden. De allí que desde el comienzo el gobierno haya sido sumamente generoso en sus erogaciones para el culto y haya manifestado en reiteradas oportunidades su preocupación por la situación del clero y por el buen gobierno de la diócesis. En ese sentido, no deja de ser paradójico, y a la vez significativo, que mientras la Constitución de la Confederación se limitó a declarar el deber del Estado de sostener el culto católico, la de la provincia más "secularizada" del país haya declarado a la católica como religión del Estado (…) Otro dato que emerge de la documentación posterior a Caseros es que el estado edilicio de los templos dejaba mucho que desear, por lo que los gobiernos debieron realizar importantes erogaciones para refaccionarlos y en algunos casos reconstruirlos. La acción del gobierno a través de los curas, los jueces de paz y las municipalidades dio un nuevo impulso a la vida de los pueblos, por ejemplo en el ámbito de la educación. Muy a menudo la reforma edilicia del templo de campaña se acompañó de la organización de las escuelas: la de varones, siempre vinculada a la parroquia, y la de niñas, confiada a la Sociedad de Beneficencia". Roberto Di Stefano, "La Iglesia, de la reforma eclesiástica a las leyes laicas", M. Ternavasio, *Historia de la provincia de Buenos Aires. Tomo 3: De la organización provincial a la federalización de Buenos Aires (1821-1880),* Buenos Aires, Edhasa-UNIPE, 2013, pp. 302-303.

> "Articulo1. En toda escuela de primeras letras, la enseñanza comprenderá necesariamente: la instrucción religiosa, la lectura, la escritura, los elementos de la arismética, y los elementos de la gramática castellana. Puede añadirse, con autorización especial, geografía, dibujo y canto".

Los estudios de Vismara nos han enseñado que Religión, Lectura, Escritura, arismética, eran las asignaturas que se dictan en las escuelas desde la colonia y durante la primera mitad del siglo XIX. Con la relevancia que siempre Religión jerárquicamente es la primera en el orden, y que lectura y escritura remite a su vez a lecturas y escrituras sobre cuestiones religiosas. Esto continúa a comienzos de 1860, solo se agregan gramática castellana que se equipara a las anteriores, y otras asignaturas que como se indican necesitan de una "autorización especial": geografía, dibujo, canto.

Ahora bien, y antes de avanzar con el reglamento: ¿Qué sucedía en la práctica escolar para un inspector claramente católico como Marcos Sastre? En su informe de 1861, Sastre se preguntaba y se quejaba:

> "¿Por qué algunos preceptores, de contracción y aptitudes conocidas, han presentado sus escuelas en un grado inferior a las de los otros menos aventajados, sino porque han distraído su atención con la enseñanza de idiomas, geografía, etc. Desviándola de su objeto primario?// La enseñanza de la Geografía que el Departamento acaba de introducir en las escuelas de la ciudad, confiándola a mi dirección, la he limitado al corto número de alumnos que estén mui adelantados en todos los ramos de instrucción primaria elemental. ¡Ojalá que esta nueva atención de los preceptores, y el natural deseo de hacer lucir algunos discípulos, no perjudique a los progresos del mayor número!"[7].

[7] Marcos Sastre, *Guía del Preceptor* (segunda edición), Buenos Aires, Librería de Pablo Morta, 1862.

La observación de un inspector de explícita adhesión a una enseñanza católica nos hace ver varias cuestiones: primero, que lo esencial de la educación en las escuelas son las asignaturas que indica el reglamento; segundo, que esto es así porque el gran tema es alfabetizar, lograr que los estudiantes aprendan a leer, escribir, y nociones de aritmética y de gramática. Por eso la queja que ante la decisión de preceptores de dictar otras asignaturas no pueda atender a los alumnos que les cuesta adquirir la nociones básicas de la materias fundamentales; y en tercer lugar, que cuando se enseña a leer y a escribir se hace sobre cuestiones de religión cristiana, vale decir, que la formación, los que valores y principios, son cristianos y no se alude a cuestiones de la república. Se forma cristianos y no ciudadanos en este momento, no hay mención a derechos y obligaciones que estipulan las leyes de la república.

En el reglamento se especifica de qué modo se debe enseñar instrucción cristina: consiste en memorizar el texto "Catecismo de Astete"; vale decir, el alumno no piensa lo que estudia, memoriza, repite en voz alta, acepta lo que lee[8].

A partir del artículo 18 al 22, en el Reglamento, se especifica cómo se dictará esa enseñanza en cada jornada, y la instrucción cristiana siempre es el centro de todo el aprendizaje. Se sostiene:

[8] En el capítulo: De la Enseñanza, se establece en el "artículo 10. Cada uno de los ramos de enseñanza se dividirá en tres sesiones: 1, superior, 2 mediana, 3, o inferior. Habrá, además, sección oral de aritmética y sección oral de gramática" Y en la asignatura Doctrina Cristiana, se afirma: "La sección 1: comprenderá los que saben de memoria todo el Catecismo de Astete, no añadido. La sección 2: los que están estudiando el Catecismo. La sección 3: los que aprenden la doctrina cristiana por ejercicios orales". Marcos Sastre, Guía del Preceptor, pp. 47-48. Es fundamental para entender la circulación y usos de los catecismos en las escuelas de Buenos Aires el estudio de Héctor Rubén Cucuzza, "Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana", en: Héctor Rubén Cuccuzza y Roberta Paula Spregelburd, Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales, Buenos Aires, Editorial del Calderón, 2012, pp. 51-86.

> "Artículo 18. Todos los días habrá lecciones de memoria de catecismo y de tabla de multiplicar; los lunes y martes de arimetica, los miércoles, jueves y viernes de gramática u ortografía. Empezará a estudiar el catecismo, todo alumno desde que corresponda a la sección 2, de lectura, la gramática desde que éste en la sección 1 de lectura y la arismética, desde que entre a la sección 2ª de arismetica.
> Artículo 19. Los sábados no habrá más lección de memoria que la recitación general del catecismo; y escribirán todos los alumnos, sin excepción, una pequeña plana para presentarla a sus padres. También será el sábado el día destinado para distribuir los vales segundo de comportamiento de que habla artículo 47 y hacer el cambio de los vales según el artículo 49.
> Artículo 20. La escuela de los sábados durará tres horas.
> Artículo 21. El preceptor recabará del Párroco que asista los sábados a la escuela a catequizar a los niños.
> Artículo 22. En la dirección de la escuela el preceptor debe atender con espacial dedicación a la educación moral y la instrucción religiosa de los discípulos. Aproveche todas las oportunidades de inculcar el amor y el temor a Dios, la práctica de la virtud, el amor al orden y al trabajo. Deben también enseñarles los buenos modales y las reglas de la urbanidad. Todos los sábados dedicará el preceptor media hora para dirigir a sus discípulos las exhortaciones e instrucciones conducentes a estos objetos"[9].

Del capítulo II, Disciplina, quiero destacar un artículo donde sigue apareciendo la centralidad de la instrucción cristiana. Se afirma:

> "Artículo 39. No se permitirá que los alumnos lleven a sus casas los silabarios, libros, cuadernos, muestras, pizarras, plumas, lápices, aunque sean de su propiedad, sino que quedarán en la sala de la escuela

[9] Sastre *Guía del preceptor*, ob. cit. Pp. 47-5o

> en el lugar correspondiente a cada alumno. Se esceptuarán de esta prohibición los testos que estudian de mermoria"[10].

Ese texto que los estudiantes debían estudiar de memoria era el *Catecismo de la doctrina cristiana* de P. Astete; una breve obra de 33 carillas, con la aprobación "eclesiástica y del Consejo de Instrucción Pública", es decir, están en el mismo nivel la aprobación de la iglesia y del Estado bonaerense, pero primero se jerarquiza a la iglesia.

¿De qué trata este *Catecismo*? Basta enumerar el título completo[11], y las divisiones de la obra para advertir que todo tiene que ver con Dios, nada con Buenos Aires, ni Argentina; la moral cristiana impera y ni siquiera se

[10] Ibíd., p. 52

[11] En la portada se lee el objetivo asociada al cristianismo, a la Iglesia Católica y no a la República, a Buenos Aires, a la patria. Se lee: "Catecismo de la doctrina cristiana por P. Astete arreglado a la forma dialogo-espositva con una instroducción para la Primera Comunión y el ayudar a Misa en Latin y en Castellano por D. Marcos Sastre. Con aprobación eclesiástica y del Consejo de Instrucción Pública. Buenos Aires. Imprenta de Pablo E. Coni, Calle Alsina 60. 1879".

mencionan valores de la república, de la patria[12]. Moral cristiana para formar niños y niñas cristianas, eso era todo en un orden republicano[13].

En este contexto se entiende que el inspector Marcos Sastre adhiera al catolicismo, y que hiciera cumplir el reglamento donde impera la enseñanza cristiana. Pero vayamos más despacio, no todo parece guiarse por esta lógica. En 1864, por ejemplo, el Departamento de Escuela de la provincia de Buenos Aires dicta un decreto que estipula que los maestros que no profesan la

[12] El Catecismo de la doctrina cristiana se divide en las siguientes partes: "Aprobación de este Catecismo por el Ilustrísimo Sr. Obispo de Buenos Aires // Introducción/ División de la Doctrina Cristina// Primera parte en que se declara el Credo y los artículos de la fe // Segunda parte en que se declara lo que se ha de pedir y las oraciones de la Santa Madre// Tercera parte en que se declara lo que se ha de obrar// Cuarta parte en que se declara los Sacramentos que se han de recibir// Instrucciones para la confesión y para la comunión// El "Yo pecador" para la confesión // El señor mío Jesucristo o Acto de contrición // Los artículos de la fe son catorce; los siete primeros pertenecen a la Divinidad y los otros siete a la Santa Humanidad de Nuestro Señor Jesucristo// MODO DE AYUDAR A MISA". *Catecismo de la doctrina cristiana por P. Astete arreglado a la forma dialogo-espositva con una instroducción para la Primera Comunión y el ayudar a Misa en Latin y en Castellano por D. Marcos Sastre*. Con aprobación eclesiástica y del Consejo de Instrucción Pública. Buenos Aires. Imprenta de Pablo E. Coni, 1879, pp. 1-33.

[13] Resulta relevante tener presente que estamos en un momento que los funcionarios del área de educación piensan sus políticas de gobierno con escasa información por falta de estadísticas que den evidencian qué sucede efectivamente en cada escuela. Esto se advierte aún en la década del 80 tal como lo estudia Roberta Paula Spregelburg. "El informe que presentó esta comisión señalaba estas dificultades ante la falta absoluta de antecedentes e información que pudieran servirle como punto de partida". Y Luego Spregelburg reproduce un pasaje del informe de 1883: "no se conocían en su mayor parte los libros y textos usados en las escuelas en su gran variedad, ni las cantidades que fueran necesario adquirir, ni los precios, clase y condición de muchos objetos". Informe de la Comisión de Textos y Libros presentado al Consejo Nacional de Educación para 1883, Buenos Aires, 23 de diciembre de 1882, publicado en El Monitor de la Educación Común, 24 de febrero de 1883, pp. 157-159. Citado en: R. P. Spregelburgd, "¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)", en: Héctor Rubén Cucuzza, ob. cit., p. 189.

religión católica pueden estar al frente de una sede escolar. Esto provoca la reacción de vecinos de Baradero, y la renuncia del Inspector Sastre, que como católico no tolera no podía hacer cumplir tal medida[14].

Aquí aparece de manera nítida que la enseñanza es católica no solo por el contenido, los textos, sino también porque la persona a cargo de la escuela y del dictado de la materia debe profesar el catolicismo. Esta escena, por otro lado, nos hace ver que las autoridades bonaerenses cuestionan esta función política católica con sus aptos de gobierno, sea porque dicta este decreto, sea porque no atiende a los reclamos de los vecinos de Baradero y acepta la renuncia de Sastre que apela a las creencias cristianas sin ningún fortuna, dado que la medida sigue su curso.

Se entiende, con estos brevísimos ejemplos, porque en los debates durante el dictado de la ley de educación común, existió toda una discusión en torno a la enseñanza religiosa o laica. Si bien gana la posición de la enseñanza

[14] "He recibido el superior decreto del 29 del próximo pasado, recaído sobre la representación de varios vecinos del partido de Baradero, que como católicos, piden a U. E., para la escuela pública, un preceptor que profese la religión del Estado, en el cual el Gobierno ha tenido a bien declarar, que pueden ser preceptores de las Escuela del Estado, las personas *de una profesión de fe extraña al catolicismo*.// Aunque acato, como debo en mi calidad de empleado de los mandatos de mi superior, júzgome igualmente en el deber imprescindible de manifestar a U.E., que mis convicciones consignadas en repetidos informes y en mis publicaciones pedagógicas, siendo en ese delicado punto disconformes con las vistas del Gobierno, no podría continuar desempeñando el cargo de Gefe del Departamento de Escuelas sin contrariar mi conciencia, o las disposiciones de la autoridad. En tal dilema no me queda más arbitrio que el de renunciar, como lo hago, el distinguido puesto con que U. E., acaba de favorecerme.// Y si el Gobierno cree inconcebible mis ideas sobre educación católica, con las funciones de Inspector General de las Escuelas, que hace nueve años desempeño, también resigno este cargo en manos de U. E., protestando que conservaré profundamente grabados en mi corazón los sentimientos delas más viva gratitud, por las consideraciones que personalmente me ha distinguido U.E" Marcos Sastre, La educación popular, Buenos Aires, 1865, pp. 79-80. Y el El 12 de setiembre le extienden una respuesta aceptando su renuncia.

religiosa, siempre dominante durante todo el siglo, al dictarse la ley de educación de Buenos Aires en 1875, la autoridad que la debe aplicar como sucede en 1864, no adhiere plenamente a la misma. A continuación daré algunos ejemplos.

4.- Sarmiento y las interpretaciones de la enseñanza religiosa según la ley de 1875.

En el primer número de la publicación oficial se edita un artículo titulado "Escuelas laicas- La enseñanza religiosa"[15]. El mismo título del escrito iguala la enseñanza laica y la enseñanza religiosa en una publicación que debe hacer cumplir una ley de educación que obliga a imponer la materia Moral y Religión asociada a la doctrina cristiana dictada por sacerdotes para controlar que efectivamente la lectura del Catecismo de la doctrina cristiana de P. Astete sea interpretada en el sentido que lo hace la Iglesia.

Algo más: el título equipara enseñanza laica y enseñanza religiosas con la relevancia que es la laica la que se jerarquiza en primer lugar.

Al iniciar el escrito se alude a la enseñanza laica de manera elogiosa y asociada con los países más avanzados sin nombrar la enseñanza religiosa. El lector solo lee que se le da un valor notable a la enseñanza laica cuando se afirma al comenzar el escrito:

> "La doctrina de la secularización de la enseñanza no tiene ya adversarios que consigan formar opinión en los países algo avanzados en la organización de la Instrucción Pública. Iniciada en Holanda la creación de escuelas laicas a principio de siglo, fueron sucesivamente adoptadas en Estados Unidos, Irlanda, Alto Canadá, Australia y otros, siendo reconocidas sus ventajas, y aceptadas en principio a pesar de las

[15] "Escuelas laicas- La enseñanza religiosa", *La Educación Común de la provincia de Buenos Aires*, Periódico Oficial, Publicado por la Dirección General de Escuelas, Tomo 1. N. 1, agosto de 15, 1876, pp. 63-67.

> grandes resistencias que ha encontrado su adopción en Francia, en Alemania, en Inglaterra, donde la han sostenido los hombres más eminentes del partido reformista como Stuart Mill, Cobden, etc."[16].

Los lectores, una vez que leen sobre la relevancia de la secularización y de la enseñanza laica jerarquizadas como la política educativa en los países más civilizados, recién después se enteran que lo que dicha afirmación se relaciona con la ley de educación y a la enseñanza religiosa en Buenos Aires, que ha quedado, como se aprecia, en un segundo orden en la estrategia argumentativa. Esta estrategia de escritura ofrece primero el marco desde el cuál debe leerse lo que dispone la legislación escolar. Se afirma:

> "La ley de educación común, disponiendo que el C. Jeneral fijará el mínimo de instrucción, teniendo en vista, entre otras consideraciones, la necesidad esencial de formar el carácter del hombre por la enseñanza de la religión y de las instituciones republicanas, establece al mismo tiempo, que deberán respetarse siempre, en la organización de la enseñanza religiosa, las creencias de los padres de familia, ajenos a la comunión Católica"[17].

Ese marco inicial le permite subrayar, al que escribe que se pude suponer que es el mismo Sarmiento, que la enseñanza religiosa se debe dictar en un clima de amplia libertad, se debe "respetar" otras enseñanzas religiosas, otras creencias de los padres de familia. Esto se puede leer en la legislación escolar, pero con el marco inicial que indica que la secularización y la enseñanza laica se impone en los países más avanzados se lee de otro modo, necesariamente se subraya la idea de enseñanza religiosa unida a la liberad y el respeto.
Lo otro relevante es que antes de la ley se advierte de manera nítida que el objetivo consistía en formar niños cristianos sin mencionar la república, ni la ciudadana ni la patria. Ahora se une enseñanza religiosa con la república, la formación religiosa es para formar ciudadanos de la república.

[16] "Escuelas laicas- La enseñanza religiosa, ob. cit., p. 63.
[17] Enseñanza laica…, ob. cit., pp. 63-64.

Tercero, ese marco inicial le permite decir lo que quiere sostener, diluir la enseñanza cristiana con las otras religiones. Sigue:

> "Este precepto, consignado en la ley, como una ratificación necesaria delos principios de nuestro código político, y como un acatamiento ilustrado al progreso de las ideas, -aun cuando admitido desde hace ya tiempo sin discusión entre nosotros, no ha sólo prácticamente observado hasta ahora, en la enseñanza religiosa de nuestras escuelas públicas.
> Hay un núcleo de ideas y de doctrinas morales que son el punto de partida de todas las religiones, y como el vínculo que impide la división fundamental entre los sectarios.
> Las controversias dogmáticas no atacan nunca estos principios, como las discusiones científicas de detalle no conmueven los axiomas que son el fundamento de toda ciencia
> Bastarían aquellos por si solos, para llenar el vacío que deja en el corazón la falta de creencias, y teniendo un medio de espresión más o menos adecuado en el rito de las diversas sectas, puede con su auxilio penetrarse al recinto de todos los templos, ya que el alma humana necesita indispensablemente el refugio de la plegaria"[18].

Ese marco le permite hablar de la enseñanza religiosa interpretado en un mundo civilizado donde dominan otras creencias y el respeto, y se hablará de la filosofía.

En este artículo habla de los maestros que dictan las clases de Moral y Religión como si fueran ellos los que dictarían la materia cuando el reglamento establece que solo lo pueden hacer si no puede asistir un sacerdote. Es relevante tener presente este marco para entender mejor este pasaje:

> "Prácticamente, este jenero de enseñanza relijiosa puede ser llevado a las escuelas, siempre que el maestro prescinda de los catecismos en

[18] Ibíd., p. 64

> prosa o en verso, y se prepare por un estudio serio y filosófico, para poder poner estar elevadas doctrinas morales al alcance de la inteligencia del niño, por medio de preceptos elementales y sencillos.
> La historia, y principalmente la apreciación razonada de las causas y las tendencias de los acontecimientos que han pesado en la historia de las naciones, son una fuente fecunda para este estudio.
> Hay felizmente en el espíritu de los historiadores modernos, una inclinación noble a dar al relato de los hechos pasados todo su alcance y toda su importancia como lección moral y como base de criterio, y los resultados de este sistema se observan notablemente en los estudios hechos sobre la historia de las religiones[19].

Si en el informe de Sastre y en el reglamento anterior a la ley de 1875 se subraya que la materia debe memorizarse, y hasta se permite llevarse el texto a su domicilio para estudiar el *Catecismo de la doctrina cristiana*, aquí lo que se subraya no es la memoria, sino que hay que pensar lo que se lee, y hay que pensarlo desde la perspectiva filosófica y la histórica. En este escrito todo el tiempo se da una interpretación del reglamento de cómo dictar la materia, hace una crítica al modo que se ejercía la enseñanza durante todo el siglo XIX. Finaliza de este modo: uniendo enseñanza religiosa con libertad.

> "Para enseñar religión en nuestras escuelas, de acuerdo con las doctrinas admitidas, sobre la libertad de creencias, y con nuestra legislación vigente; para poder reducir a preceptos elementales los principios de moral que son la base de la religión en todos los pueblos civilizados, es necesario indudablemente, conocer como se forman las creencias, bajo que doctrinas deben tratarse que se formen, las causas por las que se le atribuye en la historia el progreso o la decadencia de los pueblos, y la suma y la clase de convicciones con que un niño necesita salir de la escuela para no estar espuesto a ser en el mundo un indiferente o un fanático"[20].

[19] Ibíd., 64-65.
[20] Ibíd., p. 67.

En la etapa del inspector Sastre se hablaba de una memorización del catecismo, y de la religión, y aquí se dice que no hay que memorizar sino pensar la religión. Se sostiene:

> Es preciso entonces que la instrucción se dirija principalmente a la inteligencia, a la comprehensión, y de una manera secundaria, aunque es también importante, a la memoria.
> En el estudio echo exclusivamente de memoria, el niño cierra verdaderamente los ojos de la inteligencia al efecto único que puede buscarse en toda transmisión de conocimientos, por más elemental que ella sea, a la comprehensión clara y metódicamente adquirida, del principio que los razonamientos, las comparaciones, o las imágenes, van sencillamente haciendo resaltar[21].

Hay que tener presente que los temas o problemas que trata la dirección de escuela son múltiples, se registran escritos en torno a la higiene, la edificación escolar, sueldos, subsidios, financiamiento de escuelas, el impuesto escolar, planes de estudios, la enseñanza militar, el analfabetismo, la deserción escolar, la asistencia a las clases, la disciplina y muchos más. Las alusiones en

[21] "Enseñanza religiosa (continuamos)". La Educación Común de la provincia de Buenos Aires, Periódico Oficial, Publicado por la Dirección General de Escuelas. Tomo 1. N. 2, setiembre 1, 1876), p. 87. Al final de escrito se puede leer: "El que no conoce sino una sola relijion no conoce religión alguna se ha dicho, porque se considera imposible penetrar la naturaleza íntima de la fe, sin darse cuenta de su vida en la historia, y sin considerar bajo su verdadero aspecto, por medio de la comparación, lo que es en su origen y en su desenvolvimiento una creencia religiosa, ya se llame Bahmanismo, Masaismo o Polytheysmo. Es necesario llevar a este estudio el espíritu científicamente caritativo que ha faltado en las antiguas investigaciones, y comprender una vez por todas, que Dios ha acudido desde el principio para todas las razas de hombres y que no se debe juzgar en absoluto la relijion en que se fundaba el culto de Baal por las ceremonias sanguinarias de este, como puede juzgarse al espíritu del Cristianismo por las iniquidades que a su nombre se han cometido". "Enseñanza religiosa (continuamos)". *La Educación Común de la provincia de Buenos Aires*, Periódico Oficial, Publicado por la Dirección General de Escuelas. Tomo 1. N. 2, setiembre 1, 1876, p. 87 pp. 91-92.

artículos, en notas breves, en torno a la enseñanza religiosa se registran muy esporádicamente, porque es un tema más entre otros muchos[22]. Pero se repite este marco, se habla de enseñanza laica en una publicación que está obligada a imponer la enseñanza religiosa.

En 1879, para dar otro ejemplo, en la "Sección: Revista General. La instrucción pública en la República Argentina", se registra esta mención sobre la discusión enseñanza religiosa y laica en Buenos Aires:

> "Bajo este título M. Hippeau ha presentado a la Academia francesa de Ciencias Morales y prácticas una memoria destinada a hacer conocer y apreciar los progresos de la instrucción popular en nuestro país (…) La opiniones generalmente admitidas en el Estado argentino, dice M. Hippeau, ven en la instrucción pública un derecho y una función de Estado; consideran también la gratuidad y la obligación de la instrucción primaria como principios, pero estos principios son de realización difícil o imposible en algunas provincias donde se haya la población muy diseminada y falta de organización municipal. En la provincia de Buenos Aires más favorecida que las otras bajo este doble aspecto, la gratuidad y la obligación se hallan establecidas; los varones deben frecuentar las escuelas desde los seis años a los catorce años, las mujeres de seis a doce, bajo pena de multa a los padres o tutores. La cuestión de la enseñanza laica aún no está resuelta; el gobierno argentino se ha limitado a afirmar, por una parte, la necesidad de enseñar a la vez la religión y las instituciones republicanas, y a declarar,

[22] "Las pascuas en Nueva York (carta de una señora Argentina)". *La Educación Común de la provincia de Buenos Aires*, Periódico Oficial, Publicado por la Dirección General de Escuelas, tomo II, n. 3, abril 15, pp. 72-79; e Higiene moral del alumno, *La Educación Común de la provincia de Buenos Aires*, Periódico Oficial, Publicado por la Dirección General de Escuelas, 1877. N. 14, octubre 1, p. 537-538.

> por otra, que en la enseñanza religiosa se deberán respetar las creencias de las familias agenas al culto católico"[23].

Subrayo entonces, una vez más, que la publicación oficial de la Dirección de Escuelas está obligada por la ley de 1875 ha imponer la enseñanza religiosa y controlar su aplicación, sin embargo, alude a la enseñanza laica y resalta que se trata de una discusión aún abierta en la elite dirigente.

5.- Consideraciones finales

Este escrito tuvo el objeto de continuar con mis estudios sobre las leyes de educación y en particular de la provincia de Buenos Aires. En otros trabajos había advertido que desde los primeros años de la sanción de la ley de 1875 se produce toda una crítica en torno a distintos aspectos como la cuestión de la edad de ingreso obligatorio de niñas y niños al ciclo escolar, los años obligatorios de cursada, o para decirlo de modo más amplio, se cuestionaba que en los años 70 se trazaron metas obligatorias imposibles de realizar por cuestiones presupuestarias de la provincia. Criticas que no dejaron de efectuarte hasta la reforma de hecho en 1903, y legal en 1905.

A partir de este recorrido sobre la enseñanza religiosa o laica, pude registrar otro tema conflictivo y siempre en debate. Pero eso no fue todo, también he registrado la fuerza que tenía la enseñanza católica durante todo el siglo XIX hasta el dictado de la ley en 1875, con un matiz sumamente relevante: en la década del 60 se puede visualizar que desde el Departamento de Escuelas existe una clara tensión entre lo que manda el reglamento (instrucción cristiana) y el decreto de las autoridades que la aplica, puesto que permite legalmente que un maestro pueda hacerse cargo de una escuela sin profesar el credo católico.

[23] "Sección: Revista General. La instrucción pública en la República Argentina". *La Educación Común de la provincia de Buenos Aires*, Periódico Oficial, Publicado por la Dirección General de Escuelas, 1879. Tomo IV. N. 3, febrero 1, p. 112.

Seguramente habrá influido mucho en estas decisiones, entre otros factores, la falta de personas que se puedan hacer cargo de las escuelas (hay que recordar, por ejemplo, el escaso salario docente), o la llegada de una inmigración que reordena la población y de hecho produce una sociedad de distintas culturas y creencias. Aunque más allá de esto, sin duda relevante, también quiero destacar para finalizar la permanente lucha en la dirigencia política por la cuestión laica y religiosa. Como se sabe, a partir de 1890, la enseñanza religiosa deja de ser obligatoria en territorio bonaerense.

Recibido: 30/09/2023
Aceptado: 15/12/2023

¿Una enseñanza religiosa interpretada laica? Aproximaciones a la ley de educación de la provincia de Buenos Aires (1875)

Alejandro Herrero

Resumen

En ediciones anteriores de este simposio he tratado de matizar la imagen de una Argentina laica y liberal en la década de 1880 en Argentina, y con dicha hipótesis y objetivo examiné las leyes de educación común de las distintas provincias y de la nación.

En esta oportunidad me detendré en la ley de educación común de la provincia de Buenos Aires dictada en 1875, y aplicada a partir de 1876. Intentare evidenciar, con fuentes oficiales, que si bien se estipula la enseñanza religiosa, (y cuando se dice religiosa se asocia a la religión católica y la materia Moral y Religión), en su aplicación el Director de escuelas, Domingo Faustino Sarmiento, la interpreta, en diferentes artículos, asociada a amplias libertades que parece laica. Para decirlo de otro modo, por momentos se reflexiona en torno a la enseñanza laica a nivel europeo de modo positivo para luego unir estos pensamientos a la aplicación de la enseñanza religiosa.

Palabras-clave: enseñanza religiosa - enseñanza laica - leyes educativas - Provincia de Buenos Aires - Domingo F. Sarmiento.

A religious teaching interpreted secularly? Approaches to education law from the province of Buenos Aires (1875)

Alejandro Herrero

Abstract

In previous editions of this symposium I have tried to nuance the image of a secular and liberal Argentina in the 1880s in Argentina, and with this hypothesis and objective I examined the common education laws of the different provinces and the nation.

On this occasion I will focus on the common education law of the province of Buenos Aires issued in 1875, and applied from 1876. I will try to show, with official sources, that although religious teaching is stipulated, (and when it is said religious is associated with the Catholic religion and the subject Morals and Religion), in its application the Director of schools, Domingo Faustino Sarmiento, interprets it, in different articles, as associated with broad freedoms that seem secular. To put it another way, at times we reflect on secular teaching at the European level in a positive way and then link these thoughts to the application of religious teaching.

Keywords: religious education - secular education - educational laws - Province of Buenos Aires - Domingo F. Sarmiento.

ISSN 2347-0712

DIALOGANDO 11, N.22, 2023

Carlos Vergara, una "educación laica superior" para la libertad y la confraternidad universal

Leonardo Visaguirre

Introducción

> "Si la educación consiste en el ejercicio de la libertad, del derecho y del propio gobierno, ya puede comprenderse cuán lejos debe estar de todo dogmatismo científico o religioso.
> Hasta hoy se mira como un gran adelanto que hayamos pasado de la enseñanza religiosa a la laica; pero como debemos seguir adelantando sin cesar, es evidente que debemos llegar a un concepto superior al de la escuela laica"[1].

Desde una perspectiva ligada a la historia de las ideas filosóficas latinoamericanas y al análisis discursivo trabajamos en torno a la influencia krausista y panenteista en Carlos Vergara y sus ideas en torno a la necesidad de una educación laica superior que permita superar la "decadente" y negativa relación entre estado, educación y religión, en la argentina a principios del siglo XX. Carlos Vergara (1859-1930), normalista y abogado krausista argentino, sostiene un lugar de enunciación que no puede ser fácilmente ubicado en las posiciones tradicionales del debate sobre educación laica o religiosa. Este debate entre católicos y liberales, de gran incidencia a fines del siglo XIX, tiene sus antecedentes más significativos en el Congreso de Educación de 1882 y en los debates de la legislación de la Ley 1420 en 1884. La polémica, es recuperada por Vergara, desde una nueva instancia, la

[1] Carlos Vergara. *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de billetes de banco, 1916, p. 546.

"educación laica superior". La posición del normalista es *sui generis* en tanto no opta por los extremos, sino que desde un ideario krausista propone una posición armónica que dé prioridad al desarrollo libre de las diversas esferas de la humanidad. Para Vergara, siguiendo a Karl Krause[2], las esferas del espíritu deben desarrollarse objetivamente de forma autónoma y armónica en instituciones. Las relaciones esfera/institución que propone son: amor/familia, razón/ciencia, espíritu/arte, derecho/estado y fe/religión. Vergara siguiendo este esquema krausista plantea en disonancia con el debate entre cristianos y liberales, reformular el laicismo de las escuelas y transformarlo en una "educación laica superior" que produzca una confraternidad universal de ideas y prácticas religiosas.

Vergara realiza una crítica negativa sobre el laicismo estatal por potenciar la incidencia monopólica del estado sobre la educación y la religión. Para superar este laicismo "centralista" propone tres puntos: primero que el estado asegure la libertad del pueblo a dirigir la enseñanza de sus hijos (retomando la tradición de educación popular sarmientina), contrario al ideario positivista que busca quitar la influencia de la familia en la educación y darle la exclusividad educativa a la escuela estatal. Segundo, que la libertad del pueblo para educar a sus hijos/as se traduzca en una educación que permita la

[2] Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) fue un filósofo alemán, contemporáneo de Hegel y Schelling. Su pensamiento se ordenó en torno a una dialéctica armonicista que organizaba el desarrollo del espíritu en diferentes esferas. El krausismo tuvo una importante influencia en España y en algunos países de latinoamérica (entre algunos destacados pensadores con influencia krausista podemos encontrar a Carlos Vergara, Leandro N. Alem o Hipólito Yrigoyen en Argentina, Arturo Ardao o José Battle Ordoñez en Uruguay, José Martí en Cuba y Eugenio María de Hostos en Puerto Rico, entre otros). El responsable de que la doctrina krausista se infundiera en España y desde allí a otras naciones que hablaban castellano, fue Julián Sanz del Río. Otros krausistas conocidos fueron Francisco Giner de los Ríos (su Institución Libre de Enseñanza estaba organizada en torno a principios krausistas y anarquistas), en Alemania el pedagogo Friedrich Fröbel y la escuela belga de derecho compuesta por Einrich Ahrens (discípulo de Krause) y Guillaume Tiberghien. Para más desarrollos en torno a estas ideas ver: Hugo Biagini, *Orígenes de la democracia Argentina, el trasfondo Krausista*. Buenos Aires, Editorial Legasa. 1989.

convivencia de ideas religiosas en pos de una "confraternidad universal". En tercer lugar, en pos de dicha libertad de ideas educativas y religiosas, el estado debe dejar de sostener económicamente a la iglesia católica para potenciar el "sentimiento religioso" que tiene un rol fundamental para la educación y el progreso de los pueblos libres. La posición vergariana, busca que cada esfera/institución se desarrolle armónicamente y en libertad, esto lo llevará a postular una igualdad política-religiosa y a criticar el monopolio estatal sobre la educación, la imposición de la religión católica como religión oficial del estado y el financiamiento estatal exclusivo de la iglesia católica por sobre otros credos. El centralismo estatal y su filiación y financiación exclusiva al catolicismo resulta para Vergara la mayor fuente de fanatismo y la responsable de fomentar "odios y sentimientos anarquistas"[3].

Analizamos en Vergara un arco discursivo que va desde 1880 hasta 1916 organizado a partir de dos obras: *Revolución pacífica*[4] (RP) libro que publica en 1911, una recopilación de escritos que fueron producidos desde 1890 hasta 1911, y *Filosofía de la educación* (FE), publicado en 1916, recupera su producciones desde 1911 hasta 1916.

Carlos Vergara, entre el normalismo, la prensa pedagógica y la revolución pacífica

> "Así lo creyó Alberdi, y el mismo Sarmiento decía, que debía darse «cada día más intervención al pueblo en la marcha de la enseñanza».
> Con esto quería decir que las escuelas fiscales debían tomarse nada más que como un medio para que el pueblo se habituara, en ellas, a ocuparse de la enseñanza, hasta que las tuviera por completo en sus manos"[5].

[3] Carlos Vergara, ob. cit., p 548.
[4] Carlos Vergara, *Revolución Pacífica*. Buenos Aires: Talleres gráficos Juan Perotti, 1911.
[5] Carlos Vergara, ob. cit., 1916, p. 545.

Carlos Norberto Vergara nació en Mendoza el 6 de junio de 1859 y falleció el 18 de febrero de 1930 en Córdoba. Fue un reconocido normalista, abogado y ensayista krauso-positivista de incidencia nacional. Exponente del periodismo normalista que prolifera a principio del siglo XX, representante de las últimas manifestaciones del espiritualismo argentino, acérrimo crítico del sistema escolar disciplinario y del sistema político estatal de la dominación oligárquica argentina.

Vergara egresó del Colegio Normal del Paraná en diciembre de 1878, allí ejerce la docencia por primera vez. Luego comienza un trayecto por diversas instituciones como docente y directivo: en 1879 da clases en el Normal de Maestros en Mendoza; en 1880 es subalterno en una escuela de la Boca en Buenos Aires; luego dirige la Escuela del Asilo de Huérfanos entre 1881 y 1882 en la misma provincia. En 1883 es nombrado Inspector Nacional de la Superintendencia de Escuelas en Mendoza y luego Inspector Nacional de Instrucción Primaria. En 1885 es nombrado Inspector Técnico de las Escuelas de Capital Federal, destituido en 1887. Ese mismo año acepta la dirección de la Escuela Normal Mixta de Mercedes en la Provincia de Buenos Aires en donde realiza una reforma pedagógica política antiautoritaria y espontaneista por la cual es destituido en 1890. "Las locuras de Mercedes" es recuperada en 1910 por la Escuela Nueva quien la ubica como experiencia originaria del movimiento y a Vergara como precursor. En 1908 es repuesto como Inspector en el distrito X, por José María Ramos Mejía. En 1911 se recibió de abogado en la Universidad de La Plata. Vergara fue también un prolífico ensayista y periodista pedagógico, creó y dirigió los periódicos pedagógicos: *El Instructor popular* (1883) y *La educación* (1886), también participó en distintas prensas pedagógicas como el *El Monitor de la Educación* o *La Escuela Popular*. Escribió los libros *Educación Republicana* (1899), *Revolución pacífica* (1911), *Nuevo Mundo Moral* (1913), *Filosofía de la educación* (1916), *Evología* (1921), *Solidarismo. Nuevo sistema filosófico* (1924) y el manual escolar de escritura *La Mamá* (1889).

Vergara ha sido trabajado fundamentalmente desde dos enfoques disciplinares, en primer lugar una vertiente propia de la historia de las ideas filosóficas, en la que el libro de Arturo Roig *Los krausistas argentinos* resulta fundamental. Esta línea propiciada por la historia de las ideas fue continuada en distintos trabajos que abordan no sólo las tramas filosóficas, sino también las políticas y pedagógicas[6]. La segunda senda disciplinaria pertenece a los desarrollos dentro de la historia de la educación dando cuenta de sus prácticas como normalista y como funcionario "democático radicalizado" dentro de la educación argentina[7].

La posición religiosa de Vergara, ha sido poco explorada, pese a ser fundamental en sus supuestos teóricos. Vergara, sostiene en sus obras una representación panenteista del mundo ligada a sus reelaboraciones del pensamiento de Krause. El panenteísmo de Krause sostiene que todo lo creado es un "ser finito" que se desarrolla en Dios, que es infinito. Con este neologismo teológico el pensador alemán busca diferenciarse del panteismo que unifica la identidad entre Dios y el universo o el pandeimos en el que Dios

[6] En torno a los trabajos sobre Vergara desde una visión filosófica recomendamos leer: Arturo Roig, *Los krausistas argentinos*, 1969/2006, 2009; Mariana Alvarado, *Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el siglo XIX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Norberto Vergara*. Tesis doctoral. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo. 2011; Marcos Olalla, Mariana Alvarado, Paula Ripamonti y Facundo Price. 2016; Leonardo Visaguirre, *Autoritarios, taxonomistas, emancipadores: Una crítica epistemológica a las pedagogías argentinas de principios del siglo XX*. Buenos Aires, FEPAI, 2023.

[7]Sobre Vergara desde la historia de la educación recomendamos leer: Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880/1945)*. Buenos Aires: Ediciones del Solar. 1986. Flavia Terigi. "El caso Vergara producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino", en: Adriana Puiggrós. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1991; Flavia Terigi y Nicolás Arata. "Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia", en Carlos Vergara. *Pedagogía y revolución: escritos escogidos*, La Plata, UNIPE, Editorial Universitaria. 2011; Sandra Carli. *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. 2003.

se funde con el universo creado dejando su trascendencia. Mario Magallón Anaya, estudioso del krausismo, postula que: "El mundo está diversificado en la Naturaleza y el Espíritu, los que confluyendo en la Humanidad tienden a una armonía perfecta en el seno de Dios, a través de la racionalización progresiva de las instituciones humanas. Sin embargo, es necesario apuntar, que el krausismo hace hincapié, más que en la metafísica, en la ética y en el derecho"[8]. Vergara afirma desde su concepción panenteista que: "(...) hasta en la caída de la hoja de un árbol interviene la acción directa de Dios"[9] o "existe en todas partes el poder infinito, que dirige todos los sucesos"[10]. Vergara además sostiene, siguiendo a Krause, que la humanidad posee la tarea de realizar las ideas de Dios, presente en el ideal de la humanidad que permite el desarrollo progresivo de la plenitud espiritual, intelectual y moral de l a humanidad en todas sus esferas. Como explica Mario Magallón Anaya el panenteísmo tiene un sentido armonicista, que busca equilibrar la tensión entre espiritualismo y empirismo de la modernidad centroeuropea: "En esta pretensión y búsqueda de la armonía en una unidad superior, se deben resolver las contradicciones de la ciencia racional; al igual que en algunos filósofos de la antigüedad y de la edad moderna, este tipo de proposiciones es una muestra de absoluta expresión panteísta[11].

Vergara dirá en este sentido en una afirmación plenamente panteista que a la humanidad le corresponde desde "(...) la fe de los corazones valientes y de las almas libres, que creen en Dios presente en todas partes, [con la tarea de] que triunfe el bien y la justicia, para que nada detenga la corriente del progreso, aleccionadora de perezosos y malvados, y premiadora de los dignos y esforzados"[12]. Vergara sostiene que el gran responsable de "los problemas sociales" es el Estado porque en él reside en "el deber de difundir la educación

[8] Mario Magallón Anaya, "Positivismo VS. Panteísmo en España y México Repercusiones", *Temas de Ciencia y Tecnología*, 10, n. 28, 2006, p. 25. Disponible en: https://www.utm.mx/~temas/temas-docs/nfnotas128.pdf.
[9] Carlos Vergara, ob. cit., 1911, p. 25.
[10] Ibíd., p 85.
[11] Mario Magallón Anaya, ob. cit., p. 26.
[12] Carlos Vergara, ob. cit., 1911, p. 136.

común, por igual para todos"[13], la que es pensada por el normalista como la base del edificio social y de la cultura de un pueblo"[14].

La educación popular es valorada por Vergara del siguiente modo "Uno de los derechos más indiscutibles en todos los hombres es el de dirigir la educación de sus hijos, y allí donde el pueblo no ejerce ese derecho interviniendo en la dirección de la enseñanza, las sociedades se extravían y se arruinan porque la falta de esa acción intelectual y moral de todos en favor de la cultura"[15]. La organización categorial de Vergara para interpretar la realidad se sostiene en la idea de "medio ambiente" la cuál construye en diálogo con las ideas positivistas pero con una interpretación krausista de la misma. El "medio ambiente" propicio potencia las "energías naturales" del pueblo, enriqueciendo la "acción propia y fecunda" y las iniciativas autónomas y populares. Para Vergara "la acción propia, espontánea y libre" potencia el medio ambiente fundamental para producir el "mayor progreso". Como ejemplo de esta relación virtuosa entre libertad, medio ambiente y pueblo autónomo Vergara menciona, una concatenación de esferas que van complejizando el progreso a partir de estas tres ideas:

> "[...] los alumnos forman el ambiente propicio en la clase, y el concurso libre, entusiasta, decidido, de todos los maestros de una escuela, forman, en ésta, el ambiente de mayor acción y de mayor progreso. A su vez, todo establecimiento, como organismo, debe ser autónomo y libre, gobernándose por sí mismo, y siendo solidariamente responsables, todos los miembros del personal, de la marcha de la escuela, colegio o universidad.
> Esa autonomía exige que el pe rsonal elija al Director cada uno o dos años. Así dignificados y engrandecidos todos los obreros de la cultura por la libertad, podrían a su vez, ellos, elegir las autoridades escolares.
> El pueblo, o los padres de los alumnos, podrían elegir a los maestros. Así se formaría el ambiente, con las iniciativas innumerables de los

[13] Ibíd., p. 106.
[14] Ibíd., p.107.
[15] Carlos Vergara, ob. cit., 1916, p. 544.

> alumnos, de los maestros y del pueblo, lo que desarrollaría energías prodigiosas e incalculables en favor de la cultura.
> Según esto, todas las escuelas, colegios y universidades, deben ser populares, sin que sea posible la educación en otra forma, salvo el caso de momentos excepcionales"[16].

Vergara menciona a Sarmiento y a Alberdi como los precursores de este tipo de educación y como los primeros defensores de la "injerencia" del pueblo sobre la enseñanza y sobre los destinos de la nación. El centralismo estatal y la educación fiscalizada son para Vergara el motivo por el que aún en 1916, tanto el ambiente social como el ambiente educativo esté "degradado y oscurecido", el centralismo y el monopolio estatal en educación y en educación moral (religiosa) desarticula la potencia política y cultural del concurso intelectual del mayor número de cerebros"[17] y esto es la principal causa de que "las escuelas sean focos de corrupción"[18]. Sin la participación de todas las fuerzas e ideas del pueblo Vergara sostiene que "será imposible la educación y la cultura, por muchas que sean las escuelas que el Estado sostenga. Alberdi y Sarmiento: "Se ve, pues, que la única escuela posible es la del pueblo"[19].

La libertad del pueblo a educar a sus hijos y a profesar sus cultos

Vergara sostiene ideas krausistas, un desarrollo autónomo y armónico de las esferas del espíritu y de las instituciones que encarnan dichas esferas en la vida histórica. El deber del Estado de asegurar la libertad, respetando el libre desarrollo de las demás esferas, esto implica asegurar jurídicamente que el "pueblo" pueda ejercer su derecho de elaborar y desarrollar la educación de sus hijos e hijas en relación a sus creencias religiosas y prácticas culturales. Para Vergara el progreso del pueblo y la república sólo es posible a partir de un desarrollo "armónico" de las diferencias, no por medio de la anulación de

[16] Ibíd., pp. 538-539.
[17] Ibíd., pp. 544.
[18] Ibíd., pp. 56.
[19] Ibíd., pp. 544-545.

diferentes posturas y mucho menos por subsumirse en un posicionamiento integrista y monopólico. Vergara, se muestra contrario a la adopción de una religión estatal, y mucho menos de una educación laica y centralista que excluya las diferencias religiosas y culturales del pueblo del ámbito educativo. Por esto en favor de la pluralidad de ideas y creencias religiosas sostiene:

> "[...] nada tan importante como aprender a respetar las ideas ajenas, sin ocultar las propias. Sosteniendo cada cual sus ideas religiosas en la escuela, sin herir ni molestar a los que siguen ideas opuestas, es como mejor se prepararían los jóvenes para propagar sentimientos de confraternidad universal y de tolerancia, hasta formar el ambiente de alta moderación y respeto que corresponde a la cultura de un pueblo libre. Tal concepto de la educación por la libertad y para la libertad, exige que se establezca por el Estado, la más perfecta libertad de cultos[20].

El gran problema de la religiosidad en la educación reside para Vergara en el monopolio y en la imposición que genera el estado nacional en torno al culto católico. "El mal que resulta de que el Estado sostenga el culto católico en nuestro país; es tan grande en contra de la cultura, de la educación y de la religión, que difícilmente podrá apreciarse dentro de las doctrinas hoy dominantes"[21]. El problema para el pensador krausista mendocino radica en que esté monopolio produce una confusión entre el "sentimiento religioso" y el "fanatismo" religioso, o dogmatismo. En tanto el primero produce un elemento fundamental para Vergara en el desarrollo de los "pueblos", el "espíritu religioso". Gracias a este "espíritu religioso" los pueblos pueden propiciar una educación autoafirmativa cultural y espiritualmente que guíe el desarrollo, jurídico, económico y social. "El sentimiento religioso tiene un rol tan importante en la educación y en el progreso general de los pueblos, al punto de que cada nación es más o menos poderosa según sea el grado de espíritu religioso que domine en ella"[22]. Por el contrario si el estado

[20] Carlos Vergara, ob. cit., 1916, p. 546.
[21] Ibíd., p. 547.
[22] Ídem.

monopoliza e impone una religión, un culto y una iglesia, produce fanatismo, y si además, sostiene económicamente y protege jurídicamente solamente a la iglesia católica, no solo depotencia el espíritu religioso del pueblo, genera posiciones extremas que fomenta el conflicto social:

> "En cambio, hay más decadencia donde hay menos espíritu religioso y más fanatismo. A la vez, se está viendo que hay más fanatismo e indiferencia religiosa donde el Estado protege más a una iglesia determinada. Por otra parte, la injusticia de que se sostenga la iglesia católica con el dinero de todos y aun de los que no pertenecen a esa iglesia, fomenta odios y sentimientos anarquistas"[23].

La distinción entre educación religiosa y sentimiento religioso, es socavada por el sostenimiento estatal del culto católico es el factor fundamental que corrompe el sentimiento religioso que tiene un factor fundamental no solo en el progreso del pueblo y la nación, sino también en la relación armónica o conflictiva entre las diversas comunidades que integran la población.

Vergara considera que el desarrollo de un pueblo está directamente ligado al desarrollo espiritual, pero este debe darse en una búsqueda libre en torno a las necesidades e impulsos propios del pueblo y su "medio ambiente"[24] que armonicen mejor con la libertad de conciencia y con las prácticas del gobierno propio. El concepto de "medio ambiente" es fundamental en Vergara, resulta de una reelaboración "sui generis" entre el panenteísmo krausista y la

[23] Ídem.

[24] Vergara construye su idea de medio ambiente desde una posición krause-positivista, da cuenta de la lectura positivista de Darwin, pero se separa de la visión social de Spencer, la entiende como una "ley natural" donde los individuos se siente movidos por iniciativa individual, libre, autónoma y original a realizar acciones fecundas para desarrollar su espíritu y el espíritu colectivo. La idea de medio ambiente en Vergara, se relaciona con las ideas de "acción fecunda" "libertad" y "gobierno propio" que son para el pensador krauso-positivista las leyes que manifiestan la ley divina y superior. Su posición es iusnaturalista y panenteista, por ende todo es regido por la fuerza divina de Dios, la que también nombra como naturaleza.

sociología de Spencer. En oposición al pensamiento positivista y al darwinismo social spenceriano, cuando Vergara afirma la obediencia de la vida a las "leyes biológicas" de la "Naturaleza", supone previamente el control axiológico que imponen las "ley divina". En este sentido Vergara no sigue la concepción teórica spenceriana que afirma un posicionamiento individualista que se centra en la aptitud y la herencia biológica. Por el contrario afirma la importancia del "medio ambiente" por sobre la herencia, visibilizando como determinantes elementos políticos, sociales, de lucha de clases, propios de la conflictividad social y principalmente la vigilancia que debe hacerse sobre la "ley divina", Vergara sostiene que "lo que nadie puede desconocer es la influencia decisiva que la religión ejerció siempre en la marcha política de los pueblos"[25].

Para dar cuenta de esta relación armónica que debe existir entre "educación religiosa", "sentimiento religioso" y "medio ambiente", Vergara compara el desarrollo del protestantismo y del catolicismo en los pueblos y su íntima relación con la "libertad" y la "prosperidad de los pueblos". "Muchos dicen que el protestantismo es superior al catolicismo, y como prueba presentan el hecho de que, donde actualmente hay más libertad y prosperidad es donde domina la religión protestante"[26]. Para Vergara el protestantismo produce "libertad de conciencia" que potencia las "libertades políticas", es una religión que se desprende de las necesidades pragmáticas y morales de los pueblos que han generado la espiritualidad protestante. Pero para Vergara "América latina" necesita de una poderosa imaginación para poder superar las condiciones de "corrupción" y "fanatismo" que impone el "estado monopólico" y esta solo puede provenir del sentimiento religioso católico que potencia la imaginación creadora a partir de lo "maravilloso". Solo una fe sostenida por la posibilidad de lo maravilloso puede potenciar cambios necesarios para el pueblo sometido. "Todo en nuestro mundo, como en el Universo y en la vida individual, está lleno de maravillas, siempre superiores á la capacidad humana y creciendo sin cesar, á medida que la razón se despierta"[27]. Para Vergara el

[25] Carlos Vergara, ob. cit., 1911, p. 732.
[26] Ibíd., p. 455.
[27] Ibíd., p. 732.

desarrollo espiritual y su imaginación maravillosa potencia la relación del pueblo con las necesidades y oportunidades del "medio ambiente" produciendo tanto "una religión nueva" que responda a la "ley del progreso".

> "Aquella doctrina que dé más vigor al cuerpo y más claridad y poder á la inteligencia para formar pueblos más progresistas y felices, que venzan en el comercio, en las industrias y en toda clase de luchas, extendiendo sus dominios, resultará ser la mejor. Aquella doctrina que conduzca al aniquilamiento de sus partidarios, desaparecerá con éstos, resultando ser la peor"[28].

La vinculación libre y armónica entre las necesidades y posibilidades del "medio ambiente" la potencia imaginativa "maravillosa" de la espiritualidad y la educación del pueblo, permitirán un sentimiento religioso que dará a "la América latina [...] gobiernos más libres que las naciones protestantes y realizará milagros de toda clase, superiores á los obtenidos por el progreso en los países dirigidos por las religiones actuales"[29]. Esta religión nueva, que surgirá del desarrollo libre del propio sentimiento religioso del pueblo se mostrará por su eficacia en términos históricos materiales.

> "Dios nos expresa su voluntad en los fenómenos de la Naturaleza, de la sociedad y de la conciencia humana, y según lo que hemos explicado al tratar de Biología, Sociología y Filosofía, allí se vé, sin sombra de duda, que Dios quiere el triunfo de la libertad y de la república; y así lo dicen todas las expresiones de la vida, en la Naturaleza y en la sociedades humanas"[30].

El desarrollo interrumpido de los pueblos en América latina se debe para Vergara al monopolio estatal sobre la fundamental vinculación entre religión y educación. Dos consecuencias de este monopolio "corrupto" entre la relación entre estado y religión es el sostenimiento del culto católico y la

[28] Ibíd., p. 733.
[29] Ídem.
[30] Ibíd., p. 734.

clausura del accionar del pueblo y su sentimiento religioso en la educación de sus hijos.

Educación, ideas religiosas y los "sentimientos de confraternidad universal"

Vergara sostiene en el arco discursivo analizado (1880-1916) dos ideas en torno al estado, la educación y la religión: Primero que el desarrollo político, económico, social y cultural de la nación está directamente ligado a la proyección autónoma del "espíritu religioso" del pueblo. Segundo que se ha sostenido un proceso de "decadencia" desde 1880 hasta la 1916 del estado y su escuela pública, y el motivo de este proceso decadente es ideológico. Para Vergara si bien económicamente tanto el estado como sus instituciones han crecido, esto se ha desarrollado a partir de ideas "centralistas" que corrompe la fuerza y la autonomía del pueblo para progresar. Afirma que una clara prueba de ello es el crecimiento del clientelismo y del "fanatismo religioso" fruto de la protección y dirección excesiva del estado al proteger a la iglesia católica, en todo este periodo. Afirma que:

> "Esto equivale a decir que el Estado argentino gasta inmensas sumas de dinero del pueblo (al sostener el culto católico) para matar el sentimiento religioso, que es el nervio de la grandeza de las naciones, y el alma misma de toda educación y de toda cultura"[31].

Su posición armonicista es crítica de toda intervención de la autonomía de cada esfera del espíritu, Vergara está convencido que esta relación es corruptora e "ignominiosa" y por eso llama a la que la iglesia católica sea redimida del "yugo que la ata al Estado, mediante el dinero fiscal, entonces los ministros del culto y todos los fieles, se pondrán de pie a sostenerlo, y desarrollarán energías inmensas, que iluminarán a los pueblos, con santo espíritu religioso"[32]. Las fuerzas "populares" son para Vergara "preciosa e

[31] Ibíd., p. 547.
[32] Ibíd., p. 546.

incomparable" y alejadas de la posibilidad de pensar y sostener con ayuda del estado una educación que potencie la cultura y las prácticas propias del sentimiento espiritual de cada porción del pueblo. Las fuerzas populares que nutren la cultura nacional se encuentran:

> "[...] tristes y sin fe, esterilizan sus mejores energías, porque le falta el concepto superior que más impulsa el desarrollo de toda vida. [...] Si el Derecho es la condición del bien y el derecho ejercido se convierte en libertad, lo que necesita la Iglesia, como todas las instituciones y todos los organismos para su bien, es libertad"[33].

La vinculación entre educación y religión como expresamos se sostiene en el desarrollo del espíritu religioso y de la libertad. El gran problema para Vergara es que el fanatismo propicia la intolerancia en tanto no permite la enseñanza del diálogo a partir de la diferencia, que todos los alumnos y alumnas puedan "aprender a respetar las ideas ajenas, sin ocultar las propias"[34] permite que sostengan una práctica necesaria para la vida democrática y ciudadana. Vergara sostiene desde la lógica armonicista que el diálogo interreligioso e intercultural es necesario para propiciar el ambiente para potenciar "la cultura de un pueblo libre"[35].

> "Desde luego, privar a los alumnos que manifiesten y sostengan sus creencias religiosas en las escuelas y colegios, ya es una práctica contraria a la libertad y por tanto a la verdadera educación. [...] Tal concepto de la educación por la libertad y para la libertad, exige que se establezca por el Estado, la más perfecta libertad de cultos"[36].

[33] Ibíd., p. 547.
[34] Ibíd., p. 546.
[35] Ibíd., p. 547.
[36] Ibíd., p. 547.

A modo de conclusión

Vergara construye en el periodo mencionado un lugar de enunciación diferencial y novedoso, sostenido desde ideas krausistas y positivistas, pero elaboradas y organizadas originalmente para dar respuesta a los problemas que reconoce en las tramas políticas educativas entre estado, escuela y religión. Lejos de sostener el laicismo como otros normalistas positivistas o de defender la educación religiosa (laicismo propuesto desde la ley 1420 y por las respectivas reglamentaciones provinciales que de ella se desprenden), se sostiene en muchas partes del país en las escuelas estatales. Su posición armonicista y superadora se sostiene en los años, pese a que los contextos de escritura cambian, por ejemplo *Revolución pacífica* es publicado en 1911 año del centenario, donde el estado despliega gastos en obras y *Filosofía de la educación* es publicado en 1916, en las repercusiones de la guerra mundial, y de la crisis que de ella procede. El discurso de Vergara, rara vez problematiza las condiciones económicas de la educación, se concentra especialmente en una crítica "ideológica" sobre la visión "centralista" y "autoritaria" o "monárquica" del gobierno. Las ideas de Vergara construyen un arco hacia el futuro, discute con un modelo de administración educativa que empezó con el primer gobierno de Roca en 1880 y que continúa aún en 1916. Pero resulta interesante comprender que el pedido de desfinanciar la iglesia católica no solo se sostiene en su argumento de injusticia frente a las otras religiones y al crecimiento del fanatismo por sobre el "sentimiento religioso", sino también busca que ese financiamiento se dirija a la educación.

Vergara acusa a la iglesia católica sostenida por el estado como la responsable de fomentar "sentimientos anarquistas". Presenta a la escuela pública como el verdadero lugar republicano para formar una moral nacional que permita educar a los/las alumnos/as futuros ciudadanos/as en la tolerancia y en la libertad de credos y de ideas, que sean reflejo de la cultura del pueblo que las nutre. Para Vergara, no es la iglesia, sino las escuelas "fiscales" quienes deben funcionar como un medio para que el pueblo se ocupe a ejercer su derecho de autodeterminación para propiciar una politicidad activa y acorde a las necesidades de la "república". Su idea de confraternidad universal,

construida desde el "sentimiento religioso" funciona como un horizonte utópico que resuelve los conflictos de su contexto discursivo. Esta idea krausista de Vergara, resulta diferencial de otras versiones de confraternidad universal en el mismo contexto discursivo, como es el caso de posiciones anarquista o comunista que construyen esta confraternidad desde la clase social. Vergara será discutido por este ideal de confraternidad de naciones, por sobre una confraternidad de clase, por adherentes a la liga racionalista argentina, pero esta problemática ya trasciende este escrito.

Recibido: 30/09/2023
Aceptado: 15/12/2023

Carlos Vergara, una "educación laica superior" para la libertad y la confraternidad universal

Leonardo Visaguirre

Resumen

Desde una perspectiva ligada a la historia de las ideas filosóficas latinoamericanas y al análisis discursivo trabajamos en torno a la influencia krausista y panenteista en Carlos Vergara y sus ideas en torno a la necesidad de una educación laica superior que permita superar la "decadente" y negativa. relación entre estado, educación y religión, en la argentina a principios del siglo XX. Carlos Vergara (1859-1930), normalista y abogado krausista argentino, sostiene un lugar de enunciación que no puede ser fácilmente ubicado en las posiciones tradicionales del debate sobre educación laica o religiosa. Este debate entre católicos y liberales, de gran incidencia a multas del siglo XIX, tiene sus antecedentes más significativos en el Congreso de Educación de 1882 y en los debates de la legislación de la Ley 1420 en 1884. La polémica, es recuperada por Vergara, desde una nueva instancia, la "educación laica superior". La posición del normalista es sui generis en tanto no opta por los extremos, sino que desde un ideario krausista propone una posición armónica que dé prioridad al desarrollo libre de las diversas esferas de la humanidad. Para Vergara, siguiendo a Karl Krause, las esferas del espíritu deben desarrollarse objetivamente de forma autónoma y armónica en instituciones. Las relaciones esfera/institución que propone son: amor/familia, razón/ciencia, espíritu/arte, derecho/estado y fe/religión. Vergara siguiendo este esquema krausista plantea en disonancia con el debate entre cristianos y liberales, reformular el laicismo de las escuelas y transformarlo en una "educación laica superior" que produzca una confraternidad universal de ideas y prácticas religiosas.

Palabras-clave: Carlos Vergara - krausismo - panenteísmo – normalismo - educación superior.

Carlos Vergara, a "higher secular education" for freedom and universal brotherhood

Leonardo Visaguirre

Abstract

From a perspective linked to the history of Latin American philosophical ideas and discursive analysis we work around the Krausist and panentheist influence on Carlos Vergara and his ideas around the need for a higher secular education that allows overcoming the "decadent" and negative . relationship between state, education and religion, in Argentina at the beginning of the 20th century. Carlos Vergara (1859-1930), Argentine normalist and Krausist lawyer, maintains a place of enunciation that cannot be easily located in the traditional positions of the debate on secular or religious education. This debate between Catholics and liberals, with great impact on fines in the 19th century, has its most significant antecedents in the Education Congress of 1882 and in the debates on the legislation of Law 1420 in 1884. The controversy is recovered by Vergara, from a new instance, "higher secular education." The position of the normalist is sui generis in that he does not opt for extremes, but rather from a Krausist ideology he proposes a harmonious position that gives priority to the free development of the various spheres of humanity. For Vergara, following Karl Krause, the spheres of the spirit must objectively develop autonomously and harmoniously in institutions. The sphere/institution relationships proposed are: love/family, reason/science, spirit/art, law/state and faith/religion. Vergara, following this Krausist scheme, proposes, in dissonance with the debate between Christians and liberals, to reformulate the secularism of schools and transform it into a "higher secular education" that produces a universal brotherhood of religious ideas and practices.

Keywords: Carlos Vergara - krausism - panentheism - normalism - higher education.

DOCUMENTOS

ISSN 2347-0712
DIALOGANDO 11, N.22, 2023

Homilía de Monseñor Carlos A. Malfa, obispo de Chascomús, en la Misa de Acción de Gracias por la Beatificación del Cardenal Eduardo Francisco Pironio (2023)

¡Y Dios lo hizo!

Los Obispos argentinos hemos reconocido en este hermano un modelo de pastor de vida evangélica y luminosa fidelidad a las distintas misiones que le fueron confiadas en la Iglesia a nivel nacional, latinoamericano y universal. Consecuentemente la Conferencia Episcopal pidió al Papa la introducción de su causa de Beatificación y Canonización, constituyéndose actora de la misma. Y comenzamos a rezar en la confianza de que sería Dios mismo quien iba a mostrar su santidad a través de las gracias que concediera por su intercesión. Y ¡Dios lo hizo!, es el fruto de esa oración loa raíz de la fiesta que estamos viviendo y que el Sucesor de Pedro ha confirmado con su Autoridad Apostólica.

Para el Cardenal Pironio Luján era el "corazón espiritual de la Argentina" y al vernos aquí nos estaría diciendo: "Siempre en la Casa de la Madre se experimenta más hondamente el amor de Padre que nos hace Hijos, se escucha más dócilmente la Palabra del Hijo que nos hace discípulos, y se recibe más profundamente la fuerza del Espíritu Santo que nos hace testigos. Todo esto para ser alegres y serenos, solidarios y fraternos, llenos de esperanza pascual y de amor universal".

Por eso nosotros desde el corazón de la Virgen fiel entonamos en canto de alegría, de gratitud y de alabanza: "¡Magnificat!" "Grandes cosas ha hecho el Señor con nosotros por nosotros y estamos desbordados de alegría" (Salmo 126). Toda la liturgia en ese gran día, tercer Domingo de Adviento, llamado *gaudete* nos invita a la alegría porque el Señor está cerca y la alegría de Dios es inconfundible.

"Desbordo de alegría en el Señor", nos dice el profeta Isaías, "estén siempre alegres", insiste San Pablo. "Proclama mi alma la grandeza del Señor, se alegra mi espíritu en Dios mi Salvador", rezábamos en el salmo responsorial.

¡Dios lo hizo! También nos decía San Pablo: "Den gracias a Dios en toda ocasión". Si queridos hermanos y hermanas; agradecemos a Dios el milagro de la vida del nuevo beato cardenal Eduardo Francisco Pironio, la frescura y alegría fecunda de su temprano sacerdocio, los caminos de fe, esperanza y Pascua que recorrió en la Iglesia y en el mundo, la transparencia de su alma que podía intuirse en la mirada limpia con la que reconocía los signos de los tiempos e intuía las necesidades de tantas personas que fue encontrando en su largo ministerio. "Salí del Padre y vine al mundo. Ahora dejo el mundo y vuelvo la Padre. Gracias, Señor y Dios mío. Padre de las misericordias, porque me llamas y me esperas. Porque me abrazas en la alegría de tu perdón", escribió lleno de fe en su Testamento espiritual.

Y demos gracias en la Casa de María de Luján donde acontecieron los momentos más importantes de su vida, ordenado sacerdote y Obispo, adonde siempre volvió, quiso ser enterrado y donde veneramos sus restos, donde fue beatificado. Aquí también se despidió de Argentina cunado San Pablo VI lo llevó a Roma. Este hijo fiel de 9i de Julio, de esta querida Argentina, siempre volvió a su pueblo y a su Patria desde los diferentes servicios que al Iglesia le fue encomendando.

Cristiano y pastor animado de una espiritualidad pascual, hombre de Dios, sacerdote, obispo y cardenal de la Iglesia, padre hermano amigo espiritual de tantas personas en la Argentina, América Latina y el mundo.

El cardenal Carlo Martini lo definió como: "Una de las mayores personalidades de la Iglesia del final del milenio".

Hoy nos des posible contemplar una vez más su ser profundamente humano y todo de Dios.

Muchos de los que hoy estamos aquí y tantos que están espiritualmente unidos a esta celebración de acción de gracias lo hemos conocido, hemos sido contemporáneos, colaboradores, discípulos, familiares, amigos; otros lo conocen o conocerán los testimonios de alguna persona o sus escritos.

Cuantos tuvimos la certeza, la gracia y el don de haber compartido un tramo de nuestra vida con un "santo de la puerta de al lado" como dice el Papa Francisco de "aquellos que viven cerca de nosotros y son un reflejo de la presencia de Dios", y confiamos con el mismo Santo Padre: "La santidad es el rostro más bello de la Iglesia".

A medida que pasa el tiempo percibimos que su figura crece, se hace más luminosa y significativa. Lo describió muy bien el padre Lucio Gera, amigo entrañable y gran teólogo argentino: "para poder ver las cosas pequeñas hay que acercarse a ellas, pero para ver las cosas grandes hay que alejarse de las mismas. Sólo vemos el perfil de la grandeza de un monte si nos distanciamos del mismo, obviamente sin alejarnos tanto que lo perdamos de vista y lo echemos al olvido. Lo mismo nos ocurre con hombres de la talla humana y espiritual de Eduardo Pironio".

La página evangélica nos ha presentado la misión del Precursor, San Juan el Bautista, "enviado del Señor para ser testigo de la luz". En el nuevo beato reconocemos un enviado del Señor a nuestro tiempo, un testigo de la luz que es Jesucristo.

El beato Pironio fue un hombre del Concilio y un artesano de su recepción en América Latina donde cultivó su visión de la "Iglesia de la Pascua", "una iglesia de Cruz y de Esperanza, de Pobreza y Contemplación, de Profecía y de servicio, una Iglesia misterio de comunión misionera en medio del mundo", y que tanto nos dice hoy a nosotros, obispos, sacerdotes, consagrados, pueblo fiel de Dios: "La Iglesia de la Pascua" no es precisamente una iglesia "triunfalista" o "del poder". Todo lo contrario. Una Iglesia pascual des ante todo una Iglesia del anonadamiento y la crucifixión, la pobreza, la persecución y la muerte.

Para él "el único camino de un cambio verdadero pasa siempre por el corazón de las bienaventuranzas evangélicas".

Sus enseñanzas son la luz para nuestro tiempo. En aquella luminosa "Meditación para tiempos difíciles" –como los que estamos viviendo los argentinos y muchos países de América Latina y del mundo– recordó que son momentos que "exigen fortaleza". En dos sentidos: como firmeza, constancia, perseverancia, y como compromiso activo, audaz y creador. Para cambiar el mundo con el espíritu de las bienaventuranzas, para construirlo en paz, hace falta la fortaleza del Espíritu.

En cambio, cuando hay tensión o desencuentro en la sociedad y en la iglesia, el beato Pironio nos alerta: "son signos del oscurecimiento de la verdad, del olvido de la justicia, de la pérdida del amor". "Revelan claramente la falta de la fuerza del Espíritu".

Desde ayer la iglesia nos presenta al beato Cardenal Eduardo Francisco Pironio como intercesor y ejemplo para todos, pienso muy especialmente en las nuevas generaciones, desde el inicio de su ministerio mantuvo una sintonía singular con los jóvenes en la Acción Católica, la Joc, las "·Marchas de la esperanza" iniciadas en Mar del Plata, en la gran aventura de las Jornadas Mundiales de la Juventud de las que fue como el arquitecto colaborando con las iniciativas proféticas de San Juan Pablo II, para hacer de ese acontecimiento un pentecostés de la Iglesia joven que desde 1985 se celebran en diferentes países y continentes.

La primera fuera de roma quiso celebrarla en Buenos Aires, en la avenida 9 de Julio, aquel inolvidable Domingo de Ramos de 1987. ¡Cuántos testimonios de jóvenes en los que el beato Pironio dejó huellas de esperanza en un confesionario, en las calles o con su palabra en las catequesis o ante la multitud!

El tiempo parecía detenerse ante cada persona con la que se encontraba. Era la forma de entrega total del beato a cada persona, hecho constatado por

cantidad de religiosos y religiosas, de seminaristas, de laicos de todo el mundo.

En el atardecer de su vida entregó a los más jóvenes lo más valioso, su vocación, con la convicción de que no hay mayor alegría en la vida que descubrir el sueño de Dios para cada uno, el sentido radical de nuestras vidas: "Me he sentido extraordinariamente feliz de ser sacerdote y quisiera trasmitir esta alegría profunda a los jóvenes de hoy, como mi mejor testimonio y herencia".

Pidámosle al beato Pironio que interceda por tantos jóvenes que buscan que buscan saber para quién y para qué vivir, que buscan y esperan futuro, sentido, proyecto, dignidad.

Fue entre nosotros profeta y testigo, con su vida y con su muerte nos anunció a "Cristo esperanza de gloria".

Cerca ya del misterio de la navidad, recemos con las palabras de aquella preciosa oración del beato Pironio a Nuestra Señora de la Nochebuena: "Virgen de la esperanza: América despierta. Sobre sus cerros despunta la luz. Des el día de la Salvación que ya se acerca. Sobre los pueblos que marchaban en tiniebla, ha brillado una gran luz. Esa luz es el Señor que nos diste, hace mucho, en Belén, a medianoche. Queremos caminar en la esperanza Madre de los pobres. Falta el pan material en muchas casas. Falta el pan de la verdad en muchas mentes. Falta el pan del amor en muchos hombres. Falta el Pan del Señor en muchos pueblos. Tú conoces la pobreza y la viviste.

Danos alma de pobres para ser felices. Pero alivia la miseria de los cuerpos y arranca del corazón de tantos hombres el egoísmo que empobrece.

Nuestra Señora de América: ilumina nuestra esperanza, Alicia nuestra pobreza, peregrina con nosotros hacia el Padre". Amén

Luján, 17 de diciembre de 2023.

ISSN 2347-0712

DIALOGANDO 11, N.22, 2023

EDUARDO F. CARDENAL PIRONIO

Reflexiones sobre la alegría

Llama poderosamente la atención que el Papa haya escrito una exhortación apostólica sobre "la alegría": *Gaudete in Domino Semper*, "alegráos siempre en el Señor" (Filipenses 4,4).

Precisamente en un tiempo tan hondamente marcado por la tribulación y la tristeza. Y que lo haya hecho nada menos que Pablo VI, el hombre que más sufre en esta hora. Es que sólo se puede hablar bien sobre la alegría desde el corazón de la cruz. Un hombre que sufre tiene siempre la experiencia del amor: y la alegría –lo dice san Pablo y lo analiza santo Tomás– es fruto del Espíritu de amor (Gálatas 5,22) y el primer acto interno de la caridad (2, 2, 28, 1).

Esta experiencia del amor es doble: por una parte es gustar adentro que "así amó Dios al mundo que le dio a su hijo" (Juan 3,16); por otra, es expresar afuera que "no hay amor más grande que dar la vida por los amigos" (J. 15,13). Pablo VI es un hombre providencial a quien Dios predestinó, en su designio de amor, para la fecundidad de la cruz. En su mirada profunda y transparente se adivina con facilidad la imagen concreta y cercana del siervo doliente de Isaías: cargó sobre sus hombros frágiles las dolencias de la humanidad entera (Is. 53,4).

Hace poco más de un año yo tenía el privilegio y la gracia de predicar el retiro anual en el Vaticano. El tema general fue la Iglesia. Pero toda una meditación estuvo dedicada a la Alegría en la Iglesia. Por eso me entusiasma saber que el Papa haya escrito un largo y hondo documento sobre la alegría.
En la introducción de su exhortación apostólica el Papa conecta la urgencia de hablar sobre la "alegría cristiana" con tres realidades actuales:

a. El Año Santo Universal: es "la alegría de la salvación" (Salmos 50,14), como fruto especialísimo de la renovación interior y de la reconciliación fraterna. En definitiva el Año Santo –año de conversión y de vuelta al Padre– tiene que "multiplicar la alegría" (Is. 9,2) del encuentro, del amor y de la cruz;

b. La venida del Espíritu Santo en Pentecostés: el Papa nos invita este año a pedirle "el don de la alegría". Es que la alegría cristiana –primer acto interno de caridad– está intrínsecamente vinculada con la presencia y acción del Espíritu Santo "que nos ha sido dado" (Romanos 5,5). Jesús se estremeció de alegría, movido por el Espíritu Santo" (Lucas 10, 21).

La exhortación apostólica sobre la alegría es el gran regalo que nos hace Pablo VI –el hombre frágil que sufre– para Pentecostés. Yo diría que, más que hablarnos explícita y largamente sobre la alegría, el Papa nos lleva directamente a "las fuentes de la alegría" para que allí bebamos y gustemos. Por eso nos habla tanto de la alegría en "la historia de la salvación" que providencialmente va tejiendo el Espíritu Santo en el Antiguo Testamento, en el Nuevo Testamento y en la existencia sencilla y cotidiana de los santos.

c. La presente situación del mundo y de la Iglesia (dentro de ella, la experiencia personal del Papa que, como su excepcional patrono san Pablo asume el "cuidado de todas las Iglesias": II Corintios 11, 28). Pareciera una locura, pero es la misteriosa "sabiduría y fuerza de Dios" que se nos revela y da en "un Cristo crucificado" (I Corintios 1, 23-24). Cuando todas las cosas, en la historia de los hombres y en la vida de la Iglesia, parecieran llevarnos al pesimismo y la tristeza, el Papa nos invita a entonar un "himno a la alegría divina", a proclamar las exigencias de la alegría cristiana. "Esta es la razón de nuestro mensaje", dice el Papa. Y asumiendo con fortaleza e iluminando con la fe su propio sufrimiento repite las palabras del apóstol: "Estoy lleno de consuelo, reboso de alegría en todas nuestras tribulaciones" (II Corintios 7, 3-4).

No pretendo ni podría hacer un comentario detallado, un análisis profundo, de la exhortación apostólica del papa Pablo VI sobre la Iglesia cristiana.

Simplemente quisiera ofrecer, a la luz de las palabras del Papa, algunas reflexiones que me parecen oportunas. Y que serán, por otra parte, muy sencillas.

Lo sintetizaría en tres puntos: ¿Es posible en este tiempo la alegría? ¿Qué es, en definitiva, la alegría? ¿Cuáles son las fuentes o el camino de la alegría cristiana?

Pero antes quisiera, de entrada, asegurarles tres cosas:

El hombre ha sido hecho **para** la alegría, no para la tristeza; para vida, no para la muerte; para la esperanza y posesión, no para el pesimismo y la desesperanza; la vocación suprema del hombre es la felicidad perfecta en la plena comunión con Dios. "Les anunciamos lo que hemos visto y oído para que también ustedes vivan en comunión con nosotros. Y nuestra comunión es con el Padre y con su Hijo Jesucristo. Les escribimos para que nuestra alegría sea completa" (1 Juan, 1,3-4). Por eso el Sermón de la Montaña comienza con una fundamental invitación a la alegría: "Felices…" (Mateo 5,3-12).

La vocación a la alegría supone "*una cierta visión acerca del hombre y de Dios*". Desde la fe, hay que describir la cercanía, la presencia e intimidad de un Dios que es padre y habita inefablemente en nosotros (Juan 14,23). Supone, también, esa misteriosa revelación de Cristo que se nos comunica y espera en la inmediatez desconcertante de nuestros hermanos (Mateo 25; 1 Juan 4,20-21).

Por lo mismo se exige que, "*sin necesidad de salirse de una visión realista, las comunidades cristianas se conviertan en lugares de optimismo*". Una auténtica comunidad cristiana –por ser lugar de una presencia misteriosa del Señor y revelación de su amor– tiene que ser fuente de alegría y esperanza.

Es dramáticamente fácil, como los entristecidos discípulos de Emaús, contagiarse mutuamente el pesimismo. Tampoco se trata de que testigos aislados anuncien al mundo la Resurrección. Esto es indudablemente válido; pero lo que el Señor quiere y el mundo espera es, ante todo, comunidades cristianas que griten la buena nueva de la salvación en la presencia y resurrección de Jesús.

Es esencial que toda la comunidad cristiana, plenamente invadida por el espíritu de amor y la alegría, la esperanza y la paz, proclame a los hombres el mensaje fundamental: "¡Es verdad: el Señor ha resucitado!" (Lucas 24,34). Formar comunidades orantes, fraternas y misioneras que sepan recibir "la Palabra en medio de muchas dificultades con la alegría que da el Espíritu Santo" (1 Tesalonicenses 1,6). Esa debería ser nuestra tarea y nuestro compromiso.

¿Es posible la alegría?

La primera pregunta que nos planteamos es esta: ¿por qué el Papa nos habla de la alegría? ¿Es que es posible, "en medio de frecuentes contradicciones y dificultades", experiencia de finitud y de muerte, de miseria y de fracaso, de desilusión y de sufrimiento, hablar de alegría, esperar la alegría, cantar la alegría? "Es precisamente en medio de sus dificultades cuando nuestros contemporáneos tienen necesidad de conocer la alegría, de escuchar su canto", nos dice el Papa.

Es ahora cuando más necesidad tenemos de experimentar que Dios es amor, que su esencia es la fidelidad a la Promesa y que la infalible certeza de su presencia transforma nuestra oscuridad en luz, nuestra debilidad en fortaleza, nuestra tentación de desaliento y tristeza en seguridad de gozo y de esperanza.

El mensaje del cristiano hoy –en este mundo quebrado y pesimista– es la alegría que nace de la cruz. "Salve, oh cruz, nuestra única esperanza" (Himno de Vísperas en Pasión).

Si los cristianos tienen hoy una responsabilidad –los que de veras, por seguir a Jesús, han renunciado a sí mismos y han asumido con generosidad su cruz cotidiana– es la de ser mensajeros de alegría y esperanza, la de ser, por fidelidad al Evangelio, los auténticos artífices de la paz. "Felices los que trabajan por la paz, porque serán llamados hijos de Dios" (Mateo 5,9).

Un canto verdadero a la alegría hoy supone realismo evangélico: comprender que, "el misterio de la inequidad" está obrando en el mundo y que esta es también "la hora del poder de las tinieblas". Supone, por lo mismo, experimentar el dolor de los hombres, la angustia de los pueblos y la soledad de las almas. Pero también supone descubrir que Cristo está presente y que el Padre obra por la actividad incesantemente transformadora de su Espíritu.

La posibilidad de la alegría supone una visión cristiana del dolor y una aceptación positiva de la fecundidad de la cruz, no es simplemente la resignación pasiva ante el sufrimiento. Es la seguridad divina de que nuestra "tristeza se convertirá en alegría" (Juan 16,20).

En definitiva, la fuente honda de la alegría cristiana es la cruz. Por eso es preciso penetrar en su misterio. San Pablo nos dice: "Ahora me alegro de poder sufrir por ustedes y completo en mi carne lo que falta a los padecimientos de Cristo, para bien de su Cuerpo, que es la Iglesia" (Colosenses 1, 24). Al terminar su carta a los Gálatas, Pablo escribe: "Yo sólo me gloriaré en la cruz de nuestro señor Jesucristo, por quien el mundo está crucificado para mí, como yo lo estoy para el mundo" (Gál. 6,14).

¿Por qué es posible la alegría? Porque es posible el amor.

Los cristianos no podemos renunciar nunca a una expe-riencia y a un compromiso: la experiencia de que Dios es padre y nos ama ("Dios es amor") y el compromiso de que debemos amarnos "como Él nos amó".

Lamentablemente la experiencia inmediata y cotidiana que vivimos es ésta: la indiferencia, la desconfianza, la marginación, la violencia, la muerte. Pero,

desde la fe y en perspectiva luminosa de esperanza, es preciso gritar que "Dios es amor, y el que permanece en el amor, permanece en Dios y Dios en él" (1 Juan 4,16).

Una afirmación de la inefable posibilidad de la alegría supone creer en la inquebrantable firmeza del amor del Padre que nos ha reconciliado consigo por la sangre de su Hijo (Colosenses 1,20).

En una palabra: responder a esta pregunta "¿es posible la alegría?", es responder, desde la historia de la salvación a lo siguiente:
¿Es posible todavía el amor?
¿Es posible la fecundidad de la cruz?
¿Es posible que la salvación –fuente de alegría para todo el mundo– nazca precisamente de la cruz como fruto inmediato del amor?

Allí está la experiencia de la alegría honda, intraducible y transformadora, que necesitan hoy los hombres: la alegría verdadera es fruto del amor, se engendra en la cruz y se expresa en serenidad, gozo y esperanza.

Más que nunca es necesario hoy gritar a los hombres la Buena Nueva de la Salvación: "Les anuncio una gran alegría para ustedes y para todo el pueblo: hoy, en la ciudad de David, les ha nacido un Salvador, que es el Mesías, el Señor" (Lucas 1,10).

¿Qué es la alegría?

El perfecto descanso en un bien intensamente deseado y ahora plenamente poseído. Desde el punto de vista cristiano ese bien tiene un nombre: es Dios hecho presente en Jesucristo e interiormente saboreado en el Espíritu. Por eso las etapas de alegría cristiana son las mismas que la revelación de Dios al hombre en la historia de la salvación: la creación, la redención, la comunicación del Espíritu.

Cuanto más claramente conocido y más plenamente poseído es Dios, tanto más honda e intraductible es la alegría. Es, por eso, la alegría de estos niños y los pobres: "Te glorifico, Padre, porque esto lo has ocultado a los sabios y prudentes, y lo has revelado a los pequeños" (Lucas 10,21).

Santo Tomás define así la alegría como acto interno de la caridad: "El más perfecto reposo del alma en la posesión del bien más perfecto" (*perfecta quies in optimo*).

La alegría supone, de algún modo, la presencia del bienamado. Así "salta de alegría" san Juan en el seno de su madre Isabel cuando la visita María (Lucas 1,45).

Así se "llenan de alegría" en el cenáculo los discípulos cuando se les hace presente el Cristo resucitado (Juan 20, 20). Para las mujeres que van al sepulcro de madrugada, la manifestación de Jesús es una extraña mezcla de "alegría y temor" (Mateo 28,8). Cuando Jesús se va al Padre los discípulos se entristecen: pero el Señor advierte: "Si me amaran de veras se alegrarían" porque "me voy al Padre" (Juan 14,18). Volver al Padre, para Cristo, no es separarse de los suyos y dejarlos huérfanos: "Me voy y volveré a ustedes". Es la misteriosa presencia de Jesús glorificado, por el Espíritu "que habita en nosotros" (Romanos 8,11). Por eso "la tristeza se convertirá en gozo".

Los hombres gustamos así –saboreamos en lo hondo– la presencia de Dios en el alma: "Vendremos a él y habitaremos dentro de él" (Juan 15,23).

¡Descansar en Dios! Esto supone descubrirlo muy cerca y muy adentro por la fe, gustarlo por la caridad. Somos felices en la medida de nuestra comunión con Él. En la medida, también, en que lo intuimos y saboreamos su presencia en la belleza de las cosas o en la sinceridad de los amigos. Allí también se nos revela Dios y se nos comunica.

Pero hace falta, mientras "peregrinamos en el Señor" intensificar la fe, la esperanza, la caridad. Un alma de fe –que todo lo descubre en la luminosidad

de un Dios que es Padre y confía plenamente en Él– es inmensamente feliz. No importa el sufrimiento. Al contrario: la cruz se convierte, aun entre lágrimas, en fuente de felicidad (¿no es acaso esa la felicidad de las bienaventuranzas evangélicas?). El sufrimiento se da en el tiempo porque sólo "presentimos" a Dios: no lo "vemos". Cuando "lo veamos tal como es" (1Juan 3,2) seremos semejantes a Él: también en la plenitud de la felicidad. En la medida de nuestra capacidad finita seremos consumadamente felices. Nuestra alegría será "superplena", tan grande que no entrará en nosotros. Seremos nosotros los que, conducidos por el Espíritu, entraremos "en la alegría del Señor" (Mateo 25,23).

Pero si la alegría es reposo en un Dios poseído por la fe y la caridad –ardientemente deseado y buscado en la esperanza–, tenemos que señalar caminos y marcar las fuentes de la felicidad. Aquí en el tiempo –¡valle de lágrimas!– será siempre una alegría imperfecta y limitada.

Pero hay fuentes de felicidad mientras vivimos. Yo quiero señalar las siguientes: la experiencia de Dios –sabiduría de su presencia– por la contemplación, la cruz, la caridad fraterna. Son modos de entrar en comunión profunda con Dios, de descubrirlo como Padre, de gozar de su presencia.

La oración, si es verdadera, deja una paz muy honda en nuestros corazones. Es la alegría de recibir la Palabra de Dios y realizarla (Lucas 11,28). Nos equilibra y serena. Nos hace fuertes y luminosos. Nos hace Cristo.

La cruz se nos revela como el gran don del Padre, como la gran condición de una inhabilitación más honda de la Trinidad Santísima en nosotros, como el signo y principio de la verdadera fecundidad. Apenas empezamos a ser útiles cuando sufrimos. El sello de la cruz es la manifestación del amor. Por eso es la misteriosa explosión de una alegría profunda, contagiosa, inalterable.

¿Cuáles son las fuentes de la alegría?

Constantemente el Papa se refiere a tres temas con los que intrínsecamente va unida la alegría cristiana: el amor, el don del Espíritu Santo, la salvación.

La alegría supone una experiencia profunda del inalterable amor del Padre, de su fidelidad, de su misericordia. Es la fuente de la alegría en Cristo: "el Padre me ama". Cristo tiene conciencia del amor del Padre; eso le comunica serenidad y fuerza aun en los momentos intraduciblemente duros de Getsemaní. Allí Cristo siente "angustia, temor y tristeza". Pero en la profundidad interior hay un gozo inalterable: sabe que, en definitiva, todo ocurre por amor. Y que su entrega a la cruz es también por fidelidad al amor, "para que conozca el mundo que yo amo al Padre". En esa honda conciencia –del amor del Padre y de la fidelidad en la respuesta amorosa del Hijo– reside el secreto de la alegría austera de Cristo. De esa profundidad interior nace la mirada simple con que Jesús contempla y goza las alegrías naturales y familiares. Sabe gozar del mar y la montaña, de los lirios del campo y las espigas maduras, de los pájaros del cielo y de los peces del lago. Sabe experimentar la alegría de los niños, la generosidad de los jóvenes, la intimidad familiar de los amigos. Cristo –porque se siente amado por el Padre y exclusivamente abierto para hacer su voluntad adorable– tiene una capacidad única para saborear las alegrías cotidianas y sencillas.

Lo mismo pasa con María. El ángel de la Anunciación la saluda invitándola a la alegría: "alégrate, la llena de gracia", es decir, la amada por Dios, la favorecida, la privilegiada.

Quizás la angustia contemporánea, fuente de continuas neurosis y desequilibrios psíquicos, provenga en definitiva de esto: de haber perdido los hombres –lamentable-mente también nosotros los cristianos– la conciencia de que "Dios es Amor". Por eso, el grito más fuerte del testigo hoy debiera ser éste: "Dios es Padre y nos ama". Esto hay que descubrirlo, vivirlo y proclamarlo, aun en medio de la tribulación y el sufrimiento. Más aún: es entonces cuando el testimonio es más claro, más fuerte, más válido.

Por eso hay que redefinir al cristiano como el hombre que, por haber experimentado adentro que Dios es Amor, sabe descubrir cotidianamente la alegría de las cosas y anunciar a sus hermanos la Buena Noticia de la presencia de Jesús y la llegada de su Reino.

En definitiva, un cristiano es aquel que "ha conocido y cree en el amor que Dios nos tiene" (1 Juan 4). Por eso es inconmoviblemente alegre: con una alegría muy honda e imperdible, muy serena y contagiosa, muy nacida en el silencio y la cruz.

Por eso la alegría, enseña santo Tomás, es acto intenso de la caridad: nos alegramos por el bien inmutable de Dios y la seguridad de su presencia, nos alegramos porque Él nos ama entrañablemente –a pesar de nuestra pequeñez y nuestro pecado– y nos lleva por su Espíritu a la posesión definitiva de un Dios claramente visto y amado. "Habrá más alegría en el cielo…" (Lucas 15,7).
La alegría es, por eso, "fruto del Espíritu Santo" (Gálatas 5,22), que es el Espíritu del amor.

Es el Espíritu que asegura la inefable presencia de Dios en nuestras almas, como en un templo (1 Corintos 5,22). El Espíritu "habita en nosotros" (Romanos 8, 9-11), derrama en nuestros corazones "el amor de Dios" (Romanos 5,5) y nos hace comprender que "el Reino de Dios no es cuestión de comida o de bebida, sino de justicia, de paz y de alegría en el Espíritu Santo (Romanos 14,17).

El Cristo de la Pascua vive y obra en la historia –hasta la consumación de los tiempos (Mateo 28,20)– por la actividad incesantemente recreadora del Espíritu Santo. Es el modo ahora de no sentir la ausencia o la soledad, sino degustar adentro la presencia misteriosa y desbordante de un Dios que nos envuelve en la alegría de su amor y nos hace participar el gozo pleno de la visión que nos espera en la posesión consumada.

La alegría es don del Espíritu Santo que nos hace pobres y sencillos, serenos y contemplativos, serviciales y misioneros. En una palabra, es el Espíritu de la santidad –que es la única alegría inalterable y verdadera– que engendra en nosotros el amor hecho oración y testimonio, presencia y apertura, donación y martirio.

Por eso la alegría cristiana –participación de la alegría divina– es "don del Espíritu Santo" y hay que pedirla insistentemente como fruto del Año Santo. Hay particularmente tres cosas, muy unidas entre sí y profundamente conectadas con la efusión del Espíritu Santo en la historia y su actividad interior en las almas, que abren el camino a la alegría:

a. Es el *Espíritu de la Verdad*: es decir, del silencio, la oración y la contemplación. Eso nos equilibra inalterablemente en Dios al introducirnos, en serena y honda comunión con el Señor, al mismo tiempo que nos hace trascender la inestabilidad y los límites de los bienes del tiempo. Nos coloca plenamente en Dios, como un gozo anticipado de la eternidad. También nos da, donde la fe, esa visión completa del hombre y su historia, del mundo y sus cosas, de Dios y su comunicación.

b. Es el *Espíritu de la Fortaleza*, que nos hace superar el desaliento y la desesperanza, la sensación de impotencia y frustración, el cansancio, la depresión y la tristeza. Es el Espíritu que interiormente nos está gritando lo de Jesús: "En el mundo tendréis mucho que sufrir: pero tened coraje: yo he vencido al mundo" (Juan 16,33).

c. Es el *Espíritu del Amor y la Comunión*, el que nos purifica de la tristeza, del egoísmo y el encierro, y nos abre a Dios y a los hermanos. El que nos hace morir a nosotros mismos para vivir en Dios y renacer constantemente en nosotros. El que nos comunica adentro la alegría honda e insustituible en la amistad verdadera, de la donación generosa en el servicio, de la sencilla y cotidiana comunicación a los hermanos de la Buena Noticia del Reino, de "la gracia de Dios, fuente de salvación para todos los hombres" (Tito 2,11).

Precisamente aquí reside el centro de la alegría cristiana. Bíblicamente la alegría coincide con la salvación. Ser alegre es experimentar el gozo de ser salvado: es la alegría honda de la Anunciación, de la Natividad del Señor, de su Resurrección gloriosa. Es la alegría que atraviesa la Biblia, desde la creación –"y vio Dios que era bueno" (Génesis 1,31)– hasta el Apocalipsis: "La Jerusalén celestial donde ya no habrá llanto, ni lágrimas ni tristeza" (Apocalipsis 21,4). Todo será luminosidad de día, de sol y de alegría.

Podríamos decir que "la historia de la salvación" coincide con la "historia de la alegría": cada vez más cercana, más íntima, más consumada. Cuando el hombre alcance la seguridad de su salvación, cuando la historia entre en la consumación de la salvación (porque llegará Cristo para vender el dolor y la muerte y entregar el Reino al Padre), entonces se dará consumadamente la alegría.

La historia cristiana –que tiene en su centro a un Cristo que ora y sufre, viene a servir y no a ser servido, a dar testimonio de la verdad, a salvar y no a condenar– es una historia de salvación. Por eso, una historia de alegría.

De aquí la necesidad de vivir este año muy particularmente la alegría: porque es providencialmente un año de salvación. La conversión, la renovación interior y la reconciliación fraterna, nos conducen necesaria-mente a eso: a ser inmensamente felices, a comunicar a otros la alegre Noticia de la Salvación hecha presente, saboreada adentro y comunicada con fuerza como testimonio de la Pascua.

Conclusión

Hablar de la alegría es, por eso, hablar de María Santísima como "causa de nuestra alegría". Ella fue la aurora que anunció la salvación. Por ella entró Cristo, el Salvador del mundo y Señor de la historia, para reconciliarnos con el Padre y hacernos saborear el gozo de los hermanos. Ella fue el comienzo de la nueva creación por el Espíritu: "como nueva creatura, plasmada por el Espíritu Santo" (*Lumen Gentium*, 56).

En María Santísima se revela la plenitud de los tiempos: "Nació de una mujer, para hacernos libres e hijos adoptivos" (Gálatas 4,4). En Ella se da la comunicación del Espíritu Santo, sombra fecunda de Dios que hace nacer a Cristo y a la Iglesia (Lucas 1,35; Hechos 1,14).

Por eso María cambia el Miserere en Magníficat. Es la realización práctica de lo de Jesús: "Vuestra tristeza se convertirá en gozo" (Juan 16,20). Desde la experiencia de la finitud y del pecado, en el Miserere, se llega a la explosión serena y luminosa del canto de los pobres en el Magníficat: es el canto de la verdadera alegría cristiana. Dios hizo maravillas en María porque era bueno, porque era el Todopoderoso; pero, principalmente, porque "miró con bondad la pequeñez de su Servidora".

En definitiva, seremos alegres si somos pobres y contem-plativos, si vivimos en la cruz y nos abrimos al servicio de los hermanos. Si verdaderamente experimentamos y celebramos al Dios que es Amor, al Padre que se nos revela en Jesucristo, al Espíritu Santo que nos grita adentro "con gemidos inefables" que el Padre nos ama, obra siempre maravillas en nosotros y sigue siendo fiel a sus promesas.

La alegría cristiana se asume en el Magníficat de Nuestra Señora: es la alegría de los pobres que han experimentado la presencia de un Dios Salvador, anticipadamente buscado, gustado y poseído y definitivamente saboreado cuando el Señor venga a buscarnos para que estemos eternamente donde Él está con el Padre (Juan 14,3).

Entonces sí que nuestra alegría "será colmada" (Juan 15,11) y "nadie nos la podrá quitar" (Juan 16,22). Porque "estaremos siempre con el Señor" (1 Tesalonisenses 4,17).

Seremos alegres si somos pobres y contemplativos, si vivimos en la cruz y nos abrimos al servicio de los hermanos.

* * *

Notas aclaratorias

* En 1975 el obispo Eduardo Pironio fue promocionado por el papa Pablo VI a Prefecto de vida consagrada y sociedades de vida apostólica y trasladado a Roma. Sucedió en el marco de un clima de hostilidad resultado de reiteradas amenazas a su vida durante el gobierno de María Estela Martínez de Perón que un año después finalizaría con el golpe de Estado de 1976.

* Este texto fue publicado originalmente en la edición 1721 de *Criterio* del 14 de agosto de 1975 y reproducido en la edición 2502, noviembre-diciembre de 2023, con motivo de la Beatificaciòn del Cardenal Pironio.

RESEÑAS

NANCY CECILIA FALCÓN (Editora) *Diálogo Interreligioso en Argentina: historia, testimonios y herramientas para construir la paz*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2023, 170 pp., ISBN 978-631-00-0842-4

La historia del diálogo interreligioso, encarada en forma completa y sistemática, es una asignatura pendiente. Hay sí, numerosos trabajos puntuales de investigación historiográfica, y también varios que abordan una perspectiva de tipo marco-hermenéutica, cuyos autores en su mayoría pertenecen al CONICET. Desde las instituciones religiosas es poco lo que se ha hecho de esta manera, sino que, en todo caso, se han rescatado casos concretos, anécdotas, informaciones particulares, casi siempre siguiendo un esquema de historia oral no sistemática, por lo cual esos elementos deben ser analizados y validados con metodologías de abordaje adecuadas. A pesar de estas limitaciones, este dossier informal es importante porque proporciona elementos para la micro-historia del tema y por tanto siempre son bienvenidos. Es el caso de este libro, compilación de diversas entrevistas que narran casos positivos y exitosos de diálogo interreligioso, en el sentir de sus agentes, que es el punto de interés para la micro-historia.

Con esta aclaración preliminar, puede entenderse el grueso error histórico estampado al comienzo por la editora, al comienzo de su Introducción:

> "Argentina es un país con una diversidad religiosa notable, esta variedad de creencias es resultado de un proceso amplio de democratización cultural y política que tuvo lugar luego del retorno a la democracia en 1983; es aquí donde comenzaron a hacerse visibles minorías y heterodoxias religiosas que habitaban nuestro territorio desde principios del siglo XX junto a la constante presencia de las cosmovisiones originarias ya existentes desde mucho antes de la fundación de este país. Para entender la relevancia que tiene el diálogo interreligioso en Argentina, se debe establecer primero una aproximación al concepto mismo de diálogo entre religiones, para luego indagar cómo este tipo específico de diálogo puede ser en sí mismo una

> herramienta de transformación de la sociedad en términos de cooperación, entendimiento y convivencia".

El diálogo interreligioso no comenzó en 1983, ni siquiera en la forma "moderna" a la que quiere referirse la autora. Incluso mucho antes de principios del siglo XX lo hubo y muchos de esos casos están estudiados. Precisamente la falta de una sistematización y de un acceso fácil a estas investigaciones hace caer en tales afirmaciones producto tal vez de un desconocimiento insuperable. Pero lo más curioso es que algunos de los entrevistados, por ejemplo judíos, parecen olvidar lo que en sus propias instituciones se realizaba antes de 1983. Y me refiero concretamente al Seminario Rabínico Latinoamericano, a Marshall Meyer, que se ocupó de eso mucho antes del golpe militar que lo llevó a salir en defensa de los opositores al régimen, o las clases del Rab, Marcos Edery, quien comenzó tempranamente a admitir no judíos en sus lecciones de exégesis del AT. Es evidente que el trabajo de recolección oral no va por ahí. Y en esto también la Ingtroducción es expresa:

> "… esta obra refleja las historias, experiencias y vivencias que líderes, actores religiosos, funcionarios públicos como así también instituciones de la sociedad civil y organismos estatales, transitan diariamente poniendo al diálogo como punto de partida; cómo han iniciado, cómo se han desarrollado, de quiénes han obtenido inspiración, qué proyectos han realizado, serán puntos nodales de este recorrido.
> Este libro está pensado como una herramienta educativa e inspiradora para aquellos que están trabajando en el terreno de la transformación de conflictos, el diálogo interreligioso y el *peacebuilding*, como así también para aquellos que quieren introducirse en el conocimiento de la praxis del diálogo interreligioso y no saben por dónde empezar.

También es expresa la idea organizadora que presidió la conformación del libro:

> "Cada capítulo del libro busca describir una pieza diferente en relación al diálogo interreligioso; cada una de esas piezas pasará luego a conformar la 'figura' final de este rompecabezas y con ello, una aproximación a lo que es hoy el diálogo interreligioso en Argentina: su historia, su desarrollo a través de todo el territorio nacional, la fuente de inspiración de algunos de sus líderes locales, el lugar que ocupan las minorías y su compromiso con el diálogo, el rol del Estado en sus diferentes manifestaciones, la manera en la cual las acciones llevadas a cabo por las organizaciones basadas en la fe inciden en la agenda 2030 pautada por Naciones Unidas; de todo este recorrido no queríamos dejar de lado el abordaje del rol de las mujeres y los jóvenes en la construcción de este tejido interreligioso tan complejo. Por último, quisimos adentrarnos en el diálogo interreligioso como herramienta para la resolución de conflictos y la construcción de la paz y con ello invitar a todos aquellos que lean esta obra a iniciar este camino con acciones concretas". (pp. 11-12)

Este ambicioso programa tiene una razonable acotación en el logro real de información que recoge este libro:

> "Las historias que se cuentan en este libro son algunas de las tantas que pueden contarse acerca de la experiencia del diálogo interreligioso en Argentina. Nos fue imposible poder abarcar todos los testimonios necesarios para hacer justicia a tantas personas involucradas en este camino, como así también, nos fue imposible incluir a todas las diversas instituciones que trabajan a lo largo y a lo ancho de nuestro país por construir una Argentina más plural y diversa en materia religiosa. Esta obra refleja algunos de los caminos tomados, pretendiendo inspirar a otros a seguirlos o a pensar caminos alternativos que puedan adaptarse mejor a cada contexto en particular". (ibíd.)

En definitiva, se han recogido algunos materiales, los que las compiladoras han conseguido, al parecer de modos bastante aleatorios porque no se informa de un plan sistemático de muestreo de campo.

La obra presenta estos materiales en diez capítulos, de los cuales los cinco primeros están a cargo de Nancy Falcón, constituyendo la parte general. Sus temas son; 1. El diverso tejido interreligioso de Argentina; 2. Iniciar un recorrido siguiendo la huella de los maestros; 3. Comunidades y cosmovisiones en diálogo; 4. Transformando el presente: Juventud y Diálogo Interreligioso; y 5. Mujeres en el Diálogo Interreligioso.

Un segundo eje está dado por el aspecto político, a cargo de Claudia Russo Bernagozzi y son: 6. Gobierno y Políticas Públicas orientadas a las Comunidades Religiosas I; 7. Gobierno y Políticas Públicas orientadas a las Comunidades Religiosas II; y 8. El Diálogo Interreligioso como instrumento para la promoción de la cohesión social, la paz y el desarrollo. Experiencia en Argentina.

Un tercer eje temático se refiere a las cuestiones ambientales: 9. Diálogo Interreligioso, las organizaciones basadas en la Fe y la Agenda 2030, por Silvia Perazzo.

El ultimo capitulo narra experiencias exitosas en la construcción de la paz y la convivencia, a cargo de Claudia Russo Bernagozzi y Nancy Falcón.

En las conclusiones a este capítulo y en cierta forma, de todo el libro, expresa:

> "Una de las lecciones clave de aquí extraídas es la importancia de involucrar a todos los actores, es decir, a líderes religiosos, a miembros de la sociedad sean o no creyentes, a académicos y a los actores gubernamentales. La participación de cada uno de ellos y su compromiso son fundamentales para establecer una base sólida y sostenible de confianza que permita avanzar hacia sociedades más pluralistas y pacíficas. Asimismo, el colaborar conjuntamente permite aprovechar recursos, compartir experiencias y multiplicar el impacto de las iniciativas de diálogo interreligioso" (p. 159).

Finalmente, en el Epílogo se vuelve a insistir sobre el motivo del aprendizaje:

> "Sentar las bases de un estudio sobre el diálogo interreligioso en Argentina ha sido verdaderamente un desafío. No simplemente porque no existen hasta la fecha publicaciones que aúnen en un solo libro las diferentes manifestaciones del diálogo interreligioso en nuestro país sino porque, además, es tanto lo que sucede en este campo que en diversas ocasiones no llega a plasmarse en documentos, escritos o materiales audiovisuales.
> Este libro es sólo una herramienta de inspiración para toda la región latinoamericana e hispanohablante. A través de los testimonios de sus protagonistas pueden vislumbrarse proyectos, ideas, caminos recorridos, con la esperanza de construir otros para las futuras generaciones que quieran abrazar al diálogo y transformar la sociedad" (s/p).

Este propósito, aunque un tanto desmesurado, puesto que la obra realmente no alcanza a "sentar bases" ya que su alcance es muy limitado, muestra que el estudio del diálogo interreligioso tiene dos puntas que deben conjugarse. Por una parte, el interés histórico, tratando de exponer lo mejor y menos sesgadamente posible lo que realmente ha sucedido; y por otro el propósito, diríamos político-religioso (a veces simplemente político) de servirse de ese diálogo para otros fines socialmente aceptados y considerados valiosos.

Precisamente, al respecto se nos dice:

> "Si pudiéramos procesar rápidamente todo el material que aparece en este libro contenido en los testimonios de sus actores y en las experiencias de dialogo que se pueden recoger de ellos, podríamos decir que hay mucho por distinguir, empezando por la existencia del Movimiento Ecuménico de DDHH y su compromiso con los familiares de las víctimas del terrorismo de estado, donde el diálogo interreligioso sucedía en tanto y en cuanto existía el compromiso por garantizar la

vida del otro, en un contexto altamente peligroso para aquellos que lo llevaban a la práctica. La cruda realidad se imponía ante toda otra posibilidad de encuentro donde no se hablara de aquello que sucedía en la sociedad argentina y cómo ese sufrimiento podría ser subsanado, mitigado, pensando herramientas para lograr este objetivo.

Luego con el advenimiento de la democracia, pero con problemas acuciantes en el ámbito político, económico y social el diálogo interreligioso, con Jorge Bergoglio a la cabeza, se convirtió en una de las tantas herramientas que intentaban recomponer el tejido social. El diálogo judío cristiano estaba a la vanguardia, lentamente y en gran medida por los acontecimientos internacionales se fue incorporando el islam, formando así un diálogo abrahámico. A través del tiempo se fueron sumando a este diálogo la pluralidad de expresiones religiosas, muchas de ellas existentes desde la fundación de nuestro país, otras llegadas a Argentina a través de los años; hasta se formaron instituciones interreligiosas con objetivos específicos como la defensa de la libertad religiosa y la promoción del diálogo intercultural.

A medida que esto se fue desarrollando a lo largo y a lo ancho del país, las políticas gubernamentales buscaron, más tarde o más temprano, acompañar este crecimiento y en muchas oportunidades habilitar espacios de encuentro entre comunidades. Tanto a nivel nacional como ocal, las políticas de gobierno reflejaron una apertura al hecho religioso. La creación de áreas de cultos en diferentes estadios de gobierno como así también las políticas públicas orientadas a las comunidades religiosas dan cuenta de la existencia de un espacio considerable otorgado a a importancia de la presencia religiosa en el país. Sin embargo, existen todavía 'puntos débiles', cuestiones todavía pendientes que deben ser abordadas a futuro.

A través de los diferentes capítulos, y tratando de enmarcar el recorrido que aquí se propone en ciertas teorías que abordan el diálogo interreligioso desde las perspectivas de la construcción de la paz, podemos observar que la mayoría de los proyectos e iniciativas de diálogo interreligioso actuales que existen en Argentina se llevan a cabo desde un modelo donde la armonía es lo que predomina. En este

> tipo de abordaje se hace énfasis en las similitudes religiosas, en las celebraciones, el compartir y en conocerse sin tocar el núcleo duro de ciertas problemáticas asociadas al ámbito religioso" (s/p).

Está explícito un objetivo socio-político respetable pero también susceptible de miradas diferentes, que no se tienen en cuenta, lo que hace que este aporte sea expresamente sesgado, y esto es en cierto sentido un mérito de sinceramiento, pero también una limitación.

A lo largo de todo el libro se habla de "líderes religiosos" y cabe la pregunta de qué significa exactamente esa expresión, y cómo serían comparables "experiencias exitosas" de diversos tipos de líderes: porque no es lo mismo un líder religioso indígena, digamos chiriguano, con una comunidad de 3000 personas que conviven con una tradición homogénea, que un pastor evangelista que tiene un templo también de 3000 personas, pero provenientes de diversas tradiciones étnicas, políticas, culturales y también religiosas, puesto que la mayoría son desgajamientos de otras. O cómo comparar un "líder religioso" de una minoría dispersa, como la budista, con el "liderazgo" religioso del Cardenal Primado de la Argentina, teóricamente el "líder" de millones de argentinos que en los censos se declaran católicos. Estos aspectos no son irrelevantes, sino que su esclarecimiento es necesario para no vaciar de sentido real esta expresión.

Esta inquietud por una clara definición de "liderazgo religioso", de "agente" y de "diálogo interreligioso" (tres expresiones bastante nebulosas) surge rápidamente al compulsar el listado de los entrevistados, donde en neutro orden alfabético se colocan funcionarios de muy diversa jerarquía (y por tanto de poder real de decisiones políticas) con coordinadores de grupos religiosos de muy distinto rango, religiosos formalmente institucionales (sacerdotes, pastores, rabinos, imanes) y simples fieles comprometidos.

En definitiva, puede decirse que este dossier constituye un aporte a la microhistoria del diálogo interreligioso en Argentina en los últimos 40 años, con el testimonio informal de actores de diversas procedencias y

motivaciones. Desde luego es apenas un pequeño paso en un largo camino, pero un paso siempre es algo positivo y aprovechable. Es de esperar que se despierten vocaciones para tratar este tema en forma más amplia, sistemática, profunda y comprehensiva, porque su importancia lo merece.

Celina A. Lértora Mendoza

LOS AUTORES

Jorge Luis Fabian

Es Profesor y Licenciado en Historia por la Universidad del Salvador (USAL) y doctorando en Ciencia de la educación por la misma institución. Se desempeña como docente de Historia de la Educación en la USAL y en la Universidad de San Isidro (USI). Participó en distintas jornadas y publicó artículos vinculados a temáticas históricas y educativas.

Hernán Fernandez

Doctor en Historia. Investigador del CONICET. Docente de la Universidad Nacional de San Juan. Se especializa en historia de la educación e historia intelectual en Argentina.

Sebastián Alejo Fernández

Historiador, docente de Historia en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Salvador, de Buenos Aires. Se especializa en historia argentina, en especial el siglo XIX. Ha presentado comunicaciones en diversos congresos y tiene publicados varios artículos en su especialidad,

Alejandro Herrero

Doctor en Historia. Investigador Independiente del CONICET. Profesor Asociado en la Universidad Nacional de Lanús en materias de historia Argentina y Latinoamericana en las carreras de Ciencia Política, Trabajo Social y Diseño y Comunicación Visual. Se especializa en historia de las ideas políticas e historia de la educación en Argentina siglo XIX y comienzos del siglo XX. Director de proyectos de investigación en UNLa y CONICET

Celina A. Lértora Mendoza

Doctora en Filosofía por las Universidades Católica Argentina y Complutense de Madrid. Doctora en Teología por la Pontificia Universidad Comillas (España). Investigadora del CONICET. Actualmente es profesora de doctorado en la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Presidente de FEPAI, coordinadora general de la Red Latinoamericana de Filosofía Medieval y Secretaria de la CD de ISER.

Leonardo Visaguirre

Es Profesor y Doctor en Filosofía y Diplomado en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de Cuyo, en cuya Facultad de Filosofía y Letras es profesor. Ha dictado cursos y seminarios, y tuvo adscripciones en diversas Facultades de dicha Universidad. Desde 2011 participa en diversos proyectos de investigación, actualmente continúa con el tema “Filosofía y Educación en Mendoza en el siglo XX”. Ha `publicado un libro y varios capítulos de libro y artículos en revistas indexadas, sobre historia de la educación, tema de su especialidad.

Normas para autores

I. Envío

Los trabajos podrán estar escritos en castellano, portugués, italiano, francés o inglés, y serán enviados por correo electrónico, en archivo .doc, a la dirección de ISER: iser.1968@yahoo.com.ar.

En caso de que los trabajos tengan gráficos o imágenes, éstos se enviarán en un archivo aparte en alta resolución, preferentemente en formato JPG o PNG.

Junto a los trabajos se enviará un resumen o *abstract* de hasta 10 líneas, y 5 palabras clave en castellano e inglés. En el resumen se especificarán los objetivos, fuentes, métodos y resultados reales de la investigación. Los trabajos para las secciones de **comentarios** y **reseñas bibliográficas** así como las **noticias** no llevan resumen.

Asimismo, los autores facilitarán en otro archivo un breve *curriculum vitae* con el nombre de la institución donde trabajan y su situación profesional actual, que no exceda los 7 renglones.

II. Presentación

Los artículos que no se ajusten a estas normas no serán considerados para su publicación.

II.1 Artículos

Los artículos, originales e inéditos, tendrán una extensión máxima de 30 hojas (DIN A-4), utilizando tipos Times New Roman 11, a espacio simple, incluyendo las notas en Times New Roman 10, gráficos, cuadros e ilustraciones.

El **título** irá centrado en mayúscula minúscula, negrita. El Nombre completo del autor a la derecha.

Los **subtítulos** en negrita Mayúscula minúscula a la izquierda.

El **cuerpo del texto** irá dejando una línea después del título/subtítulo o epígrafe.

El texto se escribirá **sin sangrías** a la izquierda. No se usarán tabuladores ni automáticos para las enumeraciones. El número de nota debe ponerse **antes** del signo puntuación.

Las **citas** se pondrán "entre comillas", y las 'citas dentro de las citas'. No se usarán comillas francesas. Las citas de más de tres renglones deben ir separadas del cuerpo del texto, con una sangría de un cm a la izquierda. En todos los casos, se requiere que la cita sea en el mismo idioma del texto principal y que se incluya en nota a pie el texto en idioma o lengua original.

La *itálica* se usará sólo para las palabras extranjeras, aun cuando pertenezcan al vocabulario técnico.

Para destacar una palabra o frase se usará **negrita**, procurando no abusar de estos destaques.

Las **rayas** (–) sirven para introducir una aclaración que, según la RAE, "supone un aislamiento mayor con respecto al texto en el que se insertan que los que se escriben entre comas, pero menor que los que se escriben entre paréntesis", y deben ir **—pegadas—** (sin espacio) a la primera y última palabra de la oración que separan. Los **guiones**, en cambio, (-) se usarán para separar fechas: "1070-1072"; para crear sustantivos compuestos ocasionales: "ciudad-estado"; para vincular palabras que formen un concepto: "ser-para-sí"; para separar el prefijo de su base con el fin de hacer hincapié en el valor semántico de la partícula: "re-presentación", etc. En otras lenguas, como el portugués por ejemplo, para respetar los casos gramaticales que así lo exigen: "pode-se", "louvou-os", "obedecer-lhes".

II.2 Citas y referencias bibliográficas

Las referencias a obras citadas aparecerán sólo a pie de página y deben numerarse correlativamente. El artículo **no llevará una bibliografía** completa al final ni dentro de una nota a pie de página. En las notas a pie también se incluirán los comentarios o aclaraciones al texto que el autor crea pertinentes y oportunas.

El conjunto de las notas de cada artículo no excederá la quinta parte de la extensión total del artículo.

II.3 Modelo de citaciones

Libro: Nombre completo y Apellido del autor, *Título*, Ciudad, Editorial, año, pp. de la cita. Cuando la autoría del texto referenciado corresponda a más de tres personas, se escribirá el apellido de la primera seguido de "*et al.*"

Capítulo de libro: Nombre completo y Apellido del autor, "Título de capítulo", Nombre completo y Apellido del coordinador, director o editor, *Título del libro*, Ciudad, Editorial, año, pp. de la cita

Artículo: Nombre completo y Apellido del autor, "Titulo del artículo", Nombre de la Revista, tomo o volumen, número, año, p inicial y p. final **la primera vez**, con indicación de las específicas mencionadas.

En caso de repetirse alguna cita, se debe indicar: Apellido del autor, ob. cit., pp. En caso de que hubiera más de una obra del mismo autor, la segunda mención sólo debe contener las primeras palabras del título de la obra si éste es largo, seguidas de la o las páginas citadas.

En caso de que la cita se repita en la nota siguiente, y siempre que se trate de páginas diferentes, sólo indicar "ibíd., pp.". En caso de que sea la misma página o páginas de la cita anterior, solo indicar "ibíd".

Cuando la ciudad de edición tuviera traducción al idioma del artículo, se prefiere esta forma. Por ejemplo, "Florencia" (en el caso del castellano) o "Florença" (para el portugués) se prefieren a "Firenze". Esta traducción no debe trasladarse al nombre de la editorial o de una institución. Así, por ejemplo, "Leuven University Press" **no** debe ser modificado por "Lovaina University Press".

Las citas de documentos inéditos se harán por el catálogo del repositorio al que pertenecen. Lo mismo para mapas, dibujos, fotos y otros documentos que se ubican por catálogos. En general: *Título del documento*, Nombre del archivo y el lugar de localización (fondo, serie, legajo, expediente, etc.), indicando entre paréntesis la abreviatura del repositorio que se utilizará en las citas siguientes.

III. Otras secciones

Además de artículos, la revista publicará las siguientes categorías de trabajo. Las indicaciones de presentación son las mismas que para los artículos.

- **Traducciones de fuentes**: igual extensión que los artículos. Incluirán una breve introducción, luego el texto en el idioma traducido, y finalmente el texto en lengua original.

- **Varia**: artículos interdisciplinarios: igual extensión que los artículos.

- **Noticias**: todas las noticias deben estar directamente vinculadas a la temática de la revista y de ISER Comprende:

a) Informes (resúmenes) de tesis de posgrado (doctorado, maestría y especialización) defendidas y aprobadas durante el año de publicación del número correspondiente. Deben llevar esta indicación. Máximo 1500 palabras.

b) Eventos académicos internación ales en los que participen al menos tres países, tanto: b.1) Por efectuarse; b.2) crónicas de eventos ya efectuados durante el año de publicación del número correspondiente. La extensión máxima para ambas categorías es de 1500 palabras.

c) Otras noticias que el autor considere de interés para la revista, cuya publicación será evaluada por los editores. Máximo 500 palabras.

- **Comentarios bibliográficos críticos**: máximo 2000 (dos mil) palabras

- **Reseñas bibliográficas**: máximo 1500 (mil quinientas).

- **Transcripciones y ediciones críticas de manuscritos históricos o contemporáneos de interés para la temática de la revista**. Seguirán las normativas generales para transcripciones y ediciones críticas de manuscritos.

ÍNDICE

Artículos 5

Jorge Luis Fabián

Consideraciones sobre la participación del Consejo de Rectores de Universidades Privadas en la construcción del sistema universitario privado argentino 7

Resumen 17

Abstract 19

G. Hernán Fernández

La educación común sanjuanina en el Centenario: ¿patriótica y laica? 21

Resumen 31

Abstract 33

Sebastián Fernández

El martirio y la santidad como relato político. Los juicios de Esteban Echeverría y Olegario Andrade sobre Marco Avellaneda y Ángel Vicente Peñaloza 35

Resumen 63

Abstract 65

Alejandro Herrero

¿Una enseñanza religiosa interpretada laica? Aproximaciones a la ley de educación de la provincia de Buenos Aires (1875) 67

Resumen 85

Abstract 87

Leonardo Visaguirre

Carlos Vergara, una "educación laica superior" para la libertad y la confraternidad universal 89

Resumen 105

Abstract 107

Documentos 109
Homilía de Monseñor Carlos A. Malfa, obispo de Chascomús, en la Misa de Acción de Gracias por la Beatificación del Cardenal Eduardo Francisco Pironio (2023) 111
Eduardo F. Cardenal Pironio
Reflexiones sobre la alegría 117
Reseñas 131
Nancy Cecilia Falcón (Editora) *Diálogo Interreligioso en Argentina: historia, testimonios y herramientas para construir la paz*
Por *Celina A. Lértora Mendoza* 133

Los autores 141

Normas para los autores 143