



DIALOGANDO

Revista del Instituto Superior de Estudios Religiosos

Año 6, N. 12, 2018

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)

Fr. Dr. Jorge A. Scampini OP (Universidad Católica Argentina - Argentina)

Consejo Asesor

Lic. Octavio Lo Prete (Universidad Católica Argentina - Argentina)

Rdo. Dr. Joseph-Ignasi Saranyana (Ac. de Cs. Barcelona -España)

Rab. Dr. Abraham Skorka (Seminario Rabínico Latinoamericano - 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 Fisflash (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)

Dr. Mario Yutzis (Instituto Superior Evangélico de Estudios Teológicos - Argentina)

ARTÍCULOS

**La primera versión de estos trabajos ha sido presentada
en el Simposio “Historia de la educación religiosa en Argentina”
organizado por ISER, con la coordinación de la Mg. Laura Guic
Buenos Aires, octubre de 2018**

La Educación Patriótica y la Ley de Congregaciones, a principios del siglo XX en Argentina

Laura Guic

Una breve introducción

Hacia 1908 y desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía, implementa el Programa de Educación Patriótica. En su naciente derrotero, el sistema educativo argentino orienta sus esfuerzos para resolver dos problemas: el analfabetismo y la construcción de la identidad nacional, ambas contempladas en la función política de la educación.

Los marcos legales de la Argentina del Centenario, especialmente en el área educativa, profundizan la disputa entre lo laico y lo religioso.

Por otra parte, y en los primeros años del siglo XX, en Europa occidental, entra en vigencia la conocida ley Combes, que origina la expulsión de Francia de las congregaciones religiosas.

Una dimensión poco ahondada a indagar es, además de la recepción de las órdenes religiosas expulsadas, la habilitación del Estado para que la mayoría de ellas imparta educación sistemática a través de escuelas.

El interés de seguir profundizando en el origen, las políticas educativas de principio del siglo XX, desde la perspectiva del gobierno de la educación, delinea un objetivo particular, que es, interpelar los programas en contextos de educación religiosa. De allí el interrogante, ¿por qué una nación que teme una nueva colonización, autoriza la educación religiosa, a principios del siglo pasado?

La Educación Patriótica

Se titula así el programa implementado por la élite dirigente del Partido Autonomista Nacional en la Argentina, hacia el Centenario de la Revolución de Mayo, poniendo en agenda la cuestión de la ciudadanía y definiendo su política

educativa. El gobierno nacional a través del Consejo Nacional de Educación diseña los contenidos para nacionalizar, a través de acciones concretas.

Para describirlo brevemente y a través de las fuentes, el plan contiene: actividades a realizarse en sede educativa, los recursos que se requieren, la creación de instituciones para tales fines y hasta enunciados los rituales escolares, que aún hoy, quedan atrapados tras la simbología heredada y la naturalización de las prácticas escolares del presente.

José María Ramos Mejía (1849-1914) junto a otros como Pablo A. Pizzurno (1865-1940), diagnostican el estado de la educación y diseñan la respuesta al problema del analfabetismo y la identidad nacional, entre otras cuestiones a través de la educación patriótica.

El calendario escolar como describiera Escudé, será una herramienta, cual santoral para inculcar, el fervor por los héroes del panteón nacional y las gestas patrióticas.

La educación religiosa en el Estado laico

Una síntesis de las investigaciones que indago se presenta a continuación como marco referencial de la temática.

El Dr. José María Ramos Mejía¹ (1849-1914), médico reconocido por el ensayo *Las multitudes argentinas* (1899), donde pone en claro el diagnóstico del problema del inmigrante y el temor de la elite dirigente a la pérdida del gobierno propio, junto a otros, diseña los contenidos del Programa de Educación Patriótica, desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación en Argentina, entre 1908 y 1913².

J. M. Ramos Mejía es un exponente del PAN, como se señalara, como parte del círculo dirigente intenta dar respuesta al efecto no deseado de las políticas inmigratorias

¹ J. M. Ramos Mejía, formó parte del Círculo inteligente de la Argentina de los años del Centenario de la Revolución de Mayo

² Laura Guic, “El gobierno del Otro”, en Silvia Fridman y Celina A. Lértora Mendoza (coordinadoras) *Bicentenario: evocación y reflexiones. VIII Jornadas de Historia*, Bs. As., Ed., FEPAI, 2016: 161-169. CD.-ROM. PDF.

En relación a la propuesta educativa, y a las decisiones en torno a la función que debía cumplir la educación, se libró una profunda discusión: económica, política, religiosa; cada esfera posicionaba sus argumentos aludiendo a ideales que muchas veces se presentaban contradictorios.

Es en ese orden conservador de los últimos años del roquismo, el Centenario de la Revolución en Argentina donde desde el gobierno de la educación, se diseña, debate, y ejecutan planes de transformación en la educación, que aún perdura en la escuela del presente, de diversas formas.

En ese escenario y para tales cambios, la educación católica contaba hacía tiempo, con los edificios, el personal formado y los saberes atravesados por la fe, además del prestigio de cientos de años de experiencia. Para citar un ejemplo, Lorenzo Luzuriaga³ describe la enseñanza de los jesuitas como un capítulo aparte de modelo pedagógico, a lo largo de su historia de la educación.

Siguiendo la tesis de Tedesco, si existe una visión compartida de la elite dirigente de fines del siglo XIX y principios del XX de promover la función política de la educación; entonces, cuál es el lugar de la educación religiosa en este Estado que se inscribe en una ideología laicista.

En retorno a la pregunta del inicio, y en ese contexto, y para referir una tensión por el caso, por qué se recibe y otorga reconocimiento para educar a los niños argentinos, a una congregación francesa –entre otras–, en las primeras décadas del siglo XX. Para ir construyendo una casuística, la Congregación de la Inmaculada Concepción de Castres –popularmente conocidas como Hermanas Azules– arriban a Buenos Aires en el período y expanden su obra, logrando el apoyo del Estado Provincial, en distintas locaciones. Las Hermanas Azules no están emparentadas con la tradición católica de la monarquía española.

Una pista puede estar atada al país de origen, Francia. La cultura universal que formó con su pensamiento de alguna forma a la dirigencia política argentina.

³ Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la Pedagogía*, Bs. As., Editorial Losada, 1997.

Aunque siguen a sus pensadores, en definen las mismas políticas; no sólo no escinden drásticamente a la Iglesia Católica del Estado, sino que reciben a las congregaciones que el país europeo expulsa.

Por otra parte, por qué los funcionarios que se preocupan por llevar a la práctica el Programa de Educación Patriótica para construir la ciudadanía de la Nación Argentina, con un marco jurídico, que establece la Ley 1420, (1884) con sus resoluciones complementarias, y la Ley Lainez (1905) habilitan escuelas confesionales nuevas.

Para matizar la cuestión del país de origen, Puede advertirse que en este entramado cultural, la identificación argentina es más amplia, mira a Europa, específicamente con Francia, promueva tal decisión; aunque surgen otras congregaciones como las Hermanas Pasionistas, décadas más tarde, que despliegan obra educativa.

Otra posibilidad sería relativizar las consideraciones de la política enmarcada en el Proyecto de Educación Patriótica. Entonces es oportuno recuperar su objetivo manifiesto: la participación activa de la escuela en los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo, introducidos con una carta de Ramos Mejía que dice: “Esta presidencia piensa que el Consejo Nacional de Educación debe tomar una participación principal en la celebración del Centenario de la Revolución de Mayo porque es el encargado del orientar el pensamiento de la escuela y porque ésta representa el germen del alma nacional” (Ramos Mejía, 1909)⁴.

Un dato que aparece al revisar la letra del proyecto para los festejos del Centenario, es la referencia al “bautizo de escuelas” con el nombre de grandes hombres que dieron la independencia a la república y a las damas argentinas por su loable patriotismo. El proceso laicista no encontró otro modo de contener la significación de la denominación de las escuelas, que su **bautismo**.

La expulsión de Francia

¿Qué ocurre en Francia? En este apartado una breve explicación del contexto francés de principios de siglo veinte. En Francia estudia como expulsa a las

⁴ José María Ramos Mejía, La escuela del Centenario, Consejo Nacional de Educación, 1909.

congregaciones, argentina no explorar como se produce la recepción En el marco de la investigación en relación al patriotismo y el nacionalismo, es oportuno recuperar de las fuentes de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, los discursos de los políticos que configuran el diccionario del período o su resignificación.

Quién es Combes, Emile Louis Combes (1835-1921) se formará como un seminarista en Castres, y estudia letras, enseña en escuelas religiosas y luego medicina. Años más tarde al dejar su formación religiosa enseña. Llegó a ser tonsurado en sus votos.

En 1895 es nombrado ministro de instrucción pública y en 1902 es nombrado presidente de ministros, hasta 1905. Los antecedentes de su ley son entre otros la ley de asociaciones de 1901.

Es oportuno recuperar los estudios de Bruguerette⁵, sacerdote que expone la cuestión de las confiscaciones y desde el episcopado de Francia, describe la situación como incautaciones y persecución, apelando al nacionalismo y antisemitismo, e invocando al caso Dreyfus, como muestra de su argumentación.

Consideraciones finales

En cuanto a los antecedentes y la trayectoria de la educación religiosa, es preciso comprenderla como parte de la edificación de la Historia de la Educación. Para seguir ahondando, se requiere la desnaturalización de algunos modos de nombrar y categorizar los procesos históricos educativos, revisando sus modificaciones en los significantes y sentidos históricos.

Otra pregunta para seguir progresando en el análisis, gira en torno a cómo acontecen en simultaneidad la educación patriótica y la educación religiosa, pretendidas como categorías antagónicas.

Este trabajo se inscribe en un estudio más amplio, cuyo objeto son las memorias de José María Ramos Mejía durante la presidencia del CNE, y en ese entramado, se intenta recobrar las trayectorias de las escuelas confesionales y sus modos de ser y hacer, en el sistema educativo; y desde ese reconocimiento, la posibilidad de estudio de esas prácticas pedagógicas.

⁵ J. Bruguerette. *Le pêtre francais et la société contemporaine. Vers la séparation de l'Eglise et de l'Etat 1871-1908*, Episcopado, Gallica, 1935.

Tal vez, una vía de acceso, sería reconocer en la enseñanza de la escuela pública laica, las huellas de la educación religiosa. Pero este trabajo en sí, está aún por hacerse.

Ésta es, simplemente, una aproximación a una perspectiva para conocer y caracterizar la educación religiosa.

Un punto a seguir profundizando es la categoría de “educación católica” que establece una nominación devenida del descubrimiento y colonización de América por la monarquía española, y que colonizó los debates en relación a lo educativo.

El análisis de la lucha por el gobierno de la educación muestra que los consensos generalizados acerca de la escisión entre Estado e Iglesia pueden ser, en algunos niveles, meramente declarativos. Los estados provinciales han reconocido a las escuelas confesionales como oficiales, en todos sus niveles y modalidades; y, además, subsidian el sostenimiento de sus proyectos a través de los ministerios de educación de sus jurisdicciones, en el presente.

A partir de las preguntas que se abren en relación a la educación religiosa en la Historia de la Educación, se inicia un trayecto de estudio para su indagación, y la metodología de abordaje específica a tales fines, que en sí se constituye como un capítulo aparte.

La admiración de la elite dirigente a Francia genera dos movimientos casi paradójales, en un plano desarrollan la instrucción pública francesa y así, desde el gobierno, reciben a las congregaciones expulsadas por el país europeo. Así, establecen formas diferentes de separación entre Iglesia y Estado.

Mientras Francia expropia y expulsa a las comunidades religiosas, Argentina las recibe y aloja.

Recibido: 25/10/2018
Aceptado: 01/12/2018

La Educación Patriótica y la Ley de Congregaciones, a principios del siglo XX en Argentina

Laura Guic

Resumen. Hacia 1908 y desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía, implementa el Programa de Educación Patriótica. En su naciente derrotero, el sistema educativo argentino orienta sus esfuerzos para resolver dos problemas: el analfabetismo y la construcción de la identidad nacional, ambos contemplados en la ya estudiada función política de la educación.

Asimismo, los marcos legales de la Argentina del Centenario, especialmente en el área educativa, profundizan la disputa entre lo laico y lo religioso. Por otra parte, y en los primeros años del siglo XX, en Europa occidental, entra en vigencia la conocida ley Combes, que origina la expulsión de Francia de las congregaciones religiosas. Una dimensión poco ahondada a indagar es, además de la recepción de las órdenes religiosas expulsadas de Europa; la habilitación del Estado para que la mayoría de ellas imparta educación sistemática a través de sus propias escuelas.

El interés de seguir profundizando en el origen, las políticas educativas de principio del siglo XX, desde la perspectiva del gobierno de la educación, delinea un objetivo particular, que es, interpelar los programas en contextos de educación religiosa. De allí el interrogante, ¿por qué una nación que teme una nueva colonización, autoriza y legitima, la educación religiosa, a principios del siglo pasado?

Palabras clave: educación religiosa – educación patriótica – identidad nacional – política educativa - programas de educación.

**Patriotic Education and the Law of Congregations,
at the beginning of the 20th century in Argentina**

Laura Guic

Abstract. Towards 1908 and from the presidency of the National Council of Education, José María Ramos Mejía, implements the Patriotic Education Program. In its nascent path, the Argentine educational system focuses its efforts to solve two problems: illiteracy and the construction of national identity, both contemplated in the already studied political function of education.

Likewise, the legal frameworks of Centennial Argentina, especially in the educational area, deepen the dispute between the secular and the religious. On the other hand, and in the first years of the 20th century, in western Europe, the well-known Combes law came into force, which led to the expulsion of France from religious congregations. A dimension that has been little investigated is, in addition to the reception of the religious orders expelled from Europe; State empowerment so that most of them provide systematic education through their own schools.

The interest to continue deepening in the origin, the educative policies of principle of century XX, from the perspective of the government of the education, delineates a particular objective, that is, to interpellate the programs in contexts of religious education. Hence the question, why a nation that fears a new colonization, authorizes and legitimizes religious education at the beginning of the last century?

Keywords: religious education – patriotic education – national identity – educational policy – education programs.

**Las leyes de Educación Común y la implantación
de la enseñanza religiosa en las escuelas. El estudio de dos casos:
el Consejo Nacional de Educación y la provincia de Buenos Aires**

Alejandro Herrero

Mi objeto de estudio es la historia del normalismo desde sus orígenes hasta las primeras décadas del siglo XX. Y a partir de este trabajo, inicio una nueva línea de trabajo que se inscribe en mi campo de investigación. Como lo indica el título, voy a indagar la implantación de la enseñanza religiosa en las escuelas. Se trata, de una primera aproximación al tema, y por lo tanto mi exploración necesariamente será panorámica.

Tomo como eje la lectura y la aplicación de dos leyes de Educación Común. La ley de 1875 dictada en la provincia de Buenos Aires, y la denominada ley 1420 a nivel nacional, aplicada, como se sabe, a Capital Federal y los Territorios Nacionales, dictada en 1884. Me interesa interrogarlas sobre qué dicen en torno a la enseñanza religiosa, e indagar como los funcionarios las leían y las aplicaban en las aulas.

Buenos Aires y la enseñanza religiosa

En Ley de educación común de la provincia de Buenos Aires, de 1875, sí se establece la enseñanza religiosa: En el artículo 2 se afirma:

“[...] formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión y de las instituciones republicanas. Es entendido que el Consejo General está obligado a respetar en la organización la enseñanza religiosa, las creencias de los padres de familia, ajenos a la Comunión Católica”¹.

La denominación de la materia claramente alude a su objeto: “Moral y Religión”. Y cuando enumeran las materias agrupadas en el *minimum* de enseñanza, se incluye la enseñanza de Moral y Religión².

¹ *Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires*. La Plata, 1887, 3-4.

² *Reglamento, horario y programas para las escuelas comunes de la de la provincia de Buenos Aires sancionado por el Consejo General de Educación*, La Plata, 1887, 7.

En el Capítulo V: de la enseñanza. Se habla de la enseñanza religiosa en los artículos 35, 36, 37, 38 y 39³, vale decir, se le da todo un lugar. Y si se le da un lugar es porque es parte del *minimum* de enseñanza y porque forma parte de las horas de clases obligatorias. Esto queda claro en el art. 35:

“La Religión se enseñará en el local de la Escuela por los Párrocos o los sacerdotes que la Curia Eclesiástica designe. Los Consejos Escolares, de acuerdo con los Párrocos respectivos, señalarán una hora en los distintos días de la semana para que se dé dicha enseñanza en las diversas escuelas, debiendo ser precisamente la primera o la última de las que se designan para clases; pudiendo también reunir los alumnos de varias escuelas en el local de una”⁴.

Vale decir, que es una materia obligatoria, y además ingresan en el sistema escolar personas de la Iglesia católica como personal de las escuelas.

Esta ley tiene plena actividad desde 1875 hasta 1890, momento donde los liberales católicos de la provincia de Buenos Aires dominan los gobiernos y no sólo tienen el número de legisladores para dictar la ley sino también el personal para que se ejecute y controle su dictado en las aulas.

Todo cambia en 1890, con la conocida Revolución que sacude a la provincia y al país, y de hecho produce una mutación drástica en la dirigencia bonaerense, ya que desde ese momento serán los liberales laicos los que dominarán el gobierno hasta 1930. ¿Qué sucede? La Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires emitió una resolución, en 1890, que eliminaba la enseñanza religiosa en horario de clase. A partir de esta normativa solo podría ser dictada a contra turno una vez por semana en las escuelas comunes, por los ministros de cada culto, quedando prohibido al personal docente tomar en ella participación alguna⁵. Vale decir, no se trata de una lectura de la ley, porque la misma era muy clara, la nueva política adoptada por los liberales laicos fue dictar una resolución que niegue lo que

³ *Reglamento, horario y programas para las escuelas comunes de la de la provincia de Buenos Aires sancionado por el Consejo General de Educación*, La Plata, 1887, 8-9.

⁴ *Reglamento, horario y programas para las escuelas comunes de la de la provincia de Buenos Aires sancionado por el Consejo General de Educación*, La Plata, 1887, 8.

⁵ Pablo Pinau, *La escolarización de la provincia de Buenos Aires, 1875-1930*, Bs. As., 1997, p. 57.

dice la ley, y de este modo se expulsa de las horas obligatorias de clase a la enseñanza religiosa y sobre todo se expulsa de las aulas al personal religioso encargado de su dictado.

El siguiente cambio drástico, como sabemos es con el golpe militar de 1930, también llamada revolución: esto se produce porque la iglesia católica obtiene un relevante lugar en la sociedad y en el gobierno de la provincia. Esto se verifica claramente cuando se decide dictar una nueva constitución provincial. Hay que leer el debate en la Convención Constituyente, para visualizar dos grupos enfrentados, aquellos que hablan de incluir los principios de la religión Católica en los contenidos mínimos y los otros que se oponían a dicha innovación, el resultado lo salda la propuesta intermedia presentada por el convencional Manuel Fresco.

En la Constitución de la provincia de Buenos Aires de 1934, se introdujo un artículo, siguiendo los argumentos de Fresco, que establecía entre los fines de la educación común el de “formar el carácter de los niños en el culto de las instituciones de la patria y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia”.

Ante la reforma del texto constitucional y particularmente ante la incorporación la enseñanza de la moral cristiana, se hacía necesario adecuar la ley de educación común de 1875. Para ello en junio de 1935 se designó una comisión para que elaborara un nuevo plan que finalmente no fue aprobado. No obstante, bajo la gobernación de Fresco (1936-1940) se decretó y posteriormente se sancionó la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas de la provincia de Buenos Aires (ley 4755/39). Vale decir, que fue el gobernador Manuel Fresco, primero como convencional y luego como gobernador el que dicta las normas que permiten la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas. La asignatura se llama Moral Cristiana, y establece que solo la enseñanza religiosa puede enseñar lo que está bien y lo que están mal a los estudiantes, y se plantea la formación de argentinos que sepan distinguir el bien del mal y no se vean influidos por los enemigos de la nación, los comunistas, los hombres que quieren vivir sin Dios. El gobernador cita el modelo educativo italiano conducido por Mussolini, y en las páginas de la revista oficial de la dirección de Escuelas de la provincia se advierten numerosos artículos sobre el caso italiano. Vale decir que el gobernador establece la legislación, impone la concepción educativa asociada a la religión católica, hace ver que su modelo es el fascismo italiano, y además, permite la entrada, como en 1875, de personas de la iglesia católica en el dictado de las clases, en la inspección de estas

clases, y en la escritura de los manuales para la enseñanza religiosa. En 1875 la enseñanza religiosa era fundamentada con argumentos liberales católicos y en 1936, con argumentos nacionalistas católicos antiliberales y anticomunistas.

Mientras todo esto sucede en Buenos Aires entre 1875 y 1940, que acontecía en las escuelas bajo la administración nacional del CNE.

El Consejo Nacional de Educación, la ley 1420 y sus lecturas

Se sabe que los legisladores liberales laicos y liberales católicos tuvieron una gran paridad en sus discusiones de 1883, hecho que motivó que no se alude ni a enseñanza laica ni a enseñanza religiosa en la ley 1420, dictada en 1884. El Artículo 8 establece que la enseñanza religiosa se dicta antes o después de las horas de clase. En el Artículo 12 se alude a la materia Moral y urbanidad (no aparece la palabra religiosa como en provincia de Buenos Aires en 1875).

En los manuales escolares aprobados por el CNE no se advierten motivos religiosos a fines del siglo XIX y las primeras dos décadas del siglo XX.

Es posible verificar lecturas sobre la ley 1420 donde también se visualiza la ausencia del debate religioso.

Por ejemplo, en 1920, el funcionario de educación Mario Flores, plantea, que no se ha leído bien la ley 1420. Señala que se la lee como una ley que tiene como objetivo principal la alfabetización, sin advertir, que por el contrario su principal propósito es formar la nacionalidad argentina, formar argentinos. La lectura de Flores, se hace desde una concepción positivista biologicista, y su nacionalismo no tiene nada de religioso, diría que es un nacionalismo fundamentado desde la ciencia biológica, algo que se puede ver en 1910 en el libro de José Ingenieros, *Sociología argentina*, que fue difundido en revistas oficiales de educación. Vale decir, este tipo de lectura, no es nueva en 1920, se ve por lo menos desde el centenario durante la gestión de Ramos Mejía (1908-1913) y continúa durante las gestiones radicales.

Quiero subrayar varias cuestiones: primero, que existe en las discusiones de funcionarios de la educación un dilema de cómo hay que leer la ley 1420, no hay una sola lectura de la ley, sino varias, y aquí solo esbozo una de ellas, la de Mario Flores. Segundo: que el nacionalismo de Flores no está unido a la religión católica, sino todo lo contrario, su fundamento son las ciencias biológicas, ajenas a los

fundamentos religiosos. Tercero: a diferencia de la provincia de Buenos Aires no hay resoluciones que nieguen la ley o nuevas leyes que reemplacen a las anteriores, sino que hay lecturas de la ley por parte de funcionarios, para fijar como aplicar la legislación vigente, y esas lecturas hasta 1930, nunca discuten la cuestión de la enseñanza laica o religiosa, y de hecho al no hacerlo se advierte en las aulas que la enseñanza religiosa no existe.

En 1930, como ya advertimos, la iglesia católica tiene todo un lugar en la sociedad y en los nuevos gobiernos, por eso vamos a verificar un cambio en la educación también en el CNE, pero no del modo que advertimos en provincia de Buenos Aires.

En el CNE, he podido verificar que el presidente Pico trata de implantar la enseñanza católica en las escuelas que administra la nación, es decir, Capital Federal y los Territorios Nacionales, pero no cambia la ley 1420, sino que la lee discutiendo con las interpretaciones que habían imperado siempre en el sistema de instrucción pública. En 1933, en un artículo denominado “El espíritu de la ley 1420” y en su informe nacional como presidente del CNE, Pico sostiene que los legisladores de 1883 compartían un mismo espíritu: que la enseñanza religiosa es básica para la educación moral de los estudiantes. En su relato une a Sarmiento con la enseñanza religiosa recordando que tradujo un libro escolar religioso para las escuelas, y apunta de modo expreso como uno de los responsables de la mala interpretación de este espíritu religioso, a uno de sus más famosos antecesores, José María Ramos Mejía, presidente del CNE.

Pico fundamenta sus argumentos transcribiendo largos pasajes de los legisladores de 1883 y de prestigiosos educadores y políticos ajenos a la iglesia católica. ¿Cuál es la operación de Pico? No puede cambiar la ley, y su acción consiste en formar opinión entre los funcionarios y educadores reinterpretando la ley 1420 como una ley que habla de la necesidad de la enseñanza católica en las escuelas como única vía para formar la moral de los ciudadanos.

Lo relevante es que no se trató simplemente de una intención, de una posición en un debate en el gobierno, sino que sin duda formó opinión, y encontró también a sus interlocutores en el campo educativo. Hay que leer los informe nacionales del CNE para verificar cómo estas ideas de Pico son reproducidas casi textualmente por la Federación de Maestros Católicos en los actos escolares de 1937, avalando la enseñanza religiosa en las escuelas de la nación (Informe nacional, 1937, pp. 71-74).

Citan a Pico, hablan como Pico, invocan los mismos ejemplos y a los mismos legisladores que invoca Pico, y concluyen elogiándolo porque hace cumplir el “espíritu de la ley 1420” en las escuelas donde ahora se dictan clases de enseñanza religiosa.

Aquí no hay cambio de ley de educación común para imponer la enseñanza religiosa como en provincia de Buenos Aires, sino una lectura de la ley que permite su implantación en las escuelas de Capital Federal y Territorios Nacionales en la década de 1930, de la mano del presidente del CNE.

Consideraciones finales

Ahora bien: ¿Qué me ha enseñado este recorrido por la provincia de Buenos Aires y por los territorios administrados por el Consejo Nacional de Educación? Primero: que no existe una política nacional en relación a la enseñanza religiosa, sino que hay que estudiar en cada espacio gobernado por la nación o por las provincias para verificar qué política se sigue en la enseñanza religiosa. Segundo: que en la provincia de Buenos Aires, sin duda, hay más poder de los políticos católicos y seguramente de la iglesia Católica, a partir de 1930, para lograr dictar leyes que implanten la enseñanza religiosa, mientras que a nivel nacional, esto se ve como imposible, por lo menos hasta 1940, momento que concluye nuestro estudio. Y tercero, es notable cómo desde el CNE se forma una opinión en sede escolar sobre la lectura de una legislación que no estipula la enseñanza obligatoria de la religión como moral. Vale decir, desde el CNE se impone una norma de percepción que logra primero formar opinión, y luego, implantar la enseñanza religiosa en las aulas.

Estas son algunas de las enseñanzas que me ha dejado esta primera aproximación a este tema, que desde ahora forma parte de mis investigaciones en torno a la historia del normalismo en Argentina.

*Recibido: 25/10/2018
Aceptado: 01/12/2018*

**Las leyes de Educación Común y la implantación
de la enseñanza religiosa en las escuelas.
El estudio de dos casos: el Consejo Nacional de Educación
y la provincia de Buenos Aires**

Alejandro Herrero

Resumen. Mi objeto de estudio es la historia del normalismo desde sus orígenes hasta las primeras décadas del siglo XX. Y a partir de esta comunicación, inicio una nueva línea de trabajo que se inscribe en mi campo de investigación. Como lo indica el título, voy a indagar la implantación de la enseñanza religiosa en las escuelas. Se trata, de una primera aproximación al tema, y por lo tanto mi exploración necesariamente será panorámica. Tomo como eje la lectura y la aplicación de dos leyes de Educación Común. La ley de 1875 dictada en la provincia de Buenos Aires, y la denominada ley 1420 a nivel nacional, aplicada, como se sabe, a Capital Federal y los Territorios Nacionales, dictada en 1884. Me interesa interrogarlas sobre qué dicen en torno a la enseñanza religiosa, e indagar como los funcionarios las leían y las aplicaban en las aulas.

Palabras clave: normalismo – enseñanza religiosa – leyes de educación común – Consejo Nacional de Educación argentino – legislación provincial.

**The laws of Common Education and the implementation
of religious education in schools.
The study of two cases: the National Council of Education
and the province of Buenos Aires**

Alejandro Herrero

Abstract. My object of study is the history of normalism from its origins to the first decades of the twentieth century. And from this communication, I start a new line of work that is part of my field of research. As the title indicates, I will investigate the implementation of religious education in schools. It is about a first approach to the subject, and therefore my exploration will necessarily be panoramic. I take as axis the reading and the application of two laws of Common Education. The law of 1875 dictated in the province of Buenos Aires, and the denominated law 1420 at national level, applied, as it is known, to Capital Fereeral and the National Territories, dictated in 1884. I am interested in questioning them about what they say about religious education, and inquiring how officials read them and applied them in the classrooms.

Keywords: normalism – religious teaching – common education laws – Argentine National Education Council – provincial legislation.

La formación educativa-religiosa de Pedro José Agrelo, como letrado virreinal en el Río de la Plata y Chuquisaca

Ariel Eiris

Introducción

La trayectoria política e intelectual de Pedro José Agrelo (1776-1846) se desarrolló en el Río de la Plata, a través de una relevante actividad jurídico-política. Un hombre de activa participación como funcionario de la administración borbónica en el Alto Perú, integró luego los sectores revolucionarios de Buenos Aires a partir de principios de 1811. Desde allí tuvo una relevante actividad pública, donde ocupó distintos espacios de poder en el sistema judicial, como asesor político, diputado y presidente de la Asamblea del Año XIII, además de su labor activa como jurista y escritor público. Su importancia en el período estudiado se evidencia en las referencias realizadas hacia su figura en investigaciones centrales sobre cuestiones de relevancia para las ciencias sociales como el accionar del periodismo, las políticas secularistas, la organización jurídico-institucional y la actividad política en general¹. Todas estas producciones señalan su activa y significativa presencia en los

¹ Entre las obras que abordan, desde diversas perspectivas, aspectos disímiles del período histórico en cuestión y que contienen consideraciones sobre el accionar de Agrelo se destacan las referidas a la historia jurídica y política. Entre todas ellas se pueden mencionar como referencia a: Ricardo Levene, *Ensayo histórico sobre la Revolución de Mayo y Mariano Moreno*, 2 tomos, Bs. As., Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1921; Emilio Ravignani, *Historia constitucional de la República Argentina*, Volumen 2, Bs. As., Peuser, 1927; Guillermo Furlong, *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata, 1536-1810*, Bs. As., Kraft, 1952; Víctor Tau Anzoátegui, *Formación del Estado Federal Argentino, 1829-1852: la intervención del gobierno de Buenos Aires en los asuntos nacionales*, Bs. As., Editorial Perrot, 1965; Ricardo Zorraquín Becú, *Historia del derecho argentino*, Tomo II (1810-1969), Bs. As., Editorial Perrot, 1966; Tulio Halperín Donghi, *Revolución y guerra: Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla*, Bs. As., Siglo XXI, 1972; Natalio Botana, *La Libertad Política y su Historia*, Bs. As., Ed. Sudamericana, 1991; José Carlos Chiaramonte, *Nación y Estado en Iberoamérica: El lenguaje político en los tiempos de las independencias*, Bs. As., Sudamericana, 2004; Miguel Ángel De Marco, *Historia del periodismo argentino*, Bs. As., Educa, 2006; Marcela Ternavasio, *Gobernar la revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata (1810-1816)*, Bs. As., Siglo XXI, 2007; Noemí

acontecimientos claves de la época, pero sin detenerse en la trayectoria del letrado, ni en su posición conflictiva ante los cambios en las estructuras jurídico-políticas².

Por ello, el presente trabajo se inscribe dentro del marco general de la investigación sobre su trayectoria político-jurídica, que permite desentrañar las formas en que el letrado en cuestión se vinculó a los sucesivos gobiernos y actuó en función de ellos al dar aportes administrativos y teóricos según las necesidades coyunturales. Este artículo se centrará exclusivamente en la formación intelectual que recibió bajo el sistema borbónico, lo cual permitirá comprender la complejidad de la heterogeneidad de lenguajes que operaban en la preparación de los letrados virreinales. Entre ellos, eran de especial centralidad los contenidos provenientes de la tradición jurídico-teológica hispánica.

Dada la complejidad que adquiriría la trayectoria adulta de Agrelo, es relevante comprender las características de su formación educativa. Se entiende que la misma se fundaba en una articulación de elementos de la escolástica hispánica con aportes renovadores provenientes de la ilustración. Dicho eclecticismo tomaba forma en cuanto que eran fundamentos para la preparación teórica y práctica de figuras que debieran ocupar cargos de gobierno, como funcionarios o asesores. Desde esos espacios, los hombres formados por dicha educación deberían tener los criterios para aplicar determinaciones que sostuvieran el funcionamiento político de la monarquía hispánica. A partir de la aceptación de los postulados legitimadores del rey español, como referente del catolicismo, se producía una compleja heterogeneidad de criterios destinados a que sus funcionarios mejoraran la administración y sostuvieran su gobierno sin contradecir los principios religiosos que la fundamentaban.

Esta hipótesis señalada, permanece estrechamente asociada a la concepción vigente en aquel momento, respecto a la justicia como expresión política de la

Goldman y Alejandra Pasino, "Opinión pública", en: Noemí Goldman (ed.) *Lenguaje y revolución: conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850*, Bs. As., Prometeo, 2008.

² Pese a su participación central en los movimientos políticos del período, y a su amplia producción de escritos públicos, el estudio de la figura de Agrelo ha sido omitido generalmente de la historiografía. La única obra historiográfica sistemática y científica sobre la actividad específica de Agrelo, previa a nuestras investigaciones, se refirió a su presencia en la Subdelegación de Chinchas (Alto Perú) en 1810. Ver: Carlos Correa Luna, *La iniciación revolucionaria: El caso del doctor Agrelo*, Bs. As., s.e., 1915.

autoridad real y al rol de los letrados como “hombres de saber”, que en la práctica solían permanecer al servicio del orden monárquico. Eran personas formadas y preparadas en un conocimiento erudito para el servicio jurídico o político del sistema borbónico³. Como letrado operaba en el terreno de la justicia, que era entendida en la época como el mantenimiento del “orden natural”, cuyo garante era el rey que actuaba como “supremo juez”. Esto se daba ante una monarquía que tendía a una centralización administración, que seguía sustentándose en la concepción jurisdiccional del poder real.⁴ Ello hace de Agrelo un agente jurídico-político que actuaba como portador de esa simbología y potestades delegadas.

Estas condiciones se desarrollaban en relación con las particulares propias del mundo hispánico, el cual puede ser conceptualizado como “Monarquía Compuesta”⁵ o “Monarquía Policéntrica”⁶ en función de la diversidad de polos políticos que se integraban bajo una misma estructura monárquica. Esa dispersión interna del poder daba importancia a las elites locales y los posicionamientos administrativos de cada región, por lo que es necesario el estudio de casos particulares que permitan evidenciar las características de la formación intelectual, propia de determinadas regiones y momentos⁷.

³ Es necesario precisar las connotaciones del concepto de “letrado”, el cual refería tanto al alfabetizado, como “al que trabaja con las letras” mediante un desempeño intelectual en su sentido amplio. El letrado queda entonces asociado al concepto de intelectual solamente en cuanto “experto en el manejo de los recursos simbólicos”, es decir persona especializada en el uso de sus capacidades intelectuales al momento de estudiar la realidad y elaborar representaciones y explicaciones que dieran sentido a sus percepciones. Es entonces un hacedor de cultura escrita. Ver: Jorge Myers, “El letrado patriota: los hombres de las letras hispanoamericanos en la encrucijada del colapso del imperio español en América”, en: Carlos Altamirano (Comp.), *Historia de los intelectuales en América latina*, Volumen I, Bs. As., Katz Editores, 2008, pp. 121-144.

⁴ Ver: Carlos Garriga, “Orden jurídico y poder político en antiguo régimen: la tradición jurisdiccional”, en: Carlos Garriga y Marta Lorente Sariñena, *Cádiz 1812. La constitución jurisdiccional*, Madrid, CEPC, 2007, p. 20.

⁵ La clasificación sigue la conceptualización realizada inicialmente por Helmut G. Koenigsberger y desarrollada por John Elliot. Ver: John Elliot, *Imperios del mundo atlántico. España y Gran Bretaña en América (1492-1830)*, Madrid, Taurus, 2006.

⁶ Ver: Pedro Cardim, Tamar Herzog, José Javier, Ruíz Ibañez y Gaetano Sabatini (Eds.), *Polycentric Monarchies. How did Early Modern Spain and Portugal Achieve and Maintain a Global Hegemony?*, Eastbourne, Sussex Academic Press, 2012.

⁷ Para ello, la investigación se apoya en las contribuciones de la Microhistoria que reposicionó al individuo como objeto de estudio, a fin de comprender su época junto con las tensiones

Por todo ello, el presente trabajo pretende comprender las características de la formación educativa de Agrelo y cómo en ella se articulaban principios provenientes de diferentes tradiciones, pero bajo un sustento dado por el carácter religioso que operaba como legitimador del orden monárquico. Para abordar la investigación se considerarán las fuentes del período, que constan especialmente de narraciones hechas por sus colegas de estudios y actividades letradas, junto con correspondencias y documentación de orden jurídico-administrativo que denotan las condiciones educativas. Al no existir conservado un testimonio personal de Agrelo sobre el momento analizado, toman importancia los realizados por sus allegados – como Manuel Moreno entre otros–, quienes a la vez dotaron a los mismos de una carga simbólica subjetiva y general sobre la situación⁸. Esta confrontación permitirá reconstruir las prácticas y teorías de las que se nutrió el joven Agrelo.

El Colegio San Carlos

En respuestas a las expectativas sociales y los deseos de progreso social de su familia, Pedro José Agrelo ingresó en las estructuras educativas virreinales. Ello dio un nuevo marco de socialización para el infante, quien creció intelectual y socialmente. Se entiende que allí elaboró vínculos personales que excedían la situación familiar. Algunas de esas relaciones serán centrales para el progreso social e intelectual del joven.

A pesar de las dificultades económicas, la familia Agrelo se esforzó en conseguir fondos para sostener la educación de sus hijos, entendida ésta como una pauta cultural que actuaba como requisito para la posición de la familia, a la vez que abría la posibilidad de ascenso social. En continuidad con lo realizado por las mayorías de las familias criollas⁹ que eran consideradas como “gente decente”, Pedro J. Agrelo

entre el actor social y las estructuras existentes. Ejemplos de estas cuestiones metodológicas son: Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero del siglo XV*, Barcelona, Munike Editores, [1976] 1999; Jacques Revel, “Microanálisis y construcción de lo social”, en *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Bs. As., Manantial, 2005, pp. 45-46; y Paula Bruno, “Biografía e historia. Reflexiones y perspectivas”, en: *Anuario IEHS*, N. 27, 2012.: 155-162.

⁸ La carga legitimadora responde a las necesidades políticas del actor en cuestión la momento de escribir sus memorias, por lo que puede presentar tergiversaciones u omisiones de situaciones no deseadas por el autor. Conf. Adolfo Prieto, *La literatura autobiográfica argentina*, Bs. As., Universidad Nacional de Litoral, 1962.

⁹ Se entenderá por familia criolla a las integradas por hijos de españoles europeos en América

fue inscripto en la única institución educativa de su ciudad natal.

Existían pocas opciones educativas para la elite criolla local. Además del Real Colegio de San Carlos, única institución de primeras letras en Buenos Aires, el joven podía ser enviado como pupilo a algún colegio lejano como el Montserrat de Córdoba, alguno del Alto Perú, o en casos de elevados ingresos a la Península. Sin embargo, estos eran casos excepcionales, dentro de la generalidad de la sociedad de Buenos Aires. Ante la imposibilidad económica de enviar a su primogénito como pupilo, la familia Agrelo dispuso que los primeros estudios de su hijo se realizaran en la única institución que se hallaba en su ciudad natal. A los diez años de edad, en 1787, Pedro José ingresó al Colegio de San Carlos donde recibió la fuerte influencia de la perspectiva educativa que ostentaba la Institución. La misma poseía el aval de la monarquía y por entonces se encontraba bajo la dirección del rector José Antonio Acosta junto con el cancelario Carlos José Montero, quien había reemplazado a Mazil, al tiempo que dictaba cátedras de filosofía. En 1793 Acosta sería reemplazado por José Luís Chorroarín, mientras Montero permanecería como cancelario.

La entidad representó durante siete años el principal espacio de sociabilización de Agrelo, mediante la creación de vínculos con compañeros y profesores, muchos de los cuales serían sostenidos en el tiempo. Además adquirió allí las primeras herramientas intelectuales para su formación, constituyendo así el sustrato o acervo sobre el que se desarrollaría la continuidad de su preparación erudita. El Colegio constituía un espacio que nucleaba a las élites políticas y culturales, lo que facilitaba el ascenso de los alumnos mediante la creación de vínculos societarios, además de la formación personal. Fue creado como base de una futura universidad en la ciudad, por lo que buscaba sostener un alto nivel de exigencia. Su objetivo era formar letrados y hombres que sirvieran a la vigente autoridad política, la cual tendía a unificar los planes de estudios y darles un marcado carácter regalista a las teorías ético-políticas¹⁰. Esta concepción sobre la administración de lo religioso iba en favor de una mayor concentración del poder por parte de los reyes absolutistas. En ese sentido, los borbones adjudicaban tener ciertas regalías o prerrogativas sobre el

con una marcada identidad local. Al respecto ver: Jaime Peire, “Patriotismo y patriotismos rioplatenses, 1767-1812”, en Arrigo Amadori y Mariano Di Pasquale (Comp.), *Construcciones identitarias...* ob. cit., p. 61ss.

¹⁰ Celina Ana Lértora Mendoza, *La enseñanza de la filosofía en tiempos de la colonia*, Bs. As., Fundación para la educación, la cultura y la ciencia, 1979, p. 21.

terreno eclesiástico que les correspondía por el hecho de ser rey, sin la necesidad de una concesión pontificia como lo era el patronato¹¹.

Los jóvenes eran formados bajo tales principios y tendencias en función de los intereses y necesidades de la Monarquía Española. Era central la búsqueda del sistema educativo por formar a personas capaces de completar universitariamente sus estudios para convertirse en letrados. Siendo estos expertos en derecho, pero con un saber amplio y general, estas personas podían renovar y sostener las estructuras de la administración centralizadora borbónica. En función de ello, se priorizaba la enseñanza de filosofía natural, lógica, derecho, matemáticas, literatura y teología; cuyos conocimientos de carácter normativos se articulaban con la educación basada en las denominadas “siete artes liberales” que le daban al alumno capacidades de retórica y dialéctica¹². Este esquema de multiplicidad de áreas de conocimiento tenía coherencia en la constitución de un hombre erudito que pudiera responder a las necesidades gubernamentales.

A pesar del enfoque que adquiría la Institución y que transmitía a sus alumnos, no estaba facultada para emitir títulos, por lo que su función era destinada a preparar a los alumnos para los estudios universitarios. Ello implicaba necesariamente que el joven buscara con posterioridad una Universidad exterior a la región donde poder formarse. Si bien el Colegio fue fundado por el virrey Juan José Vertiz como un intento de modernizar la educación que antes regían los expulsados jesuitas, la entidad seguía con una estructura definitivamente escolástica en su pedagogía¹³. Ello

¹¹ Sobre el regalismo borbónico en España, consultar: Vicente Palacio Atard, *El Despotismo Ilustrado Español*, Madrid, 1947 y Luis Sánchez Agesta, *El pensamiento político del Despotismo Ilustrado*, Madrid, 1953

¹² Oscar Mazín, “Gente de saber en los virreinos de Hispanoamérica”, en Carlos Altamirano (Comp.), *Historia de los intelectuales en América latina*, Volumen I, Bs. As., Katz Editores, 2008, p. 55.

¹³ La Escolástica era una corriente intelectual que se centraba en el estudio de abstracciones racionales. Al momento de realizar sus sentencias se apoyaba tanto en definiciones filosóficas grecolatinas como en la teología cristiana, aunque tuvo también influencia árabe y judaica especialmente en España. Tal corriente predominó en Europa en los siglos XII y XIII y tuvo un resurgimiento en la España Habsburga de los siglos XVI y XVII, donde fue denominada “Segunda Escolástica” o “Escuela de Salamanca” siendo esta una vertiente jurídica y más práctica que su antecesora medieval. Tuvo influencias claves en la tradición jurídico-política hispanoamericana. Sobre esta cuestión en la América Hispánica ver: Hector José Tanzi, *El poder político y la independencia argentina*, Bs. As., Ediciones Cervantes, 1975, p. 121ss. Al

se expresaba en el estudio memorístico y el predominio de conceptualizaciones abstractas que integraban la filosofía con la teología.

En 1787 cuando Agrelo ingresó a la institución, Montero modificó los planes de estudio. Dio una duración de tres años para los estudios de filosofía y de cuatro para teología. Se flexibilizó las disposiciones filosóficas donde sólo se enseñaban la metafísica tomista. A la vez que se crearon vínculos con la Universidad de Chuquisaca para el reconocimiento de los certificados expedidos por el colegio¹⁴. El claustro docente de carácter heterogéneo que formó a Agrelo tuvo entre otros referentes a Francisco Sebastiani en Lógica, Mariano Medrano en Matemáticas y Física General, Estanislao Zavaleta en Matemática y Física Particular¹⁵. Lo que señala la primacía de figuras de prestigio en el ámbito eclesiástico local que constituían un espacio de poder en cuanto regularizadores de los “saberes” y quienes al formar a jóvenes provenientes de distintos estratos de la elite, generaban una dinámica social que servía para el ascenso de los hijos de algunas familias no muy bien posicionadas. Así era el caso de Agrelo, quien además mantendría vínculos con algunos de esos docentes, lo que lo ayudaría a progresar intelectual y socialmente.

La primacía de la enseñanza escolástica en la mayoría de las cátedras, fue resaltada por compañeros próximos a la generación de Agrelo, como Manuel Moreno quien manifestó que la formación del Colegio seguía “postulados abstractos y autores antiguos” en lugar de acentuar los saberes prácticos que modernizaban los claustros europeos influidos por la Ilustración¹⁶.

respecto de las definiciones generales de la filosofía Escolástica consultar: Giovanni Reale y Darío Antiseri, *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Tomo II, Barcelona, Herder, 2001; Con relación a su carácter jurídico e influencias en la Edad Morena ver: Thomas Duve, “La Escuela de Salamanca: ¿un caso de producción global de conocimiento? Consideraciones introductorias desde una perspectiva histórico-jurídica y de la historia del conocimiento”, en: *The School of Salamanca. Working Paper Series*, Max Planck Institute for European Legal History, N° 2 del año 2018.

¹⁴ Antonino Salvadores, “Real colegio de San Carlos”, *op.cit.*, p. 141.

¹⁵ Marc Balbó Lacomba, “Filosofía ecléctica, saberes útiles y ascenso de la burguesía en el Río de la Plata (1767-1810)”, en: Margarita Menegus Bornemann (Comp.), *Universidad y sociedad en Hispanoamérica: grupos de poder, siglos XVIII y XIX*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001, pp. 316-317.

¹⁶ Ver Manuel Moreno, *Vida y memorias de Mariano Moreno*, Buenos Aires, Librería Histórica, 2001, p. 18.

Sin embargo, a pesar de esta primacía escolástica, existían en el Colegio aportes que buscaban ser modernizadores. Algunos profesores sostenían una integración ecléctica entre los principios escolásticos y las categorías ilustradas que no contradecían los dogmas católicos¹⁷. Entre los profesores que seguían este esfuerzo integrador se encontraba Francisco Sebastiani, quien dictó un curso de lógica entre 1791 y 1793. Por ese entonces, Agrelo cumplía 15 años y se inscribió como alumno de la cátedra. El joven estudiante cursó junto a treinta y seis alumnos matriculados y compartió el aula con compañeros próximos a su edad como Ramón Anchoris y Julián Segundo de Agüero.

En las clases, Sebastiani manifestó su intención de sostener una teoría lógica que fuera ecléctica en cuanto integrara los aportes de los grandes pensadores, a fin de evitar la reducción a dogmas¹⁸. Su curso se regía esencialmente por la articulación de conceptos y categorías de la teoría cartesiana con la escolástica tradicional tardo-medieval. Asimismo aceptaba la integración de autores modernos que eran citados con frecuencia como el ilustrado Christian von Wolf junto a los escolásticos Pedro da Fonseca e Inácio Monteiro, sumadas a las numerosas referencias a René Descartes y Pierre Gassendi.

Al finalizar el curso, Agrelo y Agüero expusieron juntos y de forma pública sus conclusiones el 30 de diciembre de 1791 en la Iglesia de San Ignacio, patrona de la Institución. La lección les valió en términos de Sebastiani “una merecida aprobación”¹⁹. Esta práctica de exposición pública era usual para los alumnos considerados sobresalientes por parte de sus profesores. Ello evidencia no sólo el prestigio adquirido por Agrelo en sus años de formación escolar, sino también la

¹⁷ Durante el siglo XVIII, en España la renovación ilustrada se integró a la tradición escolástica, renovándola mediante la constitución de una “Ilustración Católica” de carácter ecléctica. Ver José Carlos Chiamonte, *La ilustración en el río de la plata*, Bs. As., Editorial Sudamericana, 2007, p. 91.

¹⁸ Celina Ana Lértora Mendoza, ob. cit., p. 260. Según Furlong las actividades de Sebastiani eran únicamente de carácter pedagógico y filosófico, siendo una persona que nunca tomó posición política pública y siempre se mantuvo al margen de los cambios de gobiernos. A pesar de esta cuestión, sus enseñanzas podían tener amplias consecuencias en las concepciones de sus alumnos, como el hecho de negar la aceptación de cualquier dogmatismo. Ver Guillermo Furlong, *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata*, Bs. As., Kraft, 1952, p. 427.

¹⁹ Juan María Gutiérrez, *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior*, Bs. As., La cultura Argentina, 1915, p. 67.

profundidad del conocimiento adquirido. Las clases de Sebastiani tuvieron efecto en su formación individual, tanto en lo intelectual como en lo personal, al tener la primera oportunidad registrada de hacer públicas sus ideas y conocimientos. Así empezaba a demostrar su capacidad analítica y retórica, al tiempo que mantuvo una vinculación personal con el docente, a quien Agrelo reconocía como uno de sus principales mentores. Esto señala la base ecléctica de la formación de Agrelo y la heterogeneidad de los lenguajes filosóficos que el entonces alumno incorporó a su actividad intelectual.

Mientras permanecía en el Colegio y en vísperas a su finalización, realizó donativos a la Corona, como símbolo de lealtad y sujeción ante su intención de continuar sus estudios para incorporarse al cuerpo administrativo de la monarquía. Fueron realizados junto a su colega de curso, Agüero, y no hay registros de otros compañeros que lo hubieran hecho²⁰. Esto representaba una diferencia económica sustanciosa con respecto a la mayoría de los egresados que aspiraban a continuar sus estudios y que carecían de recursos para hacerlo. Lo que marcaba las mejoras en la condición financiera de su núcleo familiar.

Sin embargo, el joven manifestaba también problemas disciplinarios reflejados en sus reiteradas fugas del Colegio. La quinta y última producida en abril de 1795, llevó al Director, Chorroarín, a que informara al Virrey sobre el carácter de Agrelo el cual era “mal morigerado e incorregible, que sólo sirve para perturbar el buen orden que reina, y dar mal ejemplo a sus compañeros”. Por lo que le pedía se le sacara la beca que tenía pese a los pedidos de Inocencio porque Pedro permaneciera como alumno en carácter de manteísta, lo cual implicaba que pudiera estudiar desde el hogar sin asistencia permanente en el Colegio. Chorroarín sostenía que Inocencio solicitaba tal excepción adjudicando que el estudio era “el único partido que ha podido sacar de su hijo”. Pese a ello, el pedido fue rechazado ese mismo mes, por lo que el estudiante no sería más aceptado en el Colegio²¹. La situación forzaba a que Agrelo debiera buscar un nuevo espacio formativo. Sin embargo, su edad le permitía aspirar al ingreso en alguna Universidad, lo que le permitiría superar la situación en que se encontraba y ampliar su desarrollo intelectual.

²⁰ Los donativos de P. J. Agrelo a “Su Majestad” fueron realizados el 20 de febrero y el 12 de julio de 1793, registrado en el libro 60, folios 166 y 10v respectivamente. Esos mismos días se produjeron las dos donaciones de Agüero, registradas de igual manera. Archivo General de la Nación Argentina (en adelante AGN), Sala IX, legajo 8-7-12, fs. 166 y 10v.

²¹ *Documentos para la historia argentina*, tomo 18, ob. cit., pp. 374-375.

La Universidad de Chuquisaca

El paso del Colegio a la universidad reforzó la autonomía de los vínculos establecidos por Agrelo. Se entiende que allí no solamente pudo complejizar significativamente sus aptitudes intelectuales, sino que dada la distancia con su familia, el joven se apoyó en la elaboración de vínculos propios en el Alto Perú que le permitiría integrarse a la trama relacional de la región, con total autonomía de las redes familiares tenidas hasta entonces. Para ello, es importante comprender las características de cada región y sus diferencias.

Al momento de elegir instituciones educativas, operaba la lógica regional que determinaba los espacios más reconocidos en función del poder local y de las redes sociales que se articulaban en los diferentes claustros docentes. Por entonces, las asimetrías de formación cultural de cada región permanecían marcadas. Mientras Buenos Aires conservaba únicamente el Colegio San Carlos, destinado a la formación inicial de la élite local, las Universidades cercanas que podían dar estatus de letrado, ya fuera eclesiástico o laico, eran Córdoba y Chuquisaca. Entre ambas, la afinidad principal de la élite de Buenos Aires era con Chuquisaca por su apertura intelectual y por las vinculaciones existentes entre ambas ciudades gracias a la conexión de sus ejes mercantiles, mientras que Córdoba permanecía relegada a otros circuitos socio-económicos²². Parte de esta relación se debía a la dinámica comercial existente entre Potosí y Buenos Aires, que trascendía la circulación de metálico como plata. Prevalecía un circuito mercantil interno sostenido entre ambos ejes que alimentaba a las ciudades de paso en aquella articulación, lo que contribuía al fortalecimiento de la mercantilización del “espacio altoperuano”²³. Esa dinámica económica fortalecía las redes intelectuales y sociales.

A su vez, por entonces Chuquisaca representaba el eje político y cultural del Alto

²² Conf. Carlos Sempat Assadourian y Silvia Palomeque, “Las relaciones mercantiles de Córdoba (1800-1830). Desarticulación y desmonetización del mercado interno colonial en el nacimiento del espacio económico nacional”, en: María Alejandra Irigoin y Roberto Schmit (eds.) *La desintegración de la economía colonial. Comercio y moneda en el interior del espacio colonial (1800-1860)*, Bs. As., Biblos, 2003, pp. 151-225.

²³ Sus fundamentos provenían del tráfico de esclavos y el contrabando previo a 1778. Sin embargo, las redes sociales y mercantiles establecidas continuaron bajo la nueva dinámica instaurada con la apertura del puerto de Buenos Aires. Ver: Zacarías Moutoukias, *Contrabando y control colonial. Buenos Aires, el Atlántico y el espacio peruano en el siglo XVII*, Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1988, p. 46 ss.

Perú, su universidad poseía notable prestigio y era un referente para la continuidad de los estudios por parte de muchos hombres de Buenos Aires. Mientras que al ser sede de una Real Audiencia y poseer numerosas subdelegaciones dentro del sistema de Intendencias²⁴, Chuquisaca generaba un espacio de actividad letrada con una amplia administración regional. Por su parte, la reorientación atlántica del Alto Perú, luego de su incorporación al Virreinato del Río de la Plata en 1776, se evidenció en el incremento de los contingentes de estudiantes rioplatenses. La diversidad de los alumnos residentes, hizo de Charcas una ciudad activa y cosmopolita, que favorecía el intercambio cultural y permitía, rearticular lazos sociales con la elite altoperuana. De esa manera, su Universidad se fortaleció como principal espacio de formación de la elite dirigente criolla en la región²⁵.

En ese marco regional, la Universidad era de las más importantes de América ya que contaba con el aval papal (expresado en el título de Pontificia) lo que le daba jerarquía en todo el orbe cristiano, mientras que el título de Real indicaba la autorización recibida por el monarca. Así, junto a la de México, eran las únicas que portaban ambas distinciones en América. Los recursos fiscales con que contaba la región y la circulación mercantil que se producía en sus alrededores, facilitaba que Chuquisaca marcara el ritmo cultural de la región altoperuana y del Río de la Plata.

Ante ese contexto, la familia Agrelo, al igual que la mayoría de la elite de Buenos Aires, proyectó que su hijo fuera a estudiar a Chuquisaca. Allí podría doctorarse tanto en derecho como en teología, pudiendo también ingresar al seminario para la profesión sacerdotal. En el Colegio San Carlos, Agrelo había manifestado la intención de realizar la carrera eclesiástica, la cual era promovida especialmente por su madre²⁶. Esta cuestión, evidencia la perspectiva generalizada de las familias de recursos medios. Al tener muchos hermanos y ser hijo de un

²⁴ El sistema de Intendencias aplicado por los Borbones con el fin de centralizar poder y mejorar la administración americana había tenido éxito en el Virreinato del Río de la Plata. En ese contexto, las intendencias del Alto Perú eran de las más numerosas y tenían una amplia actividad administrativa interna como consecuencia de la gran concentración poblacional y de la importancia de la actividad minera en la región. Al respecto de este sistema ver: José María Mariluz Urquijo (Dir.), *Estudios sobre la Ordenanza de Intendencias del Río de la Plata*, Bs. As., Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 1995.

²⁵ Conf. Clément Thibaud, *La Academia Carolina y la independencia de América. Los abogados de Chuquisaca (1776 – 1809)*, Sucre, Editorial Charcas, Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia, Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia, 2010.

²⁶ AGN, Sala VII, Fondo Lamas, legajo 2627, f. 261.

escribano que carecía de grandes ingresos, sus posibilidades de ascenso social quedaba vinculadas al desarrollo de su capacidad erudita como funcionario del Estado y los vínculos que pudiera hacer. En esta perspectiva, las instituciones eclesiásticas representaban canales de participación de las familias locales en los espacios de actividad pública, lo que facilitaba una forma de ascenso social y de mantenimiento del status.

Como espacio de prestigio y legitimación, la carrera eclesiástica era promovida y ponderada. Eso se debe a que por entonces, la Iglesia permanecía estrechamente vinculada a la sociedad, sin la existencia de un proceso secular que diferenciara con claridad los límites de lo privado y lo religioso²⁷. Ante tal integración en la cosmovisión social, se comprendían las intenciones –a veces personales y a veces familiares– de que un joven que evidenciaba cierta capacidad, accediera a la carrera eclesiástica y ascendiera en sus jerarquías. Eso permitía reposicionar con prestigio la portación de su apellido y alcanzar espacios que de otra manera le serían vedados o de difícil alcance. En algunos casos esta cuestión venía asociada a una verdadera vocación personal. En aquellos casos donde esa vocación no estaba arraigada, solía producirse el alejamiento de ella en la medida de que el actor en cuestión adquiriera por otro medio la posición social buscada.

Este último caso parece ser el producido en Agrelo, quien desde sus primeros estudios manifestaba una intencionalidad de ascenso social, respaldado en su capacidad y sujeto a una circunstancial carrera eclesiástica. Su familia superó varios problemas económicos mientras él cursaba sus primeros años de estudio en el colegio. Para sus últimos años de formación la situación familiar ya había mejorado. La ponderación adquirida por algunos docentes –en su mayoría clericales–, pese a los problemas disciplinarios y la revocación de su beca, le permitió contar con su respaldo para solicitar una beca en la Universidad de Chuquisaca, con el objetivo de doctorarse en derecho e iniciar la carrera eclesiástica. Gracias a las gestiones de algunos docentes, consiguió la recomendación del arzobispo de Charcas, José Antonio de San Alberto, la cual fue clave para su aceptación²⁸. De esa manera, tras el incidente de su fuga, en 1795 Agrelo dejó el Colegio y partió hacia el norte del

²⁷ Roberto Di Stefano, *El púlpito y la plaza...* ob. cit., p. 43.

²⁸ AGN, Sala VII, Fondo Lamas, 2627, f. 261. Es posible que uno de esos docentes referidos sea el propio Sebastiani, con quien Agrelo mantuvo una larga relación de amistad. Sebastiani se había formado en Córdoba, mientras San Alberto era el arzobispo del lugar, por lo debieron de haber establecido algún tipo de vínculo.

Virreinato para ingresar a la Universidad con el aval de San Alberto y con parte de los ahorros conseguidos por su familia en el último tiempo²⁹. Eso representaba la carga familiar que portaba Agrelo, dado que sus padres destinaban costosos esfuerzos materiales y sociales para garantizarle el acceso a aquel espacio formativo que podría abrirle las puertas a un mayor ascenso social.

El espacio de socialización al que se dirigía era clave para la formación inicial de sus pensamientos políticos. Entre ellos, San Alberto fue una figura influyente en el joven Agrelo, debido el aval que le había dado y a la influencia que poseía en los claustros docentes de la Universidad de Chuquisaca. El obispo estaba a cargo de la diócesis de Charcas desde 1785, previamente lo había sido de Córdoba desde donde había condenado la sublevación de Tupac Amarú³⁰, al tiempo que Sebastiani finalizaba sus estudios en dicha ciudad. A su vez, aceptaba las ideas ilustradas a las que veía como un grupo de saberes modernos, y no como un sistema filosófico³¹. En ese sentido, percibía a la ilustración como una actualización y profundización de principios escolásticos y no como una refutación de aquellos. San Alberto coincidía con las críticas hacia las teorías excesivamente abstractas de algunos racionalistas y los efectos anticlericales de la Revolución Francesa. Una de sus principales fuentes eran las obras de Bossuet, de donde extraía la aceptación y reproducción local del sistema regalista y absolutista mediante la consolidación de un rey con derecho divino³². Esta lógica fue central en la formación inicial de Agrelo, quien demostraría estar preocupado por responder a las expectativas que el obispo había puesto sobre su personal, al ofrecerle la posibilidad de estudiar en Chuquisaca.

Ante las dos líneas de estudios de la Universidad, letrado o teólogo, Agrelo

²⁹ Los gastos del transporte y las dificultades económicas de los alumnos de Buenos Aires que se dirigían a Chuquisaca están analizados en: Daisy Rípodas Ardanaz, *Vida cotidiana de los estudiantes rioplatenses en Charcas (1750-1810)*, Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, 2017, pp. 21-22.

³⁰ Al respecto de la sublevación de Tupac Amarú y la forma en que la misma se inició dentro del marco jurídico español y evolucionó hacia una posición de ruptura que fue condenada por amplios sectores de la administración criolla-peninsular, ver: Sergio Serulnikov, *Revolución en los Andes. La era de Túpac Amaru*, Bs. As., Sudamericana, 2011.

³¹ Esta conceptualización proviene del trabajo: J. Mercader Riba, y A. Domínguez Ortíz, “La época del despotismo ilustrado”, en: Jaume Vicens Vives (Ed.), *Historia Social y Económica de España y América*, Vol. IV, Barcelona, 1972, p. 61.

³² Purificación Gato Castaño, *La educación en el Virreinato del Río de la Plata. Acción de José Antonio de San Alberto en la Audiencia de Charcas (1768-1810)*, Zaragoza, Departamento de Cultura y Educación, 1990, pp. 106-113.

decidió postergar la vinculada a la teología, para centrarse exclusivamente en el derecho, el cual también incluía conocimientos de derecho canónico además del romano (o civil). En estos estudios, recientemente se habían articulado además los contenidos propios de la jurisprudencia española bajo el nombre de Derecho Real. Los títulos que se podían alcanzar en esta carrera eran de bachiller (habilitaba para ejercer la profesión), de licenciado (autorizado para enseñar) y de doctor, el cual suponía la mayor autoridad intelectual³³. Este último grado permitía el acceso a puestos claves dentro de las jerarquías administrativas y de ejercicio jurídico de las instituciones monárquicas. Tal posición, formaba parte de su “horizonte de expectativas”.

En sus cátedras, Agrelo profundizó los conocimientos de filosofía, derecho, matemática y teología. Muchas de sus clases consistieron en comentarios de textos y autores, además de su obligatoriedad a participar de las “disputas” públicas, que actuaban como ejercicios donde los alumnos demostraban las aptitudes desarrolladas y donde la capacidad retórica se articulaba con el conocimiento técnico e intelectual adquirido. Para ello debía comentar obligatoriamente secciones aleatorias de las principales *digesto*. Así, el sistema que formó Agrelo acentuaba el carácter memorístico, al tiempo que le formaba la habilidad de retórica para defenderse de forma improvisada y con los conocimientos poseídos.

Bajo estos parámetros, Agrelo se formó como letrado durante los diez años que estudió en la Institución y en los que mantenía su residencia en la ciudad de Charcas. Compartió aulas con Mariano Moreno y Antonio Sanz, junto a quienes se recibió de Bachiller en Derecho en 1801³⁴. Con uno o dos años de diferencia coincidió en los espacios universitarios con otros alumnos de trayectoria compartida como Pedro Miguel Aráoz, Pedro Medrano, Manuel Felipe Molina, José Ignacio Gorriti, Teodoro Sánchez de Bustamante, Manuel Antonio Castro y Andrés Pacheco y Melo, entre otros³⁵. A su vez, estableció contactos con alumnos recientemente recibidos que colaboraban en la Universidad, como Vicente Anastasio Echevarría, cuya familia comerciante vasca tenía contactos con los Lezica y las redes mercantiles de las que

³³ Eduardo Martiré y Víctor Tau Anzoátegui, *Manuel de historia de las Instituciones Argentinas*, Buenos Aires, Histórica, 2012, p. 244.

³⁴ Agrelo obtuvo este título el 2 de junio con registro 285, mientras que Moreno lo haría el 1º de septiembre. Registro de egresados en cánones reproducidos en: Valentín Abecia, *Historia de Chuquisaca*, Sucre, Editorial Charcas, 1939, p. 356.

³⁵ *Ibid.*, pp. 350-358.

formaba parte Inocencio Agrelo en Buenos Aires³⁶, de forma tal que las relaciones sociales provenientes de su familia acababan por articularse con las formadas en el ámbito universitario. Todas estas cuestiones demuestran los vínculos adquiridos por Agrelo, contactos más o menos personales con futuros letrados de actuación contemporánea a él y con quienes compartiría instituciones o se enfrentaría políticamente. Gracias al espacio educativo, su trama relaciona se complejizaba y ampliaba sistemáticamente.

Recibido de bachiller, continuó su formación para alcanzar el grado de licenciado el 21 de agosto de 1803³⁷. Sus estudios siempre se realizaron sobre el área del derecho (incluyendo el eclesiástico) y no sobre el de teología. Alcanzado el escalón de licenciado, buscó llegar al máximo título posible, el de doctor. Para ello, durante sus últimos años de estudios realizó las prácticas forenses que le permitieron adentrarse en el funcionamiento efectivo del aparato jurídico hispano-americano. Las mismas se realizaban en la Real Academia Carolina de Prácticas Juristas. Para ingresar allí, debió contar con la recomendación de sus docentes. En junio de 1800, poco antes de recibirse de bachiller, el docente José Sosa y Márquez envió una carta al director la Academia donde mencionaba la “calidad intelectual” de Agrelo, sus “altas notas” y su “agradable” personalidad, por lo que sugería su aceptación ante la esperanza de que continuara sosteniendo sus altas calificaciones³⁸.

Aceptado en 1801, luego de aprobar un exigente ingreso, fue asiduo asistente a la Academia, donde desarrolló cursos teóricos-prácticos. Allí, la Universidad y la política confluían en un ámbito de encuentro, socialización y debate entre las élites políticas y los hombres de saber. La Academia convocaba y enfrentaba tanto a graduados como a estudiantes y a funcionarios de la Audiencia, para reflexionar y discutir sobre cuestiones vinculadas tanto con las doctrinas jurídicas, como con los

³⁶ Para ampliar la trama de relaciones de vascos comerciantes emigrados el Río de la Plata vinculados con las familias Lezica y Echevarría ver: Elsa Stella Maris Caula, “Parentesco, amistad y paisanaje: los vascos en el Río de la Plata”, en *Sancho el Sabio*, N. 12, 2000, pp. 136-137.

³⁷ Cutolo completó el registro reproducido inicialmente por Abecia. Allí se especifica esta información, junto con la presencia de Matías Patrón, doctorado en teología en 1806, quien sería un posterior colaborador y allegado personal de Agrelo. Ver: Vicente Cutolo, *Argentinos graduados en Chuquisaca*, Bs. As., Elche, 1963 pp. 47 y 83.

³⁸ Archivo del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani” (en adelante AIHAA), Proyecto Patrimonio Histórico, Colecciones digitales, *Colección de documentos de Vicente Anastasio de Echevarría (1749-1877)*, f. 226.

asuntos públicos³⁹. Por entonces era dirigida por José Agustín Usoz y Mozi, oidor de la Audiencia de Charcas. Debido a ello, era un espacio privilegiado para el ingreso a la vida político-administrativo del régimen borbónico por parte de los futuros egresados.

La impronta escolástica y memorística de los años anteriores, quedaba entonces relegada ante la imposición de prácticas y actuaciones que le daban experiencia retórica y de desenvolvimiento social a los alumnos⁴⁰. Eran recurrentes las disertaciones y debates por parte de los alumnos sobre cuestiones de índole actuales, las cuales solían ser oídas por los miembros de la Audiencia. De esa forma se perfeccionaba la formación del joven, al tiempo que se promovía la búsqueda de respuestas jurídicas a las problemáticas existentes, dentro de la defensa de los principios esenciales del reformismo borbónico⁴¹. En el caso de Agrelo, presentó su primera exposición el 28 de octubre de 1803 sobre la “Elección de obispos” y en 1804 tras dar una audiencia pública, consistente en la disertación final de sus estudios, recibió el título de doctor en derecho.

Para acceder a ellos debió realizar un juramento sostenido en la defensa tanto del principio de “justicia” como de “fidelidad”⁴². Ello planteaba que los doctores

³⁹ Esteban de Gori, “La universidad de Charcas. Teoría y acción política”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Bogotá, 14, 2010, p. 174. Este tipo de debates e intervenciones políticas, era producido por letrados que criticaban la estructura burocrática desde el mismo gobierno al que pertenecían, pero lo realizaban con una estructura discursiva donde la búsqueda de reforma era siempre en beneficio del buen gobierno del rey. En esta línea se destacó Victorián de Villava, como fiscal de la Audiencia de Charcas y director de la Academia Carolina, quien impartió una fuerte influencia de la crítica reformista ilustrada en la institución, hasta su muerte en 1802. Han sido notorios los trabajos que ahondaron en sus influencias, entre los que se destacan: Ricardo Levene, “Vida y escritos de Victorián de Villava”, en: *Publicación del Instituto de investigaciones históricas*, N. 95, Bs. As., Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras, 1946; y José María Portillo Valdés, (Comp.), *La vida atlántica de Victorián de Villava*, Madrid, Fundación Mapfre, 2009.

⁴⁰ Conf. Gabriel René Moreno, *Últimos días coloniales en el Alto Perú*, Biblioteca Boliviana, La Paz, [1901] 1940, p. 10 y Guillermo Francovich, *El pensamiento universitario de Charcas y otros ensayos*, Sucre, Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, 1948, p. 46.

⁴¹ Al respecto ver: Daisy Rípodas Ardanaz, “La Ilustración al servicio del Reformismo Borbónico. La Real Academia Carolina de Practicantes Juristas de Charcas”, en: Silvano G. A. Benito Moya (Coord.), *Saberes y poder: Colegios y Universidades durante el reformismo borbónico*, Córdoba, Educ, 2015.

⁴² Esteban de Gori, ob. cit., p. 176.

egresados debían, en su oficio, mantener el equilibrio entre el cumplimiento de las leyes y la fidelidad a las órdenes del monarca. De esa manera se expresaba la concepción de la ley en un sentido universal, como fundamento del orden social, al rey como su protector y al letrado como su intérprete⁴³. Por ello mismo, el ejercicio de la justicia era una forma de ejecutar la voluntad real; siendo el rey el garante de la justicia en sus territorios y el letrado un agente de su accionar.

A modo de conclusión

En su conjunto, este estudio demuestra la complejidad del conocimiento teórico, de la capacidad retórica y de la ponderación intelectual que había alcanzado Agrelo en Chuquisaca. Allí había adquirido el título de doctor en Derecho, lo que le dio una profesión que lo marcaría por el resto de su trayectoria. Pasaba así a integrar una corporación social de gran prestigio, caracterizada por el ejercicio de cargos importantes en la administración política y por la erudición aplicada a los problemas específicos que presentaba la realidad.

Al hacer eso, mantuvo siempre la legitimidad de la corona española, pero esbozó críticas soslayadas hacia aspectos del sistema que consideraba necesarios cambiar para su mejor funcionamiento. Observaciones que no podían realizarse de forma directa contra los funcionarios reales que tomaban tales medidas, ya que ello podía implicar una negación de la autoridad que poseían dentro del gobierno absolutista.

Su formación religiosa estaba en función del sostenimiento de la legitimidad del orden político dentro del cual debía operar y al que debía defender. Sobre esa base, se apoyó en una heterogeneidad notable de concepciones que marcaron su formación teórica-práctica a partir del apoyo que adquiría por las redes sociales a las que accedía.

Recibido: 25/10/2018

Aceptado: 01/12/2018

⁴³ Carlos Garriga, “Sobre el gobierno de la justicia en Indias (Siglos XVI-XVIII)”, en: *Revista de Historia del Derecho*, N° 34, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 2006, pp. 73-74.

**La formación educativa-religiosa de Pedro José Agrelo,
como letrado virreinal en el Río de la Plata y Chuquisaca**

Ariel Eiris

Resumen. La trayectoria política e intelectual de Pedro José Agrelo (1776-1846) se desarrolló en el Río de la Plata, a través de una relevante actividad jurídico-política. Un hombre de activa participación como funcionario de la administración borbónica en el Alto Perú, integró luego los sectores revolucionarios de Buenos Aires a partir de principios de 1811. Desde allí tuvo una relevante actividad pública, donde ocupó distintos espacios de poder en el sistema judicial, como asesor político, diputado y presidente de la Asamblea del Año XIII, además de su labor activa como jurista y escritor público. Su importancia en el período estudiado se evidencia en las referencias realizadas hacia su figura en investigaciones centrales sobre cuestiones de relevancia para las ciencias sociales como el accionar del periodismo, las políticas secularistas, la organización jurídico-institucional y la actividad política en general. Todas estas producciones señalan su activa y significativa presencia en los acontecimientos claves de la época, pero sin detenerse en la trayectoria del letrado, ni en su posición conflictiva ante los cambios en las estructuras jurídico-políticas.

Por ello, el trabajo se inscribe dentro del marco general de la investigación sobre su trayectoria político-jurídica, que permite desentrañar las formas en que el letrado en cuestión se vinculó a los sucesivos gobiernos y actuó en función de ellos al dar aportes administrativos y teóricos según las necesidades coyunturales. Este artículo se centrará exclusivamente en la formación intelectual que recibió bajo el sistema borbónico, lo cual permitirá comprender la complejidad de la heterogeneidad de lenguajes que operaban en la preparación de los letrados virreinales. Entre ellos, eran de especial centralidad los contenidos provenientes de la tradición jurídico-teológica hispánica.

Palabras clave: Pedro José Agrelo – administración borbónica – periodismo político – políticas secularista – formación intelectual borbónica.

**The educational-religious formation of Pedro José Agrelo,
as a viceregal lawyer in the Río de la Plata and Chuquisaca**

Ariel Eiris

Abstract. The political and intellectual career of Pedro José Agrelo (1776-1846) was developed in the Río de la Plata, through a relevant legal-political activity. A man of active participation as an official of the Bourbon administration in Upper Peru, he later integrated the revolutionary sectors of Buenos Aires from the beginning of 1811. From there he had a relevant public activity, where he occupied different areas of power in the judicial system, as a political adviser, deputy and president of the Assembly of Year XIII, in addition to his active work as a lawyer and public writer. Its importance in the period studied is evidenced in the references made to its figure in central research on issues of relevance to the social sciences such as the actions of journalism, secularist policies, legal-institutional organization and political activity in general. All these productions point to their active and significant presence in the key events of the time, but without dwelling on the career of the lawyer, nor in their conflictive position in the face of changes in legal-political structures.

Therefore, the work falls within the general framework of research on its political-legal trajectory, which allows to unravel the ways in which the lawyer in question was linked to successive governments and acted on them by giving administrative and theoretical inputs according to the conjunctural needs. This article will focus exclusively on the intellectual formation that he received under the Bourbon system, which will allow to understand the complexity of the heterogeneity of languages that operated in the preparation of the viceregal lawyers. Among them, the contents coming from the Hispanic legal-theological tradition were of special centrality.

Keywords: Pedro José Agrelo – Bourbon administration – political journalism – secular politics – Bourbon intellectual formation.

**La educación católica y la elite santafesina,
a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX**

María Gabriela Pauli

Bajo este título tan amplio y genérico, pretendemos indagar en orden a las relaciones entre la educación católica y la elite santafesina. Por un lado, atendiendo a la relevancia de las instituciones católicas en la educación del sector notabiliar, y por el otro, en el impacto de lo católico en cuanto hecho cultural. Recortamos el análisis al período comprendido entre fines de siglo XIX y comienzos del XX.

Se trata de un avance en un proyecto que estamos iniciando, y que se enmarca en una línea de investigación sobre las representaciones sociales y los sistemas de creencias de la elite santafesina en relación a sí misma y al resto del entramado social. En esta primera aproximación hemos de abordar la relevancia de los Colegios católicos en la educación de la elite santafesina.

El trabajo se circunscribe a la ciudad de Santa Fe, dado que la realidad provincial presenta una enorme complejidad y muchos matices en su conformación social, y no resultan pertinentes las generalizaciones. Liberalismo positivista y tradición católica confluyeron en el discurso y las representaciones sociales de la elite santafesina en una curiosa síntesis, y este es uno de los rasgos más interesantes y particulares tal vez de este grupo social en relación a las elites de otros espacios de la Argentina e incluso de la Provincia de Santa Fe.

Para abordar la temática apelamos al Análisis Crítico del Discurso, en tanto nos posibilita recortar la problemática y nos proporciona una serie de herramientas teóricas y metodológicas. El corpus documental del trabajo lo conforman ejemplares de los periódicos *Nueva Época* y *Unión Provincial* de los años 1901 y 1903. A modo de ejemplo extractamos algunos usos discursivos recurrentes en la prensa santafesina de comienzos de siglo XX.

Es oportuno aclarar que se trata de medios gráficos escritos por y para la elite santafesina, con una finalidad originariamente política, pero que devino también en herramienta eficaz para instalar todo un estilo de vida y pautas sociales.

1. La elite santafesina

Fundada, como es bien sabido por Juan de Garay en 1573, la ciudad de Santa Fe, de larga tradición hispano católica, fue la que dio origen a la provincia del mismo nombre¹ a partir del movimiento autonomista que se desarrolló entre 1815 y 1818. Los santafesinos de la ciudad han considerado siempre a la provincia como una extensión de su capital, confundiendo muchas veces el plano de lo municipal y lo provincial².

Las referencias de algunos viajeros que han pasado por la ciudad a fines de siglo XIX resultan muy ilustrativas de las particularidades de la ciudad.

José López Rosas transcribe expresiones del diario de viaje de Estanislao Zeballos y las comenta:

“En el comienzo de la década del ’80, a pesar del empuje inmigratorio, Santa Fe conservaba aún las viejas tradiciones hispanas. Zeballos advierte en este sentido la religiosidad existente en sus familias. Su asistencia a los templos y a todas las celebraciones del culto”³.

La descripción de Santiago Rusiñol, que visitó la ciudad en 1910, pinta un fresco retrato que acentuaba el aire provinciano de la ciudad de Garay, cuando afirma que:

“Santa Fe es simpática en seguida. [...] será porque venimos acostumbrados al trajín de angustia que mueve las otras ciudades y ésta no trajina tanto, o porque entre las filas de casas regulares y parejas se encuentra aquí de cuando en cuando una tapia sin revocar, con ramas de naranjo que salen por encima de las paredes, burlándose de la disciplina; que el río, aquí, todavía no

¹ Como bien lo señala José María Rosa en su *Historia Argentina*. Bs. As. Oriente, 1965, T. 3. pp. 322 – 330.

² En un estudio anterior señalamos como se observa esa “confusión” en la prensa santafesina, en ocasión, por ejemplo, de la inundación de 1905. Ver *La cabeza piensa y ordena y los brazos ejecutan*, Santa Fe, UCSF, 2016.

³ José Rafael López Rosas, *Santa Fe. La perenne memoria*. Santa Fe, 1993. p.438. El autor hace referencia al viaje de Estanislao Zeballos por el litoral argentino entre 1882 y 1883, cuyas notas habrían de ser publicadas bajo el título de “Descripción amena de la República Argentina”

es puerto, y tiene orillas y campo para extenderse; que en los patios se permiten tiestos con flores, y que las flores no son de trapo, y sobre todo y más que nada, porque el pueblo tiene un poco de historia, y de la historia aún le quedan casas que ya empiezan a tener pátina y plazas que empiezan a tener hierba, y cosas que ya tienen recuerdos, y en un sitio como esta América, en que todo está hecho el día antes, al encontrar algo de más atrás parece que se ensancha el corazón”⁴.

Diremos que a comienzos de siglo XX Santa Fe era una ciudad que conservaba muchos rasgos del pasado colonial pero que había comenzado un rápido proceso de modernización⁵ en consonancia con lo que ocurría en ciudades de mayor importancia como Buenos Aires o Rosario. La modernización, imbuida de la idea de progreso, abarcaba amplios ámbitos de la vida urbana: la educación y la salud fueron dos de los rubros a los que mayor importancia se les asignó, tanto desde el gobierno provincial como desde el municipal. También el desarrollo urbanístico de la ciudad fue una preocupación de la dirigencia santafesina en orden a poder materializar el progreso en el ejido urbano.

Ahora bien, la elite de la capital provincial no sólo dirigía el destino político de la ciudad y de la provincia, sino que establecía las condiciones y el tono de la vida social en la ciudad de Santa Fe. Ella definía los valores y arquetipos sociales considerados deseables, los instituía como práctica constituyéndose a sí misma en modelo para los otros grupos sociales, y los exponía en la prensa escrita. Los periódicos constituyeron una herramienta de este sector social para imponer su propio criterio en torno a las prácticas sociales, al uso de lo público y a la dimensión de lo privado, y resultan de gran utilidad para reconstruir las representaciones de la elite de la capital provincial sobre sí misma.

El periodismo santafesino presentaba un modelo de sociedad que identificaba a la elite con “la sociedad”, o también con lo más selecto de la sociedad, instituyendo de ese modo a este grupo como modelo de conducta social.

Esta representación social se correspondía, además, con las condiciones propias de pertenencia a un círculo social reconocido, que se traía desde la primera mitad del

⁴ José Luis, Busaniche, *Estampas del Pasado*, Bs. As., Hachette, 1971, pp. 869 - 870

⁵ Modernización, en el contexto de la Argentina de entre siglos XIX y XX, remite a la adopción de políticas inscriptas en la lógica del liberalismo positivista en boga en la época.

siglo XIX y aun desde el período colonial, con diferentes formas y prácticas según las épocas. Si bien ya no se usaba la denominación, persistía a comienzos del siglo XX, aquella concepción de la etapa colonial que refería a la “parte sana y principal de la sociedad”, reconociendo una diferenciación social que se asocia, entre otras cosas a la idea de linaje: se pertenecía a la elite por haber nacido en el seno de una familia reconocida como integrante de ella; pero también fueron las vinculaciones políticas y los negocios otros mecanismos de inclusión social. Los intelectuales encontraron abiertas las puertas al círculo notabiliar ya que podían compartir un estilo de vida, y eran idóneos para las funciones públicas, para el periodismo y para ejercer roles en educación.

2. Las escuelas católicas y la educación de la elite

En una ciudad con largo pasado colonial, provinciana y bastante conservadora como era Santa Fe a comienzos de siglo XX, las instituciones educativas constituían espacios muy importantes de sociabilidad en la medida en que contribuían a consolidar el orden social e imponer valores cívicos y personales deseables por la elite capitalina.

Dos colegios fueron especialmente importantes: el de la Compañía de Jesús, reabierto en 1862 y que se dedicaba a la formación de los muchachos, y el de las Hermanas del Huerto, fundado en 1863 y destinado a la educación de las mujeres. Estas dos instituciones gozaron de gran prestigio en la ciudad, y por sus aulas transitaban hijos e hijas de las familias acomodadas de la ciudad.

Hemos de tomar algunos artículos periodísticos que nos permitan ver cuál era la consideración social de los colegios. El Colegio de la Inmaculada Concepción, abierto nuevamente en 1862, después de un prolongado paréntesis que coincidió con la expulsión de la Compañía de Jesús⁶, era la institución por excelencia para la

⁶ La importancia de la institución para la ciudad de Santa Fe, queda manifiesta en los términos de una gestión del rector del Colegio, P. Ramón Angla, S.J., del 16 de junio de 1900, cuando solicitaba que se le exima al Colegio del pago de la matrícula escolar “[...] determinado por la ley de la Nación; y, teniendo en cuenta que, á pesar de los 38 años que lleva de existencia este Colegio, nunca se le ha exigido semejante impuesto” [...]. La cuestión se derivó al gobernador quien resolvió eximir del pago al Colegio, “[...] teniendo en cuenta que los alumnos internos del indicado establecimiento tienen ausentes á sus padres,

formación de la dirigencia política de la época. Los periódicos le otorgaban espacio en sus páginas a las actividades de la Institución. Cotejamos a continuación expresiones de los dos periódicos que se editaban a comienzos de siglo en Santa Fe.

De los actos del Colegio en septiembre de 1901 dice *Unión Provincial*:

“Todas las proporciones de un acontecimiento social tuvieron las proclamaciones públicas de dignidades efectuadas ayer en el Colegio de la Inmaculada Concepción. *El* vasto salón de actos presentaba un golpe de vista soberbio, pues se hallaba adornado con sumo gusto y en él se había congregado la mayor parte de las familias de nuestra sociedad”⁷.

La adjetivación y la construcción de algunas de las frases dan cuenta del prestigio del Colegio y de su peso social. Los actos eran un verdadero “acontecimiento social, que congregaba a la mayor parte de las familias de la sociedad”. Aquí se aprecia una de las operaciones discursivas más frecuentes en la prensa santafesina de este período: la identificación de la elite con **la sociedad** santafesina. Se asumía que no había fuera de este grupo ningún otro sector social relevante y que debiera ser tenido en cuenta.

Continuemos leyendo la descripción que hace el periódico editado por Domingo Silva del acto, que contiene referencias al acto de Física y luego a un número musical, sucesos relatados en los siguientes términos:

“El acto de Física que precedía a la fiesta resultó brillante, y digno del mayor elogio el profesor que lo ha dirigido, R. P. Salaberry. Los alumnos han mostrado buena preparación y completo dominio de sus partes respectivas; en cuanto á los experimentos, que constituyeron la parte más interesante del acto, fueron hechos por los alumnos con entera posesión de sí mismos. Aunque todos estuvieron más ó menos igualmente felices, sobresalieron principalmente los dos últimos números: ‘La telegrafía sin hilos y la máquina del P. Martínez’, por los jóvenes Julio J. Hover y Tomás Puig, en la que denotaron una excelente preparación, y la “Inducción estática”, con los

tutores ó encargados”, AGPSF. Ministerio de Gobierno. Sección Agricultura. T. 347. Expd: 038. 1900.

⁷ AGPSF. Jueves 12 de septiembre de 1901, 8, N. 2205. rollo 541. p. 1.

experimentos que hizo el joven Gustavo Martínez en la máquina eléctrica del R. P. Martínez [...]”.

“La parte musical resultó espléndida; el joven Jeanot se está revelando un compositor de primer orden, pues tiene gusto y delicadeza en sus composiciones; el *Capricho sinfónico* es una producción bella y en la cual se nota la inspiración de un sentimiento artístico⁸ .

Los adjetivos juegan un rol destacado en el relato, mostrando la calidad de la Institución, de sus maestros y estudiantes. El acto de Física *brillante y digno del mayor elogio*, los estudiantes mostraron su *buena/excelente preparación*, el número musical fue *espléndido*. El tono del artículo periodístico es el del panegírico. Se abunda en las bondades del Colegio y en el brillante desempeño de sus estudiantes, a quienes, además, se nombra. Esta operación discursiva de mencionar a los integrantes del círculo notabiliar a la vez que se enaltecer sus méritos, es característica del discurso periodístico. Entendemos que, en parte está vinculada a que entre estos estudiantes y sus familias se cuentan los lectores del periódico, pero también a que la prensa jugaba un rol importante en la constitución de una subjetividad propia de la elite local.

Nueva Época, el periódico dirigido a la sazón por Juan Arzeno, alude al mismo acto, aunque con menos detalles y con una adjetivación más profusa:

“El certamen científico literario por los alumnos de 5° año, puso de relieve una vez más, la ventajosa preparación de los discípulos del P. Salaberry.

Resultaron irreprochables los diversos experimentos de física, demostrando los alumnos sus conocimientos avanzados en esa asignatura, trabajos para los cuales dispone el colegio de un abundante capital de aparatos modernos y costosos.

Todos los números del programa, cumplieron con éxito, mereciendo calurosos plácemes los jóvenes estudiantes de parte de la escogida concurrencia.

Después del certamen y de la proclamación de dignidades deleitó la banda de música del colegio con la inspirada composición del profesor Jeannot ‘Marcha de guerra’⁹ .

⁸ Ídem.

⁹ AGPSF. Jueves 12 de septiembre de 1901, 16, N. 4880. rollo 5. p.1.

La formación de los hombres, en el marco de la pedagogía ignaciana, apuntaba a una formación humanística de la que no estaban alejadas las expresiones artísticas y la oratoria; y a la vez incluía una formación científica actualizada en función de los avances de la época¹⁰. Esto explica el párrafo destacado para los experimentos de Física. Además, en el contexto ideológico que proporcionaba el positivismo, la enseñanza de las ciencias experimentales era sinónimo de modernización y progreso.

Ahora bien, nos interesa destacar las connotaciones discursivas. La “ventajosa preparación y los conocimientos avanzados” de los estudiantes del Colegio de la Inmaculada era a la vez un signo del prestigio de la institución y una condición para él. El Colegio poseía un “abundante capital de aparatos modernos y costosos”, condición que hacía posible estos aprendizajes.

También en el caso de los números vinculados a la formación humanística, se destacaban las dotes de maestros y estudiantes, cuyas actuaciones “deleitaron” a la concurrencia

Veamos cual es el tratamiento periodístico de los actos del Colegio Nuestra Señora del Huerto. Para ello seleccionamos una noticia de 1903, de la Sección *Ecos* del periódico *Nueva Época*:

“El colegio de Nuestra Señora del Huerto, con la fiesta á que hacemos referencia ha dejado probado una vez más que está admirablemente dirigido y que es acreedor á la protección que le dispensa la sociedad santafesina. Allí se forma nuestra juventud femenina, recogiendo á su paso, en la edad de la niñez, saludables enseñanzas y adquiriendo las sólidas bases necesarias para

¹⁰ “En el siglo XIX, cuando la Compañía de Jesús fue restablecida, se encuentra con un contexto muy diferente al de sus orígenes; el estado liberal que se ha instaurado, paradójicamente monopoliza la educación fijando los planes de estudio, autorizando a los institutos o centros de enseñanza particulares y se reserva también el reconocimiento de los títulos académicos. [Ante esta situación la Compañía debió adecuarse y] Así se configuró una pedagogía que a través de continuos ejercicios orales y escritos, de traducciones del latín al castellano o del castellano al latín, de ejercicios de imitación de los autores clásicos, de desafíos entre compañeros, y especialmente de los frecuentes exámenes privados y públicos, se proponía lograr en los alumnos claridad en el pensamiento y estilo en la oratoria”. Pauli De García, María Gabriela y Pauli, Carlos Eduardo. “El liberalismo positivista y la pedagogía ignaciana. Un debate finisecular, en *Revista de la Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe*, N. 61, 1996-1997, p. 127.

transformarse la adolescente de hoy, mujer mañana, capaz de formar un hogar honesto é inculcar á sus hijos las prácticas morales que aprendió. Nos hacemos, pues, un deber en recomendar nuevamente á los padres de familia ese establecimiento de enseñanza”¹¹.

El evento al que se hace mención y que se encuentra detallado en el mismo ejemplar bajo el título de *Distribución de Premios*, incluía una danza, una declamación, la ejecución de una pieza musical, entre otros números.

“El *galop* ejecutado por las señoritas Regina Vionnet, Adelina Comas, María Clementina Busaniche, Ana Morris, Laura Gollán, Mercedes Iriondo, Ana Reischig y Sabina Puceto constituía una pieza de difícil ejecución pero que estuvo bien interpretada por las alumnas que en ella tomaron parte.

La niña Carmen Sandaza declamó con soltura y naturalidad una preciosa poesía dedicada al Ilmo. Señor obispo [...].

Preciosa estuvo la ejecución de la sinfonía de Rossini á piano y armonium a veinte manos [...] El resultado de la ejecución de este número del programa fue espléndido. [...]”¹².

Uno de los párrafos introductorios del mismo artículo es elocuente en torno a la concurrencia a estos actos:

“Ni lo tormentoso de la tarde ni aún la lluvia que á intervalos caía en abundancia fueron un obstáculo para que ya antes de la hora anunciada, el salón de actos del colegio contuviera en su recinto lo más escogido de la sociedad de Santa Fe”¹³]

La nota de *Nueva Época* da cuenta de la relevancia social del Colegio fundado en 1863, el más antiguo de la ciudad destinado a la educación de las jovencitas. El periódico recomendaba a los padres el Colegio del Huerto para la formación de sus hijas, al afirmar que estaba “admirablemente dirigido” y que era “acreedor a la protección que le dispensaba la sociedad santafesina”. En él, las jóvenes habrían de aprender lo necesario para transformarse en mujeres “capaces de formar un hogar honesto e inculcar a sus hijos las prácticas morales que aprendieron”. El Colegio

¹¹ AGPSF. Martes 1º de diciembre de 1903, 18, N. 5002. rollo 13. p. 2.

¹² *Ibíd.*, p. 1.

¹³ *Ídem.*

proporcionaba “saludables enseñanzas”, es decir, formaba en valores, evitaba los malos hábitos y las conductas reprobables para la elite santafesina.

Queda explícito, además, el ideal femenino de la elite santafesina: a la mujer le cabía el rol de madre y de esposa. Ella era la que aseguraba la perpetuación de los valores que perpetuaban el orden social y de las prácticas que el sector notabiliar consideraba apropiadas.

La referencia al público que asistió al evento muestra claramente quiénes se educaban en el Colegio de Nuestra Señora del Huerto: lo más escogido de la sociedad santafesina. Esta institución fue la primera en la ciudad para la educación de las señoritas, de las niñas de las familias de la elite local; a la que se sumó con posterioridad el Colegio Adoratrices y, en el ámbito de la educación pública, la Escuela Normal de Maestros.

Como en el caso de los actos en el Colegio de la Inmaculada Concepción, el periódico se ocupa de una descripción pormenorizada de las actuaciones y de la enumeración de las participantes, con amplia ponderación de sus dotes. Apellidos como Busaniche, Comas, Iriondo, Sandaza o Gollán, integraban el listado de familias ilustres de la ciudad.

Las referencias a los actos de las escuelas públicas revestían otro tono, y ello nos permite visualizar con más claridad aún, las particularidades del discurso de la prensa santafesina en torno a las escuelas católicas. Así por ejemplo describe *Unión Provincial* un evento en la Escuela Normal:

“No obstante su *carácter modesto*, en conjunto y en detalles tuvo los contornos de una *simpática fiesta social* el acto preparado por el departamento de aplicación de la Escuela Normal de Maestras para clausurar las tareas escolares del año.

La concurrencia era tan numerosa como escogida, viéndose allí representadas muchas de las familias de las educandas. Se abrió el acto con el Himno Nacional, que fue cantado por las alumnas de la escuela, y se siguió con una *linda comedia* infantil, “El ensayo de la fiesta”, en la que tomaron parte niñas de 3° y 4° grado. A este número sucedió el recitado, modelo de la corrección, de la señorita Mántaras [...]

En su *modesta sencillez* el acto á que nos referimos ha tenido un *succès* estimable. Nada de esos programas abrumadores de otras escuelas, que

fatigan á la concurrencia y no agregan una sola *nota simpática a la fiesta* [...] ¹⁴.

El discurso que se usa para narrar ese acontecimiento es diferente al usado cuando se trataba de los otros dos colegios, los actos de la Escuela Normal no tenían el estilo de los que caracterizaban al Colegio del Huerto y al de la Inmaculada Concepción; se describen como *sencillos, modestos, correctos y simpáticos*. El tono discursivo está impregnado de condescendencia, y el periódico rescata algunos rasgos favorables en los actos de la Escuela Normal. En este caso, no hay nombres ni descripciones extensas de las actuaciones.

Probablemente estas diferencias provenían del escaso arraigo que la Escuela Normal tenía entonces en la elite santafesina, que seguía prefiriendo para sus hijos la tradicional formación cristiana.

3. A modo de síntesis provisoria...

La metodología del Análisis Crítico del Discurso nos permite descubrir en fragmentos de los periódicos santafesinos *Nueva Época* y *Unión Provincial*, algunas de las representaciones sociales de la elite de la ciudad en relación a los colegios católicos más antiguos.

Estas instituciones fueron espacios privilegiados de sociabilidad de los notables capitalinos. En tanto espacios de sociabilidad, los colegios permitían tender vínculos de amistad y camaradería necesarios para la vida social, y posibilitaban una educación para los hijos acorde a las demandas de la elite: los muchachos serían formados para ser los dirigentes de unos años más tarde, y las muchachas para esposas y madres, de modo de reproducir los modos de vida y los valores sociales.

El hecho religioso tiene en este caso una fuerte connotación social. Ser católico es un modo de pertenecer al círculo de sociabilidad privilegiado en la ciudad de Santa Fe, y a la vez, la pervivencia de los preceptos religiosos constituye un elemento ordenador de todo el entramado social santafesino. Orden y tradición van de la mano, y la educación católica parece garantizar ambos.

¹⁴ AGPSF. Domingo 2 de diciembre de 1900, 7, N.1831. rollo 541. p.1.

Las operaciones discursivas para poner de relieve las bondades del Colegio de la Inmaculada Concepción y del de Nuestra Señora del Huerto, resultan muy interesantes como prácticas legitimadoras de la elite santafesina en un doble juego: la vinculación de la elite a estas instituciones las prestigia, y a su vez, ser egresado de alguna de ellas es un indicador de prestigio social.

Fuentes

- AGPSF. Ministerio de Gobierno. Sección Agricultura. T. 347. Expd. 038. 1900. AGPSF. *Nueva Época*. Jueves 12 de septiembre de 1901, 16, N. 4880, rollo 5.
- AGPSF. *Nueva Época*. Martes 1° de diciembre de 1903, Año 18, N. 5002, rollo 13.
- AGPSF. *Unión Provincial*. Domingo 2 de diciembre de 1900, 7, N.1831, rollo 541.
- AGPSF. *Unión Provincial*. Jueves 12 de septiembre de 1901, 8, N. 2205, rollo 541.

Recibido: 25/10/2018
Aceptado: 01/12/2018

La educación católica y la elite santafesina, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX

Gabriela Pauli

Resumen. Bajo este título tan amplio y genérico, pretendemos indagar en orden a las relaciones entre la educación católica y la elite santafesina. Por un lado, atendiendo a la relevancia de las instituciones católicas en la educación del sector notabiliar, y por el otro, en el impacto de lo católico en cuanto hecho cultural. Recortamos el análisis al período comprendido entre fines de siglo XIX y comienzos del XX.

Se trata de un avance en un proyecto que estamos iniciando, y que se enmarca en una línea de investigación sobre las representaciones sociales y los sistemas de creencias de la elite santafesina en relación a sí misma y al resto del entramado social. En esta primera aproximación hemos de abordar la relevancia de los Colegios católicos en la educación de la elite santafesina.

El trabajo se circunscribe a la ciudad de Santa Fe, dado que la realidad provincial presenta una enorme complejidad y muchos matices en su conformación social, y no resultan pertinentes las generalizaciones. Liberalismo positivista y tradición católica confluyeron en el discurso y las representaciones sociales de la elite santafesina en una curiosa síntesis, y este es uno de los rasgos más interesantes y particulares tal vez de este grupo social en relación a las élites de otros espacios de la Argentina e incluso de la Provincia de Santa Fe.

Palabras clave: educación católica – sistemas de creencias – sectores sociales – cultura de élite – liberalismo positivista.

**Catholic education and the Santa Fe elite,
at the end of the 19th century and early twentieth century**

Gabriela Pauli

Abstract. Under this broad and generic title, we intend to investigate in order the relations between Catholic education and the Santa Fe elite. On the one hand, taking into account the relevance of Catholic institutions in the education of the notable sector, and on the other, the impact of the Catholic as a cultural fact. We cut the analysis to the period between the end of the 19th century and the beginning of the 20th.

This is an advance in a project that we are starting, and that is part of a line of research on the social representations and belief systems of the Santa Fe elite in relation to itself and the rest of the social fabric. In this first approach we must address the relevance of Catholic schools in the education of the Santa Fe elite.

The work is confined to the city of Santa Fe, given that the provincial reality presents an enormous complexity and many nuances in its social conformation, and generalizations are not pertinent. Positivist liberalism and Catholic tradition converged in the discourse and social representations of the Santa Fe elite in a curious synthesis, and this is one of the most interesting and particular features perhaps of this social group in relation to the elites of other spaces in Argentina and even from the Province of Santa Fe.

Keywords: Catholic education – belief systems – social sectors – elite culture – positivist liberalism.

**La educación como recurso primordial para la perpetuación
de la identidad judía entre los hispanojudíos
antes y después de la expulsión***

Susana M. Likerman de Portnoy

El pueblo judío, sorpresivamente, se encontró sin tierra, sin templo y sin los lugares que alimentaron las vivencias de sus antepasados y las propias.

¿De dónde vengo?, ¿con quién estoy?, ¿a qué pertenezco, ¿adónde voy? Grandes interrogantes, difíciles de responder en su circunstancia. Necesitaban una pertenencia grupal, lugares para ejercer su culto.

Rito y etnia se fundieron para J. Contreras en las ceremonias sagradas del judaísmo. Llevaría así el paso de la identidad judía a la unidad religioso-cultural. El proselitismo quedó así anulado; el judaísmo fue patrimonio únicamente de ese pueblo disperso, pero unido en el pacto con Dios¹.

Los hispanojudíos pertenecen a un pueblo que conmemora *Simjat Torá* (el día que nos dieron la Torá)² estudiando toda la noche, que concurre a las *ieshivot* (academias rabínicas) y discute el significado de cada vocablo y versículo. Necesitan espacio, contenedores y métodos educativos que los formen culturalmente.

En Sefarad³ los judíos elaboraron la brillante cultura sefardí que constituye una de las dos ramas del judaísmo actual.

Los judíos constituirían una identidad en la que lo exclusivo sería lo religioso y en lo cultural, como subcultura, involucró la hegemónica cultura hispánica (católica apostólica romana).

¹ Jaime Contreras, *Disidencias y exilio en la España moderna*, Alicante, España, 1997.

² Pentateuco, los cinco primeros libros de la Biblia.

³ La identificación de España con la bíblica Sefarad se dedujo a partir del versículo 20 de Abdías, "Los desterrados de Jerusalem que están en Sefarad" [...]. Y Baer, *Historia de los judíos en la España cristiana*, Madrid, Altalena, 1981, p. 13.

También para Suárez Fernández el sefardismo y el judaísmo medieval se identifican: es la fe hecha cultura cuidadosamente conservada que se gestó en los siglos X al XV.

Procrearon los dos vectores del judaísmo universal posterior: el racionalismo con Maimónides⁴ y el misticismo o ascetismo moral⁵, cuyo libro canon, el *Zohar*, se dice que fue escrito en suelo castellano⁶⁻⁷.

Los datos sobre los estudios en la Península comienzan a partir de la España musulmana, en especial con Abder Rahman II (922-961) que transformó el califato en un reino poderoso. Su brillo cultural y logros científicos causaron la admiración del mundo.

Es entre las paredes de sus *ieshivot* que los judíos aprenden la Torá, el *Talmud*⁸, la *Miehiná*⁹ y las *Responsa*¹⁰.

⁴ Maimónides nació en Córdoba, en 1135, y murió en 1204, en Egipto. Fue ante todo un filósofo aristotélico. Aplicó a los estudios sagrados métodos científicos e incorporó a la tradición judaica elementos de la cultura helénica. Creó un racionalismo judío que no entró en dialéctica con la Torá, a la que consideró la razón misma: revelada o escrita.

⁵ Jorge Feldman, *El misticismo judío*, Bs. As., 1971, Congreso Judío Mundial, 1971.

⁶ Cábala = Cabalá = Kábala. La Cábala, en su versión tradicional más difundida, es castellana. *El libro del Zohar*, pilar del conocimiento cabalista, se escribió en Castilla, en los años de las luchas sociales. Según Gershom Sholem, entre 1280-1286. Contemporáneos de este libro aparecieron otros acerca del sentido oculto de la Torá. Uno de los más importantes sobre esoterismo fue el de Abraham Abulafia y su discípulo Yosef Gikatilla. La Península se convirtió en el centro del cabalismo y lo irradió hacia Europa y Oriente. En Alemania, cuyos pietistas influyeron tanto en los sefardíes, se crearon centros de estudios esotéricos basándose en el *Zohar* que acabó convirtiéndose en un libro santificado junto con la Torá y el Talmud. El Talmud es el cuerpo, lo que se ve, lo exterior de los preceptos divinos. El alma que tiene ese cuerpo es el sentido oculto de la Torá. La esencia misma de esos libros hay que encontrarla en el *Zohar*. Ese era el pensamiento de los místicos. Según J. Barylko, en España creció y se desarrolló el esoterismo, ora como vehículo de lucha contra el extremo racional filosófico encarnado en la *Guía de los Perplejos* de Maimónides, ora como corriente autónoma de mística en conexiones latentes y patentes halladas en desarrollos similares en los campos cristiano e islámico.

⁷ *Libro del Esplendor*, que constituye el texto canon de la Cábala. Nació en tierras castellanas y con un fuerte matiz crítico al comportamiento de las clases altas.

Bajo las directivas del sabio Ibn Shaprut comienza la independencia de la comunidad de las academias babilónicas de Sura y Pumbedila para solucionar sus dudas (*responsas*).

Bajo la protección de Abdar Rahman III cobra relieve la figura de Abu Yusuf Hasday ben Ishac Ibn Shaprut. Es el primer judío cortesano importante en la Península Hispánica. Físico (médico notable), sabía el árabe, el latín y el romance. Actuó también como diplomático, hombre de Estado y mecenas de lingüistas, con quienes constituyó la escuela de filología hebrea de Córdoba.

Las instituciones y la *ieshiva* por él fundadas adquirieron tal renombre que acudían alumnos de toda la Península y de otras zonas árabes.

El califato se transformó en un centro de estudio mundial de la Torá.

En la *ieshiva* y en las academias se realizó un profundo trabajo de recopilación de las *responsas* y normativas *halájicas* (normativas legales que rigen la vida de la comunidad) y se hizo un minucioso trabajo de recolección de decisiones legales (*pesaquin*), exégesis bíblicas y obras éticas al mismo tiempo que se redactaron obras *halágicas*. El Talmud no se analizó con profundidad; otras generaciones venideras se ocuparon de hacerlo, ya que la labor de esta zona fue tan fecunda que nada podía agregarse.

Grossman sostiene que, en cuanto al ambiente social de los estudiosos, hay que destacar tres características:

⁸ El Talmud es la combinación de la *Mishná* con la *Guemará*. Se divide en órdenes y ellas, a su vez, en tratados. Se lo cita por los diferentes tratados.

⁹ *Mishná* o *Misná*. Compilación de la ley oral. La época misnoica se extiende desde el siglo XII a. C. hasta el siglo II d. C.

Guemará. Los comentarios, debates, interpretaciones que los maestros de la *Misná* (*tanaim*) desarrollaron durante los siglos siguientes. Su compilación forma la *Guemará*.

¹⁰ Cuando alguna comunidad o individuo dudaban de la interpretación de alguna *Halajá*, se dirigían a los rabinos prestigiosos interrogándolos, los cuales respondían según su saber y opinión. La pregunta y la respuesta constituyen un *responsum*. La literatura que agrupa las preguntas y sus respuestas se conoce como *Responsa*.

1. La combinación de estudio religioso, ciencia, poesía y educación secular. La imagen del estudioso rabínico español, tal como se moldeó en esas primeras generaciones, sería considerada por muchos posteriormente como ejemplo ideal de la combinación del conocimiento religioso y el universal.
2. La gran mayoría de los eruditos rabínicos pertenecían a una elite social.
3. La remuneración por enseñar y estudiar en las *ieshivot*. Los estudiosos se sustentaban con su erudición, fenómeno que se dio desde el inicio mismo del estudio religioso en España¹¹.

La mantención de las *ieshivot*, las academias y la atención de alumnos provenían de varias fuentes. Se financiaron los libros y elementos de estudio.

No existen documentos que lo aseveren, pero los investigadores suponen que los que enviaban preguntas *halájicas*, ponían en los sobres algún dinero como lo hacían con las academias de Babilonia¹².

Medio día lo dedicaban al estudio y preparación de los estudiantes, y el resto para responder las respuestas y ocuparse de todos los problemas referentes a la *halajá*.

Cuando el alumno demostraba tener suficientes conocimientos, recibía un *satur* o *ketub* (certificado de ordenación) y desde ese momento era llamado *rab* por todos, e incluso en las reuniones de sus pares. Su vestimenta debía ser la de los rabinos.

La conquista almohade del sur de la Península Ibérica a mediados del siglo XII (1148) desarticuló y destruyó muchas comunidades, provocó la huida de hispanojudíos al norte cristiano, a la Provenza –entre ellos, las familias de los eruditos traductores y rabíes Quimhi e Ibn Tibbo– y a otros países. Desde Lumel, los sabios sefardíes expandieron sus conocimientos a toda la Provenza y adquirieron características regionales. La enseñanza en la Provenza durante este período tenía elementos hispanos y franceses. Los estudios acerca del Talmud presentaban elementos combinados de ambas culturas. No debemos olvidar que a comienzos de

¹¹ Abraham Grossman, “Legislación y recopilación de respuestas”, en Haim Beinart (Ed.), *El legado de Sefarad*, Jerusalén, Magnes, 1992, p. 205.

¹² Haim Beinart (Ed.), *El legado...*, ob. cit., p. 411.

este siglo la mayor parte de esta región era dominio del conde de Barcelona, unida a Cataluña.

Samuel Ha Naguid (993-1055) fue un personaje político y militar destacado en la corte real de Granada.

Su nombre trascendió por sus hazañas militares y sus poesías seculares; sin embargo, tuvo una importancia notable en la organización de los estudios de su época.

Discípulo brillante de Hanok¹³, hijo de Molek¹⁴, con la invasión almorávide huyó a Granada, donde llegó a ser visir y comandante de las fuerzas del reino.

Tenía en Granada su propia *ieshiva* donde estudiaba y enseñaba

“La vida del Naguid es una ilustración concreta de la transferencia de un centro talmúdico de un lugar a otro durante períodos turbulentos, debido a invasiones, matanzas o expulsiones y su consolidación en una nueva localidad de acuerdo con la personalidad y estatura del *rab*, y en este caso particular a causa también de sus otras cualidades”¹⁵.

Poseía una gran erudición rabínica. Los estudiantes concurrían a sus clases atraídos por sus conocimientos. Era un defensor del estudio de la Torá e invertía gran cantidad de dinero en libros y en dotar a los estudiantes en las *ieshivot* de todo el mundo y, en especial, en las de Granada.

Su hijo R. Yehosef continuó con su obra.

Cuando Granada declina, asciende Lucena. “Ciudad de judíos”, la denominaban a mediados del siglo XI, por estar habitada solo por judíos. En la *ieshiva* de Lucena estudiaron y consolidaron su saber los rabinos de la segunda generación.

¹³ Rabíes importantes en el Califato de Córdoba. Eran padre e hijo.

¹⁴ Rabíes importantes en el Califato de Córdoba. Eran padre e hijo.

¹⁵ Abraham Gross, “Centro de Estudios y Yeshivot”, en Haim Beinart (Ed.), *El legado...*, cit., p. 412.

El ideal en el mundo de las *ieshivot* era enseñar a gran número de estudiantes. Esto tiene su origen en la *Mishná* y es por lo que muchos eruditos y grandes maestros dejaron pocos escritos; prefirieron ahondar en el estudio de la Ley oral, cuya transmisión asegurara la continuidad de la tradición.

Lucena alcanza su culminación en la segunda mitad del siglo XI.

Ishak ben Gayyat fue discípulo de Samuel Ha Naguid y se lo considera como el más grande conocedor del pensamiento judaico de su generación. Yshaq Alfasi se estableció en esta ciudad e instruyó a la generación de rabinos venidera. Ibn Mígas (el erudito) instruyó a varios alumnos a mediados del siglo XII. Fue contemporáneo de la invasión almohade.

Comienzan a tomar relevancia los centros comunitarios de España y los de Provenza.

La familia de Maimónides escapó a Oriente; él tenía trece años.

Los intelectuales de la España musulmana dominaban varias disciplinas; crearon obras políticas, médicas, filológicas y astronómicas.

“Conviene destacar que por la reunión de estudio religioso, ciencia y poesía, la imagen del estudioso rabínico español, tal como se moldeó en esas primeras generaciones, sería considerada por muchos posteriormente como ejemplo de combinación del conocimiento religioso y universal”¹⁶.

Los estudios no judaicos quedaban a cargo de los padres. En algunas aljamas¹⁷ el Bet Din intervino para que todos los niños y jóvenes de esa generación y la venidera gozaran de conocimientos generales. La huida de los judíos hacia el norte cristiano favoreció a Toledo que llegó a convertirse “en el faro que guiaba a las comunidades de todo el orbe”. Familias de renombre y estudiosos de buen poder adquisitivo fueron mecenas de estudiantes y maestros pobres, de *ieshivot*. Compraban útiles y libros para que todos pudieran elevarse espiritualmente y transmitirles la tradición.

¹⁶ Abraham Grossman, “Legislación y recopilación de respuestas”, en Haim Beinart (Ed.), *El legado...*, ob. cit. y p. 205.

¹⁷ Institución jurídico-comunitaria, similar al municipio cristiano.

La premisa de ellos era que “nadie deje de estudiar por falta de medios”. Gerona albergó a Nahmánides, famoso por ser contrincante en la Disputa de Barcelona en 1263. Murió en Acre en 1270 y se lo considera como uno de los sabios medievales más brillantes.

Selonio Ben Adret (1235-1310) vivió en Barcelona. Nos dejó miles de respuestas que aún tienen vigencia y nos orientan sobre la vida comunitaria de la época.

A Toledo llegó R. Asher (1250-1327), el primer rabino asquenazi contratado por los hispanojudíos. Rechazaba el pensamiento sefardí acerca de que la filosofía era importante para lograr la excelencia en el quehacer religioso.

Sus hijos lo sucedieron en sus tareas. Esta familia influyó a mediados del siglo XV en la educación de los jóvenes líderes que debieron guiar a la comunidad en momentos terribles.

En el siglo XIII los judíos de los estratos inferiores de las aljamas revalorizaron su papel comunitario y su capacidad para defender los valores éticos nacionales de su colectividad, y para reformar las bases político-sociales, religiosas y económicas de la vida intracomunitaria.

A fines del siglo XIII y durante el siglo XIV se produjeron fundaciones de gremios de artesanos y trabajadores no calificados de las manos bajas. Estas agremiaciones tuvieron su origen en Aragón. Posteriormente se organizaron en Castilla en las zonas donde las ciudades eran populosas.

Los gremios fundaron cofradías con distintos propósitos, previa autorización de la Corona.

Las cofradías de Talmud Torá se ocuparon de que la educación llegara a los más necesitados, adquiriendo libros de estudio para las manos menores. Algunas de estas instituciones se dedicaban, especialmente, a proporcionar enseñanza religiosa gratuita. Otras, a darla a los adultos y también compraron libros para la comunidad, para que los pobres de su ciudad pudieran estudiar: “Es una vergüenza para ellos que tengan que estar sin hacer nada por falta de libros”.

A fines del siglo XIV, durante la minoridad de Enrique III (1390 a 1406) y ante la imagen de un poder político débil, e incapaz de controlar las ansias de poder de los nobles y el pueblo, estallan los motines antijudíos (1391).

Las revueltas de 1391 no cesaron hasta mediados del siglo XV. Sus consecuencias fueron desastrosas para los judíos.

La Disputa de Tortosa (1413-1414) marcó el principio del fin de la “tolerancia” hacia los hispanojudíos en la Península. Fue la controversia más notable y de mayores consecuencias negativas en la vida de las comunidades hispanojudías. Fue el año de la “apostasía” en la historia del judaísmo.

Alcalá indica¹⁸ que se caracterizó no solo por el conocimiento teológico que ambos contrincantes tenían, sino también por las siguientes particularidades.

La convocatoria fue hecha por el papa Benedicto XII (el papa aragonés, el Papa Luna) y concurrió a casi todas las reuniones.

La Disputa se preparó y realizó en Alcañiz y sus protagonistas fueron dos alcañizanos nativos, o residentes por largo tiempo en esa ciudad, Joshua ha Lorqui (Jerónimo de San Fe) y el rabino Astruch ha Levi¹⁹.

El resultado de la Disputa fue catastrófico para los judíos por el elevado número de conversiones entre los rabinos y los millares de pobladores de las juderías.

Benzion Netanyahu calcula que doscientos mil judíos se convirtieron en toda la Península Hispánica por efecto de esta Disputa²⁰.

Muchos de los judíos que se convirtieron permanecieron en territorio hispano después de la expulsión.

¹⁸ Pilar León Tello, *Judería de Toledo*, Madrid, CSIC, 1922.

¹⁹ Alcalá se siente unido a esta localidad por lazos familiares y amistosos, por eso uno de los datos relevantes para él es que los protagonistas son alcañizanos.

²⁰ B. Netanyahu, *Los marranos españoles desde fines del siglo XII a principios del XVI, según las fuentes de la época, España*, 1994, p. 108 ss. Creemos que la cifra es demasiado elevada.

El papel que ejercieron los que perduraron en la consolidación de la cultura española fue enriquecedor, según Alcalá, en todas las esferas.

Durante el tercero y cuarto decenio del siglo XV, el antijudaísmo de los poderes políticos y religiosos se atenuó y se restituyeron a los judíos algunos derechos abolidos en los decenios anteriores (1380-1412).

Don Abraham Benveniste, *rab* mayor²¹, aprovechando esta etapa de sosiego, procuró reorganizar las aljamas como estaban a comienzos del siglo XIV. Cita en 1432 a los notables de la comunidad para que envíen hombres de sus lugares, dignos de confianza, para “conservar incólume la senda del derecho, y deliberar”²².

Un análisis profundo de las *takanot* (las leyes que promulgaron en esa reunión), nos ilustra acerca de la vida de las juderías antes de los motines antijudíos del siglo XIV, pues querían restaurarlas como estaban en esa época. El capítulo primero versa acerca del estudio de la Torá, “porque esta es la Puerta de Adonay (los) justos entren por ella”, se especifica en el título.

El texto aclara que el principio de nuestras *takanot* es “fortalecer a los que estudian nuestra Torah, porque la Torah es la que mantiene al mundo”.

Los dirigentes comunitarios notaron que en muchos lugares disminuyeron los que estudiaban la Torá, por falta de recursos, y los niños que cursaban estudios primarios, ante la imposibilidad de sus padres de costear un maestro. Para solucionar esta situación en la que habían caído las aljamas, gravaron el consumo de carne lícita (*kasher*), vino, circuncisiones, casamientos, herencias y entierros.

Luego de legislar sobre los medios para su mantenimiento, se ocuparon de la organización de las escuelas de Torá Talmud.

²¹ Eran funcionarios del gobierno nombrados directamente por el rey, a menudo eran físicos (médicos) de la Corte. Actuaban sin que importara su saber rabínico. Supervisaban las aljamas y actuaban de enlace entre el monarca y las comunidades. Susana Likerman de Portnoy, *Relaciones judías, judeo-conversas y cristianas*, Bs. As., Dunken, 2004, p. 85.

²² Yolanda Moreno Koch, *De iure hispano-hebraico. Las Takanot de Valladolid de 1432*, UPS, 1962, Preámbulo.

Los padres estaban obligados a costear al maestro según el tiempo y lugar de sus enseñanzas. Las juderías con cuarenta familias debían contratar quien les enseñara Talmud, *Halajá* y *Agador*²³. Si los padres no tenían recursos, la comunidad debía utilizar para ello las rentas de vino y carne. También obliga a los estudiantes de la Academia Superior Talmúdica a que si alguno de los judíos o estudiantes menores quiere aprender y escuchar sus explicaciones en la hora que reza, debe hacerlo, pues no debe haber impedimento para engrandecer y glorificar la Torah²⁴.

Los maestros, para ser eficientes, no deben tener más de veinticinco alumnos, salvo que tengan “monitor”²⁵.

En *Bab Batra*, 21 a, dijo Rabbá: “A cada maestro se le asignan veinticinco alumnos. Cuando hay cincuenta se nombran dos maestros; cuando hay cuarenta se designa un ayudante, con una remuneración a cargo de la ciudad”.

La gran cantidad de conflictos durante los siglos XIV y XV que agitaron a la Península desequilibró la endeble relación judeocristiana y la discriminación se acentuó. Las disensiones internas entre los hispanojudíos, la presencia de ideas averroístas que se oponían a la tradición talmúdica, las discusiones entre las diferentes escuelas filosóficas judías reflejaban ante los ojos avizores cristianos una comunidad dividida y débil.

Era una comunidad diezmada, empobrecida, repartida en todo el territorio hispano, con una presencia marcada en pequeñas zonas rurales que llevó a la Corona a la instalación de la Inquisición y el Edicto de Expulsión en 1492.

Quedaron hispanojudíos crípticos (judaizantes), cuyas estrategias para aprender, enseñar y transmitir los principios de su credo a las generaciones posteriores merecen ser recordadas y honradas.

Mientras tanto, hubo judíos en suelo español:

²³ El relato de la trayectoria de los judíos hacia su libertad desde Egipto en *Pesaj*.

²⁴ Yolanda Moreno Koch, *De iure* cit., p. 23.

²⁵ Título dado al que ayuda al profesor de la primaria que tiene un número mayor de veinte alumnos.

“La tarea fue relativamente fácil, pero tras la expulsión se hizo cada vez más difícil y complicada. Y, sin embargo, incluso entonces hubo conversos que se aferraron a la Ley mosaica y que se las arreglaron para criar a sus hijos en la tradición judía”²⁶.

Asumieron sin claudicaciones esta responsabilidad.

Con el paso de las generaciones, sin la presencia y la ayuda de los judíos públicos, ante la ausencia de recuerdos infantiles de prácticas secretas en sus hogares paternos o en los de sus familiares, comenzaron a olvidar algunos principios. Otros tuvieron que ser desechados ante la imposibilidad de practicarlos por el peligro de las denuncias. Incorporaron elementos del credo cristiano; aun así, sus descendientes no ignoraban su pertenencia a la comunidad.

María Díaz, la Cerera, por ejemplo, esposa del físico Juan Días, se distinguió entre todas las mujeres conversas de Ciudad Real por su versación sobre la *Halajá* (Ley) y su fortaleza para promover el judaísmo entre los conversos.

Acompañó al baño ritual a una joven novia como marca la Ley²⁷.

Los conversos, por su gran conocimiento del dogma y por la admiración que despertaba, en las ceremonias crípticas en el *Seder de Pesaj* la honraron ubicándola en la cabecera de mesa.

Isabel de Monteagudo, en el juicio inquisitorial de Leonor González²⁸,²⁸ declaró como testigo de cargo: “... que avia visto a la Cerera en casa del dicho su amo, gela ponían a la cabecera de la mesa, e que aquella bendecía el pan cenceño y el vino, e que todos los que a la mesa estaban”²⁹.

²⁶ “Las conversiones en masa”, en Haim Beinart (Ed.), *El legado de Sefarad* cit. tomo I, p. 389.

²⁷ A.H.N. Sec. Inq. Leg. 196. Fol. 11R. Haim Beinart, *Los conversos ante la Inquisición*, Río Piedras. España, 1953, p. 92.

²⁸ A.H.N. Q. Leg. 154. N. 369. Fol. 4R. Haim Beinart, *Los conversos* cit., p. 92.

²⁹ A.H.N. Sec. Inq. Leg. 176. N° 2. Folio 19.

En el legajo inquisitorial de la familia toledana de Blanca Ramírez existe una denuncia acerca de que ella y su nuera pasaban el día de *Iom Kipur* rezando, leyendo una Biblia en hebreo, con gran conocimiento, e iban durante la noche a la sinagoga.

Juan de Lucena, tipógrafo toledano nacido en 1440, hijo de conversos, se casó con Teresa de San Pedro, también de familia conversa. Estableció en 1476, en La Puebla de Montalbán, una de las primeras imprentas que editaron en España textos en hebreo. Tuvo seis hijos, de los cuales Teresa y Catalina trabajaron con él en sus talleres³⁰.

Cuando en 1481 se estableció la Inquisición, huyó hacia Roma. Sus hijas permanecieron en La Puebla.

En 1485 las jóvenes se reconciliaron con la Iglesia. En su legajo se aclaraba que las muchachas leían en hebreo. Conocían cómo respetar el sábado y las leyes de *kashrut*³¹ y guiaban a los descarriados en su retorno al judaísmo.

La lectura de este proceso nos revela la vida de mujeres jóvenes, cultas, capaces de llevar adelante una empresa familiar especializada.

El padre educaba a sus hijos en la tradición, pero en una sociedad crítica no podía hacerlo hasta que discernieran lo suficiente para no poner en peligro a la comunidad. Durante la adolescencia generalmente esta tarea la efectuaban el padre y la madre.

Los criptojudíos cordobeses se destacaban por su eficiencia en enseñar el corpus judaico, no solo a sus hijos, sino también a sus parientes y amigos.

La Inquisición y los cristianos conocían esta situación al extremo de que en el legajo inquisitorial de Marina González, Bartolomé de Badajoz³² sostuvo que

“...creía que no era buena cristiana porque se crió entre los conversos en Córdoba e le pareció que tenía las muestras de no buena cristiana”.

³⁰ Susana Likerman de Portnoy, ob. cit, pp. 364-365.

³¹ Preceptos alimentarios.

³² Leg. 55. N. 388.

Según Beinart esta educación incluía diversos aspectos: primero había que convencer al converso; segundo, enseñarle lo que era un principio (*mishvot*); tercero, una atmósfera adecuada para cumplir con los mandamientos. La educación debía variar si estaba dirigida a un adulto o a un niño que no tenía ningún conocimiento.

Las madres o las mujeres de las familias se encargaron de enseñar a las jóvenes las leyes de pureza, la forma de vida judía (baño ritual, alimentos *kasher*, leyes de *shejitá*)³³.

“Los maestros conversos enseñaban la práctica judaica de tres maneras. Enseñaban con el ejemplo, cumpliendo los mandamientos del ritual y suministrando un modelo vivo para los niños y otros adultos. Enseñaban con la palabra amonestando, predicando, recomendando, escribiendo los usos judaicos, explicando las razones de los distintos preceptos. Y, sobre todo, en el caso de los niños, pero a veces también en el de los cónyuges, adoctrinaban por la fuerza. Esto sucedió antes de la expulsión, pero el juicio se sustanció en 1512”³⁴.

Otros eran instruidos por el marido. En el juicio a Rodrigo Marín y Catalina Lopes, Teresa Lopes lo denunció:

“... e dixo que vio muchas veses que quando su ama desia alguna cosa a dicho Rodrigo Marin que decia el: es asy, muger para la ley de Moysen [...]”³⁵.

Algunos maridos ordenaban a sus esposas lo que debían hacer sin explicaciones, en forma violenta. Llegaron a castigarlas físicamente si ellos judaizaban y ellas no, para que no los delataran. Eran cristianas viejas o nuevas sinceras (*mesumad*); muchos documentos avalan las denuncias de malos tratos y de judaísmo:

“[...] fallase en algunas cosas el marido guardar algunas ceremonias judaycas e la mujer ser buena christiana e el un hijo e hija ser buen christiano, e otro

³³ Normativas religiosas para el faenamamiento

³⁴ David Gitlitz, *Secretos y engaños de la religión de los criptojudíos*, Junta de Castilla y León, 2002, p. 216.

³⁵ Leg. 55. N. 388. F. 7. Haim Beinart, *Los conversos* cit., p. 92 ss.

tener opinión judaica. E dentrote una casa haver diversidad de creencias y encubrirse unos de otros”³⁶.

El converso Antonio Correa Núñez (juzgado en 1663-1667) reconoció ante la Inquisición la importancia de su abuela en su educación judaica:

“A los trece años, solos en la intimidad de su hogar, con mucho amor, le explicó que para la salvación de su alma debía creer en la Ley de Moisés, cumplir con la *mishvot* y alejarse del cristianismo. Le obsequió un libro (ignoramos cuál, suponemos que sería la Torá o alguna exégesis bíblica), le recomendó que fijara su atención en la figura de David y sus logros, que podían ser los propios si acataba sus mandamientos. Al leerlo el muchacho aceptó como verdadera la Ley mosaica”³⁷.

José Fernández de Castro (juzgado en 1663-1665) denuncia su instrucción judaica en la casa de un converso en Bayona. Este recitaba

“la oración *shema*³⁸ tres veces, luego decía una homilía para estimular a su joven, que lo escuchaba, a cumplir con los principios”³⁹.

En Arroyuelos se cumplía la Ley de Moisés en una forma muy particular. Como desconocían todos sus preceptos, en sus corazones se sentían judíos y le rezaban a Moisés con oraciones de la Virgen.

Existen denuncias inquisitoriales de judaizantes de que en las cárceles enseñaban hebreo y dogma, como el converso Moshe Reuben y el converso Miguel de Castro⁴⁰.

La expulsión de los judíos de España (1492) y Portugal (1497) dejó en la Península Hispánica a numerosos conversos *mesumad* (conversos por convencimiento) y *anusin* (conversos forzosos).

³⁶ F. del Pulgar, *Crónica de los Reyes Católicos*, Madrid, 1943, tomo II, p. 210.

³⁷ Leg. 139. N° 84. Fol. V. Toledo.

³⁸ Oración central del judaísmo.

³⁹ Leg. 147. N. 1. Fol. V. Toledo.

⁴⁰ Haim Beinart, *Judíos que fueron a España a principios del siglo XVII* (en hebreo), Jerusalén, 1925.

Los que partieron llevaron en sus alforjas la brillante cultura sefardí que obligó a las comunidades ya asentadas en las nuevas tierras a adoptar esa cultura superior.

“Es difícil encontrar en ninguna sociedad judía durante la Edad Media y los albores de la Moderna, una sociedad judía cuya creación intelectual fuera tan variada y ramificada como lo era en la época de la Diáspora sefardí occidental. En su proceso de retorno a su religión ancestral y por la necesidad que sentían de definir el contenido de su judaísmo, los judíos sefardíes de Europa occidental y, hasta cierto punto, también los del Nuevo Mundo, crearon un amplio y rico cuerpo literario cuyo objetivo principal era traducir al español y al portugués y verter en los conceptos teológicos y filosóficos que les eran familiares, los principios de la ley judía y los fundamentos de la forma de vida judía”⁴¹.

En Ferrara se tradujo la Biblia en caracteres hebreos y ladinos, por Althios y Usque, subvencionada por doña Gracia Nasi, portuguesa de origen español.

Los expulsos españoles dominaban el idioma español que se hablaba en la Península, no el oriental.

En Amsterdam se asentó una rica comunidad hispanoportuguesa que a partir del siglo XII se enriqueció debido a sus intensas y redituables actividades comerciales y financieras.

Actualmente se considera que en los albores de la modernidad ninguna comunidad judía gozaba de una cultura tan amplia y variada como esos integrantes del sefardismo.

Sabían varios idiomas, pero sus obras las escribieron en el idioma materno.

Educaron a sus hijos con textos en español. En Amsterdam constituyeron un centro cultural, político y económico en un reducto exclusivo para ellos.

⁴¹ Yosef Kaplan, “Los sefardíes en el noroeste de Europa y el nuevo mundo”, en Haim Beinart (Ed.), *El legado de Sefarad...* cit, tomo II, p. 289.

Los conversos, algunos durante generaciones, fueron cristianos; quisieron retornar a su fe ancestral. Se sentían pertenecientes de esa minoridad. Crearon *ex nihilo* una nueva sociedad con rasgos hispánicos.

Los universitarios peninsulares dominaban el latín y aprovechaban para intercambios con sus colegas cristianos conceptos y la discusión sobre política.

Todos ellos se sentían superiores, discriminaban a los que no fueran hispanos, inspirados en los principios rectores de la Península, la “pureza de sangre” y la religión católica apostólica romana como única permitida.

Los niños estudiaban gramática y otras materias según los planes fijados por el consejo de la aljama.

Esto produjo fricciones entre los nuevos judíos y las estructuras de la Nación que reglamentaban y mandaban sobre los estudios de sus descendientes, cosa que en la Península era esfera única de los padres⁴².

La educación elegida por la Nación era marcadamente hispana, y realizada en el idioma español con textos peninsulares. Se enseñaba el hebreo desde el primer día de clase. Lograban dominarlo a la conclusión de sus estudios.

Los más capaces podían redactar obras literarias, algunas con verdadero valor.

“Adyacente a la sinagoga se construyeron seis aulas (en Amsterdam) y para el Talmud Torá con la intención de que se llenaran⁴³.”

El idioma portugués estaba relegado a los asuntos cotidianos y notificaciones de la sinagoga.

La campana sonaba a las ocho; maestros y rabinos se encontraban en las aulas hasta las once, hora en que se retiraban. Retornaban a clase a las dos, hasta las cinco de la tarde.

⁴² Yosef Kaplan, *Judíos nuevos en Amsterdam*, Barcelona, Gedisa, 1996, p. 113.

⁴³ Yosef Kaplan, “Los sefardíes en el noroeste de Europa y el nuevo mundo” cit., p. 289.

Las familias acomodadas contaban, para las horas en que no estaban en el colegio, con un maestro particular, para que repasaran lo dado en clase y para enseñarles el idioma del lugar.

Se publicaron numerosos tratados sobre lengua y sintaxis hebreas. Benjamín Musaphia, médico, publicó en el siglo XVII un tratado en español sobre gramática hebrea.

En 1728, en Amsterdam, se comenzaron a publicar respuestas pertenecientes a los alumnos y profesores.

Ellos quisieron a España y a Portugal con amor filial. Los que se fueron sufrieron en su espíritu una segunda diáspora.

Su fidelidad a la tierra prometida y a aquella de la que fueron expulsados nos produce admiración y ternura.

* El presente trabajo es una ampliación y actualización del que se presentó en la Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Rosario, en mayo de 2006.

Recibido: 25/10/2018
Aceptado: 01/12/2018

**La educación como recurso primordial para la perpetuación
de la identidad judía entre los hispanojudíos
antes y después de la expulsión**

Susana M. Likerman de Portnoy

Resumen. Se pasa revista panorámica a la historia de la educación judía sefardí en la Península Ibérica a partir de los primeros testimonios conservados (siglo X) hasta la expulsión (siglo XV) destacándose tres características: 1. La combinación de estudio religioso, ciencia, poesía y educación secular; 2. La gran mayoría de los eruditos rabínicos pertenecían a una elite social; 3. La remuneración por enseñar y estudiar en las *ieshivot*.

Se resume la historia de las principales características de la enseñanza en la diáspora, luego de la expulsión de 1492, en diversas ciudades europeas, señalándose que continuaron la práctica lingüística del “ladino” (español antiguo hablado por los sefardíes), destacándose también que los sefardíes, tanto en la Península y en la Diáspora, por haber cursado estudios universitarios, dominaban el latín, del que se servían para su comunicación con los cristianos.

Palabras clave: educación sefardí medieval – maestros – rabinos – estudio religioso – educación judía.

**Education as a primary resource for perpetuation
of Jewish identity among Spanish Jews
before and after the expulsion**

Susana M. Likerman from Portnoy

Abstract. A panoramic review of the history of Sephardic Jewish education in the Iberian Peninsula is taken from the first preserved testimonies (10th century) until the expulsion (15th century). Three characteristics stand out: 1. The combination of religious study, science, poetry and secular education; 2. The vast majority of rabbinic scholars belonged to a social elite; 3. Remuneration for teaching and studying in the *yeshivot*.

The history of the main characteristics of the education in the diaspora is summarized, after the expulsion of 1492, in various European cities, indicating that they continued the linguistic practice of “ladino” (old Spanish spoken by the Sephardim), also highlighting that the Sephardic Jews, both in the Peninsula and in the Diaspora, for having studied university, dominated Latin, which they used to communicate with Christians.

Keywords: medieval Sephardic education – teachers – rabbis – religious study – Jewish education.

Testimonio. El Islam como la fe universal

Nesrin Eker

Bismill ahrira hamantrahim

1. Presentación general

Vamos a hablar sobre educación religiosa en el Islam, cómo enseñamos a los niños.

El Islam, que literalmente significa la paz, la sumisión y la obediencia, es la religión del Universo entero. El Universo es un cosmos ordenado, cuyas partes están interrelacionadas y funcionan juntas en pos del mismo objetivo y propósito,

Todo tiene asignado un lugar en el magnífico esquema del universo, que funciona de un modo magnífico. El sol, la luna, las estrellas y todos los cuerpos celestes están interconectados, unos junto a otros en un espléndido sistema, cuyas leyes son irrevocables y nunca se desvían de su trayectoria establecida.

Todos nosotros compartimos ciertas condiciones generales de vida y valor. Nacemos, maduramos, nos casamos, tenemos niños y morimos; tenemos algún grado de voluntad y deseos comunes, compartimos ciertos valores, como honestidad, bondad, justicia y coraje.

Así, todos los profetas enviados por Dios fueron enviados con el mismo mensaje. Cada ser vivo creado naturalmente depende de su Creador. Sólo el Creador es Auto-existente, único y sin par, indivisible, no sujeto a cambiar, o contenido pro el tiempo o el espacio. La creencia en un ser tan Divino constituye el pilar básico de la religión Divina predicada por todos los profetas. Sus otros pilares son la creencia en la Resurrección, en todos los profetas sin diferencias, en los ángeles, en las Escrituras Divinas y en el Destino Divino (incluyendo el libre albedrío humano). Los musulmanes son seguidores verdaderos de todos los profetas, incluidos Abraham, Moisés y Jesús.

Los musulmanes rechazan el “mahometismo” como término, ya que ellos no adoran a Muhammed. Para entender el Islam, tales palabras como “mahometano” o “el mahometismo” deben ser abandonadas y olvidadas. Muhammed (s.o.n.) nunca reclamó para sí más reconocimiento que el de un hombre que recibió revelaciones de Dios. Él no hizo el Islam; simplemente lo recibió. **Islam no acepta contradicciones.**

Del profeta se relata que dijo: “Tu Señor es único. Procedes de Adán y Adán del polvo. Un árabe no es superior a un no árabe, ni una persona blanca lo es sobre una persona negra, excepto su piedad y honradez”.

Esta creencia en la unidad humana es el corolario de la Unidad de Dios. El mismo Dios creó y alimenta a toda la gente, sin tener en cuenta raza, color, credo y cultura. Así cada uno es su creado y aquellos más queridos por él son sus mejores criados.

El profeta nos informa que una prostituta merecidamente entró en el camino que conduce al paraíso porque dio agua a un perro sediento del que se compadecía, mientras que otra mujer entró en el camino que conduce al diablo porque dejó que un gato muriera de hambre. Éste es el Islam con sus brazos abiertos de par en par a todas las criaturas, a todos los lugares y a todas las épocas.

Por medio de creencia y adoración así como su intelecto, moralidad y principios espirituales, el Islam nos educa del mejor modo posible. Además sus principios socioeconómicos para establecer una sociedad ideal sin dicen sin, corrupción, engaño, opresión, anarquía y terror, permiten que cada uno obtenga la felicidad, tanto en este mundo como en el siguiente.

Aunque la tecnología moderna nos haya cegado a alguna limitación fundamental humana, haciendo que nos consideremos omnipotentes, autosuficientes y auto-existentes o poseedores del poder ilimitado, en realidad somos débiles, frágiles, necesitados e indigentes. Aunque no podamos crear una hoja o un mosquito o hasta una molécula de agua, nuestra incitación por parte del encantamiento de la tecnología moderna nos hace aborrecer admitir esta verdad.

El matrimonio es un asunto de suma importancia en el Islam y debe ser abordado con la debida sensibilidad. Las parejas que tienen el pensamiento de casarse no sólo son unos futuros padres, sino también futuros educadores. De este

modo el matrimonio no debe plantearse ni considerarse hasta que se alcance una edad adecuada para cumplir con esta trascendental misión. Si los padres quieren que sus hijos desarrollen cierto tipo de comportamientos, resulta de gran importancia que sean ellos mismos los que pongan en práctica dicho proceder. Para respaldar esto deben ser amables, afectuosos y tiernos. De ese modo los hogares se convierten en instituciones educativas.

2. Educar a un niño dotado de múltiples habilidades

Si queremos que nuestros hijos sean valerosos no debemos asustarles con representaciones e historias de vampiros, fantasmas, gigantes, etc. Debemos criarles como individuos fuertes, con una firme fe, que les permita hacer frente a cualquier tipo de dificultad. Si realmente queremos que nuestros hijos tengan fe, todas nuestras actitudes y sensibilidad en ciertos aspectos, como el modo en que nos acostamos y levantamos, la forma en que rezamos, la forma en que les mostramos nuestro afecto, etc., deben reflejar –todos y cada uno por igual– nuestra fe en Dios y sus corazones deben ser colmados con esta fe. Debemos siempre intentar convertirnos en personas ideales para ellos y evitar cualquier tipo de comportamiento que pueda hacerles sentir menosprecio hacia nosotros.

3. Permitir que nuestros hijos se familiaricen con la mezquita a temprana edad

Durante la “Época de la Felicidad” los niños tenían total libertad para ir a la mezquita en cualquier momento que desearan, sin importar la edad que tuvieran. Debemos hacerles amar las mezquitas y sus jardines e interior; siempre esforzarnos para que mantengan la santidad aso ciada a la mezquita en sus actitudes. Cuando el mensajero de Dios oraba en la mezquita llevaba a su nieta Umanah sobre su espalda, dejándola en el suelo cuando se postraba y volviéndola a tomar otra vez cuando se levantaba. Este acto es muy importante, ya que es un ejemplo brindado por el mensajero de Dios, el último guía. Los chicos contemplarán la vida con una piadosa sabiduría; escogerán su camino y caminarán por él con su libre albedrío y su conciencia.

Consideremos a su vez las oraciones obligatorias. Cuando un niño es lo suficientemente mayor para rezar, su padre debe tomarle de la mano y conducirlo hasta la alfombra de oración de la madre,, inspirándole una profundidad espiritual y una fuerte devoción hacia el Islam. Si logramos el resultado esperado, será un gran

logro, ya que las oraciones tienen una importancia esencial en lo que se refiere a acercarse a Dios.

4. Responder a las preguntas del niño desde un principio

Nuestros hijos pueden tener algunas preguntas relativas a las oraciones y a otros asuntos religiosos. Los niños introvertidos son normalmente demasiado tímidos como para hacer tales preguntas a sus padres. Sin embargo es de gran importancia que los niños se comporten de manera abierta y realicen cualquier pregunta que deseen en relación a estos temas. Si dejamos estas preguntas sin respuesta, entonces las preguntas crecerán junto con el niño, y a largo plazo, las dudas se convertirán en una serpiente venenosa que envenenará sus corazones.

Una firme creencia, una sólida conciencia de la servidumbre (hacia Dios) y una moralidad perfeccionada sólo pueden conseguirse a través de una máxima sensibilidad y atención.

5. Rezar y venerar a Dios delante de nuestros hijos

Debemos disponer de un lugar y un período de tiempo para la realización de las oraciones en nuestra casa. Debemos realizar nuestras oraciones en congregación en casa, si es posible, o llevar a nuestros hijos a la mezquita, tomándoles de la mano durante el camino.

Es mejor rezar en voz alta abiertamente. Los compañeros del mensajero de Dios –la paz y las bendiciones sean con él– aprendieron las súplicas que él recitaba mientras rezaba. La mayoría de ellas fueron transmitidas por su esposa Aisha, aunque ha habido narraciones similares de Alí, Hasan, Hasain. Los papás deben rezar como si vieran al Altísimo, como si fueran siempre conscientes de estar en su presencia.

6. El respeto hacia el Corán

El hecho de recitar el Corán a tus hijos y enseñar su lectura reviste una gran importancia, pero hay algo que es incluso más importante: comunicar a tus hijos el sentido de que lo que está siendo recitado es “la palabra de Dios”.

Recitar el Glorioso Corán reflejando el significado de los versículos, mostrando consideración hacia cada término y manifestando el debido respeto a la palabra de Dios, resulta vital para la apertura de nuestros corazones; estos genuinos sentimientos atraen tanto al que recita como al que escucha la recitación hacia el bendito clima del Corán y asimismo las puertas del paraíso permanecen abiertas.

Es importante el respeto por los conceptos sagrados: La Kaba, mezquita Nabawi, Ravzai Tahira, los compañeros del profeta Muhammed (*sahaba*) tan valientes como Hanza, tan fuertes como Alí, tan sinceros como Abu Bekir y tan justos como Omar ibni Hattab

7. La trascendencia de la lectura

Uno de los asuntos más importantes a la hora de educar a vuestros hijos es el que hace referencia a los libros y la lectura. Hay que ayudar a los niños a aprender a leer y escribir, señalando también que saber por qué se lee es tan importante como la propia lectura.

8. La enseñanza acerca de la “Época de la Felicidad” y el mensajero de Dios (la paz sea con él)

Hablar a nuestros hijos acerca del mensajero de Dios y de todos los hechos que pronostico, renovará su confianza en él. En sus *hadices*, él predijo muchos acontecimientos, incluyendo sus causas, y sus resultados, que se producirían en un futuro, desde la época de su propia vida hasta el fin del mundo, y nos advirtió acerca de ellos.

9. Hablar acerca de la resurrección

Nuestro siguiente paso debe ser hablar acerca de la resurrección. Los niños deben creer en sus corazones que tan pronto como esta vida termine, una nueva vida, un más allá eterno, dará comienzo. La ciencia, la sabiduría y al realidad señalan que Dios creó este universo y lo mantiene.. Él es el que fija “el tiempo”. El Corán alude a este hecho en el siguiente versículo: “Di: ‘¡marchad por la Tierra y contemplad como Él ha creado (admirablemente al hombre) en un principio; y así también creará Dios vuestra segunda vida, pues ciertamente, Dios tiene el poder para disponer cualquier cosa!’” (29.20).

En el siguiente versículo, el Glorioso Corán se dirige a aquellos que niegan la resurrección: “Di: ‘Aquel que los creó por vez primera les dará vida (de nuevo) ya que Él conoce bien cada (aspecto de la) creación’” (36.79).

Otro versículo señala: “Contempla. pues, (oh! hombre) estas huellas de la gracia de Dios, ¡cómo da vida a la tierra cuando estaba muerta!. ¡Ciertamente, Él es en verdad quien resucita a los muertos, pues Él tiene el poder para disponer cualquier cosa!” (30.50).

En conclusión, sólo después de haberles enseñado todas estas cosas, habremos mostrado a nuestros hijos el *Sirat Mutakim* –“El sendero recto”– en este caso, habremos dicho “Guíanos al Sendero Recto” (1.6). Al enseñarles a nuestros hijos todo, desde los puntos esenciales de la fe hasta los pilares del Islam, debemos dirigirles hacia el Todopoderoso y, de este modo, les salvaremos de una muerte mental y espiritual. Si los niños crecen en una atmósfera pura, *Insallah*, su espiritualidad no se verá dañada por ningún mal al que tengan que hacer frente y siempre serán siervos obedientes de Dios.

Recibido: 25/10/2018

Aceptado: 01/12/2018

Testimonio: El Islam como la fe universal

Nesrin Eker

Resumen. El Islam, que literalmente significa la paz, la sumisión y la obediencia, es la religión del Universo entero. El Universo es un cosmos ordenado, cuyas partes están interrelacionadas y funcionan juntas en pos del mismo objetivo y propósito, Islam no acepta contradicciones. La creencia en la unidad humana es el corolario de la Unidad de Dios. El matrimonio es un asunto de suma importancia en el Islam y debe ser abordado con la debida sensibilidad. Si los padres quieren que sus hijos desarrollen cierto tipo de comportamientos, resulta de gran importancia que sean ellos mismos los que pongan en práctica dicho proceder.

Se analizan los siguientes puntos que componen lo esencial de la educación musulmana: educar a un niño para que tenga múltiples habilidades; rezar y venerar a Dios delante de los hijos; respetar el Corán; importancia de la lectura; la enseñanza de la “Época de la Felicidad”; la resurrección; En conclusión, sólo después de haberles enseñado todas estas cosas, habremos mostrado a nuestros hijos el *Sirat Mutakim* –“El sendero recto”– en este caso, habremos dicho “Guíanos al Sendero Recto” (1.6).

Palabras clave: Islam –creencias fundamentales – educación musulmana – educación familiar – educación por el ejemplo de los padres.

Testimony: Islam as the universal faith

Nesrin Eker

Abstract. Islam, which literally means peace, submission and obedience, is the religion of the entire Universe. The Universe is an ordered cosmos, whose parts are interrelated and work together for the same purpose and purpose, Islam does not accept contradictions. The belief in human unity is the corollary of the Unity of God. Marriage is a very important issue in Islam and should be approached with due sensitivity. If parents want their children to develop certain types of behavior, it is of great importance that they themselves put into practice this behavior.

The following points that make up the essentials of Muslim education are analyzed: educating a child to have multiple skills; pray and venerate God in front of the children; respect the Koran; importance of reading; the teaching of the “Time of Happiness”; the resurrection; In conclusion, only after having taught them all these things, we will have shown our children the *Sirat Mutakim* – “The straight path” - in this case, we will have said “Guide us to the Straight Path” (1.6).

Keywords: Islam – fundamental beliefs – Muslim education – family education – education by the example of parents.

TRADUCCIONES

Michel Foucault

Pastorado Precristiano

Traducción de Enrique Puchet

Es una idea muy anterior al cristianismo la de un poder ejercido sobre los hombres a la manera de la autoridad del pastor sobre el rebaño. Toda una serie de textos y ritos muy antiguos refieren al pastor y a sus tropillas para evocar el poder de los reyes, de los dioses o de los profetas sobre los pueblos que les incumbe guiar.

En Egipto y en Mesopotamia, ocurre que el tema del pastorado (divino o real) estaba nítidamente acentuado, si bien de un modo rudimentario. En la ceremonia de la coronación, los faraones recibían las insignias del pastor. El término formaba parte del título de los reyes babilonios y asirios para marcar, a la vez, que eran encomendados por los dioses y que, en nombre de estos, tenían que velar por el bien del rebaño.

En los hebreos, el tema del pastorado es mucho más amplio y complejo. Cubre una gran parte de las relaciones entre el Eterno y su pueblo. Jehová gobierna conduciendo: marcha a la cabeza de los Hebreos cuando salen de la ciudad y, con su poder, leemos, “condujiste en tu misericordia a este pueblo, al cual salvaste” (*Génesis, 15,13*). El Eterno es el pastor por excelencia. La referencia al pastor caracteriza a la monarquía de David, en la medida en que esta se legitima por haber recibido de Dios el cuidado del rebaño; caracteriza también el papel de quienes, puestos a la cabeza del pueblo, le han comunicado la voluntad de Jehová y se dejan guiar por él para ser buenos guías del tropel de los humanos: “Condujiste a tu pueblo como ovejas, por mano de Moisés y de Aarón” (*Salmos, 77,20*). Subraya asimismo la promesa mesiánica: el que debe venir será el nuevo David: por oposición a todos los malos pastores que dispersaron el ganado, el que vendrá será el pastor único, designado por Dios para reunirle los dispersos.

En cambio, en la Grecia clásica, el tema del poder pastoral parece haber ocupado un lugar menor. Los reyes homéricos eran, sí, llamados, “pastores de pueblos”, pero sin que ello implique mucho más que la huella de un viejo título ritual. Más tarde, los griegos no parecen inclinados a hacer de la relación entre el pastor y su ganado el

modelo de las relaciones que deben existir entre ciudadanos y gobernantes. El término **pastor** no integra el vocabulario político ni en Isócrates ni en Demóstenes. Excepciones: los pitagóricos. En ellos, hay quienes creen reconocer una influencia oriental e incluso específicamente hebraica (otros, al contrario, un simple lugar común). Y, ciertamente, Platón, en *República*, *Leyes* y *Político*. En los dos primeros, el tema del pastor es relativamente accesorio: sirve para hacer la crítica moral de las tesis de Trasímaco (*Rep.*, I, 343-45) o para definir la función de algunos magistrados subordinados (*Leyes*, X: los pastores se oponen a los “animales de presa”, pero difieren de los maestros). En cambio, ocupa un lugar central en el diálogo *Político*. Se lo tiene en vista cuando se trata de definir qué es el arte “real” (*royal*) de gobernar: ¿acaso no es el rey un pastor de hombres? Sabemos que los interlocutores fracasan al aplicar a este tema el método de la división. Y fracasan porque la actividad del pastor sobre el ganado –alimentarlo, cuidarlo, conducirlo al son de la música, concertar uniones fecundas– puede designar las funciones del panadero, del médico o del maestro de gimnasia, pero no caracteriza al que desempeña un poder político. O, más bien, según la lección del mito, hay que distinguir las fases del mundo. Cuando este giraba sobre su eje en un determinado sentido, cada especie era guiada por su genio-pastor; el ganado humano, por “la divinidad misma”: se los alimentaba y regresaban a la vida después de la muerte. Afirmación significativa: “Puesto que la divinidad era su pastor, no necesitaban constitución política” (*Político*, 271e). Pero, cuando el mundo se pone a girar en el sentido opuesto, ausente el dios-pastor, los hombres necesitan ser dirigidos –no, sin embargo, por un pastor humano, sino por alguien capaz de ligar los elementos de la Ciudad como los hilos de un tejido. Con tantos individuos diferentes tiene que construir una trama sólida. El hombre político no es pastor sino tejedor.

Platón no excluye, pues, totalmente el personaje del pastor, sino que deslinda roles: por un lado, lo refiere al pasado de una historia mítica –por otro, lo refiere a las actividades subsidiarias del médico y del gimnasiarca. Pero lo echa a un lado cuando se trata de analizar la Ciudad real y el papel del que ejerce el poder. La política, en Gracia, no es un asunto de pastorado.

Es con la difusión de temas **orientales** en la cultura helenística y romana que el pastorado aparece como la imagen adecuada para representar las formas más elevadas del poder: “la tarea del pastor (dice Filón de Alejandría) es tan elevada, que con razón es atribuida, no sólo a los reyes, a los sabios, a las almas de una pureza perfecta, sino también al Dios soberano” (*De agricultura*, 50). En la literatura política de la época imperial, el poder del príncipe es algunas veces asimilado al del

pastor, sea para expresar el apego recíproco que debe vincular al soberano con su pueblo (Dión Crisóstomo, *Discursos, I*), sea para exaltar la preeminencia del que impera sobre sus súbditos a la manera del pastor sobre su rebaño.

*

Olvidemos por un momento lugares y cronologías. No procuremos saber qué lugar y qué sentido podía tener la figura del pastor en las diferentes culturas en que aparece. Tomémosla como un tema que circula en el mundo helenístico y romano en el momento en que el cristianismo va a apoderarse de él y va a darle, por primera vez en la historia de Occidente, una forma institucional.

¿Qué tipo de poder representaba la figura del pastor?

1. Reunir. Su poder consiste en una relación esencial con la multitud; se ejerce sobre el número (así sea innumerable), más que sobre la superficie. Otros construyen el edificio de un Estado, de una ciudad, de un palacio de cimientos sólidos. El pastor reúne una multitud: “El que ha dispersado a Israel lo congregará; lo cuidará como un pastor a su rebaño”. Esta reunión tiene dos operadores. La unicidad, porque el pastor solo, sólo él, es el que hace la unidad de las ovejas sometiendo los pueblos a su voluntad única; el soberano pastor hace que “los hombres leales caminen a un mismo paso”. Y la acción instantánea: su voz, su gesto, dan origen, a cada momento, de la multiplicidad, el rebaño: “Yo les silbaré y los juntaré” (*Zacarías, 10, 8*). Si se ausenta, los individuos se dispersan. A diferencia del fundador de imperio o el legislador, no deja atrás su obra.

2. Guiar. Lo propio del pastor no es fijar los límites de una patria, ni conquistar nuevas tierras. Su residencia es su marcha; cruza la pradera, conduce a las fuentes, abre camino en el desierto. Amón, el dios pastor de los pueblos de Egipto. “conducía a la gente por todos los caminos”, “guiaba permanentemente al rey en todas sus grandes empresas”. El pastor es el maestro de las trashumancias. Ejerciendo su poder, los demás se colocan casi todos “por encima”: él, camina “delante”: “Oh, Dios, cuando tú saliste delante de tu pueblo...” (*Salmos, 68, 7*). Esto remite a varias diferencias esenciales: su poder no tiene su razón de ser en el lugar en que se encuentre; apunta a otra parte y a un después. Poder que toma la forma de una *misión*. No consiste en fijar la ley de una vez por todas, sino en definir el propósito y en elegir, cada vez, según las circunstancias, el mejor camino. Un poder que *indica*. Por último: más que someter a los pueblos a su voluntad, el pastor les muestra la vía

que él mismo sigue; da el ejemplo y los dirige, menos por una violencia que hace temblar que por una fuerza singular y un tanto misteriosa. Un poder que *arrastra*.

3. Alimentar. “Espléndido compañero que participa en el pastorado de Dios, que cuida del país y lo alimenta, pastor de abundancia” (en R. Labat, *El carácter religioso de la monarquía asirio-babilónica*, 1939). El pastor no es el que cobra tributo o acumula tesoros. Su papel es hacer que prospere su tropilla proveyéndole en abundancia de qué beber y comer. Da vida, no en el sentido amplio en que los buenos gobiernos enriquecen el Estado, sino en el sentido preciso de asegurar, uno por uno, la conservación de todos: “En razón de tu boca benéfico, —oh, mi pastor, todos se vuelven ansiosamente hacia ti” (citado *ibíd*). Es fuente de alimentación. Los sofistas, y con ellos Trasímaco, se equivocan al creer que el poder del pastor era egoísta como cualquier otro, apuntaba (“noche y día”) a usar el ganado a su favor—ración o mercado conveniente; “lo que imaginaban no era un pastor”: este sólo debe procurar al rebaño las mejores condiciones posibles (Platón, *Rep.*, I.-Cf *Critias*, 109b: en la Atlántida, los dioses, como los pastores, son los que alimentan el rebaño humano). Se maldice a los reyes de Israel que no han pensado exclusivamente en su pueblo: la maldición alcanza a “los pastores que se dan placer a sí mismos: ¿acaso no es el rebaño al que deben pastorear?”

La relación pastor-rebaño tiene, pues, tres caracteres. Según el objetivo, debe ser productora de abundancia, o por lo menos de vida y su conservación; por su forma, es del orden del celo, de la dedicación, eventualmente del cuidado y el sacrificio propio (“*Oh, Ra, que velas cuando los hombres duermen y buscas lo que beneficia a tu rebaño*”); por último, su efecto es una especie de identificación global entre el buen estado de las reses que no esquilda y la riqueza de un pastor que sólo piensa en ellas. El poder sobre...parece volverse una atención a... que justifica e implica su autoridad.

4. Velar. La atención del pastor se extiende a todos; pero su arte consiste en una mirada particular para cada uno. Donde el rey no vería más que súbditos sumisos, el magistrado ciudadanos iguales, el poder pastoral apunta a captar la individualidad de cada uno. Lo que significa, en primer lugar, que debe tomar en cuenta, en lo posible, las mínimas diferencias: el pastor de hombres no ha de olvidar nunca que, “entre ellos, como sucede con las acciones, existen desemejanzas, además de que ningún hecho humano permanece estable”. Lo que quiere decir también que la ley, como imperativo general impuesto a todos uniformemente, no es para el pastor de multitudes “el método de gobierno más adecuado”. Lo que implica, finalmente, que

sólo puede cumplir su rol de pastor si se aparea con cada individualidad; considerando en cada uno su edad, su naturaleza, su fuerza y su debilidad, su carácter y sus necesidades, “prescribirá con exactitud lo que le conviene” –a ella, a ella sola (Platón, *Político*, 294a-295c).

Es por cierto uno de los rasgos más característicos de la forma pastoral del poder: tiene a cargo el rebaño entero, pero debe modular los cuidados sobre cada uno de los seres que lo componen. Poder sobre multiplicidades a las que unifica y, a la vez, poder de descomposición que individualiza. *Omnes et singulatim*, fórmula que perdurará; lo que se podría llamar la “paradoja del pastor”, el mayor desafío para la pastoral del poder.

5. Salvar. La faena última del pastor es el retorno sanos y salvos de los que le están confiados.

En este caso, la salvación comprende cuatro tareas esenciales: alejar el rebaño de los peligros que lo amenazan y lo fuerzan a refugiarse en otra parte, y para eso determinar la oportunidad, despertar a los dormidos –en suma: *llamar*: “os sacaré de entre los pueblos y os juntaré de las tierras en que estáis esparcidos” (*Ezequiel*, 20,34). Apartar a los enemigos que pueden afluir en el camino, tenerlos a distancia como hacen los perros guardianes, *defender* (Platón, *Rep.*, III, 416a y IV, 440d). Saber evitar los peligros del camino, la fatiga, el hambre y las enfermedades, curar las heridas y sostener a los más débiles –en fin: *cuidar*. Gracias al pastor, las bestias no están hambrientas ni sedientas: “el sol y el calor no las afectan” (*Isaías*, 49, 10). Retomando el buen camino, asegurar la vuelta de todos al redil, *reunirlos*. El buen pastor debe poner a salvo a todos, sin descuidar al más débil en peligro. Así es cómo la paradoja del pastor se vuelve experiencia decisiva. Porque hay casos en que, para salvar la totalidad, se hace necesario excluir al animal que puede infectar a los demás; es preciso “hacer una selección entre los sanos y los que no lo son, los que son de buena raza y los que no”, ocuparse de unos y desentenderse de los otros, conservar únicamente “lo sano y no contaminado” (Platón, *Leyes*, 735a-736c). Pero se da el caso inverso, y es quizás aquí que la singularidad del poder pastoral se distingue mejor de la función del magistrado o del soberano habilidoso. Estos saben que siempre hay que salvar la ciudad, el Estado, el imperio, aunque alguien tenga que perecer por la salvación de todos. En cambio, el pastor, por uno solo que esté amenazado, está dispuesto a proceder como si el resto no existiera. Para el pastor, cada una de sus ovejas es inapreciable, su valor no es nunca relativo. Moisés, pastor de Jetro, perdido uno de sus corderos, salió en su busca, lo halló cerca de una fuente

(“no sabía que te habías fugado por tener sed: debes estar fatigado”); lo cargó, y Jehová, viéndolo, dijo: “Puesto que te has apiadado del rebaño de un hombre, serás el pastor de mi rebaño, el pastor de Israel” (comentario rabínico del Éxodo). Entre la salvación de todos y la de cada uno, ambos imperativos absolutos, el poder pastoral multiplica obligaciones inconciliables.

6. Rendir cuentas. La inminencia del hambre y de la muerte, la necesidad de una protección incesante, el cuidado de la salvación dominan las relaciones entre el rebaño y el pastor; excluyen que este sea inocente de las desgracias; su mínima falta –negligencia, avidez, egoísmo, rigor excesivo– hace correr riesgo a los pastoreados: “si las fatigan, en un día morirán todas las ovejas” (*Génesis*, 33,13). El pastor pagará la falta inmediatamente: perdiendo al rebaño, se perderá él mismo; si reduce al hambre, tendrá hambre él mismo: “Porque los pastores se infatuaron, y no buscaron a Jehová –por tanto no prosperaron, y todo su ganado se esparció” (*Jeremías*, 10,21). Pero también tendrá que rendir cuentas de sus faltas al que le confió su ganado para que lo conduzca. Ambivalencia del poder pastoral: es un poder total, tiene que velar sobre todo y al detalle; el pastor se hace cargo de todo, actúa sin compartir, su único límite y su única ley son el bienestar del rebaño. Pero llega el momento en que tiene que rendir cuentas de todo. El pastorado es un poder que nace con la mañana y muere con la tarde. Es un poder “en tránsito”, no sólo por su objeto sino también por la forma en que se delega y se restituye.

El pastor sólo recibe el rebaño para devolverlo. Incluso si es un rey, el encargo supone que se lo ha escogido: “Tú me has tomado de en medio de las montañas, me llamaste para ser el pastor de los hombres, me confiaste el cetro de la justicia” (ruego de Asurbanipal II a la diosa Ishtar). Se le pedirán cuentas de sus faltas, y será castigado si no ha cumplido el encargo. Jehová preguntará: “¿dónde está el rebaño que te fue dado, la grey de tu gloria?” (*Jeremías*, 13,20). Y, viendo que los pastores han fallado, les dirá: “Vosotros derramasteis mis ovejas, y no las habéis visitado: he aquí que yo visito sobre vosotros la maldad de vuestras obras” (*Jeremías*, 23,2). El poder del pastor se incluye en una extensa trama de responsabilidades en que las faltas atraen tanto sanciones inmediatas como puniciones diferidas; está sometido a una “cuenta” perpetua –recuento de las reses confiadas y devueltas, cálculo de vivos y muertos, cuenta de los errores, las torpezas, las negligencias.

*

Sé que, contra todo método, he mezclado muchas cosas diferentes: Platón y la Biblia, los dioses de Egipto y los reyes asirios. Es que se trataba únicamente de mostrar que, cuando se habla de dioses, de reyes, de profetas o aun de magistrados como de pastores al frente de su rebaño, no se celebra solamente su poderío o su bondad mediante una metáfora familiar, sino que, al mismo tiempo, se designa una cierta manera de ejercer el poder. O, al menos, un conjunto, asistemático pero no incoherente, de funciones propias de un cierto tipo de autoridad. Incluso apartado de los contextos religiosos y políticos a los que debía su valor profundo, la imagen del pastor tenía su lógica.

M. Foucault, *Les aveux de la chaire*, volumen IV de *Historia de la Sexualidad* (ed. Gallimard, 2018; se han conservado en el texto las notas al pie de página que identifican fuentes utilizadas por el autor.

Recibido 30/09/2018
Aceptado 01/12/2018

Pastorado Precristiano de Michel Foucault

Traducción de Enrique Puchet

Resumen. Se traduce el trabajo de Michel Foucault, *Les aveux de la chaire*, volumen IV de *Historia de la Sexualidad* (ed. Gallimard, 2018; se han conservado en el texto las notas al pie de página que identifican fuentes utilizadas por el autor.

Palabras clave: Michel Foucault – poder pastoral – caracteres del pastor – mundo helenístico – mundo romano.

Pre-Christian Pastorate of Michel Foucault

Translation by Enrique Puchet

Abstract. It translates the work of Michel Foucault, *Les aveux de la chaire*, volume IV of the *History of Sexuality* (ed. Gallimard, 2018), the footnotes that identify sources used by the author have been preserved in the text.

Keywords: Michel Foucault - pastoral power - characters of the shepherd - Hellenistic world - Roman world.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

ETHEL BARYLKA, *Judaísmo en femenino*, Madrid, Negrela Editores, 2018, 154 pp.

La autora, perteneciente al judaísmo ortodoxo, nació en Argentina y desde hace más de 30 años vive en Israel, donde desarrolla una amplia actividad en educación judía formal. Su experiencia ha sido vertida en varias publicaciones, en las que intenta movilizar el pensamiento educativo judío que, a su juicio, se ha “sacralizado” y no responde ya a las necesidades y desafíos actuales. Entre los aspectos anacrónicos está precisamente la cuestión de la mujer, a la que se dedica este libro. La repercusión positiva del mismo en el colectivo judío femenino queda bien expresada en la presentación de Alicia E. Kaufmann, quien se refiere a la propuesta indicando, desde el comienzo, que la misma va más allá de lo que es su objetivo inmediato: superar la exclusión de la mujer en el estudio de la Torá y en el liderazgo religioso judío ortodoxo. Dice Kaufmann: “Me parece un texto absolutamente actual, que acompaña el ritmo de los tiempos. En distintas partes del planeta y en distintos ámbitos, desde la industria de Hollywood hasta los lugares más recónditos, la mujer se va labrando su espacio. Haciendo escuchar su voz, hasta ahora acallado por el ‘medio’ y por el ‘miedo’. Me recuerda *In a Different Voice* de Carol Gilligan en donde atisba esa mirada de género diferente. Un espacio donde caben la emoción, la duda, la lágrima, el miedo, la confianza y el valor, entre otras muchas cualidades” (p. vii). La referencia al famoso libro feminista es significativa: no se trata simplemente de lograr el permiso de estudiar o de participar activamente, sino y sobre todo, de hacerlo en perspectiva femenina, en lograr el reconocimiento de ciertos valores que serían propios o más propios de la mujer y que han sido acallados en una tradición androcéntrica.

En efecto, el libro abarca explícitamente este aspecto, si bien corre como una línea transversal de los puntos concretos de cada capítulo, en forma de reiterado reclamo de un espacio propio. Este carácter, diríamos combativo, ha sido indicado por la segunda presentadora, Malka González Bayo, quien afirma: “No es fácil escribir un libro de estas características, pero no solo por ser mujer la que escribe y una mujer judía comprometida con su observancia religiosa, sino porque las mujeres judías, al igual que las del resto de las religiones patriarcales, no tenemos relato propio desde el cual partir para acceder al saber teológico judío” (p. xi). En otros términos, que el problema es más amplio porque no se trata sólo de una cuestión interna del judaísmo ortodoxo, sino que es relevante en general para todas las mujeres, judías o no, que se sienten interpeladas, negativamente, por las restricciones al acceso teológico de cualquier religión, en este caso del judaísmo. Tampoco se pasa por alto que la crítica viene formulada a todas las “religiones

patriarcales” entre las cuales el judaísmo se cuenta. Este marco da a la obra una dimensión que la convierte en un modelo de camino y método (como dice González Bayo) para entrar en terrenos antes vedados.

Este método, naturalmente exegético, se pone de relieve ya en los primeros párrafos de la Introducción de la autora, al señalar que si bien el texto bíblico establece la obligación de la enseñanza al hombre, no lo veda a la mujer, sino que la exclusión ha sido producto de procesos sociológicos y posturas ideológicas posteriores. Por lo tanto, no hay impedimento para que sean revisados. Esta es la tarea de los capítulos siguientes, donde se cuestionan las restricciones y se señalan argumentos a favor de una visión de Dios no sesgada por imaginarios androcéntricos. En el capítulo 1, “Hablando de Dios en femenino”, la autoridad mencionada es Maimónides quien, al insistir en que Dios es incorpóreo y por tanto no le alcanzan los atributos corporales da pie a considerar que de Dios se puede hablar tanto en masculino como en femenino, puesto que son sólo modos lingüísticos que no indican ninguna diferencia en el seno de la Divinidad. Pero el Rambam no está solo en esta evocación, sino que la autora continúa exponiendo a pensadores actuales como Emmanuel Lévinas, Martin Buber, o Joshua Heschel, que en el siglo XX se aproximaron, por distintas vías teóricas, a la consideración de “lo femenino de Dios”. Para apoyar esta visión actual, la autora se remite a pasos de los textos bíblicos y sus interpretaciones más importantes en la historia textual, se refiere especialmente a dos conceptos reiterados: “Dios madre” y “Dios nutriente”.

El Capítulo 2, “Y los bendijo y los llamó Adam en el día de su creación” la autora se detiene a considerar las implicancias profundas de los dos relatos de la creación que constan en el Génesis. A su juicio el primero es inclusivista (retoma la tradición del andrógeno primitivo, también mencionada por los griegos, especialmente Platón, en un sentido religioso más fundamental) y sólo el segundo puede ser considerado androcéntrico. La conclusión de la autora es que la ambivalencia hacia la mujer que exhibe la tradición judaica tiene su origen en la preferencia por uno u otro texto como modelo de las relaciones hombre-mujer, incluyendo el lugar de las mujeres en la vida religiosa.

El Capítulo 3, “La presencia femenina en la Redención”, se ocupa del análisis de otro paso importante de la historia judía, la salida de Egipto, entendida como Liberación-Redención (de la esclavitud). Se trata de un breve texto que rescata la figura de Miriam.

El Capítulo 4, “Acerca de normas, mitos y costumbres”, retoma y critica algunas ideas exclusionistas derivadas de costumbres que han caducado con el tiempo, como la impureza de la menstruación. Continuando en esta línea, el Capítulo 5 (“*Tefilín*: un lazo de amor”) aborda el tema de los *mitzvot* y los cuestionamientos (actuales en algunos sitios) por el uso de los *tefilín*.

El capítulo 6 (“Bendito Él por hacerme mujer”): se acerca a un tema muy delicado: la plegaria tradicional judía, recitada a diario por los varones, en la que se agradece a Dios por tres veces, en sentido negativo, gracias por no ser gentil, por no ser esclavo y por no ser mujer. Aunque la autora no lo menciona, es interesante recordar que el etnocentrismo (y no solo el androcentrismo) ha campeado en estas plegarias y no sólo en el mundo judío: quienes no son iguales son “los otros” y hay que agradecer a Dios por no ser como ellos. Diógenes Laercio recuerda la triple plegaria de los varones griegos: gracias a los dioses por no ser animal, por no ser bárbaro y por no ser mujer. Curiosamente sólo hay coincidencias androcéntricas, lo que se explicaría por ser sociedades con religiones predominantemente uránicas. Barylka sopesa detenidamente no sólo la incomodidad o el disgusto, sino también la injusticia, de que una mujer recite tal plegaria, por lo cual, explica, se han ideado algunas variantes, que no son fáciles de aceptar porque se trata de un texto consagrado por una larga tradición, aunque no hay razones normativas que impidan cambiarlo.

El Capítulo 7, que nos habla de las “Mujeres con arrojo”, vuelve a la historia bíblica, recordando las figuras de Tamar y Yehudá: dos mujeres solas, sin apoyos masculinos, que fueron decididas en la búsqueda de sus objetivos, convirtiéndose en modelos de acción. En la misma tesitura, el Capítulo 8 (“De madres y matriarcas”) se ocupa de Sara, Rivka, Lea y Rajel, cuatro mujeres consideradas “matriarcas” a pesar de la aparente paradoja de su inicial esterilidad. Según la autora, la razón de esta categoría es que ellas han mostrado importantes valores de autonomía y libertad.

El Capítulo 9 toma otro camino al ocuparse de las mujeres infieles, las que, por contraposición, estarían indicando cómo debe ser y actuar la mujer religiosa, asunto en que es posible denunciar notables estereotipos, especialmente en la comparación del Pueblo de Israel pecador con una mujer prostituida, lo que aumenta la carga negativa para todas en general. También cuestiona la autora que si bien el adulterio es considerado uno de los delitos más graves (como que también se culpa al Pueblo Elegido por el pecado de idolatría como adulterio), resultas que sólo el adulterio de

la mujer merece tal vituperación metafórica y se pregunta por qué las mujeres deben sufrirla.

El Capítulo 10 se dedica al matrimonio (“Por eso dejará el hombre a su padre y a su madre”), pasando revista a varias opiniones sobre el contrato matrimonial, los deberes de cada parte, las consecuencias de su incumplimiento y la cuestión de la separación. Aboga la autora por mayor comprensión a todas las parejas que, sea por decisiones religiosas o simplemente humanas y afectivas, toman la ardua tarea de convertirse en padres.

Otro capítulo de tema delicado es el 11 (“Prejuicios y realidad. Una reflexión acerca de la homosexualidad”), indicando que este dilema exige al judaísmo una amplia y profunda meditación y análisis de las fuentes y la jurisprudencia judía. Señala que la condena bíblica debe interpretarse en términos exactos, sólo referida al acceso carnal y no a otro tipo de sentimientos o actitudes que no llegan a eso. Afirma también que en muchos casos la homosexualidad no es un hábito o una costumbre viciosa que pueda cambiarse con conversaciones, prédicas u otro tipo de “subterfugios” que pasen por alto la base biológica de ciertas inclinaciones. Indica finalmente que no debe acusarse de exhibicionismo al homosexual declarado, sino interpretar que su conducta “de salir del armario” es un esfuerzo de autocomprensión que debe ser ayudado.

El Capítulo 12 (“Y se las enseñaréis a vuestros hijos... ¿Y no a vuestras hijas?”) toca de lleno uno de los temas centrales de la obra y tal vez su objetivo más importante: superar la tradición exclusivista que impedía a las mujeres acceder al estudio superior de la Torá y en general a toda la teología judía. Luego de pasar revista a varias opiniones, incluso discordantes, de la tradición rabínica, se detiene en algunos puntos de interés. En primer lugar, que en la época del Talmud (siglos III a V) la mayoría de la gente era analfabeta, por lo cual era muy importante la enseñanza oral. Por tanto, era necesaria la existencia de un mundo letrado para que la situación cambiara. Varias opiniones matizadas y cuidadosas, como la del Rambam, indican que si un hombre enseña la Ley Escrita a su hija, no por ello está violando una prohibición ni se debe considerar esa acción como *tiflut* (algo insustancial, necedad). La modificación de la cultura hizo que la mujer pudiera acceder al estudio de las ciencias y las letras, pero paradójicamente la mujer judía no podía acceder al estudio de su propia tradición religiosa, situación que comienza a revertir con algunos fallos rabínicos del siglo XIX, que indican no sólo la permisión sino la necesidad de enseñar a las mujeres las propias fuentes religiosas. La autora

señala que esta tradición exclusivista, que no sólo perjudicó a las mujeres sino en general a la comunidad, determinó que en Europa muchos judíos cultos se apartaran del estudio religioso, situación que luego se trasladó a los Estados Unidos. Se produjo un rechazo generalizado de la vida judía tradicional. “La autoridad de la Torá quedó postergada y, por tanto, también su estudio dejó de ser esencial” (p. 121). El proceso de secularización condujo al reemplazo de la identidad religiosa por la identidad nacional e incluso en Israel, según la autora, el problema no está resuelto, y en muchos casos el saber ha quedado encerrado en “palacios del saber”, si bien hay un proceso de cambio iniciado, aunque no concluido.

Los tres capítulos siguientes se dedican a un somero pero incisivo análisis de esas “materias pendientes” del judaísmo ortodoxo hodierno; el incesto, la violencia de género y el divorcio. Según la autora, pese a los innegables avances, queda aún mucho camino por andar para lograr una auténtica igualdad entre varón y mujer en relación a estas problemáticas.

El libro se cierra con el Capítulo 16: “Un nuevo paradigma”, que retoma y sintetiza las principales ideas de todo lo expresado en los capítulos anteriores: la posición de la mujer desafía al pensamiento judío en todas sus corrientes, en la educación, en el liderazgo establecido, en las instituciones, en la familia, en las tradiciones y costumbres y en la normatividad (*halajá*) misma. “El feminismo judío propone la búsqueda de una mayor inclusión de la mujer en el seno del judaísmo, no solo porque esto implica una reivindicación de los derechos de la mujer, sino porque el discurso patriarcal en muchos casos dejó de ser agradable a los oídos masculinos” (p. 145). En efecto, en el judaísmo, como en el mundo de otras religiones o de la cultura laica en general, hay muchos varones que comparten los objetivos del feminismo y consideran conveniente una igualdad que les permita ver a la mujer como una compañera y no como una esclava, una posesión o un objeto. En este sentido las ideas expuestas por la autora pueden ser ampliamente compartidas incluso por quienes no asumen su opción religiosa, ampliando la esfera de interés de esta obra.

Celina A. Lértora Mendoza

SUSANA B. VIOLANTE (comp.) *Actas. Jornadas de debate. A 500 años de las 95 tesis de Lutero. Filosofía y teología en una nueva etapa de la cultura europea occidental*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 3 y 4 de noviembre de 2017, Mar del Plata, 2018, 82 pp (e. book, descarga digital y online).

En el año del Quinto Centenario del inicio de la Reforma se realizaron muchas actividades conmemorativas, algunas estrictamente históricas, otras confesionales, también las hubo de reflexión sobre las relaciones interreligiosas, sobre los ecos del movimiento en terrenos políticos, sociales, culturales, educativos. La peculiaridad de estas pequeñas Jornadas organizadas por la Cátedra de Filosofía Medieval de la UNMP queda expuesta tanto en la convocatoria como en la Presentación de las *Actas*. Se indica explícitamente el intento de rescatar la actitud polémica y cuestionadora de Lutero, exhibida en sus 95 tesis, señalando que a diferencia de otros reclamos similares o a los deseos de muchos compañeros de Martín, que no habían tenido sólidos fundamentos teóricos, en este caso estamos en presencia de un serio intento fundamentador de las divergencias, lo que convierte al hecho histórico y a sus textos, en material susceptible de una consideración estrictamente filosófica.

La coordinadora de la edición (y organizadora de las Jornadas), deja también en claro que la mayoría de los participantes no son especialistas en Lutero, pero tampoco se prestan a un tratamiento banal de sus ideas; al contrario, reconociendo la complejidad y las dificultades hermenéuticas de los textos se proponen abordarlos de manera creativa. Tampoco fue un encuentro de “luteranos”, sino de intelectuales, profesores e investigadores interesados en su figura y su pensamiento. La idea que recorre la convocatoria es que decisión de Lutero (enfrentar al Vaticano en un tema puntual pero con muchas implicancias religiosas y teológicas) lo lleva a gestar, tal vez sin proponérselo al comienzo, una iglesia diferente, que no está contra el cristianismo como tal, sino sólo contra una de sus apropiaciones indebidas, es decir, la pretensión del Papa de ser la única voz divinamente autorizada. Y éste es un tema que, luego de cinco siglos, mantiene absoluta vigencia y suscita similares discusiones entre los creyentes.

La dinámica de las Jornadas tuvo asimismo un cariz peculiar. Los organizadores seleccionaron un pequeño dossier de textos de Lutero, sobre las cuales debían presentarse las ponencias, a modo de comentario a los mismos. Estos textos versan sobre los siguientes temas: 1. Lucro con las indulgencias (tesis 44, 50 y 86); 2.

Culpa e indulgencia (tesis 6, 62 y 75); 3. Purgatorio (tesis 25 a 31); 4. El libre albedrío (fragmento del *De servo arbitrio* VIII).

De acuerdo con esta propuesta, las cinco ponencias enfocan los diversos temas. Celina A. Lértora Mendoza, sobre el tema 4, presenta un trabajo comentando aspectos del texto propuesto. Observa en primer lugar que el tema del libre albedrío es tratado por Lutero desde una perspectiva estrictamente teológica y por tanto sería una equivocación considerarlo un alegato filosófico a favor del determinismo. Señala también que su concepto de *servo arbitrio* (tal como se defiende en el texto propuesto) tiene tres marcos de referencia: el primero es la cuestión del pecado en general y en especial del original; el segundo la tesis de la justificación por la sola fe (la opción decisiva de Lutero y base del resto de sus desarrollos teológicos); el tercero la cuestión de las obras y su mérito (un tema largamente debatido en el catolicismo post-tridentino, más allá de las divergencias con Lutero y otros protestantes). Al respecto señala la autora que puede apreciarse en las ideas de Lutero una aproximación significativa al principio teresiano de “obras son amores”, es decir, a la idea de que en el plano místico, la consideración del misterio del amor divino sobrepasa las discusiones teológicas.

Julián Barenstein, también sobre el tema 4, nos habla de “Los ‘encuentros’ y ‘desencuentros’ entre Erasmo y Lutero, buscando reinterpretar la conflictiva relación entre ambos, que duró diez largos años (1516 a 1526). En primer lugar analiza las características y los intermediarios del primer contacto entre ambos y en la segunda hace un análisis de sus cartas mutuas. En tercer lugar expone los motivos que a su juicio obligaron a Erasmo a escribir contra Lutero y luego de estudiar el texto del *De servo arbitrio* de Erasmo (1524) y la respuesta de Lutero en el escrito homónimo de 1525, en la sexta parte trata la correspondencia entre ellos. De este erudito trabajo se concluye que en realidad y a pesar de los intentos –a veces incomprensibles– de Lutero por acercarse a Erasmo, un acuerdo entre ellos, siquiera parcial, no fue posible porque sus doctrinas eran altamente divergentes y lo eran precisamente en cuanto ambos tratan el tema en su dimensión teológica. Para el autor, el intento de acercamiento se inicia y desbaranca, paradójicamente, a partir de la figura que debería haber sido el puente: San Agustín, al que ambos, en definitiva, interpretaron de modo incompatible.

Juan Brando, al analizar el concepto de obediencia pasiva, se aleja de los textos propuestos al tomar como base el escrito *Sobre la autoridad secular* de 1523, en relación con la Guerra Campesina. Se pregunta el autor cuáles son los motivos para

haberse decantado por una doctrina tan abiertamente desequilibrada a favor del poder temporal. Pareciera que la realidad de su tiempo lo llevó a justificar la guerra como necesaria y el oficio del guerrero como “justo y divino”. Una hipótesis plausible para el autor es que Lutero, luego de rechazar abierta y terminantemente todo poder temporal de las autoridades religiosas, y rechazando a la vez las actividades subversivas y revolucionarias que ponían en peligro al Estado, y aun concediendo que Lutero consideraba posible una sociedad que prescindiera de las relaciones verticales de poder, en la práctica resulta que el igualitarismo en el plano religioso termina abriendo camino al derecho absoluto de coerción por parte del poder político.

Daniel Lombardo (estudiante) se ocupa de analizar el llamado “pecado original” a partir de algunas concepciones filosóficas, y partiendo de la relación indicada en el texto del cuarto tema, sobre la relación en voluntad y pecado y por ende la viabilidad racional de un “pecado original” en el sentido de no personal por definición. Luego de una breve referencia histórica a la evolución de la doctrina cristiana del pecado original hasta Lutero, pasa a considerar que éste, al querer volver a la “primera mirada” de la iglesia, lógicamente debe incluir el concepto de “culpa ancestral”. Esta presentación se completa con referencias a dos autores de la modernidad (Locke y Leibniz) que al trabajar filosóficamente la “conciencia de sí”, dejarán de lado, teóricamente hablando, la doctrina del pecado original como algo previo a nuestro “yo”.

Finalmente Susana Violante en “Dios no sabe de dinero” se ocupa de reflexionar sobre las tesis elegidas para el primer tema. Su enfoque es reflexivo y actualizador, considera admirable la actitud de una persona que se animó a poner en cuestión el espurio pacto entre el dinero y la salvación, comenzando por una reflexión acerca de qué significa “ser cristiano” en orden a la dogmática de la Iglesia que enfrentó Lutero, y por tanto su convicción de que si bien la existencia de Dios y sus atributos es algo indudable para el creyente, de ello no se siga el poder testimoniar, sin duda alguna, al existencia de un poder exclusivo de remitir el pecado. Pone esta posición en comparación positiva con algunos místicos anteriores, y en particular con Margarita Porete, en cuyo *Espejo de las almas simples* también se desafía al magisterio eclesiástico formal, insistiendo en que para la salvación no es necesaria la institución formal de la iglesia sino el amor sincero a Dios.

Por último, la autora se pregunta si las frases de acercamiento posible, conveniente y hasta necesario pronunciadas por los últimos papas, incluyendo el

actual, son “sólo frases” o si hay alguna acción real y positiva que las respalde y les dé fuerza. Observa que el mismo Lutero cometió errores que luego trató de enmendar con sinceridad, lo que no parece tan claro en la actitud *soi dissant* dialogante de las autoridades de la iglesia Católica, razón por la cual, concluye, es necesario seguir reflexionando, aquí y ahora, sobre estos temas.

Como puede apreciarse, este libro, aunque pequeño, es de gran densidad teórica y merece ocupar un lugar por derecho propio en la bibliografía que está produciéndose sobre la Reforma, cuyo inicio ya se ha conmemorado pero cuyas derivas sin duda serán objeto de otros muchos trabajos, investigaciones y reflexiones en un futuro próximo.

Celina A. Lértora Mendoza

GABRIEL ZANOTTI, *Judeocristianismo, civilización occidental y libertad. Ensayo sobre el origen esencialmente judeocristiano de la libertad en Occidente*, Buenos Aires, Instituto Acton, 2018, 284 pp.

Dice Jorge E. Velarde Rosso en el “Prólogo”, siguiendo a Ratzinger, que toda cultura es el intento comunitario de entender el mundo y al ser humano en él. Y por eso todas –o casi todas– han estado asociadas a una religión y en algunos casos ambo términos son prácticamente sinónimos. En toda cultura se transmiten de manera más o menos fiel los conocimientos y valores que la caracterizan, pues ellos no están contenidos en un único individuo. Por eso mismo, continúa el prologuista, las probabilidades de que surja una cultura que ponga en el centro de su ordenamiento jurídico y político al individuo son más bien bajas. Y esto ha sucedido en el occidente moderno y cristiano, lo que pareciera una notable anomalía. Es decir, algo que debe ser pensado y explicado precisamente en su peculiaridad. Éste es, expresado brevemente, el sentido de esta obra, cuyo autor lo expresa con claridad en el párrafo inicial de su “Prefacio”: “El presente libro *no* es un libro de Historia en el sentido habitual del término. Es un libro que trata de ir hacia la *historicidad* de la idea de libertad, esencial as Occidente, mostrándola como un esencial resultado del judeocristianismo” (p. 21).

Sin duda el autor tiene toda la intención, que si no es expresa está claramente implícita en todo su desarrollo, de vincular estrechamente las iniciales creencias hebreas a lo que luego fue el cristianismo mismo (que él llama “Occidental”). En otros términos, que el *filum* del resultado (en la Modernidad europea) parece surgir más bien de una rama, a partir de una forma arborescente, con una raíz lejana que produce un amplio tronco de doctrinas y creencias, que van decantándose en una diversidad de variantes, una de las cuales resultó ser el cristianismo, que a su vez se ramifica y se distribuye y continúa geográfica y cronológicamente. De todo este inmenso resultado histórico, sólo una línea, la que el autor precisa y estudia, ha producido ese resultado calificado de anomalía histórica por el Prologuista.

Veamos entonces cómo el autor construye la línea a partir de la raíz, en seis pasos (capítulos) que parecieran transitar la ley comteana de los tres estadios. Comienza con el primer paso, “Lo mítico, Israel y el Judeocristianismo”, donde, entre muchos temas interesantes, plantea como esencial la distinción entre lo religioso, lo político y lo científico, surgida en este momento aunque aún no explícita; el segundo punto decisivo es la síntesis del judeocristianismo con la filosofía griega y la transformación de esta última. Así entronca con el medioevo

latino, que tanto política como teóricamente, continuó la línea de distinción entre religión y política, lo que le permitió plantear temas como la ley natural y la limitación del poder político, precisamente porque comenzó por reconocer, como hizo Tomás de Aquino, la autonomía de poder secular.

A partir de aquí los capítulos restantes se dedican a la historia occidental moderna. El autor no comparte una idea bastante difundida (incluso –o tal vez sobre todo– por católicos muy extremos) de que no existió una modernidad católica. Él opina que sí existió, aunque por una serie de razones que explicará a través de más de cien páginas, no logró fructificar y por tanto no pudo contribuir a otra realidad más deseable –a su juicio y por cierto al de muchos otros– que la que nos toca vivir. Retoma y revalora algunos hitos conocidos, pero casi nunca invocados cuando se habla del tema: toda la amplia gama del neo-aristotelismo pre-iluminista, los agustinismos, neopitagorismos y neoplatonismos católicos (especialmente renacentistas), el franciscanismo y Escoto, el humanismo renacentista católico (incluyendo a figuras poco citadas en este punto, desde Nicolás de Cusa a Descartes). Otros hitos sorprenderían a algunos lectores, como la inclusión del amplio movimiento llamado “protestantismo”, comenzando por Lutero y a la vez la escolástica española, con sus ideas sobre la limitación del poder económico y político. Una pregunta flota en el ambiente: cuál es la razón de que estas ideas no hayan prevalecido. El autor admite que no tiene una respuesta taxativa, pero apunta a que en realidad todo se mezcló y se confundió, no se vio la compatibilidad de las tendencias entre sí ya la “modernidad católica” terminó siendo algo así como una “idea regulativa” para muchos, y no algo que se pudiera realizar.

El resultado de esta confusión fue el divorcio indeseable (no la distinción, algo deseable) entre la razón y la fe, con la emergencia del iluminismo lo que el autor llama “encapsulamiento” de la idea de ley natural, es decir, su versión en manos de juristas de uno y otro bando tendencioso. Es en este momento que irrumpe Estados Unidos, cuya ideología política fundacional se diferencia claramente del iluminismo constructor europeo, pero que tampoco logra acercar las Tendencias teóricas que, al contrario, se distancian cada vez más, en una suerte de *big bang*. Es entonces que aparece, quizá por primera vez, una preocupación profunda y sostenida de una serie de Pontífices que intentaron acercar la iglesia y la Modernidad, replanteando algunos problemas como el de razón y fe, intentando una nueva síntesis. El autor señala que el Papa Ratzinger fue muy consciente de la historia que le precedía y por eso intentó retomar ideas filosóficas y teológicas válidas de la secular tradición

cristiana en un intento de nueva síntesis, todo lo cual está ampliamente expuesto en el Capítulo 5.

Pero antes de esta elaboración teórica que, quizá, llega un poco a destiempo con la historia de la acción mundanal, se han dado esfuerzos importantes y en cierto modo bastante exitosos, considerados en forma individual, que se exponen en el capítulo sexto: los de los Papas Gregorio XVI y Pío IX, por ejemplo. El autor dedica un interesante y valioso párrafo al caso de Rosmini, algo que da para pensar sobre el alto precio que a veces pagan los errores históricos de una autoridad o de un grupo de poder. Como no podía ser menos, se dedica una amplia atención al pontificado de León XIII y especialmente a su famosa Encíclica *Libertas*, que puede ser considerada una carta fundacional del liberalismo católico. Luego de breves menciones a la historia posterior, otro largo párrafo dedicado a Pío XII pone en cuestión, y a fondo, muchas de las ideas preconcebidas que se tienen (incluso entre católicos bienintencionados) de su largo y complejo pontificado. Destaca puntos esenciales en la línea de la modernidad católica como su concepción de la laicidad del estado, su defensa de la libertad de prensa y su adelanto a la aceptación de la libertad religiosa que llegará luego con el Concilio Vaticano II, al cual también se dedica un párrafo donde campean las nov edades explícitas (pero no contrarias a la doctrina esencial y secular del cristianismo, como se ha venido mostrando en todo lo anterior) sobre los derechos personales, la libertad religiosa y el laicado. Como este Concilio ha sido objeto de atención (a favor o en contra) tanto de tradicionalistas como de progresistas, resulta estimulante leer la interpretación de Zanotti, copiando algunas breves frases que lo dicen todo: “El Vaticano II es uno de los momentos claves de apoyo magisterial a una modernidad católica. Son infundadas las críticas de aquellos que lo ven como una novedad contraria a la tradición de la Iglesia [...] Por lo demás, es falso que no haya novedades y reformas en el Vaticano II, Claro que las hay, pero NO en elementos que contradigan al magisterio anterior, como si no pudiera haber vida y evolución en el magisterio, sin contradicción ‘en lo esencial’ [...] Falsa es también la lectura de una iglesia solamente post-conciliar, por la cual debamos olvidar y negar a todo el magisterio anterior [...]” (p. 203).

De los Pontífices posteriores al Vaticano II, el autor escoge y analiza en profundidad el pensamiento de Ratzinger, interpretando de modo diverso a como suele hacerse sus discursos, especialmente el del 22 de mayo de 2005, el de 2006 y el famoso de La Sapienza. El autor prefiere omitir lo sucedido luego de su renuncia. Pero el cierre, con el título “Mi esperanza”, no puede sino sorprender por la sinceridad y al audacia de sus propuestas. Se trata de repensar las libertades

individuales en el contexto actual en tres puntos cuya programática no deja dudas: 1. recuperar el laicado (que incluye su des-clericalización, al revaloración de la vida cultural general, de la economía y la empresa); 2, recuperación de lo opinable (admitir este margen que no está en desacuerdo con el Magisterio bien entendido); y 3, la eliminación del Estado del Vaticano. Las razones de esto último requerirían un análisis especial y una profunda y seria discusión, cosa que nos debemos.

El libro resulta pues, un ensayo altamente sugerente sobre una serie de temas de los cuales pareciera a veces políticamente incorrecto hablar o escribir). Es de agradecer que haya quien se atreva a hacerlo y hacerlo con fundamento y seriedad.

Celina A. Lértora Mendoza

Los autores**Ariel Eiris**

Profesor y licenciado en historia por la Universidad Católica Argentina. Actualmente es becario doctoral de Conicet, realizando su tesis en la Universidad del Salvador. Es profesor de historia argentina y americana en las universidades mencionadas y miembro de varios proyectos de investigación dedicados a la historia política e intelectual.

Esrin Eker

Nació en Turquía y vive en Argentina desde hace un tiempo. Colabora en el Centro de Diálogo Intercultural Alba, de la Fundación de la Amistad Argentino-Turca, en Buenos Aires, en su sección de trabajo dedicada a la mujer y la familia

Laura S. Guic

Licenciada en Gestión y Especialista en Educación (UNLa). Doctoranda en Educación por el (PIDE). Es profesora adjunta de Historia Latinoamericana e investigadora del Centro de Investigaciones Históricas de la UNLa. Ha participado diversos proyectos de investigación en la UNLa. Actualmente forma parte del Proyecto de Investigación “El nacionalismo argentino y la crisis del Estado liberal de derecho (1920-1949)”, radicado en el Centro de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional de Lanús.

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, y en Teología por la Pontificia Universidad Comillas. Investigadora del

CONICET, Es autora de diversas publicaciones sobre historia de las ideas y de la teología; miembro de la Comisión Académica del *Anuario de Historia de la Iglesia* (Navarra). Secretaria Académica de ISER.

Susana Likerman de Portnoy

Odontóloga por la Facultad de Odontología de UBA, Profesora de Historia y Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Fue Profesora adjunta de Seminarios de grado y postgrado en la UBA. Ha asistido a numerosas reuniones académicas nacionales e internacionales, ha coordinado reuniones académicas: ha publicado un libro *Relaciones judías, judeoconversas y cristianas. Teoría y realidad Castilla, siglos XIV y XV* ((2004) y numerosos artículos. Es miembro de la Fundación para la Historia de España.

María Gabriela Pauli

Profesora de Historia egresada de la UNL, Doctora en Educación por la UCSF y Doctora en Historia por la USAL: Se desempeña en docencia superior y universitaria.

Enrique Puchet

Nació en 1928, uruguayo, ha desarrollado una larga carrera docente en los niveles medio y terciario de su país. Simultáneamente, ha publicado artículos encuadrados en la disciplina Filosofía de la Educación. Otorga valor a la tarea de dar a conocer versiones en español, en la misma medida en que considera que los textos filosóficos deben llegar al gran público culto no especializado.

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, “Título 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, “*Florença*” (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 “*Louvain 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 internacionales 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
<i>Laura Guic</i>	
La Educación Patriótica y la Ley de Congregaciones, a principios del siglo XX en Argentina	7
Resumen	13
Abstract	14
<i>Alejandro Herrero</i>	
Las leyes de Educación Común y la implantación de la enseñanza religiosa en las escuelas. El estudio de dos casos: el Consejo Nacional de Educación y la provincia de Buenos Aires	15
Resumen	21
Abstract	22
<i>Ariel Eiris</i>	
La formación educativa-religiosa de Pedro José Agrelo, como letrado virreinal en el Río de la Plata y Chuquisaca	23
Resumen	41
Abstract	42
<i>María Gabriela Pauli</i>	
La educación católica y la elite santafesina, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX	43
Resumen	55
Abstract	56
<i>Susana M. Likerman de Portnoy</i>	
La educación como recurso primordial para la perpetuación de la identidad judía entre los hispanojudíos antes y después de la expulsión	57
Resumen	75
Abstract	76
<i>Nesrin Eker</i>	
Testimonio. El Islam como la fe universal	77
Resumen	83
Abstract	84

Traducciones	85
<i>Enrique Puchet</i>	
Michel Foucault, <i>Pastorado Precristiano</i>	87
Resumen	95
Abstract	96
Reseñas bibliográficas	
<i>Celina A. Lértora Mendoza</i>	
Ethel Barylka, <i>Judaísmo en femenino</i>	99
<i>Celina A. Lértora Mendoza</i>	
Susana B. Violante (comp.) <i>Actas. Jornadas de debate. A 500 años de las 95 tesis de Lutero. Filosofía y teología en una nueva etapa de la cultura europea occidental</i>	105
<i>Celina A. Lértora Mendoza</i>	
Gabriel Zanotti, <i>Judeocristianismo, civilización occidental y libertad. Ensayo sobre el origen esencialmente judeocristiano de la libertad en Occidente</i>	109
Los autores	113
Normas para autores	115