



DIALOGANDO

Revista del Instituto Superior de Estudios Religiosos

Año 7, N. 14, 2019

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 II Simposio “Historia de la educación religiosa en Argentina”
organizado por ISER, con la coordinación de la Mg. Laura Guic
Buenos Aires, octubre de 2019**

**Pedro José Agrelo como docente en la Universidad de Buenos Aires:
su dictado de las cátedras de Economía Política
y de Derecho Natural y de Gentes entre 1823 y 1829**

Ariel Alberto 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. Tras un rápido ingreso y ascenso en la administración borbónica en el Alto Perú, integró los sectores revolucionarios de Buenos Aires a partir de principios de 1811. Desde allí se desenvolvió como periodista, integrante de la Cámara de Apelaciones, fiscal del juicio contra Martín de Álzaga (1812), miembro de la Logia Lautaro, diputado y presidente de la Asamblea del Año XIII, donde promovió la acuñación de moneda soberana y presentó un proyecto de Constitución. Allegado a Carlos de Alvear conspiró, contra el gobierno de Juan Martín de Pueyrredón lo que le valió el exilio en Estados Unidos en 1817 donde se vinculó con pensadores federales norteamericanos, colaboró en la caída del Directorio en 1820, redactó la constitución provincial de Entre Ríos de 1822, fue uno de los primeros catedráticos de la Universidad de Buenos Aires y se convirtió en un referente de las posiciones secularistas luego de la redacción de su *Memorial Ajustado* donde intervino en el conflicto generado por la designación papal de un nuevo obispo para Buenos Aires; promovió el cierre del periódico *El Restaurador de las Leyes* y debido a su oposición a Juan Manuel de Rosas murió en el exilio en Montevideo, donde colaboraba con la Convención Argentina.

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

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

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 presente estudio 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 dando aportes administrativos y teóricos según las necesidades coyunturales. Este trabajo se centrará exclusivamente en su presencia como docente en la Universidad de Buenos Aires entre 1823 y 1829. Donde se hizo cargo de dos cátedras de importancia para el gobierno en la formación de letrados²: la de Economía Política y Derecho Natural y de Gentes. Dichas cátedras han sido referidas por la historiografía como elementos esenciales en la constitución de la carrera de Derecho de la Universidad, aunque no se ha realizado un estudio específico sobre la actuación que su profesor, Agrelo, habría tenido en las mismas³.

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 Fúrlong, *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; 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 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. Aires, Prometeo, 2008.

² Se entiende por letrado a un erudito, un “hombre de saber” especializado en el área del orden jurídico, formado por el gobierno para actuar como funcionario o como asesor teórico del mismo. Si bien Agrelo fue formado así bajo la Monarquía Borbónica Hispánica, la lógica seguía actuando durante las primeras décadas de independencia Hispanoamérica. Conf. Oscar Mazín, “Gente de saber en los virreinos de Hispanoamérica” y Jorge Myers, “El letrado patriota. Los hombres de 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.

³ Algunos trabajos referentes sobre la creación de la Universidad de Buenos Aires y la existencia de dichas cátedras como aspectos centrales de la carrera de Derecho son: Tulio

En ese marco, surge la cuestión por comprender el grupo social al que pertenecía por entonces el letrado –a fin de ser convocado como docente por el gobierno– y la perspectiva intelectual que realizó en sus años de docencia. Se entiende que ante la consolidación de figuras políticas y culturales importantes en el gobierno provincial, Agrelo logró acceder a una posición menos comprometida políticamente, pero desde donde podía continuar el desarrollo de su actividad intelectual mediante la formación de jóvenes letrados. En ese aspecto emerge la cuestión sobre el cariz de la transmisión educativa que realizaría Agrelo. Su aporte era singular al ser un hombre formado en el eclecticismo intelectual virreinal de fin del siglo XVIII, pero apoyado en su larga experiencia de gestión y en los procesos de recepciones de lenguajes político-jurídicos de los que participó. Por todo ello, Agrelo podía ser una figura central en la preparación de futuros hombres que debieran ocupar cargos como los suyos y dar respuestas jurídicas a un orden institucional que aún no acababa por cimentarse.

El grupo de pertenencia de Agrelo

Con la caída del gobierno central directorial tras la batalla de Cepeda en 1820, se había producido la atomización de la Provincias Unidas del Río de la Plata. Sobre su espacio, surgieron de hecho numerosos territorios autónomos, que inmediatamente buscaron su organización jurídica local mediante estatutos y sistemas normativos propios⁴. Dichos espacios jurisdiccionales asumieron el nombre de “provincias” en cuanto a la jerarquía que se sentían poseer, al tiempo que no abandonaron la idea de integrar un cuerpo político superior, constituir así un poder central que debía reconstituirse a partir de la unión de las provincias y según nuevos parámetros jurídicos que respondieran a los intereses locales⁵.

Halperín Donghi, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Bs. As., Eudeba, 1962; Pablo Buchbinder, *Historia de las Universidades Argentinas*, Bs. As., Sudamericana, 2005, Martín Unzué, “Historia del origen de la Universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190º aniversario)”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, , N. 8, 2012. Online en http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/262/html_29 [consulta: 4 de septiembre de 2017].

⁴ La base para la nueva configuración provincial fueron las ciudades principales, cuyos caudillos referentes lograron separarlas de la división administrativa existente. Ver: José Carlos Chiaramonte, *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Bs. As., Ariel, 1997, p. 179 y ss.

⁵ Cf. Abelardo Levaggi, *Confederación y federación en la génesis del Estado argentino*, Bs.

En ese marco, Buenos Aires había sufrido durante todo el año 1820 una situación de total inestabilidad dado el permanente enfrentamiento entre facciones federales y directoriales. Ante ello, Agrelo había actuado como asesor de gobernadores federales como Sarratea y Dorrego, tomando parte de sus respectivos gobiernos, hasta participar como promotor del “Motín del Cabildo” del 8 de octubre, donde intentó deponer al gobernador Martín Rodríguez⁶. El fracaso de su accionar lo obligó a exiliarse en Entre Ríos, donde formó parte del gobierno de Lucio N. Mansilla.

Por su parte, Rodríguez logró afianzar en el poder de la provincia e inició una gestión destinada a crear una estructura institucional y jurídica que diera estabilidad a Buenos Aires. Para ello, nombró en 1821 a Bernardino Rivadavia como Ministro de Gobierno, quien encausó un aparato de medidas destinadas a “reformular” el sistema heredado⁷. Para sostener estas medidas, el gobierno de Buenos Aires promovió una política de “amnistía” hacia las figuras políticas que habían participado de las convulsiones del año ’20, pero cuya capacidad o experiencia podían ser de utilidad para el sostenimiento de las reformas pretendidas. En ese marco, Agrelo se reconcilió con Rivadavia y Rodríguez, consiguiendo regresar a Buenos Aires, donde asumiría como profesor de la cátedra de Economía Política de la Universidad de Buenos Aires en 1823⁸. De esa manera, el letrado volvía a tomar parte de la elite letrada de la provincia.

As., Facultad de Derecho-Universidad de Buenos Aires, 2007, p. 87 y Alejandro Agüero, “De privilegios fundacionales a constituciones. Territorio y jurisdicción en el origen de las provincias argentinas”, en Alejandro Agüero, Andréa Slemian; y Rafael Deigo-Fernández (Coord.), *Jurisdicciones, soberanías, administraciones: configuración de los espacios políticos en la construcción de los Estados nacionales en Iberoamérica*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

⁶ Fabián Herrero, “Indicios y estrategias. Lucha por el poder en Buenos Aires durante el crítico año 1820”, *Prohistoria: historia, políticas de la historia*, Bs.As., N. 3, pp. 113-114.

⁷ Ver: Luis Alberto Romero, *La feliz experiencia, 1820-1824*, Bs. As., La Bastilla, 1976, pp. 144-145 y Marcela Ternavasio, “Las reformas rivadavianas en Buenos Aires y el Congreso General Constituyente (1820-1827)”, en Noemí Goldman (Dir.), *Nueva Historia Argentina. Revolución, república y confederación (1806-1852)*, Bs. As., Sudamericana, 1998., p. 179.

⁸ El pedido de perdón fue efectuado por Agrelo, mientras era ministro de Mansilla. Carta de Pedro José Agrelo a Bernardino Rivadavia, 2 de junio de 1822. Archivo del Museo Mitre, A1.EO. N° 1346. Rivadavia le respondió favorablemente, iniciando las gestiones para su regreso. Carta de Bernardino Rivadavia a Pedro José Agrelo, 18 de junio de 1822, en: *Documentos para la historia argentina*, tomo 13, Bs. As., Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 1914.

La Universidad de Buenos Aires en el marco de las reformas rivadavianas

Establecido de regreso a Buenos Aires, Agrelo fue parte de la reestructuración institucional que sufría la ciudad. La paz y la estabilidad lograda por el gobierno de Rodríguez, permitió que la provincia vuelva a contar con recursos suficientes para constituir un espacio formativo y cultural que permanecía relegado desde los tiempos borbónicos. La proyectada universidad de la ciudad, estaba postergada desde la época del virrey Vértiz, cuya idea fue retomada y decretada por el directorio de Pueyrredón, aunque habría de poder constituirse recién entre 1821 y 1822 gracias a la nueva administración provincial. En consecuencia, la provincia podía reorganizar sus bases administrativas a partir de la formación de sus propios funcionarios, enriquecidos por una modernización cultural promovida por el gobierno con el sustento económico de la reactivación comercial, la cual se podía ver mejorada gracias a la instrucción de estos nuevos agentes.

De esa manera Buenos Aires lograba, gracias a su ubicación espacial y a su primacía como eje portuario, constituir un espacio formativo para su elite⁹. Se eliminaba así la problemática que implicaba el traslado para el estudio en otra región. Ello daba autonomía cultural a la ciudad. La misma podía así instruir a sus letrados y demás agentes locales, administrativos y productivos. La influencia de esta consolidación institucional educativa, había motivado a que Mansilla enviara a sus hijos a estudiar en el Colegio de Ciencias Morales, articulado a la Universidad, contando con la protección de Agrelo. Estos aspectos señalan la confianza que el gobernador entrerriano tenía por quien hacía poco había sido su ministro.

En ese clima de promoción cultural, el primer rector y principal organizador de la Universidad fue Antonio Sanz, compañero de estudios de Agrelo en Chuquisaca. En su diseño de estudios, se destinó un Departamento de Jurisprudencia donde colaboraban importantes figuras de la Academia de Jurisprudencia de Buenos Aires. La misma había sido constituida en 1818, siguiendo el modelo de la Carolina de Chuquisaca, por lo que buscaba actuar como base teórica y asesora para el gobierno,

⁹ La importancia de la Universidad para la formación de agentes locales, era consecuencia del crecimiento económico de la región, a la vez que la misma la fortalecía. A su vez, esta lograba cimentar la cuestión identitaria y cultural del espacio en cuestión. Como modelo analítico para estas cuestiones ver: Miguel Ángel De Marco (h), *Ciudad Puerto, Universidad y Desarrollo Regional. Rosario 1919-1968*, Rosario, CEHDRE, 2013.

a la vez de lograr la formación de letrados destinados a su servicio¹⁰. Ese espacio socio-cultural fue fortalecido con la publicación de periódicos como *El Argos* y *El Centinela* destinados a fortalecer la extensión cultural mediante la formación de una opinión pública particular¹¹. La influencia de este grupo de letrados asociados, entre los que estaba Sanz, fue clave para la conformación de la carrera de derecho en la Universidad. La misma tendría dos partes, que respondían al modelo de Chuquisaca, una teórica desarrollada en la Universidad que expedía el título de licenciado en Jurisprudencia y otra práctica realizada en la Academia para alcanzar el grado de doctor¹². Por su parte, la participación de Agrelo en periódicos culturales como *El Centinela*, era reflejo de la inserción del letrado en los renovados espacios culturales de Buenos Aires. Agrelo había logrado superar las dicotomías políticas del año 1820 y volvía a estar vinculado con los hombres que promovían la renovación cultural, al tiempo que contaba con la confianza de las autoridades políticas del momento.

De esa manera, se evidencia a Agrelo como parte de la elite letrada de la provincia cercana al reformismo impulsado por las autoridades políticas. En ese marco, la creación de la Universidad era un espacio clave para la consolidación de las reformas y la trascendencia de las mismas mediante la formación de futuros letrados y funcionarios. Ante ello, Agrelo sería considerado por el gobierno como un posible profesor de la nueva Universidad. Su ingreso en la misma se daría a partir de la creación de la cátedra de Economía Política, materia de especial importancia por el Ministro Rivadavia.

La cátedra de Economía Política

Al momento de ser incorporado como docente en la Universidad, los aportes de Agrelo se centraron inicialmente en la cátedra de Economía Política, la cual era

¹⁰ Ricardo Levene, *La Academia de jurisprudencia de Buenos Aires y su labor en orden a los estudios de derecho patrio y la reforma de la legislación*, Bs. As., Universidad de Buenos Aires, 1941, p. 333.

¹¹ Klaus Gallo y Graciela Batticuore, *Ideas, literatura y opinión pública*, en Marcela Ternavasio (Dir.), *Historia de la provincia de buenos Aires, tomo 3: De la organización provincial a la federalización de Buenos Aires (1821-2880)*, Bs. As., Edhasa, 2013, p. 322. En *El Argos* escribía como redactor Manuel Moreno, quien además sería profesor de Medicina en la Universidad de Buenos Aires.

¹² Al respecto de estas influencias y adaptaciones locales consultar: María Isabel Seoane, *La enseñanza del derecho en la Argentina. Desde sus orígenes hasta la primera década del siglo XX*, Bs. As., Perrot, 1981.

considerada por el gobierno de como materia de importancia, dado el tipo de contenido que dictaban. En ese sentido, es importante comprender a qué se debía esta relevancia para las autoridades políticas y en qué consistían los contenidos enseñados por Agrelo. Al respecto, se entiende que realizó una modernización de principios a partir de autores contemporáneos, aunque en articulación con postulados eclécticos propios de su formación.

A los dos años de la creación de la Universidad de Buenos Aires, se dispuso la creación de la cátedra de Economía Política destinada a los estudiantes de derecho. La misma se elevaba así de los estudios preparatorios, al desarrollo propio de la carrera. Dicha materia implicaba el estudio de la administración de la hacienda y de las finanzas públicas. El concepto de Economía Política era de gran relevancia para los gobiernos de aquel momento, a la vez que su estudio representaba un elemento de modernización.

El término había sido acuñado por la Escuela de Salamanca¹³, en cuyo seno se buscaba establecer una teoría económica que superara lo doméstico. Allí, el rey estaba asociado a la imagen de padre y como tal, se entendía que debía intervenir para garantizar la prosperidad material de su reino¹⁴. El concepto fue fortalecido en el siglo XVIII -especialmente por ilustrados como Rousseau y Valentín de La Foronda-, quienes se refirieron a él a partir de la preocupación por constituir un orden económico coherente con las modernas prácticas y formas político-jurídicas¹⁵. A partir de allí, quedó conformada la asociación entre una buena economía y un buen gobierno. En consecuencia, la modernización de su estudio a principios del siglo XIX implicaba el estudio de prácticas y medidas económicas vinculadas

¹³ Los trabajos económicos de la Escuela de Salamanca eran centrales en la formación de los letrados de Chuquisaca. Allí Agrelo había podido estudiar a sus principales referentes, como Juan de Matienzo y su teoría monetaria además de su concepción sobre el “interés justo”. Ver: Oreste Pepescu, *Estudios del pensamiento económico latinoamericano*, Bs. As., Plaza & Janes/Sociales, 1986, pp. 162-165.

¹⁴ Ello implica la articulación del concepto griego “oiko” vinculado con la administración de los recursos de la casa y la familia, con una perspectiva moderna que aspiraba a sostener una teoría general capaz de ser aplicable al conjunto del reino. Ver: Romina Zamora, *Casa Poblada y Buen Gobierno. Oeconomia católica y servicio personal en San Miguel de Tucumán, siglo XVIII*, Bs. As., 2017.

¹⁵ Un ejemplo de esto es el trabajo de Rousseau. Consultar: Jean-Jacques Rousseau, *Discurso sobre la Economía Política*, Trad. castellana de José E. Candela, Tecnos, Madrid, [1754] 1985.

estrechamente con el orden jurídico-político, al punto que su estudio se dio como complemento del derecho público¹⁶.

Tal complejidad debía ser asumida por un letrado erudito que además de estar formado en tales cuestiones tuviera la experiencia que girara sus juicios y análisis. Por ello, Rivadavia pensó en Vicente López y Planes como letrado y ex funcionario directorial capaz de asumir tal responsabilidad. Sin embargo, éste adjudicó problemas personales para asumir el cargo¹⁷. Por ese motivo, el 28 de noviembre de 1823 se designó como profesor titular de la misma a Agrelo, quien además de su larga trayectoria jurídica y de gestión administrativa, había tenido intervenciones en políticas económicas durante la Asamblea del Año XIII donde al establecer la acuñación de la nueva moneda teorizó sobre la conveniencia de mantener su valor.

Es de señalar, que la resolución que nombraba a Agrelo como profesor titular era un decreto del gobierno firmado por Rodríguez y Rivadavia. Ello indicaba el control gubernamental que se deseaba tener sobre los enfoques universitarios. En dicho decreto se expresaba el deseo de “jerarquizar en el país los conocimientos y el estudio de la economía política”, ante la “urgencia con que la situación de estos pueblos reclama la adquisición de tan importantes nociones y aun, lo que importan más, el crearse la aplicación de la teoría de esta ciencia a la práctica correspondiente a países tan nuevos”. Se manifestaba la intensión de adquirir un nivel de conocimiento teórico similar al de los países considerados como más desarrollados. Tal intento de modernización era el objetivo principal expresado por el Gobernador y el Ministro.

El gobierno mediante tal resolución, establecían el texto que se debería utilizar como manual de la cátedra. El mismo era la obra del inglés James Mill, *Elementos de Economía Política*, publicada en Londres en 1821¹⁸. Era Rivadavia quien le

¹⁶ José María Portillo Valdés, “Entre la Historia y la Economía Política: orígenes de la cultura del constitucionalismo”, en: Carlos Garriga (coord.), *Historia y Constitución. Trayectos del constitucionalismo hispano*, México, Instituto Mora, 2008, p. 33.

¹⁷ Nicolás Fasolino, *Vida y obra del primer rector y cancelario de la Universidad de Buenos Aires, presbítero Antonio Sanz*, Bs. As., Coni, 1921, p. 241.

¹⁸ Decreto del 28 de noviembre de 1823, reproducido en *Registro oficial de la provincia de Buenos Aires* [en adelante ROPBA], 1825, Bs. As., José Luis y Rossi, 1873 [en adelante editorial Mercurio, año 1874], p. 92. La obra fue traducida con velocidad dado el especial interés de Rivadavia, quien le encargó tal tarea a Santiago Wilde. Ver: Martín Unzué, *op.cit.*

asignaba el manual de Mill al profesor Agrelo, próximo a las ideas utilitarias que él ministro deseaba impulsar en la provincia. Ello señala la preocupación política por modernizar la estructura de gobierno y la formación de sus futuros funcionarios, además de la influencia directa del utilitarismo inglés, que tenía en Mill a uno de sus exponentes. Influencia que era aceptada por Agrelo, quien era elegido por el Ministro como un hombre de su confianza, con quien creía compartir estos principios educativos y en quien depositaba la misión de transmitir sus ideas.

La primacía del modelo inglés ya había sido elogiada por Agrelo en sus periódicos, lo cual señala la confluencia que el letrado tenía con el “clima intelectual” vivido en Buenos Aires y promovido por el gobierno. La aceptación de Agrelo del manual, marcaba su aprobación de los contenidos allí presentes, al igual que de su tesis general enmarcada en el utilitarismo. Es difícil establecer si fue una imposición del gobierno, o algo consensuado con el docente, pero en todo caso indica la coincidencia intelectual de ambos, pues Agrelo aceptó tal texto y lo utilizó como manual.

En esa línea, la utilización de aquella obra, referente del utilitarismo inglés en auge, señalaba la preocupación de los letrados porteños por incorporarse al esquema de pensamiento internacional y británico en especial, entendiendo que éste podría abrir oportunidades de desarrollo regional, tanto económico como político¹⁹. Es importante considerar que la cátedra estaba destinada al conconiendo de políticas fiscales y financieras, en momentos donde las “reformas” impulsadas por Rivadavia tendían a transformar la dinámica económica y productiva de la provincia, con lo que es de suponer que pretendiera que esta materia fuera el sustento intelectual para los futuros funcionarios que continuarían aquellas iniciativas.

El libro debería servir como manual para el primer año de cursada de la materia, centrado en los aspectos teóricos, mientras que el segundo sería sobre las aplicaciones prácticas. Para ello, el docente debía elaborar un texto sobre la historia de “esta ciencia” que deberá ser impreso. Esta normativa dada por el Rector, coincide en destacar la importancia que el gobierno le dio a la cátedra, cuya apertura fue también anunciada a la Legislatura²⁰.

¹⁹ Cf. Beatriz Dávila, *Los derechos, las pasiones, la utilidad: debate intelectual y lenguajes políticos en Buenos Aires (1810-1827)*, Caseros, Universidad Nacional de Tres de febrero, 2011, pp. 216 y ss.

²⁰ Juan María Gutiérrez, *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior*, Bs. As., La

Sin embargo, el libro anunciado que elaboraría Agrelo nunca se concretó. El desarrollo de esta cátedra sólo pudo durar de forma completa, durante la cursada correspondiente a 1824, período en el cual se cumplió con el estudio de la parte teórica sostenida en la obra de Mill. El año de su dictado, fue de auge de la hegemonía de Buenos Aires, cuya estabilidad institucional y consolidación política se materializó en ser la sede del Congreso General Constituyente inaugurado en aquel año en la ciudad portuaria²¹. Agrelo se hizo cargo así del dictado de una materia central para la concepción política de la administración de Buenos Aires, en tiempos de fortaleza política regional de la provincia.

Presencia en la gestión universitaria y docente de la cátedra de Derecho Natural y de Gentes

A partir de su ingreso como docente de Economía Política, Agrelo amplió sus espacios de intervención en la gestión universitaria. Al respecto, es relevante comprender qué lugares ocupó, a fin de dilucidar la imagen como letrado y jurista que portaba en ese momento. Se entiende que lograría ser considerado como un hombre de prestigio intelectual, al tiempo que podría alejarse de las convulsiones políticas sucedidas en la provincia.

La participación de Agrelo en la Universidad no se desarrolló sólo en el área docente. En su condición de letrado, fue considerado para el asesoramiento de proyectos educativos. Ante la provisionalidad del estatuto en el aspecto de la otorgación del título de doctor, el Rector conformó una comisión que debía expedirse el 15 de diciembre de 1824 al respecto de tal cuestión. Los miembros nombrados para integrarla fueron Diego Estanislao Zavaleta, Juan José Paso y Manuel Moreno (letrados referentes de diversas tendencias políticas, como la directorial de Paso y la federal de Moreno). Sin embargo, por renuncia de Paso, se nombró en su lugar a Agrelo, quien por su trayectoria anterior tenía buena relación personal y política con sus compañeros de comisión. Sin embargo, no hay elementos conservados al respecto de su resolución, ni hay evidencia de que se haya

cultura Argentina, 1915, p. 339.

²¹ Esta primacía había sido rivalizada desde 1820 con Santa Fe y Córdoba especialmente. La elección definitiva de Buenos Aires como sede del Congreso mediante el Tratado del Cuadrilátero, señala la hegemonía política, económica y cultural alcanzada. Ver: Enrique Barba, *Unitarismo, federalismo, rosismo*, Bs. As.. Ediciones Pannedille, 1972, p. 49.

expedido²². No obstante, la situación evidencia la consideración que se mantenía sobre las aptitudes intelectuales de Agrelo y su presencia en la toma de decisiones de carácter institucional.

En lo respectivo a la cátedra de Economía Política, ésta fue suprimida por la reforma del plan de estudio en abril de 1825. A los pocos meses, en julio de ese año el cesante profesor asumió el reemplazo de Sáenz –recientemente fallecido– en su cátedra de Derecho Natural y de Gentes. La de Economía Política sería reabierta en 1826 con la designación de Dalmasio Vélez Sarsfield como titular, aunque ya no se continuaría con el uso del manual de Mill, sino que se utilizaría el *Tratado de Economía Política* de Jean Baptiste Say²³, más vinculado al liberalismo de Adam Smith. Más allá de este cambio de enfoque, que posiblemente se debiera a la nueva moda intelectual, el hecho de que Agrelo reemplazara al fallecido Rector en su cátedra propia, señalaba el prestigio y reconocimiento que el letrado había adquirido entre sus colegas letrados.

El nuevo rector, José Valentín Gómez, consideró conveniente que Agrelo se hiciera cargo de una cátedra tan importante como la de Derecho Natural y de Gentes. La misma era clave en la formación de los letrados, debido a que trataba las características jurídicas de los estados provinciales que tomaban forma. Todos ellos eran considerados como “personas morales”, por lo que les era pertinente la aplicación del iusnaturalismo²⁴. La cátedra analizaba la teoría del orden natural, para concluir con los efectos que ella implicaba en el orden jurídico. En consecuencia, tales estudios daban fundamento a las prácticas políticas vigentes y reforzaban la idea iusnaturalista del letrado como intérprete de la realidad sobre la que debía actuar.

Agrelo continuó enseñando dicha materia sobre la base de la obra realizada por Sáenz durante el dictado de su curso entre 1822 y 1823. Siguiendo sus postulados con los que concordaba, priorizaba el aspecto racionalista por sobre la especulación escolástica. Allí, se señalaba que tanto el derecho natural como el de gente tenían el mismo origen, pero se diferenciaban en que el primero surgía del orden divino, el cual era revelado y descubierto por el hombre; mientras el otro era el resultado de la

²² ROPBA, 1824, ob. cit., p. 98 y Juan María Gutiérrez, ob. cit., p. 245.

²³ Registros reproducidos en Norberto Piñeiro y Eduardo Bidau, *Universidad de Buenos Aires*, Bs. As., Martín Biedma, 1889, pp. 376-377.

²⁴ José Carlos Chiaramonte, *Nación y Estado en Iberoamérica...* cit., p. 82.

razón y el consentimiento social que se materializaba en leyes positivas. Pese a ello, ambos eran universales, puesto que la “recta razón” coincidía en postulados generales. Por otra parte, el de gente se diferenciaba del público, el cual era la adaptación del primero a un régimen interno de gobierno, el cual era particular de cada Estado²⁵. De allí, la importancia de los letrados para analizar los principios esenciales y generales, para luego establecer su posterior aplicación efectiva en cada realidad local particular.

Al asumir el dictado de tales contenidos, Agrelo no solamente asumía el carácter de conocedor erudito de tales cuestiones (lo que implicaba capacidad intelectual y experiencia de gestión), sino que evidenciaba el reconocimiento que sus colegas y la dirigencia política del momento tenían sobre su persona.

Agrelo continuó a cargo de dicha cátedra por varios años, lo que evidencia la ponderación intelectual que por entonces tenía en la Provincia, a la vez que permanecía en un momento estable de su trayectoria. Su nombramiento en la cátedra no fue cuestionado, ni siquiera por los recurrentes problemas de salud propios de su edad y del desgaste físico sufrido por su turbulenta actividad previa. Los problemas de salud lo llevaron a tener largas ausencias en la Universidad. La principal es la registrada del 1 de marzo al 7 de mayo de 1827, donde la institución consideró conveniente cancelar la cursada de los alumnos de primer año debido a la ausencia “justificada” del profesor²⁶. Es de destacar que no se nombró a un docente suplente pese a la larga ausencia, ante la que se prefirió suspender momentáneamente el dictado de la materia. Ello podría señalar la dificultad por conseguir profesores que pudieran dar tal materia.

En ese cariz, permaneció como docente de la Universidad hasta 1829, donde formó alumnos como Florencio Varela, Juan María Gutiérrez y varias de las personalidades que integrarían después la denominada “Generación del ‘37”. Agrelo mantenía con muchos de sus ex alumnos, una asidua correspondencia, lo que señalaba la reconfiguración de los vínculos docente-alumnos en relaciones

²⁵ Antonio Sanz, *Instrucciones elementales sobre el Derecho Natural de Gentes (Curso dictado en la Universidad de Buenos Aires en los años 1822-1823)*, Introducción de Ricardo Levene, Bs. As., Instituto de Historia del Derecho-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1937, pp. 56-58 y María Angélica Corva, *Constituir el gobierno, afianzar la justicia. EL poder judicial de la provincia de Buenos Aires (1853-1881)*, Bs. As., Prohistoria, p. 70.

²⁶ Ver AGN, sala X, legajo 6-2-5.

intelectuales fructíferas.

Durante todo este período comprendido entre 1824 y 1829, en que Agrelo se desempeñó solamente como docente y asesor de la administración universitaria, dedicó el resto de su tiempo a precisar varias de sus teorías y proyectos jurídicos. Fueron tiempos de estabilidad en la trayectoria jurídico-política del letrado. No tomó parte pública de las convulsiones políticas de esos años, las cuales no fueron menores²⁷. Ello puede estar relacionado con sus problemas de salud y con el desgaste físico y anímico que le generó la convulsionada trayectoria desarrollada en la década anterior.

Pese a eso, su actividad fue prolífica intelectualmente, se dedicó a traducir obras de teatro francesas, especialmente de Moliere, Racine y Voltaire, influyentes en el desarrollo cultura ilustrado del siglo XVIII y que consideraba importante difundir en el Río de la Plata, además de preparar poseías propias²⁸. Esta iniciativa estaba en diálogo con la promoción de la que había participado desde *El Abogado Nacional* por constituir una cultura teatral que actuara como difusora de los nuevos valores y conceptos políticos. En ese sentido, Rivadavia había promovido la realización de obras europeas no españolas, en especial francesas donde sobresalían los autores traducidos por Agrelo²⁹. Esta política tuvo el rechazo reiterado de Castañeda quien alertaba por la pérdida de la identidad cultural hispánica. Dichas traducciones eran

²⁷ En dicho contexto se destacan: la guerra contra Brasil (1825-1828), la creación de la presidencia de Rivadavia y su posterior caída (1826-1827), la reorganización de la provincia de Buenos Aires bajo la gobernación de Dorrego y su deposición y fusilamiento (1827-1828), el convulsionado escenario provincial durante la gobernación de Lavalle hasta el pacto de Barracas y su renuncia a fin de 1829. Tales acontecimientos señalan años de gran turbulencia política y social a Buenos Aires. Pese a que muchos allegados suyos tomaron parte activa de los acontecimientos como Dorrego y Manuel Moreno, Agrelo eludió sistemáticamente su intervención pública en los conflictos mencionados.

²⁸ Las traducciones no se encuentran conservadas, pero hay referencias sobre su lectura por parte de Florencio Varela y Andrés Bello referida en la obra citada de Clemente Fregeiro. Dichas traducciones responden posiblemente al período comprendido entre fines de la década de 1810 y principios de 1820 en el que el teatro extranjero adquirió la importancia mencionada. Conf. Clemente Fregeiro, *Vidas de argentinos ilustres*, Bs. As., s.e., 1879.

²⁹ Klaus Gallo, *Bernardino Rivadavia. El primer presidente argentino*, Bs. As., Edhasa, 2012, pp. 120-121 y Guillermina Guillamón, “Regular la cultura: la intervención de la policía en las prácticas musicales (Buenos Aires, 1820-1833)”, en *Trabajos y Comunicaciones*, La Plata, Universidad Nacional de la Plata, 2017.

otra forma que tenía Agrelo de hacer públicas sus aptitudes intelectuales y contribuir con el desarrollo cultural de Buenos Aires, sin comprometerse tanto políticamente.

Asimismo, elaboró un proyecto de concordato con la Santa Sede acompañado de un estudio explicativo. Escribió sus memorias y teorizó sobre la monarquía y sobre el Juicio por Jurados, a la vez que empezó escribir una historia del Río de la Plata y de la Revolución. Para ello realizó por esos años copias de numerosa documentación oficial, además de conseguir los procedimientos del consejo de guerra seguidos a Home Popham y a Whitelocke en 1807, traducidos ambos del inglés³⁰. Conservó mucho de ese material, de la cual se han perdido varias partes, aunque existen materiales que permiten estudiar algunos de estos trabajos. Las obras conservadas de este período, permiten evidenciar las preocupaciones intelectuales que mantenía el letrado, a la vez que son un complemento de los estudios previos realizados por él y de sus entonces cátedras.

Consideraciones finales

En su conjunto durante los años estudiados, Agrelo abocó su carrera al trabajo intelectual. Como docente y escritor, se abocó en la formación de jóvenes letrados que ocuparían en el futuro espacios de gestión y de debates jurídicos como los había tenido él. Promovido por el Ministro Rivadavia, el letrado actuó bajo el consenso de la élite letrada provincial. Inmerso en los lenguajes políticos circulantes en la Buenos Aires de entonces, el letrado era funcional a las preocupaciones de los sucesivos gobiernos, al tiempo que pudo ostentar una sostenida ponderación hacia su persona. Difundió el utilitarismo en la cátedra de Economía Política y mantuvo la lógica del iusnaturalismo en la cátedra de Derecho Natural de Gentes, propia de su formación como letrado virreinal. Ponderado y respetado como pensador, Agrelo había logrado actuar como un letrado de importancia para el Estado provincial de Buenos Aires, sin tomar participación política pública hasta fines de 1829.

Recibido: 31/10/2019

Aceptado: 13/12/2018

³⁰ Clemente Fregeiro, ob. cit.

**Pedro José Agrelo como docente en la Universidad de Buenos Aires:
su dictado de las cátedras de Economía Política
y de Derecho Natural y de Gentes entre 1823 y 1829**

Ariel Alberto Eiris

Resumen. Pedro José Agrelo fue un letrado y político de activa participación pública en el Río de la Plata a principios del siglo XIX. En ese aspecto emerge la cuestión sobre el cariz de la transmisión educativa que realizaría Agrelo. Como hombre formado en el eclecticismo intelectual virreinal de fin del siglo XVIII, pero apoyado en su larga experiencia de gestión; Agrelo podía ser una figura central en la preparación de futuros hombres que debieran ocupar cargos como los suyos y dar respuestas jurídicas a un orden institucional que aún no acababa por cimentarse. Sus aportes se centraron en las cátedras de Economía Política y de Derecho Natural y de Gentes. Ambas consideradas por los gobiernos de la época como materias de importancia, dado el tipo de contenido que dictaban. En ese sentido, es importante comprender a qué se debía dicha relevancia para las autoridades políticas y en qué consistían los contenidos enseñados por Agrelo. Al respecto, se entiende que realizó una modernización de principios a partir de autores contemporáneos, aunque en articulación con postulados eclécticos propios de su formación.

Palabras clave: Universidad de Buenos Aires - enseñanza del derecho - siglo XIX – eclecticismo intelectual - Pedro José Agrelo.

**Pedro José Agrelo as a teacher at the University of Buenos Aires:
his dictation of the chairs of Political Economy
and of Natural and People's Law between 1823 and 1829**

Ariel Alberto Eiris

Abstract. Pedro José Agrelo was a lawyer and politician of active public participation in the Río de la Plata at the beginning of the 19th century. In that aspect the question arises about the aspect of the educational transmission that Agrelo would carry out. As a man trained in the viceregal intellectual eclecticism of the late eighteenth century, but supported by his long management experience; Agrelo could be a central figure in the preparation of future men who should hold positions like his and give legal answers to an institutional order that was not yet cemented. His contributions focused on the chairs of Political Economy and Natural Law and People. Both considered by the governments of the time as matters of importance, given the type of content they dictated. In that sense, it is important to understand what this relevance was due to the political authorities and what the contents taught by Agrelo were. In this regard, it is understood that he made a modernization of principles from contemporary authors, although in articulation with eclectic postulates of his training.

Keywords: University of Buenos Aires - legal education - 19th century - intellectual eclecticism - Pedro José Agrelo.

**Lectura y aplicación de Ley de Educación Común (1420).
Una aproximación a las disputa de las Sociedades Populares de Educación
laicas y los grupos católicos, 1880-1930**

Alejandro Herrero

1. Introducción

Según el artículo 5º de la Constitución Nacional promulgada en 1853 y reformada en 1860, las provincias están obligadas a crear y sostener el sistema de instrucción primaria. Por eso, las leyes de educación común se promulgan, por ejemplo en Buenos Aires en 1875¹.

Pero a fines de 1870 y comienzos de 1880 se produce un hecho nuevo: la ciudad de Buenos Aires se transforma en Capital Federal, y el territorio al norte de la provincia de Santa Fe y al sur de la Provincia de Buenos Aires es sometido por el ejército nacional. Desde ese momento, el Estado argentino tiene bajo su gobierno la Capital Federal y los llamados territorios nacionales, los cuales no eran contemplados en la Constitución. Esta nueva situación obliga al Estado nacional a promulgar una ley de educación común que legisle sobre la instrucción primaria en estas nuevas jurisdicciones bajo su dominio².

El proyecto de ley de educación común que se presenta al congreso en 1883, reproduce casi calcada la ley promulgada en Buenos Aires en 1875: se estipula la obligatoriedad, la gratuidad y la enseñanza religiosa en las escuelas. Los debates en el congreso nacional cambiaron algunos artículos, uno de ellos fue eliminar la

¹ Alejandro Herrero, “Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario”, en Daniel Toribio (Director), *La universidad Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas*, Bs. As., Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús, 2010: 37-91.

² Fernando Martínez Paz, “Enseñanza primaria, secundaria y universitaria (1862-1914)”, en: *Nueva Historia de la Nación Argentina. La configuración de la república independiente (1810-1914)*, t. 6, Bs. As., Planeta, 1997, pp.284-285.

enseñanza religiosa y establecer la neutralidad. Vale decir, no se usa ni la fórmula enseñanza religiosa ni la fórmula enseñanza laica.

2. Recepción de la ley

Ahora bien: ¿cómo leyeron los estudiosos esta ley?

Carlos Escudé en su libro *El fracaso del proyecto argentino*, plantea que existió en la dirigencia del siglo XIX una política de gobierno liberal de la mano de Sarmiento y de Alberdi, y esto se puede apreciar, en el terreno de la instrucción pública, en la ley de Educación Común 1420, promulgada en 1884.

Para avalar su afirmación ofrece un pasaje de *Bases* de Alberdi: “la patria no es el suelo”. Y da una definición de liberalismo donde señala y subraya una cuestión central de esta ideología de gobierno: el individuo está por encima del Estado, y por lo tanto, la idea de patria de Alberdi legítimamente se encuadra en la ideología de gobierno de liberal³.

Es difícil coincidir con Escudé, puesto que en la *Bases* se habla de un poder ejecutivo fuerte, de un presidente que es un monarca con máscara republicana dice Alberdi de modo expreso, es decir, un poder ejecutivo que es tan poderoso que lesiona la noción liberal de la división equilibrada con los otros dos poderes. El gobierno mínimo, concepto básico de liberalismo, es lesionado expresamente en *Bases*.

Pero lo que más me interesa subrayar es que este estudio asocia la ley 1420 con el liberalismo. Esta afirmación se puede leer en Escudé, pero también en otros estudios como el libro clásico de Néstor Auza liberales y católicos, entre otros. Sobre este punto me quiero detener.

Cuando se lee el proyecto de ley presentado al Congreso, se puede constatar que se trata de una ley republicana: se habla, en primer lugar, de la obligatoriedad. Los padres o tutores están obligados a enviar a sus hijos a la escuela, y el Estado para garantizar esta obligatoriedad debe ofrecer la gratuidad. Obligatoriedad y gratuidad, en el proyecto de ley van de la mano. De este modo, se lesionan dos veces la noción del gobierno mínimo y del Estado no invadiendo el espacio de libertad del

³ Carlos Escudé, *El fracaso del proyecto argentino*, Bs. As., Di Tella, 1990: 4-38.

individuo. Primero se lesiona la libertad del individuo porque lo obliga, le dice qué tiene que hacer y si no lo hace queda fuera de la ley y es castigado. Y segundo, porque en toda sociedad liberal los problemas los resuelve la propia sociedad civil, los propios individuos y no el Estado que según esta ley está obligado a garantizar escuelas gratuitas e invertir sus recursos económicos.

Para decirlo de una vez: se trata de una ley que viene a dar respuesta a los problemas de un gobierno republicano: debe formar ciudadanos y argentinos que sepan cuáles son sus derechos y obligaciones puesto que viven bajo instituciones republicanas.

Se establece un mínimo de materias obligatorias con este fin: historia y geografía argentina, el estudio de la constitución nacional, las instituciones del país y la enseñanza religiosa. Sobre este último aspecto, el proyecto dice: “Declárase necesidad primordial la de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión y las instituciones republicanas”.

Este mínimo de instrucción lesiona, obviamente, la libertad individual. No se estudia historia, geografía, o constituciones de distintos países, sino la historia y la geografía argentina, la constitución argentina, es decir, no se va a discutir que sucedió en 1810, sino que se va a enseñar que hubo una Revolución, que los revolucionarios eran patriotas, etc., tampoco se discutirán si las leyes de la constitución, sino que la aprenderán para saber bajo que instituciones viven, y que de hecho la república federal es la mejor forma de gobierno. Este mínimo de instrucción condensado en varias materias no por objetivo que el educando reflexione, piensa por sí mismo, tenga una opinión, sino de aceptar lo que se les enseña.

Primera consideración: el proyecto de ley viene a responder problemas de un gobierno republicano y nada tiene que ver con la ideología liberal.

Tal como dije al principio, hay claras diferencias entre este proyecto (1883) y la ley que finalmente se promulga (1884), pero no hay que perder de vista que siempre el problema es dar respuestas a la formación de ciudadanos para las instituciones republicanas de la nación, ni los legisladores que pregonan el laicismo ni los que pregonan la enseñanza religiosa ponen en discusión este lado antiliberal del proyecto, sino que lo que discutirán sobre todo es la asignatura Moral y religión.

El duro debate en el recinto produce varios cambios, y solo quiero subrayar algunos de ellos. Primero: que se refuerza la formación del ciudadano con la asignatura Ejercicios militares, ausente en el proyecto de ley que habla de una materia denominada “Ejercicios gimnásticos”. Vale decir que para los legisladores no alcanza con que los educandos se formen como ciudadanos argentinos estudiando la historia y la geografía argentina o aprendiendo las instituciones y la constitución de la república, también deben saber usar las armas para defenderla cuando esté en peligro. Refuerza un aspecto republicano: un ciudadano, un soldado de la república. Segundo: se discute también la materia Moral y Religión, y se la reemplaza por Moral y Urbanidad. Se elimina la idea sobre la necesidad de formar el carácter del ciudadano con la enseñanza de la religión. Acotemos, además, que tampoco se sostiene una enseñanza laica, sino que sería neutral. Ni enseñanza religiosa ni enseñanza laica, se trata alude a una enseñanza neutra en este sentido.

He examinado, hasta aquí, la ley de educación común para subrayar que se trata de una respuesta a problemas de un gobierno republicano, por lo tanto, la cuestión que me interesa de forma particular en esta comunicación, la enseñanza religiosa y la enseñanza laica, se inscribe en una política de instrucción primaria que tiene por objetivo formar ciudadanos y patriotas que estén en condiciones de vivir bajo instituciones republicanas y, al mismo tiempo, estén formados y preparados para defender a la nación si fuese necesario. Quiero subrayar, antes de avanzar, una cuestión sustantiva: la ley establece que el Estado debe garantizar las escuelas abiertas gratuitamente, y los padres y tutores están obligados a que sus hijos estudien en estas sedes escolares, vale decir, que la enseñanza laica o la enseñanza religiosa cobra otro valor, puesto que en la aulas todos los niños y niñas estudiaran de una manera o de otra.

3. Historia de la recepción y los usos

Esta ley se promulga en el momento que los historiadores llaman de consolidación del Estado nación, es decir, cuando se ha creado una sociedad civil, un mercado de trabajo que ofrece los recursos necesarios al erario estatal para hacerse cargo de sus políticas de gobierno⁴. A su vez, en este momento los censos nacionales registran que el alto índice de analfabetos es un drama, calificativo que recorre los discursos de la dirigencia política que plantea el proyecto de ley de

⁴ Pablo Gerchunoff, Fernando Rocchi, y Gastón Rossi, *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas, 1870-1905*, Bs. As., Edhasa, 2008: 3-159.

instrucción pública y se replica en los debates parlamentarios. Me pregunto, entonces, si esta ley que se propone dar respuesta a este drama y a la formación de ciudadanos se aplica. Pero algo más, para esta comunicación, necesito observar también cómo se ejecuta la ley 1420 en relación a la enseñanza religiosa y la enseñanza laica.

Existe una primera dificultad: los estudios en torno a la aplicación de la ley son escasos, apenas si tenemos algunas investigaciones sobre lugares puntuales y momentos específicos, y tampoco se trata de indagaciones exhaustivas sino más bien de exploraciones que intentan ofrecer un panorama.

Al examinar esta cuestión, tengo en mi haber algo a favor: soy investigador de la historia de la educación. En mis lecturas de fuentes del campo educacional he podido registrar, de manera abrumadora y de modo explícito, cómo los inspectores y los directores de escuelas hablan que la enseñanza es laica, por más que la ley no lo diga, pero se la aplica de ese modo. Esto lo observo en publicaciones oficiales y en publicaciones de educadores que escriben desde la sociedad civil. Esta observación se registra en los pocos estudios al respecto, sin embargo, también nos indican algunos matices que es necesario señalar. Vale decir, si bien no estamos en condiciones de escribir una historia sobre la enseñanza religiosa en Argentina, contamos con alguna información que nos ofrece al menos un primer panorama general hasta la década de 1930.

Se sabe, por algunos estudios, que en 1880 y 1890, los católicos sufren un retroceso a nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires en el terreno educacional. Si en la década del 70 se promulga una ley de educación común en la provincia más poderosa de la república que establece la obligación de la enseñanza religiosa en las escuelas y si a su vez en 1883 se presenta un proyecto de ley donde se sigue la misma legislación bonaerense, se produce un notable cambio a partir de esa fecha: primero, tal como advertí, se promulga la ley en 1884 eliminando la enseñanza religiosa, y segundo, en la década de 1890 la provincia de Buenos Aires reforma su ley de educación común suprimiendo también la materia Moral y Religión.

Pero la situación no supone un triunfo definitivo para los laicos, porque en el segundo gobierno de Julio Argentino Roca (1898-1904), se habilita la creación de escuelas normales católicas.

La historiadora Lilia Bertoni afirma que

“En 1897 un decreto del presidente Roca incluyó las escuelas normales en el régimen ministerial de establecimientos incorporados y posibilitó que las congregaciones religiosas formaran maestros primarios lo que hasta ese entonces era funciones exclusivas de las escuelas normales del estado”⁵.

En esta misma línea, Teresa Artiaga, otra historiadora, nos informa que en 1900 el presidente Roca dicta un decreto por la cual tres órdenes franciscanas se hacían cargo de la enseñanza de los niños de comunidades indígenas, Wichí en el impenetrable chaqueño y Qom en Formosa. Pero no sólo formaban a los niños en la religión católica sino que aprovechando también todas las oportunidades que tenían para congregar a niños y adultos, impartían sus enseñanzas a todos⁶. Estos indicadores verifican que la imposición laica no era homogénea, y que el poder de los grupos católicos en los gobiernos no se había extinguido.

Los inspectores de escuelas son los funcionarios que hacen cumplir la ley de educación común. Raúl Díaz fue, sin duda, uno de los más destacados y el que más defendía y castigaba a las escuelas que no cumplieran con el mínimo de materias obligatorias y sobre todo con la enseñanza laica, puesto que si bien la ley habla de neutralidad, en sus informes defienden el laicismo en sede escolar⁷.

La mayoría de los inspectores fueron los impulsores de las escuelas populares, es decir, sedes educativas creadas y sostenidas por vecinos, por padres y estudiantes. Estas escuelas populares eran, en realidad, sostenidas por Sociedades Populares de

⁵ L. Bertoni, “¿Estado confesional o Estado laico? La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio del siglo XIX a XX” en Bertoni y Di Previtello, *Conflictos en Democracia. La vida política argentina entre dos siglos*, Bs. As., Siglo XXI editores, 2009: 45-70.

⁶ Teresa Artieda, “Educación ¿común y laica? para la infancia indígenas en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa. 1900-1930”. *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, 16, N. 1, 2015: 8-24.

⁷ María Nicoletti y Pedro Navarro Floria (2004) *Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl Díaz (1910)*. Colección de Historia de la Educación Argentina. T. I. Buenos Aires, Galerna, 2004: 45-67; y Teresa Artieda, “Educación ¿común y laica? para la infancia indígenas en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa...” cit., pp. 8-13.

Educación⁸. Mis estudios sobre estas sociedades desde fines del siglo XIX hasta la década del 30 me permitieron registrar que se trata de inspectores, docentes, vecinos de tendencia liberal o socialistas, y que tienen al laicismo como una de sus principales banderas. Se trata de actores que hablan desde cargos en el área educativa en los Estados provinciales y el Estado nacional y desde la sociedad civil con estas escuelas populares. Cuando digo liberal aludo a inspectores como Díaz, o a altos funcionarios como Estanislao Zaballos, Joaquín V. González, entre otros, y del lado socialista se puede contar la intervención del líder del partido socialista Juan B. Justo, o Alicia Moreu, solo para invocar algunos nombres. ¿Qué quiero subrayar? Que la ley 1420, establece la neutralidad, pero los funcionarios que la aplican como enseñanza laica en sus informes; y que además, la lucha de estos funcionarios se implementa desde sus funciones de gobierno como desde la sociedad civiles a partir de sus Sociedades Populares de Educación que creaban y sostenían escuelas populares laicas.

4. Consideraciones finales

No fue casualidad que en la década de 1930, cuando las asociaciones católicas y la Acción Católica Argentina logren sus objetivos en el sistema de instrucción pública, invocan a los socialistas y a estos liberales que he nombrado como sus principales enemigos. Desde las Sociedades de Educación formada por socialistas y liberales⁹ y desde las asociaciones católicas¹⁰ se produce una dura discusión pública

⁸ Alejandro Herrero, “El Director Urien y el inspector Berrutti. Una aproximación a la política de escuelas populares en la provincia de Buenos Aires, 1912-1914”, *Revista Perspectivas Metodológicas* (Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, Remedios de Escalada) 19. 2019: 1-19; y Alejandro Herrero, “Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920)”, *Revista Temas de Historia Argentina y Americana*, (Bs. As., UCA, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Historia Argentina y Americana) N. 27, enero-junio de 2019.

⁹ José Alfredo Ferreira, *La escuela laica*, Bs. As., Imprenta La Vanguardia, Sociedad Luz Universidad Popular, 1934; Narciso Márquez Narciso, *Ley fundamental de enseñanza laica*, Bs. As., Editorial Claridad, 1934; *Una campaña laica*, Bs. As., Imprenta La Vanguardia, Sociedad Luz Universidad Popular, 1934; Américo Ghioldi, *En defensa de la escuela laica*. Conferencia dada en el Salón de actos del Ateneo, el 9 de noviembre de 1935; y Ángel Giménez Ángel, *La inquisición en las escuelas*, Bs. As., La Vanguardia, 1934.

¹⁰ Osvaldo S. Pico, “El espíritu de la ley 1420”, *Monitor de la Educación Común* 53, N. 739, julio 1934: 32-39; Osvaldo S. Pico, “Resumen de la Obra realizada por el Consejo Nacional

en torno a la ley de educación común en la cuestión de la enseñanza laica o enseñanza religiosa.

Nuevamente como en la década de 1890, se produce un cambio tanto en la nación como en la provincia de Buenos Aires. El presidente del Consejo Nacional de Educación, Osvaldo Pico, plantea cambiar la ley 1420, pero como no tiene poder para lograrlo hace un nuevo intento que si tiene eficacia: plantea otra lectura de la ley, más precisamente afirma que no se entendió ni el espíritu de la ley ni el espíritu de los legisladores que la promulgaron que querían, según su opinión, la enseñanza católica. Su lectura y la aplicación de esa lectura tuvo un contexto favorable: primero, el gobernador Manuel Fresco hace una reforma educacional y establece de forma legal la enseñanza religiosa en las escuelas bonaerenses¹¹; y en segundo lugar, las asociaciones católicas invocan el caso de Buenos Aires para legitimar la lectura de Pico desde el Consejo Nacional de Educación y su aplicación en Capital Federal y en los Territorios Nacionales de la enseñanza católica.

Existe otra variable que es fundamental cuando analizamos la implantación de la enseñanza religiosa en las escuelas en Buenos Aires y en Capital y territorios nacionales, puesto que ni el Estado de Buenos Aires ni el Estado Nacional pueden

de Educación desde el 19 de noviembre de 1933 hasta el 1 de noviembre de 1937”, *Monitor de la Educación Común* 57, N. 779, 1957: 3-171; *La enseñanza católica en las escuelas*, Conferencias pronunciadas en el Teatro Coliseo de Buenos Aires en la Asamblea realizada por la Junta Arquidiocesana de la Acción Católica Argentina, Buenos Aires el 22 de diciembre de 1934, Bs. As., Acción Católica, 1935; D. Sarachaga, *La enseñanza religiosa en las prisiones*, La Plata, 1934; G. Franceschi, *La religión en la enseñanza*, Bs. As., 1940; *La enseñanza religiosa en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Fundamentos aducidos por el gobierno del Doctor Manuel A. Fresco para implantarla en cumplimiento de una cláusula constitucional. Los principios de la moral cristiana*, La Plata, Publicación oficial, 1937; *Reforma educacional de Buenos Aires*, La Plata. Taller de Impresores oficiales, 1937; Manuel Fresco, *La instrucción primaria en mi gobierno*, 1936-1940, La Plata, 1940; “Información Nacional. Demostración al Consejo Nacional de Educación de la Federación de Maestros y Profesores Católicos”, *Monitor de la Educación Común*, junio de 1937: 71-74; y Segundo Congreso Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores Católicos, 1941.

¹¹ María Dolores Bejar, “Altars y banderas en una educación popular: la propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-1940)”, en *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino. Estudios/ Investigaciones* (Universidad Nacional de La Plata) N. 12, 1992.

establecer la obligatoriedad, es decir, no pueden sostener todas las escuelas necesarias, tampoco pueden brindar una buena educación dado que se les paga un sueldo muy magro a los docentes que por lo general abandonan sus cargos para dedicarse a otra actividad, o se les adeuda por la general varios meses de sueldos, además tampoco el Estado nacional o provincial pueden garantizar los establecimientos escolares puesto que la mayoría de las escuelas existentes alquilan sus locales, los estudiantes se educan en una situación de hacinamiento, o deben pasar de un local a otro puesto que no se pueden pagar los alquileres. Esto no es todo: tampoco el Estado nacional o provincial pueden establecer la gratuidad; los informes de los inspectores registran que los estudiantes, en la mayoría de los casos, deben pagar para que las escuelas logren sostenerse.

Para decirlo de una vez, la enseñanza laica y la enseñanza religiosa se implantan en un sistema de instrucción primaria que por ley debe ser obligatoria y gratuita, pero de hecho nunca lo fue, ni a fines del siglo XIX ni en las primeras tres décadas del siglo XX (Capital Federal, puede ser la excepción). Dicho de otro modo: El alto índice de analfabetos, registrados en los distintos censos nacionales, era leído como un drama por la dirigencia del país en 1880 y en la década de 1930, tal como se puede leer en los diversos discursos en el campo educativo, en voces de la sociedad civil y de los gobiernos nacionales o provinciales, es decir, el Estado nación y los Estados provinciales, según los historiadores estaba consolidado desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, sin embargo, en el sistema de instrucción primaria no se verifica.

Recibido: 31/10/2019
Aceptado: 15/12/2019

**Lectura y aplicación de Ley de Educación Común (1420).
Una aproximación a las disputa de las Sociedades Populares de Educación
laicas y los grupos católicos, 1880-1930**

Alejandro Herrero

Resumen. Mi objeto de investigación es el campo normalista desde fines del siglo XIX hasta la década de 1930. Más particularmente, desde hace un tiempo, indago una de las experiencias de un grupo de educadores: sus escuelas populares y las sociedades populares de educación. Para estas jornadas me interesa examinar a este conjunto de docentes que pregonan y defienden en sede escolar el laicismo en sus diversos enfrentamientos con el conjunto católico que promueve y trata de imponer por el contrario la enseñanza religiosa en las escuelas en la década de 1930. Se sabe que la ley de educación común n. 1420 establece la neutralidad: no plantea el laicismo ni la enseñanza religiosa. Teniendo en cuenta esta consideración, mi objetivo es examinar de qué modo desde el Consejo Nacional de Educación y desde la sociedad civil, los dos actores educativos se enfrentan con el fin de imponer su propia lectura de la ley de educación y de implementarlas legalmente en las escuelas.

Palabras clave: educación argentina - ley de educación común - sociedades populares de educación - escuelas populares de educación - políticas educativas.

**Reading and application of the Common Education Law (1420).
An approach to the dispute of the Lay Popular Education Societies
and Catholic groups, 1880-1930**

Alejandro Herrero

Abstract. My object of research is the normalistic field from the end of the 19th century until the 1930s. More particularly, for some time now, I have investigated one of the experiences of a group of educators: its popular schools and popular education societies. For these days I am interested in examining this group of teachers who proclaim and defend at school headquarters secularism in their various confrontations with the Catholic group that promotes and tries to impose on the contrary religious education in schools in the 1930s. knows that the common education law n. 1420 establishes neutrality: it does not raise secularism or religious teaching. Taking this consideration into account, my objective is to examine in what way from the National Education Council and from civil society, the two educational actors face each other in order to impose their own reading of the education law and to legally implement them in the schools.

Keywords: argentine education - common education law - popular education societies - popular education schools - educational policies.

Educación religiosa en el Centenario de la Revolución de Mayo¹

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 nascente derrotero, el sistema educativo argentino orienta sus esfuerzos para resolver dos problemas: el analfabetismo y la construcción de la identidad nacional, ambos 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.

En este marco 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 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?

¹ El presente trabajo profundiza desde el estudio de las fuentes el trabajo presentado en el I Simposio de Historia de la Educación Religiosa, cf. *Revista Dialogando* 6, N. 12, 2018.

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 Mejía² (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

² J. M. Ramos Mejía, formó parte del Círculo inteligente de la Argentina de los años del Centenario de la Revolución de Mayo

a otros, diseña los contenidos del Programa de Educación Patriótica, desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación en Argentina, entre 1908 y 1913.³

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

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 Luzuriaga⁴ 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.

Ahora bien, aunque siguen a los pensadores de la modernidad y los separan de sus expresiones religiosas, quienes definen las mismas políticas; no sólo no escinden drásticamente a la Iglesia Católica del Estado, sino que emplean el dispositivo catequizando al soberano.

³ GUIC, Laura (2016) El gobierno del Otro. en: Actas del VIII Jornadas de Historia del Bicentenario. Evocación y reflexiones. Buenos Aires, Fundación para el Pensamiento Argentino e Iberoamericano, pp. 161-169. CD.-ROM. PDF.

⁴ LUZURIAGA, Lorenzo (1997) Historia de la educación y de la Pedagogía, Editorial Losada, Buenos Aires.

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), preconizadores del laicismo, habilitan escuelas confesionales nuevas.

Algunas consideraciones de la política enmarcada en el Proyecto de Educación Patriótica, respecto de 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)⁵

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**.

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

⁵ José María Ramos Mejía, La escuela del Centenario, Bs. AS., Consejo Nacional de Educación, 1909.

hacer, en el sistema educativo; y desde ese reconocimiento, la posibilidad de estudio de esas prácticas pedagógicas.

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.

Recibido: 31/10/2019
Aceptado: 15/12/2019

Educación religiosa en el Centenario de la Revolución de Mayo

Laura Guic

Resumen. En el marco de las investigaciones en torno a la historia de la educación y la dimensión religiosa escasamente profundizada, algunos avances en la indagación de la Educación Patriótica como política educativa, me permiten examinar desde una perspectiva distinta, la disputa por la función de la educación y en este sentido la ya conocida controversia de la educación religiosa o laica. En la discusión en torno a tal cuestión propongo para esta jornada la continuidad de mi trabajo anterior en relación a un catolicismo que eclipsa y condensa la discusión, y por otra parte la apelación a las metáforas religiosas para explicar la didáctica del Programa de Educación Patriótica, dirigida por José María Ramos Mejía, en el entramado de su diseño y ejecución. Las fuentes se encuentran en *El Monitor de la Educación Común* y en los documentos de las memorias del Consejo Nacional de Educación durante la presidencia del médico, entre 1908 y 1913.

Palabras clave: historia de la educación argentina - educación religiosa - educación laica - educación patriótica - Consejo Nacional de Educación.

Religious education in the Centenary of the May Revolution

Laura Guic

Abstract. Within the framework of research on the history of education and the scarcely deepened religious dimension, some advances in the investigation of Patriotic Education as an educational policy allow me to examine from a different perspective, the dispute over the role of education and in this sense the already known controversy of religious or secular education. In the discussion about this issue I propose for this day the continuity of my previous work in relation to a Catholicism that eclipses and condenses the discussion, and on the other hand the appeal to religious metaphors to explain the teaching of the Patriotic Education Program, directed by José María Ramos Mejía, in the framework of its design and execution. The sources are found in the *Monitor of the Common Education* and in the documents of the memories of the National Council of Education during the presidency of the doctor, between 1908 and 1913.

Keywords: history of Argentine education - religious education - secular education - patriotic education - National Council of Education.

La postura de la revista *Estudios* sobre la necesidad de la creación de las Universidades Privadas durante 1958

Jorge Luis Fabian

El contexto sociohistórico

Con la asunción del Gral. Eduardo Lonardi como presidente de la “Revolución Libertadora” comenzó un proceso de reestructuración del régimen universitario que había establecido el gobierno peronista. El nuevo gobierno, sostenía que su objetivo era restablecer el principio de autonomía y “reparar el agravio sufrido por la Universidad, sus profesores y alumnos durante la dictadura, y para asentar las bases constitucionales de sus autoridades legítimas”¹. En este sentido, su primera medida fue intervenir las siete universidades nacionales, cesantear a los docentes peronistas y “por primera vez en la historia del siglo se procedió también a la masiva destrucción de libros. Todos ellos favorables al peronismo o simplemente editados por personalidades peronistas”². Con este propósito, se promulgaron los decretos ley 477 y 478 donde se restablecía la denominada “Ley Avellaneda” (Ley 1.587/85).

Este proceso que comenzaba ha sido denominado como la “restauración reformista” a partir de quienes propulsaron el cambio desde las universidades nacionales sostenían los ideales de la Reforma Universitaria de 1918 y que en su nombre habían luchado, a diferencia de otros sectores, abiertamente contra la política que implementó el peronismo. La alianza entre el movimiento estudiantil y el nuevo gobierno se vio manifestada en la designación del Dr. José Luis Romero como Rector-interventor de la Universidad de Buenos Aires, debido a que fue elegido a partir de una terna propuesta al Poder Ejecutivo por la Federación Universitaria de Buenos Aires F.U.B.A.³ Esta particular situación, demostraba hasta qué punto era advertida por el gobierno la existencia en el campo universitario de un

¹ Ley de Organizaciones de Universidades Nacionales, *Boletín Oficial de la República Argentina*, 64, N. 18.959, martes 3 de enero de 1956, p.1.

² Augusto Pérez Lindo, *Universidad, política y sociedad*, Bs. As., EUDEBA, 1985, pág. 130.

³ La terna estaba integrada además por José Babini (será nombrado Decano-interventor de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la U.B.A.) y Vicente Fatone (será nombrado Rector-interventor de la Universidad Nacional del Sur en enero de 1956).

estudiantado que no se proponía combatir y que sostenía al igual que este, la necesidad de reestructurar la Universidad.

A pesar del desplazamiento del Gral. Lonardi, las nuevas autoridades presididas por el Gral. Pedro E. Aramburu seguirán los mismos lineamientos en cuanto a la política universitaria ya que el objetivo final era la promulgación de una nueva ley que reglamente definitivamente la actividad de las universidades. Una de las formas en que se manifestó esta continuidad fue con la permanencia en su cargo del Ministro de Educación, Dr. Atillio Dell’Oro Maini, a pesar de que estaba identificado con la corriente nacionalista católica a la que adhería el expresidente y no con la postura liberal que planteaba el nuevo gobierno⁴.

Continuando con el reordenamiento de la Universidad y para salvar algunos inconvenientes que ocasionaba el restablecimiento de la Ley Avellaneda, se promulgaron el decreto 2538 de Reincorporación de Profesores Universitarios; el decreto 4361 de Facultades de los interventores de las Universidades Nacionales; y el decreto 5150 que autorizaba provisoriamente a los interventores a cubrir los cargos vacantes. Finalmente, el 23 de diciembre de 1955 se promulgaría el decreto ley 6403 de “Organización de las Universidades Nacionales” que podrá fin a este proceso de reestructuración proclamando una normativa que regulaba todos los aspectos de la vida académica en el marco de un régimen jurídico de autarquía para que las universidades puedan dictar sus propios estatutos, y cumplir con la triple finalidad que las caracteriza en el orden de la profesión, de la investigación científica y de la universalidad de la cultura. Además, les brindará la posibilidad de elegir y remover a sus profesores, sin intervención del Poder Ejecutivo, y expedir los certificados de competencia que corresponden a los estudios realizados en su seno⁵. Por otra parte, el mencionado decreto tendrá un conflictivo artículo, que no se enmarcará en los objetivos que el gobierno sostenía ya que establecerá la posibilidad de que “la iniciativa privada puede crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes siempre que se sometan a las condiciones expuestas por una reglamentación que se dictará oportunamente.”⁶. La inclusión del “artículo 28” provocará grandes tensiones en distintos sectores de la

⁴ Además del mencionado ministro, también continuaron Eduardo Busso (M. del Interior y Justicia), Luis María Ygurtúa (M. de Comunicaciones), y Ramón Abraham (M. de Aeronáutica).

⁵ “Ley de Organizaciones de Universidades Nacionales”, cit., p. 1.

⁶ “Ley de Organizaciones de Universidades Nacionales”, cit., p. 2.

sociedad argentina, y generará el rechazo de las agrupaciones reformistas que a pesar de estar de acuerdo con las generalidades del decreto se opondrán fuertemente al surgimiento de las universidades privadas y más fuertemente a que las mismas otorgasen títulos habilitantes para el ejercicio profesional.

En este contexto, a fines de febrero de 1956 el gobierno convocó a la Junta Consultiva Nacional⁷, establecida por el gobierno provisional para que lo asesore en los problemas relacionados con su gestión, para que citara al Ministro de Educación a brindar explicaciones sobre las intenciones del decreto ley, y luego de la reunión, se decidirá conformar una Comisión Asesora integrada por distintos académicos⁸ para analizar y reglamentar, en el caso de ser pertinente, el controvertido artículo. Esta recién se expedirá en abril de 1958.

La revista *Estudios*

En 1879 a partir del interés de un grupo de exalumnos del Colegio del Salvador, de crear un centro filosófico y literario que mantuviera la tradición cristiana en la cual se habían formado y con el apoyo de su director P. Vicente Gambón S.J. surgió la Academia Literaria del Plata. Según Néstor T. Auza su objetivo era el de “formar de manera sistemática a los jóvenes más destacados para que, adiestrados en la defensa de la Iglesia, ejercieran como profesionales una labor evangelizadora en diversos campos de la cultura”⁹.

En 1911 sus integrantes decidieron publicar en forma de artículos los debates que se producían en su seno y esta comenzará a editar entonces, la revista *Estudios*.

“Ampliado desde algunos años el campo de sus trabajos y organizados sus miembros en secciones correspondientes a las diversas facultades de la Universidad, cree la Academia que puede contribuir a fomentar el ambiente de estudios entre la juventud publicando los trabajos leídos en el seno de las

⁷ Ver, Decreto ley N°2.011/55 disponible en

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/295000-299999/296753/norma.htm>

⁸ Esta estará conformada por: E. Braun Menéndez, A. Casares, V. Deulofeu, B. Houssay, E. Huergo, L. Leloir, J. T. Lewis, J. Perriaux y S. Soler.

⁹ Néstor T. Auza, “Revistas culturales de orientación católica en el siglo XX en Argentina”, *Anuario de Historia de la Iglesia A.H.I.*, N. 9, 2000, p. 331.

mismas secciones, sin perjuicio de aceptar los de más aliento que le ofrezcan otros intelectuales de prestigio”¹⁰.

Aunque la revista fue publicada en sus primeros años por la Academia siempre será un lugar donde los miembros de la Compañía de Jesús podrán expresarse. Como sostiene José A. Zanca el fuerte vínculo de la Orden con España, de donde provenían sacerdotes y orientaciones, generó un perfil de publicación mucho más tradicionalista que el de *Criterio*. Sin embargo, la revista “era tan ecléctica en los temas que trataba –podía incluir notas sobre física, biología o astronomía– como ‘parroquial a la hora de abrirse a las ideas que estaban recorriendo el catolicismo europeo en los años cincuenta’”¹¹–

A partir del año 1953 el P. Ismael Quiles S.J. asumirá la Dirección de la publicación, la cual compartirá en 1958 con el P. Héctor N. Grandinetti S.J.¹², desde donde incentivará la producción de artículos sobre la problemática educativa. Es importante mencionar que el P. Quiles estará estrechamente vinculado al surgimiento de las universidades privadas debido a que será convocado por el Dr. Arturo Frondizi para que junto al P. Juan Rodríguez Leonardi S.J., Raúl Matera y Aristóbulo Araoz de Lamadrid conformen una comisión con el objetivo de elaborar un proyecto de ley para reglamentar el artículo 28; y además ocupaba el cargo Vicedirector de las Facultades de la Universidad del Salvador, que a partir de marzo de 1958 se denominarían Institutos Universitarios del Salvador, siendo a su vez Decano de la Facultad de Filosofía.

Durante el año 1958 *Estudios* no solo se encargó de publicar los artículos correspondientes a sus secciones habituales, sino que procuró contar cómo se iban desarrollando los acontecimientos vinculados a la problemática universitaria y a transmitir en sus editoriales y sus secciones de opinión los motivos por los cuales debería ser reglamentado con urgencia el art. 28 para poner fin al monopolio estatal en la educación superior.

¹⁰ *Estudios*, diciembre 1958, p.760.

¹¹ José Zanca, *La fe de Prometeo: Crítica y secularización en el catolicismo argentino de los años cincuenta* Prismas, junio 2010, p.99.

¹² También estará fuertemente ligado a la USAL ya que dirigirá la primera Escuela de Televisión.

Para el análisis del abordaje de la problemática por parte de la revista durante el año 1958 hemos decidido dividirla en tres períodos. El primero, desde el mes de enero hasta junio, donde aparece la primera crítica al Dictamen emitido en abril por la Comisión Asesora, el segundo desde julio hasta septiembre donde se promulga la ley 14.557 de Universidades Privadas¹³, y el último lo conformarán los tres últimos números donde encontraremos, entre otras cosas, reflexiones sobre la ley recién mencionada.

La revista *Estudios* en sus cuatro números aparecidos hasta junio (enero-febrero, marzo, abril y mayo) publicó tres artículos relacionados con la importancia de la creación y reglamentación de universidades privadas. El primero apareció en la Sección Documentos del número de Enero-Febrero, titulado *Artículo Veintiocho* y es la transcripción de una carta firmada por el Gestor del “Instituto Universitario Pro Universidad Católica de Córdoba”, R.P. Jorge Camargo S.J.¹⁴, del 20 de septiembre de 1957 en representación del Comité de Relaciones de los Institutos Libres de la República Argentina, dirigida al entonces presidente de la Nación Gral. Pedro Aramburu recordándole que “La promesa de V.E. de crear Universidades Libres dio esperanzas de salvación a la población selecta pensante del país” y le solicita la reglamentación del artículo 28 ya que “es una posición justa requerir títulos conquistados de forma legítima y que recompensen, al final de la carrera, el esfuerzo realizado en el marco de una rígida disciplina”¹⁵.

En el mes de abril aparecerán dos artículos, uno en la Editorial y otra en sección Documentos, vinculados a la creación de la Universidad Católica Argentina que hará hincapié en la importancia de su fundación, la función educadora de la Iglesia y manifestará que a pesar de las diferencias internas que existieron o existen dentro del ámbito de la Iglesia Católica, ahora se perseguía un objetivo común que era hacer de la nueva Universidad “el lugar auténtico de expresión del pensamiento católico argentino. Si al fin no pareció necesaria la unificación estricta, ello no debe ser óbice

¹³ La Ley se sancionará el 30 de septiembre de 1958 y será publicada en el Boletín Oficial de la República Argentina el viernes 24 de octubre.

¹⁴ El R.P. Jorge Camargo S.J. fue uno de los que lideró el proyecto de la creación de la Universidad Católica de Córdoba, que sería promovida por la Iglesia desde el Arzobispado de Córdoba y que luego es conferida a la Compañía de Jesús. Ocupó los cargos de Gestor, Director y finalmente Rector de la misma entre los años 1956 y 1965.

¹⁵ *Estudios*, enero-febrero 1958, p.53.

para que la unión espiritual y de simpatías sea más estricta, ya que todos colaboramos hacia el mismo ideal”¹⁶.

En el número de mayo aparecieron dos artículos con relación al conflicto. El primero es un editorial, que hará referencia un discurso radial pronunciado por Arturo Frondizi el 9 de febrero de 1957 donde mostrará su postura frente al problema educativo y que la revista aprovechará para mostrar su apoyo a la gestión que está por comenzar; mientras que el segundo, titulado *La legislación positiva sobre la libertad de enseñanza* estará escrito por Pedro Santos Martínez, y se expondrán los argumentos que marcan que los padres tienen la prioridad y potestad para orientar a sus hijos a partir de sus obligaciones y derechos (Código Civil arts. 265, 267 y 268)¹⁷.

El segundo período, como hemos aclarado, comienza en el mes de junio cuando por primera vez, se hace referencia al dictamen de la Comisión que se había dado a conocer el 25 de abril y que establecía que el texto del artículo 28 era inapropiado porque emplea una terminología equivocada al designar como “libres” las universidades privadas, parece acordar a las instituciones la facultad de otorgar diplomas y títulos habilitantes, que es función del Estado y además no prevé la exigencia de que esas instituciones subsistan sin asignaciones del estado.

Por otra parte, en junio aparecen dos artículos. El primero escrito por Atilio Dell’Oro Maini donde más allá de las objeciones formales al dictamen, critica a la Comisión por el exceso en sus facultades ya que “ellas no consistían, ni podían consistir, en reglamentar el art. 28, sino en aconsejar al gobierno sobre la redacción del proyecto de decreto ley en la materia”¹⁸; y el segundo artículo se refiere a la situación de la Universidad Católica de Córdoba, destacando su incorporación al catálogo de Universidades de la Iglesia en Argentina y remarca “que en el país existan por el momento dos Universidades: la de Buenos Aires, fundada el 7 de marzo de 1958 como la Universidad Católica Argentina “Nuestra Señora de Santa María de los Buenos Aires, como obra del Episcopado de la República, y la Universidad Católica de Córdoba como obra del Arzobispado de Córdoba”¹⁹.

¹⁶ *Estudios*, abril 1958, p. 132.

¹⁷ *Estudios*, mayo 1958, p. 210.

¹⁸ *Estudios*, junio 1958, p. 324.

¹⁹ *Estudios*, junio 1958, p. 334.

Por otra parte, a partir de la presentación de un anteproyecto de ley de Universidades Privadas al presidente Frondizi elaborado por Ismael Quiles, Juan Rodríguez Leonardi, Raúl Matera y Jorge Clavijo, los rectores de las Universidades Nacionales elaborarán uno en respuesta al mismo. Es por esto que en la publicación de julio aparecerán dos artículos que criticarán la propuesta de las universidades nacionales, y también su actual funcionamiento ya que está se encuentra “politizada y con frecuencia desorganizada por las huelgas y las actividades extra-académicas, entregada a facciones que preferían el interés de su camarilla antes que los auténticos fines científicos y docentes de la Universidad”²⁰.

A su vez, en la Sección Comentarios aparece un nuevo artículo criticando la resolución de la Comisión Asesora, esta vez sin firma, y a continuación otro que explica las diferencias entre los títulos habilitantes y los académicos; haciendo hincapié en cual debe ser el rol del Estado en tanto es quien debe otorgar los títulos para el ejercicio de las diferentes profesiones y sostiene que el mejor aporte que pueden ofrecer las universidades privadas es el estímulo que ellas significan para la universidad nacional siendo “universidades verdaderamente liberadas de la política y de los intereses individualistas de ciertos profesores y camarillas, y dedicadas exclusivamente a su misión universitaria”²¹.

Finalmente, aparece una breve reseña del *Anteproyecto de Ley de Universidades Privadas* elaborado por el P. Ismael Quiles S.J., aclarando que el mismo está patrocinado por los Institutos Universitarios del Salvador, y reafirmando “que la libertad de enseñanza, reconocida en la Constitución en su Art. 14, proclama el derecho de aprender y enseñar, derecho que implica a la vez el de elegir los medios y métodos que se juzguen más convenientes a tales fines”²².

En la publicación del mes de agosto habrá diversos artículos que tratarán tangencialmente el tema, y en la edición del mes de septiembre aparecerá en la sección Crónica, una nota sobre el acto realizado el 11 de agosto en el teatro Buenos Aires a favor de la libertad de enseñanza donde participaron como oradores el Dr. Oscar Güell, el Dr. Julio Ojea Quintana y el P. Quiles S.J., y seguidamente, un nuevo artículo sobre la Universidad Católica de Córdoba que intenta marcar la

²⁰ *Estudios*, julio 1958, p.361.

²¹ *Estudios*, julio 1958, p.401.

²² *Estudios*, julio 1958, p.410.

importancia de su labor educativa y explica que se sostiene con el apoyo de 2700 familias de todo el país y que todos sus profesores han renunciado a sus sueldos.

El tercer periodo comienza en octubre luego de la aprobación por parte del Senado de la ley 14.557 de universidades privadas donde se deroga el artículo 28 y se aprueba que la iniciativa privada pueda crear universidades con capacidad para expedir títulos y/o diplomas académicos, que la habilitación para el ejercicio profesional será otorgada por el Estado mediante exámenes públicos y que estas instituciones no podrán recibir ningún subsidio.

En este número aparecerá un artículo de Mario Castex S.J. donde plantea en primer que las universidades católicas surgieron en un momento de alta conflictividad y polarización social, pero también que existen divisiones entre los sectores que apoyan el surgimiento de las universidades privadas, estando

“por una parte los de tendencia “ascendente”, que, al modo de las antiguas, academias ven surgir su esbozo universitario alrededor de núcleos de alta investigación. Esta tendencia al criticar crea la categoría opuesta, que bien pudiera llamarse descendente. Se pretendería agrupar en ellas a las actuales Universidades Católicas, acusándolas de “creación por decreto”²³.

A su vez, aparecen otros dos artículos que se enfrentan nuevamente a las Universidades Nacionales, criticando, el primero, el rol que ocupan el Rector y el Vicerrector de la U.B.A. ya que ellos son los “principales responsables de la formación de profesionales cultos, éticamente correctos, y científicamente responsables, se lanzan a la calle y del brazo del dirigente estudiantil encabezan una manifestación de violencia e irresponsabilidad”²⁴; y el segundo la participación de las federaciones universitarias principalmente de la F.U.B.A. y la F.U.A. en la provocación intencional de incidentes para su propio beneficio.

Finalmente, encontramos un interesante artículo que realiza un análisis de los avatares del conflicto desde la sanción del decreto ley 6403/55 hasta la sanción de la ley de Universidades Privadas en el que encontramos un profundo análisis de este y sus actores, pero también manifestará la confusión que reinó a lo largo del mismo a partir de la construcción de una de oposición que mezclaba que “la enseñanza

²³ *Estudios*, octubre 1958, p.634.

²⁴ *Estudios*, octubre 1958, p.638.

religiosa, el privilegio, el Clero y la Iglesia Católica, el imperialismo, la CADE, los contratos petroleros, etc., y confusamente solidarios con el monopolio estatal, las Universidades oficiales, la enseñanza “sin dogmas”, el laicismo y el marxismo”²⁵.

El número de noviembre será el último donde veremos reflejados artículos en referencia directa al conflicto. El primero será escrito por Ismael Quiles donde remarcará la importancia de todo lo que se ha logrado para sin dejar de lado todos los “errores” que según su criterio tiene la ley. Simplemente mencionaremos dos problemáticas que hemos venido mostrando a lo largo del trabajo. La primera es la cuestión vinculada a la expedición de títulos académicos y habilitantes ya que si bien las nuevas universidades podrán expedir títulos académicos deberán revalidar sus conocimientos para obtener los habilitantes. Quiles no objeta directamente esto, pero explica que, “si el examen de Estado se exige a las Universidades Privadas, debería exigirse con tanto o mayor razón a las Universidades Oficiales “no controladas”, y si a estas no se les exige, tampoco debería imponerse la misma exigencia a las Universidades Privadas”²⁶. El segundo aspecto es el vinculado a la prohibición al Estado de brindar recursos a las universidades privadas porque sostiene que este está “capacitado, y aun estimulado a fomentar la ciencia y la cultura otorgando subsidios a instituciones culturales privadas [...], y sin embargo, se le prohíba ayudar con recursos oficiales a los centros de cultura superior que son las Universidades Privadas”²⁷.

Consideraciones finales

El relevamiento y análisis de los artículos publicados durante 1958 por la revista *Estudios*, nos ha mostrado por su cantidad y periodicidad la necesidad de que el problema de la habilitación y reglamentación de las universidades privadas se resolviese de manera rápida. El hecho de que esta publicación estuviese dirigida por miembros de la Compañía de Jesús, quienes también participaban en la organización de la nueva universidad que se estaba consolidando, hizo que su campaña fuera sin duda muy intensa procurando que sus lectores viesen su compromiso y su activa participación. Sin embargo, es interesante ver que nunca hay una autorreferencia en alguno de los temas tratados.

²⁵ *Estudios*, octubre 1958, p. 641.

²⁶ *Estudios*, noviembre 1958, p. 693.

²⁷ *Estudios*, noviembre 1958, p. 695.

En la búsqueda de que finalice el monopolio estatal en cuanto a la enseñanza universitaria el sector católico utilizó diversos argumentos para poder obtener la aprobación de sus propias instituciones de formación superior. Los mismos nunca se basaron en la necesidad de una propuesta educativa diferente a la existente a partir de nuevas formas de enseñanza o de la creación de nuevas carreras, sino en el principio de la libertad de enseñanza y la crítica constante al funcionamiento de las Universidades Nacionales fueron sus principales argumentos. Como hemos visto, únicamente se plantea la necesidad de crear una competencia a las instituciones existentes como respuesta a la crisis que atraviesan las Universidades Oficiales a partir de la politización de estas y el relegamiento de algunas de sus funciones centrales como la investigación y la docencia.

Estos argumentos que se repiten a lo largo del año no se basan en supuestos académicos, sino que, en muchas ocasiones, se critica llamativamente a los rectores de las universidades nacionales por participar en manifestaciones y actos cuando lo mismo hacían integrantes de los Institutos Universitarios del Salvador o la Universidad Católica Argentina. También es cierto, que en ningún momento se hace referencia a la necesidad de que existan universidades católicas y/o confesionales propiamente, sino que se remarca el concepto de universidad privada.

Recibido: 31/10/2019
Aceptado: 15/12/2019

**La postura de la revista *Estudios* sobre la necesidad de la creación
de las Universidades Privadas durante 1958**

Jorge Luis Fabian

Resumen. En el presente trabajo analizaremos la visión que la revista católica *Estudios*, publicada por la Compañía de Jesús junto a la Academia Literaria del Plata y ligada a la Universidad del Salvador, tuvo sobre los acontecimientos que sucedieron en el transcurso de 1958, año en el que se sancionará la ley 14.557 de Universidades Privadas, centrándonos en los argumentos planteados por ella para justificar la necesidad de las nuevas instituciones. Para realizar esto, deberemos también considerar el contexto en el cual se promulgó el decreto ley 6.403 que permitirá la apertura de nuevas universidades en diciembre de 1955. Nuestra intención, es brindar un acercamiento a una publicación que, si bien ha sido referenciada, aún no ha sido trabajada en profundidad y mostrar la visión de un sector del catolicismo que participó activamente en favor de la implementación de la libertad de enseñanza en el nivel superior a partir de la figura del director de la revista, Ismael Quiles S.J.

Palabras clave: política universitaria - universidades privadas - Universidad del Salvador - Ismael Quiles SJ - Revista *Estudios*.

**The position of the magazine *Estudios* on the need for creation
of Private Universities during 1958**

Jorge Luis Fabian

Abstract. In this paper we will analyze the vision that the Catholic magazine *Estudios*, published by the Society of Jesus together with the Literary Academy of Silver and linked to the University of El Salvador, had about the events that happened in the course of 1958, the year in which Law 14.557 of Private Universities will be sanctioned, focusing on the arguments raised by it to justify the need of the new institutions. To do this, we must also consider the context in which Decree Law 6.403 was enacted that will allow the opening of new universities in December 1955. Our intention is to provide an approach to a publication that, although it has been referenced, has not yet been worked in depth and show the vision of a sector of Catholicism that actively participated in favor of the implementation of the freedom of education at the top level from the figure of the director of the magazine, Ismael Quiles SJ

Keywords: university policy - private universities - Universidad del Salvador - Ismael Quiles SJ - Magazine *Estudios*.

Animación y gestión estratégica en la Escuela Confesional: preservación, cambio y toma de decisiones para la sustentabilidad económica

Pablo Rodríguez

Introducción

En el marco de la Historia de la Educación Religiosa, se quiere abrir un espacio de reflexión en relación con la gestión de instituciones educativas confesionales. Motiva este hecho la relevancia de estas instituciones en el fortalecimiento en el aquí y ahora del devenir histórico de los carismas fundacionales que siguen iluminando la vida de muy diversas comunidades.

En relación con la sustentabilidad económica de las instituciones educativas pertenecientes a distintas Congregaciones, la vinculación, en términos de financiamiento, entre el Estado y el Iglesia, centraliza el tema de la autonomía de la institución para la toma de decisiones. Aún más, en momentos donde las exigencias que recaen en las escuelas sobre la tensión preservación-cambio, en una época signada por cambios muy significativos, obliga a ensayar nuevas respuestas.

Se está transitando por un cambio de época. Es por ello por lo que resulta absolutamente necesario la lectura del contexto que delimita este proceso, más aún quienes se desempeñan en el ámbito de la gestión educativa. Porque ante un modelo agotado y la institución de un modelo cuyo elemento central es el cambio, ante el acto reflejo de repetir fórmulas a problemas que no llevan intrínsecamente las mismas condiciones, es momento de instituir nuevas soluciones, anclados en valores que nos sirvan de referencia para orientarse en una situación signada por las contradicciones, plagada de miradas perplejas. Se insiste en instituir y no restituir porque es imperante convenir el significado de conceptos que previamente eran conocidos por todos. No se puede restituir un modelo que funcionaba en un contexto que ya no es tal, ya no va de suyo.

Asimismo, esta lectura de los signos de los tiempos debe llevar consigo un cambio de mentalidad. No es pertinente leer este mundo globalizado y complejo con una mirada lineal, porque de esta manera se seguirían colocando las causas de esta crisis fuera de la Institución Escuela. Se necesitan construir nuevas categorías de

análisis, entender que las tensiones no se rompen, sino que se equilibran, convivir con las contradicciones y las incertidumbres y aprender a esperar resultados distintos, que no serán exactos puesto que la situación necesita procesos de ensayo y error, evaluación y, nuevamente, acción.

El posicionamiento correcto respecto de las condiciones del mundo posmoderno implica la no reacción impulsiva, sesgada de marcos teóricos que no generan propuestas perdurables en el tiempo. Las (re)acciones son ciegas sin la luz de constructos teóricos que guíen el accionar cotidiano, tal ausencia no posibilita el ejercicio de adaptación al cambio, y menos aún, al cambio de los patrones de cambio, característica distintiva de la posmodernidad. La reconstrucción de las agencias de socialización debe realizarse desde la experiencia, pero a partir de una correcta lectura de la realidad. Las escuelas confesionales tienen en sus idearios / horizontes inspiradores, una gran cantidad de herramientas que van en esa dirección. La animación/gestión es el arte de que las cosas sucedan. Esto implica necesariamente que algunos procesos al interior de la escuela cambien. Y eso lleva a la pregunta central: ¿Es necesario que toda la escuela cambie? Se pueden ensayar alguna respuesta, que inicialmente pretenda sostener el hecho de que cualquier cambio será viable en tanto no afecte la identidad de la institución. Tal como lo expresa Schvarstein, la identidad es “aquello que permanece invariante a lo largo del tiempo, y que además la distingue de otra [organizaciones] de su misma especie”¹.

Particularmente, estas líneas intentarán echar luz acerca de cómo adaptar las decisiones relativas a la sustentabilidad económica de las instituciones confesionales en relación con sus idearios, con la realidad cambiante de las formas organizativas y de los contextos externos.

Contextos e interrogantes

Las transformaciones de las estructuras productivas a nivel mundial, como así también la revolución de las tecnologías de la información, han socavado los cimientos de un Estado que ha perdido su brújula; y en esta desorientación cae también la sociedad, en tanto conjunto de individuos, en tanto cuerpo colectivo. El concepto de Nación se desvanece, lo que naturaliza fenómenos de deshumanización. Es natural la exclusión de un grupo creciente de personas que no son útiles en tanto

¹ Leonardo Schvarstein, *Diseño de organizaciones: tensiones y paradojas*, Bs. As., Paidós, 2007, p. 330.

productores/consumidores, lo que profundiza la fragmentación social. En este contexto, la escuela debe estructurar estrategias que favorezcan la cohesión social puesto que el encuentro personal posibilita un proceso de socialización que en este momento parece estar en manos de otras agencias sociales.

La adaptación a los cambios del entorno por parte de las escuelas [confesionales] está íntimamente ligada a su cultura institucional, entendida como una serie de supuestos básicos que determinan el accionar de todos los integrantes de la comunidad educativa:

“[La cultura institucional es] el patrón de supuestos básicos que un grupo dado ha inventado, descubierto o desarrollado en el proceso de aprender a enfrentar sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que han funcionado lo suficientemente bien como para ser considerados válidos y, en consecuencia, para ser enseñados a los nuevos miembros como una forma correcta de percibir, pensar y sentir con relación a esos problemas”².

Es decir, la cultura institucional es la interpretación que la comunidad ha hecho y validado de las nociones fundantes, explícitas e implícitas, que nacen de matriz fundacional del carisma, de la manera en que la Misión ha impactado en la obra, y de cuánto se ha impregnado esos supuestos en la identidad y la estructura de la escuela.

Tomando como base que “una organización es siempre una historia de conversaciones y compromisos derivados de estas conversaciones”³, el valor de la palabra como intervención y herramienta de animación y gestión es sumamente alto. La palabra escrita y no escrita, la palabra dicha y no dicha, hacen a la identidad del carisma, y, por tanto, de cómo la escuela se apropia de él, conformando su cultura y su identidad. Es por ello y, retomando lo dicho anteriormente, el ideario / horizontes inspiradores trazados por la Congregación Religiosa que asume la tarea educativa, contiene una gran cantidad de herramientas para la animación y gestión estratégica de la institución, en particular en lo que se refiere a las decisiones de sustentabilidad económica de la misma.

² Shein, 1984 en E. Gore, D. Dunlap, *Aprendizaje y organización: una lectura educativa de teorías de la organización*. Bs. As., Granica, 2003, p. 82.

³ Gore, Dunlap, ob. cit., 2003, p. 150.

A partir de aquí se desprenden varios interrogantes: ¿en qué medida las decisiones tomadas se acercan o se alejan del horizonte, ya sea por resultado o por proceso? ¿En qué grado la propuesta educativa es condicionante de las decisiones de índole económica - financiera? ¿Existen herramientas / procesos que permitan garantizar, a la vez, la sustentabilidad económica y el apego a las notas de identidad del carisma?

Animación y gestión estratégica: el aprendizaje como cultura institucional

Tomando lo desarrollado hasta aquí, podemos decir que la sustentabilidad de un proyecto educativo es inseparable de una serie de decisiones estratégicas, vinculadas tanto con las características de la propuesta, como con las variaciones del entorno socioeconómico y normativo. Tales decisiones, estarán apoyadas en los horizontes inspiradores de la Congregación, pero se harán operativos y reales según la historia, las prácticas, las conversaciones sobre el carisma que la escuela haya desarrollado a lo largo del tiempo, es decir, su cultura institucional.

La identidad de la institución se visualiza tanto en su estructura como en su cultura. Si bien la identidad es invariante a lo largo del tiempo, tanto ésta como la cultura organizativa se vinculan estrechamente:

“Ambas se vinculan en un proceso recursivo por medio del cual se recrean y modifican mutuamente ante las fluctuaciones internas y externas a las cuales la organización está expuesta, como así también ante los acoples que el sistema realiza como respuesta a aquéllas”⁴.

Ante las fluctuaciones internas y externas, la cultura organizacional tiende a cerrarse sobre sí misma, establecerse sobre los preceptos fundacionales como reacción de supervivencia de la identidad. Sin embargo, existe un espacio de acceso y modificación de esos supuestos de la cultura, sin dejar de lado la identidad del carisma y de la institución. Es una parte vital de toda organización, poder realizar modificaciones sobre su estructura, acorde a las necesidades propias y del entorno; es un proceso tan importante como velado en la medida en que no sea parte de un

⁴ P. Rodriguez “Una aproximación al estudio de la tensión preservación-cambio y su extensión a escuelas confesionales” en *Dialogando* 4, N.9, 2017, p. 140
<https://drive.google.com/file/d/1rPB59ubaWa0ZJgNwUj4T3kpToxFLZhHr/view>.

proyecto dialógico y participativo de todos los actores de la comunidad, cada uno desde el rol configurado:

“Si bien es cierto que la cultura organizativa se cierra sobre sí misma conservando los criterios dominantes que la constituyen, existe un margen de modificación de esta, y, por ende, de la estructura, aun sosteniendo las notas características de la organización. La cuestión se focaliza en descubrir cuál es el espacio organizacional en donde se retienen estas modificaciones estructurales y culturales”⁵.

Resulta necesario establecer un modelo de animación / gestión que intente desvelar las bases de la cultura institucional, para poder operar sobre estos paradigmas dominantes y generar condiciones de cambio a partir de decisiones operativas que impacten tanto en la sustentabilidad económica como en la propuesta pedagógico – pastoral. Este modelo requiere que la centralidad de la cultura institucional esté dada a partir de la generación de competencias colectivas que permitan realizar maniobras adaptativas que se incorporen al conocimiento organizacional y, por ende, a la identidad de la institución:

“Este modelo de gestión, que articula los conceptos de cultura y estructura, pone el acento en el aprendizaje organizativo, puesto que implicaría un cambio de las categorías de análisis y de los modelos que los actores tienen acerca de la institución. Este proceso de aprendizaje implica institucionalizar el producto de las interacciones de los participantes, lo que llevaría a una generación conjunta de marcos de interpretación y acción que queden determinados por la memoria colectiva (y en sí misma), permitiendo un tratamiento conjunto de las maniobras adaptativas de la organización”⁶.

Es necesario considerar el hecho de que, si bien la identidad es considerada como el invariante de la organización, eso no significa que esté en reposo, sino en una constante resignificación y recreación que mantiene inalterables a aquellos preceptos que, de modificarse, cambiarían la esencia de aquella. Estas recreaciones constantes, estos ajustes sobre el entorno en función de los objetivos, es en realidad el reflejo de las acciones que toman las personas en el aquí y ahora de la institución:

⁵ Rodríguez, ob. cit., p. 140.

⁶ Rodríguez, ob. cit., p. 141.

“Las organizaciones no son independientes de las personas que las construyen y que las dirigen. En definitiva, las organizaciones son tanto producto de la estructura sociopolítica como producto del pensamiento y de la acción de sus miembros particulares”⁷.

La forma en que los actores intervienen sobre la institución está estrechamente vinculada con los paradigmas y las imágenes que ellos mismos tengan sobre la organización. Es un proceso recursivo que se retroalimenta en términos de la clausura organizacional. Sin un proceso dialógico y participativo que permita acceder a las bases de la cultura organizacional no es posible hallar algún espacio donde aquella pueda ser modificada, en términos de que puedan ampliarse la base de conocimientos que sea superior de la suma de conocimientos individuales, es decir, devengan en institucionales:

“Cuando los individuos de la organización experimentan un proceso de investigación organizacional, recorren un camino donde articulan el pensamiento con la acción. Este camino, posibilitado por la investigación, es el proceso de aprendizaje organizacional”⁸.

Este proceso ha de ser deliberadamente una opción política de gestión institucional por parte del Equipo de Conducción, considerando en la praxis la pertinencia que pudiera tener dentro de la historia institucional y su apego a las notas características del Carisma de la Congregación:

“Cuando nos referimos al proceso de aprendizaje organizacional, señalamos un proceso consciente y sistemático que lleva a cabo un colectivo dentro de la organización. Este proceso consiste en la indagación de la brecha entre las teorías declaradas y las teorías en uso, en vista de ajustar objetivos y resultados esperados”⁹.

Es necesario que el conocimiento individual se transfiera al colectivo, por lo cual es necesario que sea comunicable y evaluable. Requiere de estas características para

⁷ M. Sagastizabal, C. Perlo, *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Bs. As., La Crujía, 2006, p. 155.

⁸ Sagastizabal, Perlo, ob. cit., p. 149.

⁹ *Ibíd.*, p. 149

ser memoria colectiva, se conforme en nuevo paradigma y permita ampliar la base de supuestos de la cultura institucional:

“[En referencia] a una espiral de aprendizaje organizativo que, partiendo de la resolución de problemas de tipo técnico, asume problemas que, no resueltos a ese nivel, requieren toma de decisiones por parte de actores diversos, que, a su vez, deben asumir el conflicto que supone no ser capaces de resolver el problema, aparentemente técnico, debiendo aclarar posiciones y negociar, para, finalmente, ascender a un plano <meta paradigmático>, donde poder confrontar los diversos paradigmas y esquemas mentales que determinan sus rígidos <posicionamientos>, para dilucidar, objetivamente, la funcionalidad de dichos paradigmas y esquemas. Es una espiral por cuanto el proceso de ascenso para descender al nivel operativo, listos para ascender de nuevo cuando la situación lo exija.¹⁰

Elementos de la sustentabilidad económica de una institución educativa

La estructura financiero-económica de una institución educativa es compleja como la de cualquier organización en la que existen diversas fuentes de ingresos, una cantidad significativa de agentes y egresos relativos al funcionamiento de una estructura amplia. En general en toda escuela, y puntualmente en la gran mayoría de las escuelas confesionales, hay dos fuentes importantes de ingreso (subsidio estatal y aranceles) y una fuente considerable de egresos (costo laboral). Este andamiaje económico está en estrecha relación con el proyecto pedagógico y la misión y visión que subyacen al carisma de la Congregación. Es decir, hay un principio básico que debe respetarse a la hora de animar y gestionar una institución de este tipo: **toda decisión económica debe ser pedagógica y toda decisión pedagógica debe pasar por el plano económico**. Es una trama recursiva, de retroalimentación e indivisible dado que forma parte de una realidad compleja, un entramado donde cada una de las partes del sistema y su interacción es más que la suma de esas partes. No pueden disociarse porque los planos pedagógicos y económico - financiero son fundantes de la matriz institucional. Por tanto, no pueden dirimirse de manera aislada, sino que deben tomarse como una tensión estructural para el diseño de la institución.

¹⁰ E. Moreno Peláez, “Aprendizaje organizativo y generación de competencias”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 1997: 247–261, aquí p. 258.

De esta forma, el proceso de toma de decisiones no puede ser llevado adelante desde la perspectiva de una única persona (el Representante Legal o Director General) o desde una única lógica imperante (la económica por sobre las otras, por caso), sino que debe ser un proceso dialógico / consultivo / de gestión horizontal, porque atañe a distintos sectores, distintos cargos, es decir, atañe a distintas personas que cristalizan el quehacer educativo:

“En otras palabras, nos enteramos de que las finanzas no son aquella concepción errónea referida solamente a dinero, números y fórmulas. Por el contrario, las finanzas son el reflejo de la forma en como asumimos los problemas, como los administramos, registramos (es una mínima parte), y como llegamos al final del proceso financiero o a la **toma de decisiones**”¹¹.

En lo relativo a la institución educativa confesional, podemos analizar diversas áreas centrales del andamiaje económico-financiero, expresadas como políticas institucionales, a saber:

- **Políticas de Matrícula:** relativas a la cantidad de alumnos, a las formas de cobro, a los plazos de cobro, a las condiciones que implica un nuevo contrato con las familias.
- **Políticas de Morosidad:** relativas al tratamiento de los atrasos en los pagos, a quiénes, cómo, cuándo y dónde se trata este tema con las familias; a cuáles son las formas de acompañamiento.
- **Políticas de Admisión:** relativas al ingreso de nuevos docentes, en función de distintas situaciones que puedan darse en la cotidianidad institucional.
- **Políticas de Infraestructura:** relativas tanto al edificio como a la estructura de la planta funcional y como, en ella, se distribuyen los costos.
- **Políticas de Subvención:** relativas a las acciones necesarias para que el subsidio llegue en tiempo y forma, para que se cumplimente debidamente el pago a los agentes, para estar sujeto a normativa por el uso de fondos públicos.

Estas políticas institucionales deben estar diseñadas a partir de un proceso de conversaciones que respeten la historia propia de la institución, la capacidad de resolver nuevos problemas, la misión y la visión propia del carisma, la mirada de “cuidado de la casa común”.

¹¹ Juan Joseph Malta Luna, *Economía de la Educación: Gestión financiera de proyectos educativos*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2013, p. 17.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc86475>.

La capacidad de la institución, tomando el aprendizaje institucional como parte de su cultura, para adaptar estas políticas a futuros contextos, será la piedra angular para equilibrar la tensión preservación-cambio, de modo que pueda recrear su estructura sin soslayar sus notas de identidad.

La gestión responde a una necesidad de resolver problemas; “gestionar es hacer que las cosas sucedan”¹² y la misma se evalúa por medio de los resultados, pero debe hacerse por medio de un camino ético, coherente y apegado a las notas de identidad del carisma que le dio vida a la institución:

“En cuanto a ética, es una actitud. En cambio, la transparencia se aproxima más a un procedimiento. Para mejorar las dos cosas: la ética hay que promoverla y la transparencia establecerla. La razón de la ética y transparencia se sitúa en el marco de los procesos, cambios y transformaciones actuales de la educación tales como: descentralización, autonomía, autogestión, participación ciudadana, auditoría social, sostenibilidad”¹³.

Herramientas para la generación de competencias colectivas

Como hemos mencionado anteriormente, el contexto de cualquier institución educativa está signado por el cambio. La capacidad de procesar las modificaciones por medio de maniobras adaptativas es lo que permite a la institución equilibrar la tensión preservación-cambio. Esta tensión, pone de manifiesto la relación entre la estructura de la institución y su identidad. Podríamos simplificar esta vinculación afirmando que la estructura es la que puede variar sin que se modifiquen las notas de identidad de la organización. Particularmente, la sustentabilidad económica está claramente atravesada por aquella tensión.

La manera en que se procesan esos cambios modifica la estructura, pero se puede correr el riesgo de que se modifique la identidad de la institución. Los caminos trazados (camino, del celta “cammin” y este de “cam”: paso)¹⁴ debe contribuir que se avance hacia el horizonte, como parte de un proceso que no sólo puede ser

¹² B. Blejmar, “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”, *Noveduc*, 2007.

¹³ J. J. Malta Luna, ob. cit.

¹⁴ <http://etimologias.dechile.net/?camino>.

evaluado sólo por su resultado, sino por la ética, la transparencia y la coherencia del camino y de los caminantes...

Teniendo en cuenta que, tal como lo afirma Blejmar “la trama de las interacciones existentes en una organización circula a través de las conversaciones que se intercambian en su seno”¹⁵, resulta necesario establecer un proceso sistemático e intencionado de aprendizaje institucional que pueda explorar las bases de su cultura (como manifestación de códigos, símbolos y prácticas compartidas) para encontrar los caminos que permitan desarrollar las maniobras adaptativas para que la estructura se modifique y pueda, a su vez, potencias y recrear la identidad de la institución.

Ese proceso sistemático requiere de una serie de conceptos que pueden sintetizarse en¹⁶:

- **Liderazgo**, que permita establecer una visión compartida y regular la distribución de las fuentes y espacios de poder.
- **Comunicación**, que sea el centro de una cultura colaborativa y permita comprender a la organización como ambiente semántico (espacio de recreación de significados y significantes)
- **Trabajo en equipo**, para la generación de competencias colectivas, que es el producto de las interacciones de los actores sociales.
- **Capacitación**, acerca de los supuestos que gobiernan la imagen – representación y la estructura de funcionamiento de la organización.
- **Evaluación**, como herramienta de recolección de datos y supervisión para el redireccionamiento de los procesos.

Estos cinco conceptos pueden proporcionar herramientas para contribuir a generar una memoria histórica de la institución, una epistemología, una forma propia y singular de abordar la realidad con toda su complejidad:

“Sólo el diálogo y la discusión sobre las prácticas podrán ampliar horizontes de acción y los marcos interpretativos, permitiendo el fortalecimiento de la *propuesta - modelo - respuesta* de la institución hacia la comunidad. Entendiendo que el resultado no es el único ni el mejor, sino la solución que la organización pueda brindar de manera contingente, no por la precariedad

¹⁵ Blejmar, ob. cit., p. 37.

¹⁶ Rodríguez, ob. cit., p. 38.

de la estructura, sino por el firme compromiso de abordar la variedad que presenta la realidad compleja y diversificada a la que se enfrenta”¹⁷.

Recibido: 31/10/2019

Aceptado: 15/12/2019

¹⁷ Rodríguez, ob. cit., p. 69,

**Animación y gestión estratégica en la Escuela Confesional:
preservación, cambio y toma de decisiones para la sustentabilidad económica**

Pablo Rodríguez

Resumen, Se aporta una reflexión en relación con la gestión de instituciones educativas confesionales. Motiva este hecho la relevancia de estas instituciones en el fortalecimiento en el aquí y ahora del devenir histórico de los carismas fundacionales. En la situación actual económica global, se plantean interrogantes sobre el alcance y efectividad de las medidas a tomar a partir del concepto de aprendizaje como cultura institucional. Se analizan los elementos de la sustentabilidad económica de una institución educativa, asumiendo el principio: toda decisión económica debe ser pedagógica y toda decisión pedagógica debe pasar por el plano económico.

Palabras clave: escuelas confesionales - gestión pedagógica - gestión económica - problemas de sustentabilidad - criterios de sustentabilidad.

**Animation and strategic management in the Confessional School:
preservation, change and decision making for economic sustainability**

Pablo Rodriguez

Abstract, A reflection is provided regarding the management of confessional educational institutions. This fact motivates the relevance of these institutions in strengthening the here and now of the historical evolution of the founding charisms. In the current global economic situation, questions are raised about the scope and effectiveness of the measures to be taken from the concept of learning as an institutional culture. The elements of the economic sustainability of an educational institution are analyzed, assuming the principle: every economic decision must be pedagogical and every pedagogical decision must pass through the economic plane.

Keywords: confessional schools - pedagogical management - economic management - sustainability problems - sustainability criteria.

La divulgación histórica de la historia de las Congregaciones, el caso de la Congregación de las Hermanas de la Inmaculada Concepción de Castres

Emilia Calvo

El género de divulgación cuestionado desde la academia por su modo accesible y por la demanda de apelación científica, pierde de vista la consistencia teórica y metodológica del proceso de investigación que requiere, antes de ser formulado como texto de divulgación.

Los esfuerzos de la Congregación por documentar la historia de Emilie de Villeneuve y tantas mujeres religiosas francesas de origen que atravesaron las adversidades políticas de su tiempo, son testimonio de una voluminosa obra a la que muy pocos acceden.

La complejidad de profundiza si se tiene en cuenta que las dimensiones temporales y territoriales se expanden dificultando aún más la narrativa de un relato plural y extenso.

Así el estudio de las fuentes, como memorias, registros de la congregación y cartas de la fundadora, requirieron un esfuerzo de indagación que es posible identificar en las obras que se presentan: *Algunos hilos ... de mi tejido inacabado*. Emilie de Villeneuve, a modo de autobiografía y *Las veo en el camino. Una Mirada a nuestra historia de hermanas azules (1836-1936)*.

De estas obras es preciso rescatar por lo menos dos cuestiones en cuanto al método de estudio. El primero es que son el fruto de un exhaustivo trabajo de revisión de la tradición de lectura y lectura de fuentes. Segundo y no menos importante, es que el estilo de redacción de la obra no opaca, al contrario, fortalece el recate de un método biográfico, que pretende un estilo autorreferencial que evidencia el esfuerzo por revelar la vitalidad de los sujetos que se narran a través de su propia historia.

El fragmento que sigue proporciona ejemplos de lo anteriormente dicho:

“La prohibición de enseñar por supuesto, provoca un conflicto con el Papa que, en 1904, desencadena la ruptura de las relaciones diplomáticas con el Gobierno francés. La madre Théodosie comunica esta noticia a las Hermanas y les escribe “la iglesia está de luto, lloramos con Ella...Esperemos la decisión del jefe supremo de la Iglesia, con confianza de hijas” (Carta Circular y Acta del Consejo de 6 y 11 de octubre de 1895)”.

Las referencias contextuales son precisas para que el lector pueda establecer el escenario de los relatos y exige de la construcción narrativa precisión no solamente en la cronología de los sucesos críticos sino además versatilidad para comprender las realidades de estados diferentes, en medio de disputas políticas y sociales.

Recibido: 31/10/2019

Aceptado: 15/12/2018

La divulgación histórica de la historia de las Congregaciones, el caso de la Congregación de las Hermanas de la Inmaculada Concepción de Castres

Emilia Calvo

Resumen. Los esfuerzos de la Congregación por documentar la historia de Emilie de Villeneuve y tantas mujeres religiosas francesas de origen que atravesaron las adversidades políticas de su tiempo, son testimonio de una voluminosa obra a la que muy pocos acceden. La complejidad de profundiza si se tiene en cuenta que las dimensiones temporales y territoriales se expanden dificultando aún más la narrativa de un relato plural y extenso. Con un estilo biográfico y ameno, la hermana escribe dos libros que permiten la divulgación de estos escritos, incorporando además otras fuentes como las epístolas de la madre fundadora.

Palabras clave: historia religiosa – biografía de religiosas - escritos fundacionales - comunidad Inmaculada Concepción de Castres – Emilie de Villeneuve.

**The historical diavulcation of the history of the Congregations, the case of the
Congregation of the Sisters of the Immaculate Conception of Castres**

Emilia Calvo

Abstract. The efforts of the Congregation to document the history of Emilie de Villeneuve and so many French religious women of origin who went through the political adversities of their time, are testimony to a voluminous work that very few access. The complexity deepens if one considers that the temporal and territorial dimensions expand making the narrative of a plural and extensive account even more difficult. With a biographical and entertaining style, the sister writes two books that allow the dissemination of these writings, also incorporating other sources such as the epistles of the founding mother.

Keywords: religious history - biography of religious - founding writings - Immaculate Conception of Castres community - Emilie de Villeneuve.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

MARÍA JESÚS SOTO BRUNA - CONCEPCIÓN ALONSO DEL REAL, *De Processione Mundi. Estudio y edición crítica del tratado de Domingo Gundisalvo*, Pamplona, Eunsa, 1999, 262 pp.

La colección de textos filosóficos medievales traducidos y comentados de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Navarra se enriquece con esta entrega de dos estudiosas del medioevo; por eso, a pesar de tiempo transcurrido, es pertinente una reseña en este medio. Se trata de una obra de particular interés para los españoles. En efecto, la producción filosófica medieval hispana está siendo revalorada con justicia. Tanto los aportes árabes y judíos como latinos anteriores al s. XIV se están mostrando decisivos para la constitución de la filosofía europea. Sin embargo, hasta hace unos decenios, esta producción era casi ignorada, debido en parte a la inexistencia de ediciones y por supuesto de traducciones y trabajos de análisis comparativo. Entre estas figuras que hace 50 años sólo conocían unos pocos especialistas se encuentra Domingo Gundisalvo, figura que hoy nos aparece decisiva para la comprensión del pensamiento de la primera mitad del s. XIII, como primer intento de incorporar el pensamiento árabe en la latinidad.

María Jesús Soto Bruna presenta un estudio filosófico que comprende introducción y comentario a la obra. La introducción es muy amplia, representando casi la mitad del libro (p. 10 a 107). En ella la autora analiza esta obra en el contexto de la tarea filosófica de Gundisalvo, perteneciente al grupo de traductores de Toledo. El *De processione mundi* es una de las primeras obras que en el mundo latino expone una concepción metafísica sobre las relaciones Dios - mundo, y es un aporte personal de Gundisalvo. Soto Bruna señala acertadamente que el término que designa esta relación (*processio*) ya indica la filiación neoplatónica del autor y en ese contexto se quiere explicar la relación entre el creador y las creaturas. Para comprender mejor su aporte, la autora pasa revista al entorno filosófico de la época: la metafísica del s. XII y el “encuentro” con Avicena, que ofrece una lectura original de Aristóteles. A continuación se exponen los principales pasos de la obra: las demostraciones de la existencia de dios y sus atributos, luego la creación y a continuación los temas del “hilemorfismo universal” y la teoría de la luz, que serán retomados por la primera escuela franciscana en el siglo XIII.

Alonso del Real nos ofrece una versión castellana realizada a partir de la colación de manuscritos de Vulgo, incluyendo el Codex Oxoniensis. En las ediciones de Menéndez Pelayo y Vulgo no constan divisiones ni numeraciones,

como en los manuscritos. La traductora ha respetado esta disposición pero ha añadido una numeración por párrafo.

En cuanto a la traducción, Alonso señala que el latín del siglo XII era una *lingua franca* en la cual Gundisalvo debió expresar un universo conceptual complejo y novedoso. Naturalmente, añadamos, el latín del siglo XII estaba mucho menos preparado que el del XIII para recibir tecnicismos filosóficos y ellos debieron crearse a partir de lo que había. Esta dificultad en expresar lo que realmente se quería decir, que es notoria en este tipo de textos, ha llevado a la traductora al criterio de no arriesgar una interpretación sino atenerse a la sobriedad de la expresión y la marcada literalidad, usando la transliteración de términos de difícil interpretación (ella menciona *potestas*, *elementa* y *elementata*, y podríamos añadir que similares dificultades ostentan otros cuya traducción parece obvia, como *materia* o *forma*, pero que se usan en sentido diferente al que luego consagró la tradición escolástica). La traducción se presenta enfrentada al texto latino colacionado con amplio aparato crítico. Compulsándola se aprecia que efectivamente la traductora ha procurado una versión literal añadiendo lo menos posible al escueto y a veces oscuro latín de Gundisalvo. La versión se completa con un apéndice de textos paralelos y un índice de frecuencias. Debemos felicitar a ambas autoras por este cuidadoso y meritorio trabajo del cual todos podemos obtener mucho provecho.

Celina A. Lértora Mendoza

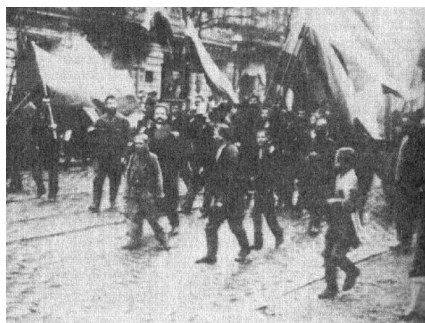
DOCUMENTOS

**Parroquia Ortodoxa San Martín de Tours, Buenos Aires
Iglesia Ortodoxa de Argentina**

Nuestra comunidad eclesial se sitúa en un movimiento que surgió dentro de las Iglesias Ortodoxas después de la Revolución Rusa de 1917.



La enorme masa de emigrados rusos a los países occidentales produjo, en primer lugar, un descubrimiento –por parte del Occidente latino, católico y protestante– de las riquezas y el valor de la tradición ortodoxa, identificada hasta entonces con el mundo de la Europa Oriental y el Medio Oriente.



Grandes teólogos, pensadores y hombres eminentes llegaron a Francia portando lo más rico y depurado de esa tradición.

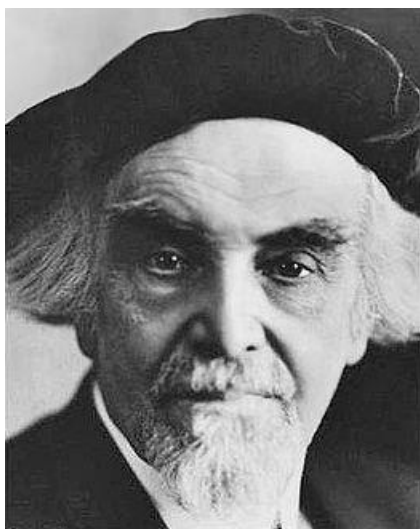
Emigrados rusos ilustres:



Obispo Eulogio



Obispo Antonio Krapovisky



Nicolás Berdiaev



Sergio Bulgakof

En segundo lugar, un grupo de jóvenes emigrados, conscientes de que nunca volverían a su país, decidieron valorizar a su vez las raíces ortodoxas de la tradición occidental, que durante un milenio formaron parte de la Iglesia indivisa.

Uno de esos jóvenes, Eugraph Kovalevsky, vivió esta búsqueda con el fervor de una vocación personal.



Eugraph Kovalevsky

Junto con otros amigos –teólogos reconocidos hoy en todo el mundo (Vladimir Lossky, Leonid Ouspensky, Alexis Van den Mensbrugghe, su propio hermano Maxime) fundaron una Cofradía, San Focio, destinada en parte a estudiar el acervo occidental de los 1000 primeros siglos cristianos.

Algunos miembros de la Cofradía San Focio:



Maxime Kovalevsky, Nicolas Lossky, Leonid Ouspensky



Vladimir Lossky, Eugraph Kovalebsky



En el patio del Instituto San Sergio de París:
Sentados: Alexis Van den Mensbrugghe,
Metropolita Eulogio, Padre Sergio Bulgakoff.
De pie a la derecha, Eugraf Kovalevsky

Esta verdadera zambullida en las raíces históricas teológicas litúrgicas iconográficas y arquitectónicas de la Iglesia de Occidente es un verdadero desafío para las Iglesias orientales, ligadas fuertemente a los países de origen por su tradición y sus costumbres.

Un hecho eclesial importante se produjo en 1937 en París cuando, con la bendición del Patriarcado de Moscú, se crea la Iglesia Ortodoxa Occidental. Pequeñas comunidades surgen entonces, perfectamente ortodoxas por la fe, pero occidentales por la lengua, la cultura y hasta el rito litúrgico.



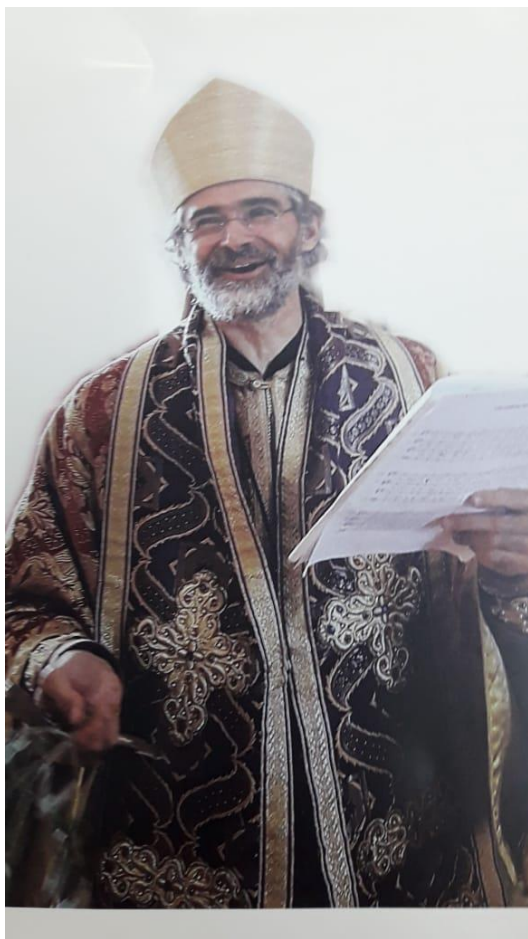
En 1964, Eugraph Kovalevsky será consagrado obispo para esta nueva Iglesia por el Sínodo de la Iglesia Rusa en el Exilio, presidido por el Arzobispo San Juan de San Francisco.



En 1978, el Padre Jacques Goettmann, presbítero de esta Iglesia, junto con su esposa Clara Cortazar, argentina, decidieron radicarse en Buenos Aires e iniciar la aventura de una nueva comunidad, insertada resueltamente en la cultura y la historia de este país.



Ortodoxa por su fe y su teología, se encuentra hoy bajo la protección del Obispo de la Iglesia Ortodoxa Francesa, Monseñor Martin



Celebra un rito occidental, el galicano; celebramos en castellano, la lengua de este país.

Mantenemos la antigua tradición de los ritos cristianos, como el bautismo por inmersión



Algunas imágenes de los Oficios de la Semana Santa



Jueves Santo – Lavatorio de pies



Viernes Santo



Noche de Pascu



Noche de Pascua



Celebración en la Iglesia

Estudiamos a los Padres de Oriente, pero también a los de Occidente en el Instituto San Ireneo de Teología y Arte Sagrado, cuyas actividades se desarrollan de mayo a noviembre y que dispone de una pequeña Biblioteca para profesores y estudiantes.

Practicamos la iconografía bizantina y rusa en el Taller de Iconos Jean de Saint Denis que también hace exposiciones periódicas; pero también nos inspiramos del arte románico europeo,









Círculo angélico





Navidad

Tratamos de conocer mejor las tradiciones religiosas americanas y la religiosidad popular, para integrarlas en la medida de lo posible, sin traicionarlas ni traicionarnos; mantenemos contactos fraternales con las Iglesias hermanas y veneramos profundamente a los santos de otras Iglesias, cuya santidad es indiscutible, que vivieron en este suelo americano. Abrimos nuestras puertas, todos los años, para Ciclos de conciertos construimos día a día la “comunidad” en una sociedad individualista y desintegrante.

Además de nuestra parroquia porteña, hay una pequeña capilla familiar en Vaqueros, Salta.





Tenemos una relación directa, a través de nuestro obispo, Monseñor Martín, con la Comunión de Iglesias Ortodoxas de tradición occidental, presente en Francia pero ya en germen en otros países. Sabemos que formamos parte de un proceso histórico mediante el cual las raíces de la Iglesia indivisa del primer milenio del cristianismo pueden vigorizarse y reflorar en formas y lenguas muy diversas.

Y esperamos, mediante nuestro humilde esfuerzo y ministerio (ministerio quiere decir servicio) contribuir a la mejor comprensión de la inagotable enseñanza evangélica y a la belleza de la Iglesia, diversa, pero Una, Santa, Católica y Apostólica.



Los autores

Emilia Calvo

Es Profesora de Historia, forma parte del Equipo Internacional de Recuperación de la Historia de la Congregación de las Hermanas de la Inmaculada Concepción de Castres, institución a la que pertenece como religiosa profesa. Escribió obras de divulgación del acervo histórico congregacional y en la actualidad dirige el grupo de investigación de la provincia Argentina-Uruguay de historia de la congregación.

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.

Jorge Fabián

Es Profesor y Licenciado en Historia por USAL. Doctorando en Ciencia de la Educación en Usal. Docente en Nivel Medio y Superior (Usal y Universidad de San Isidro).

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.

Pablo Rodríguez

Es Licenciado en Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés y profesor de la Universidad de Lomas de Zamora.

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, “Florençia” (en el caso del castellano) o “Florença” (para el portugués) se prefieren a “Firenze”. Esta traducción no debe trasladarse al nombre de la editorial o de una institución. Así, por ejemplo, “Leuven University Press” **no** debe ser modificado por “Lovaina University Press”.

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

III. Otras secciones

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

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

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

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

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

b) Eventos académicos 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>Ariel Eiris</i>	
Pedro José Agrelo como docente en la Universidad de Buenos Aires: su dictado de las cátedras de Economía Política y de Derecho Natural y de Gentes entre 1823 y 1829	7
Resumen	21
Abstract	23
<i>Alejandro Herrero</i>	
Lectura y aplicación de Ley de Educación Común (1420). Una aproximación a las disputa de las Sociedades Populares de Educación laicas y los grupos católicos, 1880-1930	25
Resumen	35
Abstract	37
<i>Laura Guic</i>	
Educación religiosa en el Centenario de la Revolución de Mayo	39
Resumen	45
Abstract	47
<i>Jorge Luis Fabián</i>	
La postura de la revista Estudios sobre la necesidad de la creación de las Universidades Privadas durante 1958	49
Resumen	59
Abstract	61
<i>Pablo Rodríguez</i>	
Animación y gestión estratégica en la Escuela Confesional: preservación, cambio y toma de decisiones para la sustentabilidad económica	63
Resumen	75
Abstract	77
<i>Emilia Calvo</i>	
La divulgación histórica de la historia de las Congregaciones, el caso de la Congregación de las Hermanas de la Inmaculada Concepción de Castres	79
Resumen	81
Abstract	83

Reseñas bibliográficas

Celina A. Lértora Mendoza

María Jesús Soto Bruna - Concepción Alonso Del Real, *De Processione Mundi. Estudio y edición crítica del tratado de Domingo Gundisalvo*

87

Documentos

89

Parroquia Ortodoxa San Martín de Tours, Buenos Aires

Iglesia Ortodoxa de Argentina

91

Los autores

113

Normas para autores

115