

Rosales, María de los Ángeles

**La educación y las prácticas
educativas en Fray José Antonio de
San Alberto Campos y Julián:
análisis interpretativo de sus cartas
pastorales, escritas en Córdoba del
Tucumán y Charcas (1778-1804)**

**Tesis para la obtención del título de posgrado de
Doctora en Educación**

Director: Noro, Jorge Eduardo

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**LA EDUCACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN FRAY JOSÉ ANTONIO
DE SAN ALBERTO CAMPOS Y JULIÁN.**

**ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE SUS CARTAS PASTORALES, ESCRITAS EN
CÓRDOBA DEL TUCUMÁN Y CHARCAS (1778-1804)**

TESIS DOCTORAL

Autora

MARÍA DE LOS ÁNGELES ROSALES

Córdoba, 2022

**LA EDUCACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN FRAY JOSÉ ANTONIO
DE SAN ALBERTO CAMPOS Y JULIÁN.
ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE SUS CARTAS PASTORALES, ESCRITAS EN
CÓRDOBA DEL TUCUMÁN Y CHARCAS (1778-1804)
TESIS DOCTORAL**

Autora

MARÍA DE LOS ÁNGELES ROSALES

Director de tesis

DOCTOR JORGE EDUARDO NORO

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

A Rome y Miguel que, como papás, sostienen y alientan mis sueños desde antes de nacer.

A mis hermanos y sus familias.

A los siempre “pequeños” sobrinos y sobrinos nietos.

AGRADECIMIENTOS

De manera muy especial a Jesús Esposo y a Miguel Santos Rosales, mi hermoso papá.

A mi familia, por comprender las ausencias, por apoyar mis pasos y celebrar mi crecimiento.

Al Dr. Jorge Noro, director de esta tesis, quien me entregó su tiempo y sabiduría; y de quien recibí esa combinación de aliento, paciencia e inteligencia.

Al director del Doctorado, Dr. Horacio Ferreyra, a la Dra. Claudia Maine y a cada uno de los profesores de la UCC porque me contagiaron con su pasión y avivaron el deseo de aprender y de enseñar.

A mis amigos y compañeros de la Cohorte I de la UCC, por la comunidad de aprendizaje y de afecto que nos une.

A Belén y Gina, por su cariño expresado en tiempo y ayuda.

RESUMEN

La presente tesis doctoral se plantea acerca de cuál es el aporte de Fray José Antonio a la Educación por lo que propone un análisis interpretativo de las prácticas educativas descritas en las Cartas Pastorales que escribiera entre 1778 y 1804. El análisis de los datos se realiza desde la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), donde la teoría surge de los datos y no se anticipa a ellos. En Fray José es posible analizar las acciones y los discursos, los cuales se constituyen en una práctica educativa compleja por su intencionalidad pedagógica. Se entiende que la educación es un proceso personal que libera a la persona y la capacita para tomar opciones de vida a sabiendas de que cada una de estas acciones se entretajan complejamente con el contexto influyéndolo y hasta transformándolo, lo que posibilita afirmar que la educación por ser tal, es integral. Para su tiempo Fray José A. ha sido un innovador al proponer la organización escolar, la planificación, la sistematización de la educación y la reflexión pedagógica del docente en pos de formar personas íntegras, religiosas, ciudadanas. Lo que soñó y normatizó, lo concretó en las estructuras organizativas. La educación en Fray José es posibilidad, es esperanza, es un acto de amor y de promoción humana integral.

PALABRAS CLAVE: Fray José Antonio, Educación, Prácticas Educativas, Cartas Pastorales

ABSTRACT

This doctoral thesis is about the contribution of Fray José Antonio to Education, so it proposes an interpretive analysis of the educational practices described in the Pastoral Letters that he wrote between 1778 and 1804. The analysis of the data is carried out from the Grounded Theory (Strauss and Corbin, 2002), where the theory arises from the data and does not anticipate them. In Fray José it is possible to analyze the actions and speeches, which constitute a complex educational practice due to its pedagogical intentionality. It is understood that education is a personal process that frees the person and enables them to make life choices knowing that each of these actions is complexly interwoven with the context, influencing and even transforming it, which makes it possible to affirm that education by being such, it is integral. For his time,

Fray José A. has been an innovator in proposing school organization, planning, systematization of education and the pedagogical reflection of the teacher in pursuit of forming upright people, religious, citizens. What he dreamed and standardized, he made concrete in the organizational structures. Education in Fray José is possibility, it is hope, it is an act of love and integral human promotion.

KEYWORDS: Fray José Antonio, Education, Educational Practices, Pastoral Letters

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	-----	4
RESUMEN	-----	5
ABSTRACT	-----	5
ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDO	-----	8
ÍNDICE DE TABLAS	-----	11
ÍNDICE DE FIGURAS	-----	12
SIGLAS Y ABREVIATURAS	-----	13
INTRODUCCIÓN	-----	14
1. Justificación del Estudio	-----	18
2. Problema de Investigación	-----	20
3. Objetivos	-----	20
4. Preguntas Vinculadas con el Problema de Investigación	-----	21
5. Anticipaciones de Sentido	-----	21
6. Relevancia Científica y Social de la Investigación	-----	22
CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN / ANTECEDENTES	-----	23
CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICO Y CONCEPTUAL	-----	30
2.1. Construcción de Sentidos	-----	31
2.2. Conceptuaciones	-----	38
2.2.1. Práctica Educativa	-----	38
2.2.2. Educación Integral	-----	49
2.2.3. Didáctica de la Educación	-----	52
2.2.4. Criterio de Acción	-----	53
2.2.5. Acción Educativa	-----	53

2.2.6. Contexto	-----	54
2.2.7. Organización de la Enseñanza	-----	54
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	-----	55
3.1. Paradigma y Diseño de Investigación	-----	56
3.2. Unidades de Análisis	-----	70
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS Y DISCUSIÓN	-----	73
4.1. Fray José Antonio: Biografía	-----	74
4.2. Fray José Antonio Prácticas Educativas: Sus Acciones	-----	85
4.2.1. Ver la Realidad: una Acción Educativa	-----	86
4.2.2. Presencia: Acción que Permite el Ver, Juzgar y Actuar	-----	91
4.2.3. Juzgar y Actuar, una Práctica Educativa	-----	118
4.2.4. La Escritura como Espacio de Visibilización del Juzgar y Actuar--		128
4.2.5. Ejercicio de la Posibilidad de Hacer	-----	143
4.3. Fray José Antonio Prácticas Educativas: Discursos sobre Educación	---	172
4.3.1. Contextos: Trama donde se Gesta la Reflexión Situada de Fray José	-----	175
4.3.2. El Educador en las Figuras de Padre y de Pastor	-----	179
4.3.3. El Educando en las Figuras de Huérfano y Oveja	-----	204
4.3.4. Lugar de la Educación	-----	214
4.3.5. Contenidos de la Educación	-----	227
4.3.6. Fin de la Educación	-----	247
4.3.7. Funciones de la Educación	-----	257
4.3.8. Criterios de Enseñanza y de Evaluación según Fray José Antonio	-	268
4.3.9. El Escenario de la Enseñanza según Fray José Antonio	-----	279

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES / PROYECCIONES	-----	303
5.1. Conclusiones	-----	304
5.2. Proyecciones	-----	315
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	-----	317

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN / ANTECEDENTES

Tabla 1 <i>Clasificación de documentos distribuidos en períodos</i> -----	24
Tabla 2 <i>Temáticas abordadas en los documentos según períodos</i> -----	25

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

Tabla 3 <i>Modelo de ficha bibliográfica</i> -----	61
Tabla 4 <i>Clasificación de documentos distribuidos en períodos</i> -----	62
Tabla 5 <i>Temáticas abordadas en los documentos según período</i> -----	63
Tabla 6 <i>Documentos y firmas de fuentes seleccionadas de Fray José Antonio de San Alberto</i> -----	70

CAPITULO IV: HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Tabla 7 <i>Concilios citados por Fray José Antonio</i> -----	121
Tabla 8 <i>Mujeres citadas por Fray José Antonio</i> -----	125
Tabla 9 <i>Cantidad de Cartas Pastorales según destinatarios y contextos</i> -----	134
Tabla 10 <i>Organización de las actividades</i> -----	280
Tabla 11 <i>Perfiles, roles y funciones</i> -----	294

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

Figura 1 <i>Esquema simple de cruce de categorías y variabilidad</i> -----	66
Figura 2 <i>Analogía entre el tejido a telar y las subcategorías que describen la acción educativa de Fray José</i> -----	67
Figura 3 <i>Entramado de categorías y su variabilidad</i> -----	68

CAPITULO IV: HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Figura 4 <i>Categorías, subcategorías y sus dimensiones en torno a las acciones educativas</i> -----	85
Figura 5 <i>Recursos usados por Fray José A. en la escritura de las Cartas Pastorales</i> -----	88
Figura 6 <i>Categorías, subcategorías y sus dimensiones de variabilidad en torno a los discursos sobre educación</i> -----	173
Figura 7 <i>Plano de la casa</i> -----	288
Figura 8 <i>Organigrama Casa de Niñas Huérfanas</i> -----	292

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACODESI: Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia

ADN: Ácido Desoxirribonucleico

A.G.I.: Archivo General de Indias

ASPO: Aislamiento Social Preventivo Obligatorio

CONST: Constituciones

COVID-19: Coronavirus Disease 2019. En español: Coronavirus Enfermedad 2019

CP: Carta Pastoral

DiSPO: Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio

IPE: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

O.C.D.: Orden de Carmelitas Descalzos

OMS: Organización Mundial de la Salud

RAE: Real Academia Española

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral propone un análisis interpretativo de las prácticas educativas descritas en las Cartas Pastorales que entre 1778 y 1804 escribiera Fray José Antonio de San Alberto Campos y Julián¹. Prácticas que en sus diferentes dimensiones tejen una compleja trama que combina lo educativo, lo social, lo político, lo religioso y lo cultural en la sociedad e ideas propias de fines del siglo XVIII y principios del XIX. En concordancia con la propuesta del actual Doctorado en Educación se asume aquí la línea de investigación en Sistemas, Políticas y Territorios.

El personalista argentino Ismael Quiles afirma: “todo educador actúa conforme a un perfil de hombre que le sirve de modelo ejemplar e ideal de lo que quiere hacer como educador.” (1981, p. 81). En este sentido, es posible pensar en las prácticas educativas como acciones humanas. Asumir la “centralidad estructural de la persona en su arquitectura conceptual” (Burgos Velasco, 2012, p. 250) implica reconocer su estructura tridimensional en los siguientes aspectos: “el somático, el psíquico y el espiritual” (2012, p. 277).

Por su parte, Wojtyla sostiene que “para comprender al hombre, hay que comprender las múltiples dimensiones de su actividad” (Burgos Velasco, 2012, p. 282); aún más: “siguiendo en esto a Wojtyla, se podría decir que el método personalista es un análisis ontológico de la realidad basado en un concepto integral de experiencia que comprende, al mismo tiempo, elementos objetivos y subjetivos” (2012, p. 256). Lo externo a la persona que puede ser percibido y conocido, incluyendo la percepción y conciencia de la propia corporalidad, es llamado elemento objetivo, sin embargo, “la experiencia de cualquier cosa que se encuentre fuera del hombre siempre conlleva una cierta experiencia del propio hombre. Pues el hombre nunca experimenta nada externo a él sin que, de alguna manera, se experimente simultáneamente a sí mismo” (Wojtyla, 2011, p. 51).

Se entiende que la educación es una institución (Nicastro, 2006) en cuanto se presenta como un conjunto de normas, valores, significados, concepciones con carácter universal y de un alto potencial de regulación que alcanza a todos. Las instituciones se materializan, concretizan y traducen en el deber ser que entienden y construyen las organizaciones educativas formales e informales (familias, escuelas, clubes, etc.). Cada organización hace un recorte espacio temporal de lo que debe ser enseñado y aprendido con múltiples relaciones entre los

¹ De aquí en más será llamado Fray José o Fray José Antonio.

sujetos, en una estructura de roles y funciones instituidas para el logro de determinados fines, siempre atravesadas por sentidos y significados que dan cuenta de instancias políticas, ideológicas, subjetivas, inconscientes, sociohistóricas, que se presentan en ese contexto.

En los estudios que anteceden a la presente investigación, los temas acerca de Fray José Antonio se centran en la descripción de hechos históricos sobre su figura y sobre el contexto social y cultural. Hay algunos aportes sobre su personalidad y pensamiento; enumeración, transcripción y descripción breve de algunas de sus obras; la identidad del sacerdote, es decir, el modelo de ejercicio de pastoral al estilo de la imagen bíblica del Buen Pastor. Por otra parte, y en divergencia de análisis de los autores, se exponen ciertas ideas políticas de Fray José. En lo que respecta al pensamiento pedagógico, se realiza un análisis profundo de sus fuentes (Gato Castaño, 1987) y se lo vincula con la educación popular (Corbella, 2017).

Diversos autores (Bischoff, 1979; Clavero, 1944; Corbella, 2017; de Denaro, 2004, 2010; Ferrero, 1999; Gato Castaño, 1992, 1998, 2005) describen el contexto colonial en lo sociopolítico, económico, cultural y religioso del Virreinato del Río de La Plata a fines del siglo XVIII, cuando Fray José Antonio de San Alberto Campos y Julián –como Obispo de Córdoba del Tucumán en 1778 y luego Arzobispo de Charcas en 1784– desarrolla sus prácticas pastorales-educativas. Probst (1940), Bischoff (1979), Ferrero (1999) y Lionetti (2014) describen cómo se presenta la realidad de las diferencias sociales en el acceso a la educación y muy particularmente la educación de la mujer.

Dado que el análisis de los datos se realiza desde las técnicas de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), donde la teoría surge de los datos y no se anticipa a ellos, se busca como modo de objetivación y explicitación del propio posicionamiento declarar la valoración de aquel que va a ser investigado por medio de sus producciones. Es decir, valorar a quien escribe –Fray José– a los diversos sujetos a quienes se dirige y a quienes se refiere desde su propia contemporaneidad o actualidad. Así, se hace referencia a cada sujeto (persona) como ese otro sumergido en una trama compleja de conocimientos, ideas y significados que en su momento construyeron un presente, pertenecieron a una institución viva (Garmendia Larrañaga, 2007) como lo fue la educación pensada y propuesta en la complejidad del sur de Latinoamérica de fines del siglo XVIII.

El enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014; Marín Gallego, 2018) asumido, habilita la adopción del método inductivo (Hernández Sampieri et al., 2014; Marín Gallego,

2018). De manera más específica, habilita el estudio hermenéutico por ser una investigación de naturaleza documental-bibliográfica de fuentes mixtas (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 50; Sierra Bravo, 2001, pp. 27-36). Las técnicas usadas son el análisis documental (Garmendia Larrañaga, 2007; Hernández Sampieri et al., 2014; Sierra Bravo, 2001) y la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Es preciso subrayar que en los últimos 30 años fue escrita la mayor cantidad de bibliografía sobre Fray José Antonio de San Alberto y sus obras. Por lo observado, no hay un desarrollo interpretativo del pensamiento de Fray José Antonio desde las prácticas que él mismo describe en sus pastorales, ni uso de la teoría fundamentada como método de análisis de datos para su abordaje.

Por estas razones, en este trabajo se busca interpretar el aporte a la educación que propone y formula Fray José Antonio de San Alberto Campos y Julián desde las prácticas educativas contenidas en sus cartas pastorales escritas durante su Ministerio Episcopal entre 1778 y 1804. El aporte de la presente investigación está en que los saberes puestos en juego muestran un recorte interpretativo de la educación situado en una época y geografía particular de fines de siglo XVIII, a la vez que promueven una relectura del por qué y el para qué de la labor y prácticas educativas hoy.

De este modo, se presentan a continuación la justificación de la presente investigación, el problema que la guía, los objetivos planteados, las preguntas problematizadoras que fundamentan la importancia de esta tesis, las anticipaciones de sentidos con las que se trabaja y la importancia científica y social atribuída; que se sostienen, a su vez, en los antecedentes que aquí son expuestos en el Capítulo I.

El Capítulo II está dividido en dos partes. En la primera se desarrollan los fundamentos teóricos y la construcción de sentidos en torno al personalismo, lo cual permite interpretar la comprensión antropológica de Fray José que sustenta sus prácticas educativas. En la segunda parte se desarrollan las conceptualizaciones de términos que están presentes en Fray José y que emergen como explicativos de su particular aporte a la educación.

En el Capítulo III se desarrolla el Marco Metodológico, donde la indagación sistemática que ofrece la Teoría Fundamenta permite acceder al análisis de cada palabra, frase u oración de las Cartas Pastorales de Fray José Antonio a fin de encontrar categorías potentes desde donde poder realizar luego un trabajo de comparación sostenido. En las Cartas Pastorales se pretende encontrar el aporte a la comprensión de educación no sólo por lo que se escribe de

manera literal, sino también por las prácticas; es decir por las decisiones, los criterios y justificaciones que ofrece Fray José Antonio a las mismas, en ámbitos que no son específicamente educativos.

En el Capítulo IV se analizan y discuten los hallazgos. En principio se presentan los datos relevantes de la vida de José Antonio de San Alberto (1727-1804) que habilitan la comprensión de sus prácticas en lo que dice y hace, datos que emergen luego de un trabajo de comparación e interpretación de la teoría. A continuación, dos grandes secciones construyen este capítulo. En la primera se reconocen las acciones educativas desde términos propios con los que se definen los momentos del método de la Doctrina Social de la Iglesia. Esos términos ayudan a la comprensión de lo que se estudia, y a actualizar la propuesta por la generación de nuevos conocimientos que la Teoría Fundamentada plantea; por lo tanto, los términos no se fuerzan para explicar una realidad, y la realidad no se fuerza para que responda a la comprobación de teorías preestablecidas (Strauss y Corbin, 2002). Entonces en este estudio que implica un análisis de datos de la Historia en donde no es posible consultar a sus actores, sino sólo a los registros que ellos mismos hicieron, los conceptos se validan por el poder explicativo que sin negar los contextos y el tiempo en que se sitúan los datos, pueden ayudarnos a comprenderlos (Pernalet y Peña, 2015) a sabiendas de que en el análisis “las categorías siempre son específicas de cada contexto” (Strauss y Corbin, 2002, p. 51). La segunda sección aborda los discursos de Fray José Antonio sobre educación. Se le concederá la palabra a Fray José Antonio, quien por medio de los textos de las Cartas Pastorales presenta la vida social, política y religiosa de la colonia, escritos seleccionados que despliegan el escenario de la educación, subrayan el perfil del educador y del educando, y responden profundamente al qué, al cómo, al dónde y al para qué educar. Finalizando este capítulo se abordan diferentes elementos que son propios de la organización de la enseñanza y que se presentan como innovadores para la época en que Fray José los piensa y los concretiza.

En el capítulo V se presentan las conclusiones, donde se reafirma la importancia del aporte de Fray José para su época y para la educación en argentina, incluso en el hoy de nuestra historia.

Ciertamente en la historia argentina, muchos han sido los aportes a la educación y a la formación de las Instituciones Educativas. Hay personas con nombres destacados, mientras que otras aún son poco conocidas y, por lo tanto, poco valoradas. Fray José Antonio, constituido en

educador, habla: habla para explicarnos ideas de su tiempo, habla para anticiparse a lo que se hará durante el siglo XIX y XX (Noro, 2014) y habla para decirnos algo sobre la educación de nuestro tiempo. ¿Y cómo habla? desde sus documentos que dicen lo que dicen, pero también lo que se lee e interpreta en ellos.

1. Justificación del Estudio

Prieto Castillo sostiene que el sentido de la práctica educativa implica reconocer la profunda relación que hay entre seres humanos en la que se han de considerar sus “conceptos básicos y distintas formas de hacer” (1995, p. 13) que entran en diálogo con otros sentidos, es decir, con aquellos elementos que son propios de los contextos históricos –lo social, lo político, lo económico, entre otros– de un educador y que responden al por qué y para qué educar de una manera específica y concreta, de la posibilidad de educar y de que tal práctica promueva efectivamente la transformación de la realidad y sus contextos. Desde estos presupuestos se propone aquí ahondar en la especificidad educativa de las prácticas de Fray José.

Cabe aclarar que focalizar la investigación en las prácticas educativas de Fray José Antonio de San Alberto Campos y Julián deviene de constatar la ausencia de estudios específicos sobre las mismas. Desde la revisión documental, se puede afirmar que los textos de investigación sobre Fray José son originados en su mayoría en España y algunos en Argentina. Muchas de las publicaciones de Purificación Gato Castaño y de Elsa Corbella realizadas en revistas científicas, conforman luego el cuerpo de sus tesis doctorales y su correspondiente publicación. Del total de publicaciones sobre Fray José Antonio de San Alberto, las tesis representan el 9%. En lo que respecta a los libros, 3 desarrollan en su totalidad temas en torno a Fray José; el resto de publicaciones se estructuran en secciones de libro y representan un 16% de la totalidad de las clasificadas como publicaciones de libro. Dichas secciones de libros se insertan en textos que refieren a:

a- Trabajos de investigación histórica e historiográfica de la Provincia de Córdoba o de Argentina de principios del siglo XX.

b- Estudios y sistematización de datos sobre la vida y obras de Fray José Antonio de San Alberto en el contexto de la educación argentina.

Los temas de estudio acerca de Fray José Antonio se centran en la descripción de hechos históricos sobre su figura y sobre el contexto social y cultural que ayuda a la comprensión de la obra que ha realizado. Hay algunos aportes sobre su personalidad y pensamiento; enumeración, transcripción y descripción breve de algunas de sus obras; la identidad del sacerdote, es decir, el modelo de ejercicio de pastoral al estilo de la imagen bíblica del Buen Pastor. Por otra parte, y en divergencia de análisis de los autores, se exponen ciertas ideas políticas de Fray José.

En lo que respecta al pensamiento pedagógico, entre varios aportes se resalta la realización de un análisis profundo de sus fuentes (Gato Castaño, 1987c) y su vinculación a la educación popular (Corbella, 2017). Diversos autores describen el contexto colonial en lo sociopolítico, económico, cultural y religioso del Virreinato del Río de La Plata a fines del siglo XVIII donde Fray José Antonio de San Alberto Campos y Julián, como Obispo de Córdoba del Tucumán en 1778 y luego Arzobispo de Charcas en 1784, desarrolla sus prácticas educativas. Probst (1940), Bischoff (1979), Ferrero (1999) y Lionetti (2014) remarcan las implicancias de las diferencias sociales en el acceso a la educación y muy particularmente la educación de la mujer. En este contexto, junto a la suerte de las niñas, la mayoría de los varones no asisten a una escuela de primeras letras y se insertan directamente en el mundo del trabajo al ser puestos bajo la protección de un artesano para aprender un oficio. La situación de los niños recrudece en las ciudades puesto que las condiciones sanitarias son muy precarias y enfermedades como la viruela, la fiebre amarilla o el tifus son mortales. Víctimas de la desnutrición, muchos son abandonados por sus progenitores en las calles (Cháneton, 1942; Clavero, 1944; Corbella, 2000). Por otra parte, las escuelas elementales heredadas de los jesuitas –las únicas existentes– están centradas sólo en la formación teórica; ciertamente, los estereotipos sociales de prestigio y nobleza desprecian las actividades manuales a tal punto que todo proyecto de escuela que incluya el aprendizaje de oficios no tiene raigambre en los centros urbanos de la Colonia (Arata y Mariño, 2013; Castelli, 1995; Cháneton, 1934, 1942; Clavero, 1944; Corbella, 2000, 2017; Gato Castaño, 1991).

En cuanto a la propuesta educativa y pedagógica plasmada en las Cartas Pastorales de Fray José Antonio, hay divergencia entre los autores. Algunos afirman que sus obras son poco o mal conocidas, incluso no fundamentadas en documentos, llevando a los lectores a construir prejuicios o errores en la interpretación de dicha propuesta Joseantoniana (Cháneton, 1942; Corbella, 2000; Fray José Antonio de San Alberto, 2003a; Pacho, 1985; Vega Santoveña, 1994). Como ejemplo vale citar la crítica que tanto Pacho (1985) como Vega Santoveña (1994)

realizan al P. Antonio de Egaña quien en su Historia de la Iglesia en la América Española al presentar a Fray José Antonio afirma, entre otra cosas, que fue general de la Orden de los Carmelitas Descalzos en dos oportunidades, antes de su consagración como Obispo; los dos investigadores e historiadores de su propia Orden no han encontrado ningún tipo de documentación que sustente y avale semejante afirmación.

Por otro lado, es importante reconocer que la multiplicidad de estudios que se presentan de la colonia de fines del siglo XVIII, acerca del contexto en sus diferentes perspectivas y dimensiones de análisis, se constituyen en una oportunidad para profundizar en el análisis y comprensión del objeto de estudio.

2. Problema de Investigación

¿Cuál es el aporte a la educación, que propone y formula Fray José Antonio de San Alberto Campos y Julián desde las prácticas educativas contenidas en sus cartas pastorales escritas durante su Ministerio Episcopal entre 1778 y 1804?

3. Objetivos

a. Objetivo General

Interpretar el aporte a la educación que propone y formula Fray José Antonio desde las prácticas educativas contenidas en sus cartas pastorales escritas durante su Ministerio Episcopal entre 1778 y 1804.

b. Objetivos Específicos

- Reconocer, de las prácticas explicitadas en los textos publicados entre 1778 y 1804 por Fray José Antonio, las que pueden definirse como educativas.
- Indagar acerca de las ideas de educación que subyacen en las prácticas educativas de Fray José Antonio.

- Examinar la influencia del contexto social, religioso y político del siglo XVIII de Córdoba del Tucumán y de Charcas en las prácticas educativas de Fray José Antonio.
- Analizar la originalidad que ofrece la propuesta educativa de José Antonio como aporte a la educación y al Virreinato del Río de la Plata de fines de siglo XVIII.

4. Preguntas Vinculadas con el Problema de Investigación

1. ¿Qué prácticas de las descritas y narradas en las Cartas Pastorales publicadas entre 1778 y 1804 por Fray José Antonio de San Alberto pueden definirse como educativas?
2. ¿Qué ideas sobre educación y formulaciones pedagógicas subyacen en la descripción y narración que Fray José Antonio de San Alberto realiza de sus prácticas educativas?
3. ¿Cómo influye el contexto social, religioso y político del siglo XVIII de Córdoba del Tucumán y de Charcas en las prácticas educativas de Fray José Antonio de San Alberto?
4. ¿Cuáles son los elementos originales que ofrece la propuesta educativa de José Antonio Campos y Julián como aporte a la educación² y al Virreinato del Río de La Plata de fines de siglo XVIII?

5. Anticipaciones de Sentido

- Las variadas y múltiples prácticas de Fray José Antonio de San Alberto Campos y Julián realizadas durante el ministerio episcopal en Córdoba del Tucumán y Charcas pueden considerarse, casi en su totalidad, como propuestas educativas con claro propósito pedagógico.
- Las prácticas de Fray José A. se sustentan en una comprensión original de la persona humana que es innovadora y de avanzada con respecto al pensamiento y al fundamento filosófico de la educación de su tiempo.
- Los criterios educativos de las prácticas de Fray José, por su humanismo y centralidad en la comprensión de la persona humana, trascienden en el tiempo y el espacio desafiando a las

² De aquí en adelante entiéndase el término educación no desde una perspectiva anacrónica, sino como aporte al desafío de educar en los contextos del presente siglo XXI.

prácticas educativas actuales a considerar la necesidad de centrarse en dicha integridad de la persona humana, y la inclusión plena de todos los sujetos.

6. Relevancia Científica y Social de la Investigación

En atletismo, la técnica de salto en largo consiste en una batida o salto sobre una tabla de madera y una caída en un foso de arena con el objetivo de buscar la mayor distancia posible, que es lo que determina cuál ha sido el mejor rendimiento deportivo; es decir, para lograr este objetivo es necesario retroceder, tomar distancia hacia atrás de la marca de salto, a fin de realizar una carrera que le proporcione el impulso necesario (Jaramillo Rodríguez, 2004). De manera análoga se puede pensar la importancia de esta investigación puesto que la misma responde a un trabajo de interpretación y de análisis de prácticas educativas ocurridas a fines del siglo XVIII y principio del siglo XIX, que lejos de huir de los desafíos educativos del presente, busca comprender para forjar criterios, y por eso mismo, constituirse –tal vez– en un impulso que permita dar el salto; es decir, avanzar en la comprensión de prácticas educativas que atienden la integridad de la persona. Esto significa que esta tesis contribuye a la valoración de los aportes de Fray José Antonio a la educación y, a su vez, reabre la pregunta por el sentido de educar que subyace en lo concreto de las prácticas educativas actuales.

El uso de Teoría Fundamentada como método de investigación y de abordaje de las Cartas Pastorales de Fray José Antonio es otro aspecto de la relevancia de este trabajo ya que la validez de la teoría que aquí se genera desde el principio de saturación teórica y desde la comparación y triangulación constante, permite la comprensión e interpretación del aporte a la educación de Fray José desde los datos mismos que la escritura emana: “ver cómo va emergiendo una teoría es un proceso fascinante” (Strauss y Corbin, 2002, p. 158).

Tal como se ha dicho más arriba, Fray José Antonio habla desde las ideas consideradas innovadoras para su tiempo, habla para anticiparse a lo que sucederá un siglo después en torno a la escuela y la educación (Noro, 2014); e incluso, habla, sin saberlo, impulsando la reflexión sobre la educación en estos tiempos.

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN / ANTECEDENTES

Se presentan aquí, de manera resumida, los datos recabados desde la revisión de bibliografía en torno a Fray José Antonio a fin de dar cuenta de las principales líneas trabajadas, de las áreas de vacancia y de aquellas investigaciones que se constituyen en antecedentes de la presente tesis (Hernández Sampieri et al., 2014).

Tal como lo muestra la siguiente tabla, se ordenaron los documentos según el año y tipo de publicación, por lo que, desde la investigación documental de aproximación (Peña Vera y Pirela Morillo, 2007), se han analizado los títulos de los documentos en extenso; se han priorizado en la lectura, los resúmenes y/o introducciones a fin de clasificar la bibliografía encontrada según su temática.

Tabla 1

Clasificación de documentos distribuidos en períodos

Período de 15 años	Artículo en Revista	Artículo de Conferencia	Libro³	Tesis
1794-1809				
1809-1824				
1824-1839				
1839-1854				
1854-1869				
1869-1884			1	
1884-1899				
1914-1929				
1929-1944			3	
1944-1959			2	
1959-1974				
1974- 1989	4	1	2	1
1989-2004	6	11	5	3
2004-2019	9	2	5	1
Total Parcial	19	14	18	5
Total en porcentaje	34%	25,5%	33%	9%
Total de Bibliografía				56 = 100%

³ Cabe aclarar muchas de los libros publicados no corresponden en su totalidad a Fray José Antonio, pero sí lo nombran o hacen un breve análisis sobre su persona u obras.

Se pudieron identificar 10 diferentes categorías según el foco de sus estudios, según lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 2

Temáticas abordadas en los documentos según períodos

Período de 15 años	Biografía	Ideas pedagógicas	Análisis de escritos literarios sobre...	Descripción de las obras educativas de Fray José	Ideas y acciones políticas	Ideas y acciones pastorales	Transcripción y publicación de manuscritos de la época	Análisis de pinturas de o traídas por Fray José.	Análisis específico de una carta pastoral.	Análisis del contexto social, histórico, cultural y/o eclesial específico de Fray José Antonio
1794-1809										
1809-1824										
1824-1839										
1839-1854										
1854-1869										
1869-1884				1						
1884-1899										
1914-1929										
1929-1944	2			1						1
1944-1959	1				1					
1959-1974										
1974- 1989	1	2		1	1					2
1989-2004	2	4	1	9	2	3				5
2004-2019		2	1	3	2	1	2	2	1	3
Total parcial	5	8	2	15	6	4	2	2	1	11
Total de Bibliografía										56

Esta clasificación muestra que la mayor cantidad de trabajos realizados en torno a Fray José Antonio es sobre sus obras y otras describen el contexto social, histórico, cultural y/o eclesial.

De la totalidad de textos analizados, es posible constatar que la mayoría tienen su origen en España. En este universo bibliográfico encontrado, las tesis representan el 9% del total de formatos realizados. En lo que respecta a los libros, tres desarrollan temas en torno a Fray José. El resto de publicaciones se estructuran en secciones de libro y representan un 83% de las publicaciones. En dichas secciones de libros los textos que refieren a:

a. Trabajos de investigación histórica e historiográfica de la Provincia de Córdoba o de Argentina de principios del siglo XX.

b. Estudios y sistematización de datos sobre la vida y obras de Fray José Antonio de San Alberto en el contexto de la educación argentina.

Se puede decir entonces que los temas de estudio acerca de Fray José Antonio se centran en la descripción de hechos históricos sobre su figura y sobre el contexto social y cultural. Hay algunos aportes sobre su personalidad y pensamiento; enumeración, transcripción de algunas de sus obras y descripción breve de las mismas; la identidad del sacerdote, es decir, el modelo de ejercicio de pastoral al estilo de la imagen bíblica del Buen Pastor. Por otra parte, y en divergencia de análisis por parte de los autores, se exponen ciertas ideas políticas de Fray José. Diversos autores⁴ describen el contexto colonial en lo sociopolítico, económico, cultural y religioso del Virreinato del Río de La Plata a fines del siglo XVIII en donde Fray José Antonio de San Alberto Campos y Julián –como Obispo de Córdoba del Tucumán en 1778 y luego Arzobispo de Charcas en 1784– desarrolla sus prácticas pastorales-educativas. Por otro lado, muchas de las publicaciones de Purificación Gato Castaño y de Elsa Corbella realizadas en revistas científicas conforman luego el cuerpo de la tesis doctoral de cada una de ellas. Las autoras giran en torno a la investigación sobre el pensamiento pedagógico de Fray José Antonio; sin embargo cabe subrayar que se realiza un análisis profundo de sus fuentes (Gato Castaño, 1987) y que se lo vincula a la educación popular (Corbella, 2017).

Los trabajos de investigación que transcriben documentos históricos en su totalidad; o que las citas bibliográficas o archivísticas de los mismos coinciden al menos en dos

⁴ Probst (1940), Bischoff (1979), Ferrero (1999) y Lionetti (2014) remarcan las implicancias de las diferencias sociales en el acceso a la educación y muy particularmente la educación de la mujer.

investigadores son considerados como antecedentes significativos para la presente investigación. Es decir que se tienen en cuenta de modo particular, las producciones de Francisco Vega Santoveña (1989, 1994, 1998); Purificación Gato Castaño (1986, 1987, 1991, 1996, 1998a, 1998b, 2002,2005, etc.) y Liliana de Denaro (1980, 2004, 2010).

En el trabajo de investigación para la tesis doctoral titulada *José Antonio de San Alberto. Líneas para una espiritualidad sacerdotal*, Francisco Vega Santoveña se enfoca en describir los criterios por los cuales escoge sólo las pastorales que se imprimieron y que se dirigen de modo específico a los sacerdotes y/o curas (Salvia, 1994). A tal fin recurre a los archivos y transcribe documentos originales de Fray José para poder socializarlos y aportar a su conocimiento y estudio. En cuanto a los datos con respecto a las cartas pastorales en sí mismas, a sus características lingüísticas o a su organización, no son un tema que haya desarrollado.

Por su parte, Purificación Gato Castaño transcribe la mayor parte de las Cartas de Fray José Antonio de San Alberto, que en su mayoría fueron publicadas en Buenos Aires y en España. A dichas Cartas las ordena y las presenta según determinadas temáticas. Gato Castaño, en la introducción a las *Obras Completas* de Fray José Antonio de San Alberto (2003a, 2003b), describe la variedad de temas y contenido sobre los que tratan las Cartas Pastorales y afirma que esta pluralidad es respuesta a las situaciones concretas que se le presentan y debe responder. Razones que encuentran a Fray José escribiendo “al hilo de sus visitas pastorales” (2003a, p. 66). Por otra parte, subraya que la unidad de la obra se encuentra en que “su propósito es convergente, pues él ve siempre al hombre y habla del hombre, en su relación con Dios” (2003a, p. 66). Gato Castaño reconoce que “toda clasificación entraña el riesgo de violentar los textos para hacerlos encajar dentro del esquema previamente elaborado” (2003a, p. 66). La autora afirma que llama criterio didáctico a la decisión de agrupar los textos según las ideas principales que articulan los escritos. Entonces realiza la clasificación de las cartas según su carácter:

- Religioso-moral: reunidas aquí porque las cartas en pos de promover la pastoral y apoyarla en cimientos sólidos del deber ser. A los curas los quiere como hombres de verdad y de ciencia, y con virtudes propias de quien se sabe creatura frente a Dios, sobre todo la prudencia y el amor. La autora entiende que el perfil de sacerdote lo va madurando y completando en todos los escritos.

- Político: son las cartas en donde Purificación Gato Castaño interpreta en Fray José un gran sentido patriótico, “bajo sus dos componentes básicos: Religión y Rey” (2003a, p. 83).
- Pedagógico: Se reúnen aquí las cartas en donde la educación es el tema central, tema que es considerado eje sobre el que giran todos los otros temas y pastorales; eje que atiende e intenta responder a la realidad que ve, que estudia e interpreta y a la que responde: “se ocupa de la educación, no tanto desde el punto de vista especulativo, sino en el orden práctico y operativo, como respuesta a unas necesidades concretas que reclaman un compromiso firme y decidido” (Gato Castaño, 2003a, p. 96).
- De disciplina eclesiástica: este criterio usado por Gato Castaño (2003a) es el de las pastorales que contienen reglas dadas por la Iglesia para determinadas situaciones dentro de su seno.

Ciertamente que la clasificación realizada por Gato Castaño ha sido fuente o base de otras clasificaciones de los escritos de Fray José Antonio, por ejemplo, Ernesto Salvia (1994) clasifica todos los escritos aunque en su publicación se define a trabajar con las cartas pastorales escritas para la Diócesis de Córdoba del Tucumán. Entiende que los escritos de Fray José fueron publicados en su mayoría en Roma lo que hizo que “en las imprentas de Hispanoamérica reconocieran su prestigio publicándose gran parte de su obra en Buenos Aires, Lima, Quito y Asunción hasta bien entrado el siglo XIX” (Medina, 1927, citado en Salvia, 1994, p. 173). La clasificación que presenta es la siguiente:

- a. Obras de predicación: son los escritos donde incluye las oraciones fúnebres y sermones.
- b. Escritos de espiritualidad y devoción.
- c. Escritos de inspiración política.
- d. Cartas pastorales.

Y el aporte que realiza y es novedad frente a lo propuesto por Gato Castaño, es la idea de que la escritura de las cartas pastorales fue el apostolado de Fray José por medio del cual puede vincularse con los fieles de su diócesis. Es decir, que da por supuesto que las cartas llegan a todos los feligreses, curas y comunidades eclesiales de la época. Más aún por la impresión de las mismas en latín y en italiano; en Europa y en América propone que por la lectura de las

cartas pastorales se puede también en el hoy dimensionar el proyecto pastoral y el pensamiento del Obispo.

Los aportes sostenidos en documentación archivística de Francisco Santoveña y de Gato Castaño fueron en pos de realizar una interpretación y análisis de los mismos. Frente a estos trabajos, es de suma exquisitez historiográfica la transcripción de los documentos que hace Liliana de Denaro (1980, 2004, 2010) en sus dos libros y publicación para uso interno de la Congregación de Hermanas Carmelitas de Santa Teresa de Jesús. La historiadora permite acceder a una información invaluable que se encuentra en diferentes archivos de Córdoba, La Rioja, Catamarca, Santiago del Estero, Tucumán, Salta, Jujuy y diferentes ciudades de Bolivia. Ordena los documentos de manera cronológica. Los mismos refieren en su mayoría a los primeros tiempos de la Casa de Formación para niñas y niños en Córdoba y a la labor propia del Ministerio Episcopal de Fray José.

CAPÍTULO II
REFERENTES TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos y epistemológicos del objeto de estudio: la educación en Fray José Antonio Campos y Julián.

2.1. Construcción de Sentidos

En este apartado se considera la perspectiva sistémica, se presenta el desarrollo teórico sobre la complejidad propuesto por Edgar Morín ya que habilita marcos que sustentan la posibilidad de abordar la lectura de las cartas pastorales y la interpretación de las prácticas de Fray José Antonio Campos y Julián desde las que se analiza su comprensión sobre educación y el aporte que nos deja. Por otra parte, la corriente del “personalismo ontológico moderno o neopersonalismo” (Burgos Velasco, 2012, p. 248) desde el aporte específico de Karol Wojtyła (2017) –realizado en su obra *Persona y acción*– permite entender la comprensión antropológica sobre los sujetos que desarrolla Fray José expresada en las acciones y en los discursos; es decir, en la génesis compleja de sus prácticas.

Ciertamente la pregunta acerca de la posibilidad de conocer e interpretar el pensamiento de Fray José que se deja traslucir en las prácticas educativas, pone en tensión la complejidad del conocimiento que se busca con las respuestas simples o simplificadas que pueden darse en una investigación que no es historiográfica que, a su vez, necesita viajar en el tiempo para comprender el contexto de la génesis de un pensamiento, en este caso, el de Fray José Antonio.

La complejidad que se presenta en lo cotidiano de la vida misma, Morín la define como un *complexus*, una trama heterogénea de “eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (2002a, p. 32). Conocer el aporte a la educación de Fray José Antonio impele comprenderlo empáticamente y, desde la imaginación controlada, reconocer “la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado” (Domínguez Castillo, 1986, p. 2). En este sentido, con Morín (2002a) se entiende que no hay respuestas simples a las preguntas de la presente investigación, por lo que se renuncia aquí a toda pretensión de un orden total, definitivo; es decir, se renuncia a una estructuración de los conocimientos que ciertamente mutilan la realidad que se estudia. De hecho, el conocimiento no refleja dicha realidad, sino que es siempre una “traducción y reconstrucción” (Morín, 2002b, p. 63) de la misma; los significados y los significantes varían de persona a persona; y en una misma persona esa

variación puede encontrarse en el tiempo, que permea tales significados según las experiencias y decisiones que se toman.

El paradigma de la complejidad habilita concebir que el conocimiento contribuye a la interpretación ya que “conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre” (Morín, 2002a, p. 63).

Dentro de la perspectiva sistémica, y desde los principios propuestos por Morín (2002a)⁵, esta tesis interpreta a Fray José Antonio en el contexto del siglo XVIII y a su vez, lo interpreta en el cruce dado en el tiempo entre lo histórico y el presente. Pensar en el conocimiento de hechos del pasado por medio del testimonio escrito, habilita a una reflexión acerca de cómo dicha historia puede ser comprendida no sólo para reconocer las características de su tiempo, sino también para concebir el futuro en su característica de incierto e inesperado; futuro que, por cierto, también es complejo. La posibilidad de este cruce entre pasado y futuro se abre en el ejercicio de la empatía histórica (Domínguez Castillo, 1986) que desde la contextualización e imaginación construye una comprensión contextualizada de contextos históricos, que a su vez considera “que las personas del pasado no sólo vivían de forma diferente sino que también pensaban y creían con otros sistemas de valores” (Sáiz, 2013, p. 4).

La escuela en cuanto institución, no existe aún en el tiempo de Fray José sin embargo, junto a Sandra Nicastro (2006) es posible afirmar que los marcos políticos que gestan un Estado son los que regulan y prescriben la educación y son a su vez, portadores de sentidos. Las representaciones y la manifestación epocal de lo propiamente educativo son transversales a toda construcción subjetiva; por lo que a estos sentidos, representaciones y expresiones epocales, la autora los llama Institución. Afirma que la educación es una institución en cuanto se presenta como un conjunto de normas, valores, significados, concepciones con carácter universal y un alto potencial de regulación que nos alcanza a todos. Las instituciones se materializan,

⁵ Morín desarrolla los siguientes principios: Principio sistémico: la realidad ha de ser comprendida y estudiada como un sistema la cual tiene un orden que les es propio, pero que a su vez es abierta; es decir, multirrelacionada. El todo (macro sistema) no es simplemente la suma de las partes (micro sistemas). Principio dialógico: el cual habilita sostener la dualidad en la unidad; es decir, por medio de este principio es posible asociar términos que son recíprocamente complementarios y contrarios. Principio de recursividad: por este principio es posible pensar en un vínculo recíproco (remolino-bucle) donde, por ejemplo, “la sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce” (Morín, 2002a, p. 107). Principio holográfico: permite reconocer que una parte está en el todo y a su vez el todo está en la parte. Cada parte remite al todo: “no puedo concebir a las partes, al todo, sin concebir al todo” (Morín, 2002a, p. 107). Por lo que no es posible renunciar ni al todo ni a las partes; lo que configura un vínculo solidario entre dicho todo y sus partes. La relación del todo con las partes es compleja.

concretizan y traducen en el ‘deber ser’ que entiende y construye hacia su interior cada organización educativa; aquí se hace referencia a un recorte espacio temporal con múltiples relaciones entre los sujetos, en una estructura de roles y funciones instituidas para el logro de determinados fines, siempre atravesadas por sentidos y significados que dan cuenta de instancias políticas, ideológicas, subjetivas, inconscientes, socio-históricas, que se instituyen en ese contexto (Nicastro, 2006, 2018).

“Hegel decía que la historia es el pasaje de lo simple a lo simple a través de lo complejo” (Pérez Lindo, 2010b, p. 97) por lo que al intentar desentrañar qué entiende por educación Fray José Antonio, es posible constatar que este concepto puede ser analizado desde muchas perspectivas, aunque aquí se realiza desde la descripción que el mismo Fray José realiza a sabiendas que los hechos tejen una trama compleja⁶ y que cada investigador sea consciente o no, toma una postura para el análisis. En este sentido Strauss y Corbin (2002) aclaran que el investigador cualitativo no reniega ni de lo que es ni de lo que sabe; aún más, las teorías que ha ido construyendo en su trayectoria como tal permean la investigación, de hecho, “no hay duda que la perspectiva teórica de un investigador influye sobre la posición que éste adopta con respecto al estudio” (p. 56). Sin embargo, es necesario aclarar también que la presente investigación no busca proponer la comprobación de una teoría en escritos cuyos datos pertenecen al pasado lejano.

La Real Academia Española (2014b) afirma que tanto en filosofía como en gramática el término Sujeto refiere al ser del cual se predica o enuncia algo; en gramática este término refiere de manera específica a la función sintáctica que desempeña un sintagma nominal el cual concuerda en número y persona con el verbo es decir, con la acción. Pensar en el sujeto que en sus prácticas forja una manera (particular y compleja a la vez) de considerar la educación, impele analizar y declarar el posicionamiento antropológico que de dicho sujeto se tiene en esta tesis.

Se introduce aquí el aporte del personalismo, donde la “centralidad estructural de la persona en su arquitectura conceptual” (Burgos Velasco, 2012, p. 250), que ayuda a engarzar todo el andamiaje conceptual de este trabajo. El personalismo como desarrollo filosófico-antropológico hace una síntesis entre el colectivismo (fascismo, nazismo, marxismo) que niega la particularidad de cada persona y el individualismo (capitalismo) que aleja a la persona de la

⁶ Pérez Lindo le denomina “Niveles de análisis del proceso educativo” (2010b, p. 99).

solidaridad social. Posicionamiento que subraya la importancia de la persona y la consideración de su estructura tridimensional que integra lo somático, lo psíquico y lo espiritual que dicha persona es (Burgos Velasco, 2012). En su interior, diferentes corrientes de manera complementaria abordan la complejidad del ser persona y lo hacen, por un lado, retomando los aportes de los estudios de otros personalistas y, por otro lado, profundizando sobre alguno de los caracteres esenciales del ser persona. Es preciso subrayar que las corrientes que surgen hacen foco en el concepto de persona y sobre él tejen y desarrollan la comprensión del mismo.

Karol Wojtyla asume el posicionamiento personalista, y con ello asume sus postulados y los profundiza. Se presentan aquí las corrientes y sólo un autor a fin de graficar y de comprender mejor la postura y desarrollo de Wojtyla. Cabe recordar que en los inicios de este desarrollo teórico y epistemológico del personalismo es posible encontrar, por un lado, el llamado Personalismo Comunitario que sigue a Mounier el cual pone su interés en la acción social y, por otro lado, se forja el llamado Personalismo Dialógico cuyo representante es Buber, quien aporta la relevancia de la relación Yo-Tú y estudia la relación entre personas. Se encuentra también el Personalismo Fenomenológico o Fenomenología Realista que abreva en los aportes de Husserl; desarrollan esta corriente Edith Stein, Scheler, entre otros. El llamado Personalismo Ontológico con una perspectiva clásica renueva el pensamiento tomista con Jacques Maritain; y el Personalismo Ontológico moderno hace síntesis filosófica del tomismo (comprensión metafísica del ser) y de la fenomenología (filosofía moderna que abre la posibilidad existencialista de la subjetividad), cuyo principal representante es Karol Wojtyla (Burgos Velasco, 1997).

Al considerar las dimensiones del ser persona, se hace necesario profundizar en algunas de ellas que, como andamiaje, sostienen la posibilidad investigativa en esta tesis. Entre las múltiples y variadas dimensiones del ser persona se asumen aquí tres: el cuerpo, la afectividad y el acto o actividad humana. Temáticas en las cuales se entiende que el personalismo es novedad, es crítica y a la vez es fundamento de diferentes desarrollos teóricos.

Es pertinente atender a la importancia dada al cuerpo, puesto que sin él la persona deja de ser tal. Esta dimensión somática subraya que se *es* cuerpo, no que se *tiene* un cuerpo. El vínculo cuerpo-persona es esencial y recíprocamente necesario. Dicho de otro modo, “no existe cuerpo sin persona” (Burgos Velasco, 2012, p. 283) y no existe persona sin cuerpo. Argumentos que en la religión católica fundamentan la resurrección y en filosofía permiten a Marcel y Stein

argumentar sobre el carácter no instrumental de la corporalidad. En este mismo sentido y refiriéndose a la sexualidad de una manera específica, Marías y Wojtyla afirman que la misma constituye a cada sujeto, configura la estructura humana de una manera particular.

Burgos Velasco (2012) resalta la centralidad de la afectividad y del corazón como un modo de ir más allá de una antropología centrada en el intelecto-razón y la voluntad; lo cual presenta a la afectividad como una realidad objetiva y constitutiva del ser persona:

el modo en el que el sujeto tiene presente ante sí mismo lo que experimenta, conoce y vive. Sentir no es conocer y tampoco querer. Sentir es sentir, como ver es ver. . . . Hay afectividad corporal, el modo en el que sentimos al cuerpo; hay afectividad psíquica: las emociones; y hay afectividad espiritual que, además, da cuenta de alguna de nuestras experiencias personales más profundas: las relaciones de afecto y amor con nuestros seres queridos. (p. 278)

Desde la llamada filosofía del diálogo se complementa la comprensión de la afectividad con el vínculo interpersonal donde la persona no se diluye perdiendo su identidad personal en la relación, sino que, por el contrario, la salida de sí es un enriquecimiento y una razón para reconocer la propia identidad. Frente a la tensión entre los sentimientos, la afectividad, la razón y la voluntad, el personalismo retoma a Santo Tomás y afirma que lo que determina a la persona es el ejercicio de la libertad, que implica la autoconciencia y la voluntad.

Estos presupuestos hacen posible que los personalistas sostengan que la praxis no sólo expresa o manifiesta el ser personal, sino que lo transforma: “la voluntad, entendida como libertad autodeterminativa, se presenta desde esta perspectiva como ontológicamente superior a la actividad puramente intelectual.” (Burgos Velasco, 2012, p. 282). Se asume aquí de manera particular el aporte de Karol Wojtyla que sintetiza en su antropología los postulados de la filosofía tomista (comprensión metafísica del ser) y la filosofía moderna (posibilidad existencialista de la subjetividad) de la conciencia; razón por la que Burgos Velasco lo considera de la corriente del “personalismo ontológico moderno o neopersonalismo” (2012, p. 248).

Karol Wojtyla (2017) en la introducción de su libro *Persona y acción* entiende que si se comprenden las diferentes dimensiones de la actividad de una persona es posible comprender a la persona misma. Por lo tanto, no es posible conocer-comprender a la persona si no se conoce-comprende su actividad en sus diferentes dimensiones porque “el hombre que actúa es precisamente una persona y su actuación es verdaderamente un *actus personae*” (p. 57). Asimismo, en esa introducción trabaja el término experiencia porque sostiene que es necesario

objetivar en dicho término gran proceso cognoscitivo del hombre: “cuando hablamos de la experiencia del hombre, nos referimos ante todo al hecho de que el hombre se dirige cognoscitivamente hacia sí mismo; es decir, establece un contacto cognoscitivo consigo.” (p. 33).

Lo externo a la persona que puede ser percibido y conocido incluye la posibilidad de la percepción y conciencia parcial de una persona; percepción propia de corporalidad, de la sensibilidad y de todas las dimensiones que constituyen a dicha persona. Se presenta aquí un elemento objetivo de la realidad al que la persona (el intelecto) no lo crea, no lo modifica, sino que simplemente lo percibe. Y en esta percepción que es realizada por un sujeto, se presentan también los elementos subjetivos que son los que refieren a la vivencia y autopercepción de dicha persona frente a la realidad objetiva. A este conocimiento que la persona tiene de lo objetivo y subjetivo, Wojtyla lo denomina experiencia. Aún más, esta experiencia de cosas, personas, situaciones, etc. que son externas a una persona, implica también una experiencia de sí misma.

Interpretar o explicar para Wojtyla (2017) es comprender, y este comprender implica “profundizar en la realidad realmente existente” (p. 53) y no un mero ejercicio de abstracción, a sabiendas de que “una cosa es experimentar y otra distinta ‘comprender’ o ‘explicar’ (esto último implica la comprensión)” (p. 53).

No basta con el convencimiento interno de que el hombre que actúa es persona, sino que también se debe expresar ese convencimiento de manera conceptual y lingüística; es decir hay que formularlo externamente (en concreto este estudio), para que se pueda comunicar plenamente. Esa expresión se constituye juntamente con la comprensión del objeto y debe alcanzar formas tales que lo comprendido se pueda expresar del modo más pleno y amplio que sea posible, y se pueda comunicar a otros hombres de modo que puedan captarlo; pues el saber humano como hecho social se forma a través de la mutua comunicación de lo comprendido. (p. 54)

Desde el desarrollo del concepto de experiencia Wojtyla analiza la persona y su acción; y es este mismo concepto el que retoma Juan Manuel Burgos para estructurar un método hermenéutico con raigambre personalista llamado método de la experiencia integral. Este método debatido en el seno de fenomenólogos (Seifert y Burgos Velasco, 2016) está abierto a nuevas posibilidades y reconfiguraciones; lo más importante es rescatar que propone sobre la realidad constituida como objeto de estudio, un análisis ontológico el cual se apoya en el concepto de experiencia desarrollado de manera particular por Wojtyla.

Ciertamente, la fenomenología es parte de la savia que corre en los aportes del personalismo como también de la hermenéutica propuesta por Paul Ricoeur que aporta, al igual que Wojtyla, la idea de que:

el mundo es capaz de una transformación a través de nuestra propia acción, pero al mismo tiempo aquella transformación nos transforma también a nosotros mismos. La acción educativa se inscribe en esta transformación de lo que nos ha sido dado en nuestro entorno, que se traduce también en transformación de nosotros mismos. (1986, p. 95)

Lo dicho habilita a comprender⁷ que la persona, cualquiera sea su edad, es siempre capaz de evolución, de desarrollo o perfección en todos los aspectos de su ser. Es decir, toda persona por sus acciones es capaz de transformar y de transformarse. Quiles agrega que todo hombre “por ser persona tiene conciencia de su imperfección, -por lo tanto- aspira a ulteriores y superiores expresiones de su propio ser” (1981, p. 85) dando ya por sentado que la posibilidad de desarrollo se visibiliza en dicha acción por la cual es posible conocer al hombre.

Nuevos conceptos se desarrollan en el personalismo relacionados específicamente a lo educativo. Todo hombre en la experiencia de sí mismo construye la conciencia de que se es capaz de desarrollo, lo que fundamenta a su vez, el interés y la capacidad de educar (educatividad) por un lado y la capacidad para aprender (educabilidad), por otro (Quiles, 1981).

Así como es complejo el conocimiento, la complejidad también toca a la persona de forma particular y a la humanidad toda porque guarda en sí misma la posibilidad del error o de la paradoja, a sabiendas que tal conocimiento será siempre inacabado, fragmentado e imperfecto. Del mismo modo se entiende también que “basándose en la experiencia integral del hombre, a través de la acción de la persona, se nos manifiestan como datos no sólo su exterior, sino también lo interior” (Wojtyla, 2017, p. 55).

Cada individuo debe ser plenamente consciente de que su propia vida es una aventura. . .
Cada uno debe ser plenamente consciente de su participación en la aventura de la humanidad que ahora tiene una rapidez acelerada, lanzada hacia lo desconocido. (Morín, 2002b, p. 67)

En síntesis, la persona en esta tesis es considerada como ese *otro* que expresa su experiencia en la trama compleja de conocimientos, ideas y significados que en su momento construyeron un presente; es decir, pertenecieron a una institución viva (Garmendia Larrañaga, 2007) como lo fue la educación pensada y propuesta en la complejidad del sur de Latinoamérica de fines del siglo XVIII.

⁷ Término entendido en el sentido dado por Wojtyla (2017, pp. 37-38), como ya se ha explicitado más arriba.

En la metodología de la Teoría Fundamentada se considera, a diferencia de otros enfoques de investigación, que “no es necesario revisar de antemano toda la literatura del área” (Strauss y Corbin, 2002, p. 55), ya que considera que “es imposible conocer a priori los que serán los problemas sobresalientes o qué conceptos teóricos emergerán. Además, el investigador no quiere estar tan inmerso en la literatura que se vea constreñido o aun atado a ella” (Strauss y Corbin, 2002, p. 55). En el siguiente apartado se definen algunos términos o palabras a fin de exponer las significaciones que aquí se les da.

2.2. Conceptuaciones

La selección de conceptos responde al uso de la literatura que ayuda a formular preguntas “que actúen como punto de arranque” (Strauss y Corbin, 2002, p. 57). El punto de arranque de esta tesis se encuentra en la cuestión acerca de qué entiende Fray José Campos y Julián por educación, para poder construir una respuesta se analiza con una lectura interpretativa su práctica educativa desde lo escrito en sus Cartas Pastorales, ya sea de manera explícita o implícita.

Es preciso aclarar qué se entiende por: Práctica Educativa, Educación Integral, Didáctica de la Educación, Criterio de Acción, Acción educativa, Contexto, Organización de la Enseñanza. Éstos conceptos emergen como tramas que sostienen la complejidad del tejido de ideas por lo que permiten, por un lado, describir, analizar y comprender qué es educación; y por otro, habilitan el poder interpretar la significación y los sentidos que Fray José construye en la comprensión del término educación.

2.2.1. Práctica Educativa

Aquí cabe la pregunta acerca de qué se entiende por práctica y cuándo esta puede cualificarse como educativa.

El término práctica se entiende entonces como una praxis social y humana (Schön, 1992; Wojtyła, 2017) en donde la teoría y la práctica se configuran recíprocamente (Guyot, 2011) en cada acto reflexivo, deliberado de la persona; actos que permiten a la persona transformarse a

sí misma y transformar en ejercicio de su libertad, los contextos que la rodean (Wojtyla, 2017). El término práctica aquí asumido se entiende a su vez, desde la comprensión de los conceptos de experiencia y persona que propone Wojtyla (2017).

La Real Academia Española (RAE) aclara que la forma femenina del término proviene del latín tardío *practīce* que significa: activo, que actúa; término que proviene con similar connotación, del griego *πρακτική* (*praktikḗ*) (Real Academia Española, 2014a). El actuar de quien realiza una práctica vincula el hacer u obrar con un conocimiento, y en ese sentido, quien realiza una práctica ajusta dicho conocimiento a lo real, a lo concreto de ese *hic et nunc* de la acción porque se supone que tiene en claro el fin de dicho hacer. Entonces, la expertiz, la consideración de la realidad y la claridad del fin de la acción, hacen que ese obrar o proceder sea considerado útil porque produce provecho inmediato.

Aún más, en una de las consideraciones la RAE (2014a) se sostiene que es práctico/a quien actúa ajustándose a lo real y, por otro lado, se refiere a quien como guía puede mostrar de manera concreta cómo se hace algo; es decir, refiere a quien enseña el modo de hacer algo mientras se ejecuta dicha acción. Esa persona, es alguien práctico/a. Asumidas estas significaciones, el término guarda un dinamismo que provoca los siguientes cuestionamientos: ¿Cuándo una práctica se constituye en práctica educativa?, ¿qué caracteriza a una práctica como educativa?

Gómez López afirma que uno de los principales determinantes de la práctica docente lo constituye el cuerpo de teorías implícitas del educador; y con el fin de desarrollar esta idea recurre a estudios que sacan a luz el concepto de práctica que muchos profesores tienen. Una idea potente que destaca es aquella que conceptualiza a la práctica docente “como un conjunto de soluciones rutinizadas al problema de cómo enseñar” (2008, p. 29). Esta perspectiva a veces inconsciente en los educadores, está sostenida a su vez en concepciones de algunos autores que consideran que la práctica se define como una solución que se encuentra o se alcanza dentro de un marco o estructura, que ciertamente define condiciones y restricciones. En relación con este pensamiento, Gómez López llega a aseverar que autores como “Robinson y Kuin (1999) definen la práctica educativa, de manera acotada” (2008, p. 31).

Práctica pedagógica es un término al que se le atribuyen diversas significaciones. De hecho, es usado para conceptualizar tanto el quehacer del docente en ejercicio como también para describir la acción, conocimientos y posicionamientos epistémicos que se esperan de los

docentes en formación y las condiciones para la graduación. Aún más, se la concibe como “una especie de laboratorio en el que se mide la eficacia de la acción en contraste con la teoría (Ruiz Quiroga et al., 2013, p. 167). Otros autores reafirman esta concepción tradicional al entender que la práctica pedagógica es la acción por la cual se implementan, desarrollan y verifican teorías; es decir que se concibe a la práctica pedagógica como aquella que es capaz de implementar y comprobar una teoría (Ordóñez, 2004; Paixao y Cachapuz, 1999). Será esta perspectiva tradicional la que va a influir en el pensamiento social y en la baja valoración del maestro ya que lo considera “un replicador de algo, sin capacidad de construir pensamiento pedagógico” (Ruiz Quiroga et al., 2013, p. 167).

Es preciso definir aquí los análisis que clasifican y reúnen las concepciones de práctica; se toman aquí dos análisis, uno realizado por Sanjurjo y Vera (1998) y otro por Baquero Másmela (2006).

Al momento de reflexionar y analizar las concepciones de conocimiento, aprendizaje y enseñanza, en el texto *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior* (Sanjurjo y Vera, 1998) las autoras afirman que existen diversas concepciones acerca cómo aprenden los estudiantes. Tales concepciones funcionan como configuradoras del cómo se enseña y, por lo tanto, de las prácticas:

podemos decir que las concepciones positivistas del conocimiento se vincularían con la lógica analítica, que las concepciones del conocimiento como proceso o construcción se vinculan con la lógica emanatista y que los enfoques sistémicos estructuralistas constituirían un momento importante de “pasaje” entre una y otra. (Entel, 1988, p. 15)

Para unos, la posibilidad de una mecánica lineal en donde a cierto estímulo corresponde una determinada e unívoca consecuencia o respuesta, les lleva a pensar que el objeto de conocimiento es una entidad pequeña, especificada, atomizada (Sanjurjo y Vera, 1998) que es posible depositar en el estudiante quien como libro en blanco o espacio vacío recepta lo que se le ofrece y expresa lo que le escriben.

Asimismo, las autoras consideran al estructuralismo como práctica predominante donde el contenido es la parte de un todo y desde ese todo se reconocen sus partes. En este caso el docente propone problematizar situaciones cotidianas de las comunidades y será el ensayo y el error el que llevará aquellas percepciones técnicas desde las que se configura en sí mismo el hecho de aprender, el cual no se puede describir en sí mismo. En este sentido afirman que es común que los docentes manifiesten una ruptura entre sus propias concepciones y sus prácticas: “podemos caer en la tentación de aplicar métodos y técnicas de moda, sin comprender ni compartir los fundamentos que los sustentan. Podemos cambiar sólo la apariencia, los aspectos formales, pero reproduciendo los esquemas tradicionales del aprendizaje receptivo y pasivo” (Sanjurjo y Vera, 1998, p. 15).

Baquero Másmela, por su parte, cuando explica el desarrollo histórico de la comprensión del término práctica afirma que la misma se presenta como un hito importante en la formación y esto es porque en las instituciones de formación, dicha práctica se convirtió en “la condición sine qua non del proceso formativo, y el afincamiento de una racionalidad técnica desprovista de reflexión y vaciada de contenido pedagógico, la que se discute en esta primera acepción (la más dominante) de la práctica docente (2006, p. 14). Y propone dos tipos de clasificaciones de las prácticas:

Unos autores clasifican las prácticas haciendo énfasis en el tipo de racionalidad que las orienta, (técnica, práctica y emancipatoria [Mendoza et al., 2002]); otros prefieren clasificarlas desde el modelo pedagógico y/o didáctico dominante (artesanal, tradicional, técnico, práctico, crítico social, etc. [Cf. Ferrández, 2000; Flórez, 1989]). (2006, p. 10)

Así Baquero Másmela resalta la fuerte tensión entre el intento de normativizar el trabajo docente desde el fin técnico-normativo del oficio de enseñar (2006, p. 11) y la práctica que se deriva de la experiencia cotidiana. La cuestión de fondo que el autor plantea es la de:

las distancias entre conocimientos declarativos (conocimiento teórico) y “saber práctico” (conocimientos procedimentales) (Cf. Paquay, et al., 2005) siguen siendo, entonces, el problema central de la formación de los profesionales que requiere no sólo la educación, sino las distintas disciplinas, y el punto de partida para la incorporación de nuevas modalidades de formación basadas en las concepciones de la práctica como praxis (Schön, 1983, 1992; Carr, 1989; Marchesi y Martín, 1998; Imbernon, 2002; Restrepo y Campo, 2002). (2006, p. 15)

De este modo desarrolla la concepción de la práctica como una actividad propia del ámbito educativo marcada por la complejidad de cada escenario en donde se educa que, por cierto, lo convierte en un espacio singular y único, determinado por el contexto y enmarcado por valores en conflicto los cuales impelen a una constante toma de postura por medio de decisiones que abordan lo político y lo ético.

Ferrández Arenaz (2000) entiende que la práctica docente refiere a un momento específico de la formación de quienes en distintos niveles serán docentes-profesores. Concibe a la práctica docente como un ensayo del porvenir en la tarea específica de un profesor e invita a considerar la complejidad de la práctica educativa. Tal complejidad “no es un sumatorio de destrezas sino un dominio de competencias profesionales que incluyen inexorablemente (Ferrández, 1996; Le Boterf, 1996, 1997; Tejada, 1999; etc.)” (p. 25).

MacIntyre sostiene que una práctica implica concepciones de un bien y un fin a alcanzar capaz de fundamentar y definir el uso de habilidades técnicas que permitan llegar a esa meta axiológica. Por lo tanto, lo que termina definiendo cada acción o práctica particular es su fin ya

que lo que una práctica subraya son las concepciones y los elementos teleológicos a los que las destrezas técnicas responden (MacIntyre, 1981, como se citó en Ruiz Quiroga et al., 2013, p. 166). Por su parte, Gómez López sostiene que para MacIntyre la "práctica es cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad" (1984, p.187 como se citó en Gómez López, 2008, p. 31).

Refiriéndose también a la práctica educativa, pero atendiendo a la capacitación docente realizada de manera continua en el ejercicio de la profesión, Del Valle y Vega la entienden condicionada por situaciones o cuestiones que superan el hacer y el ser del educador. De hecho, la entienden como una "práctica escolar, desde un enfoque ecológico (el cual), es un campo atravesado por múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas" (Ruiz Quiroga et al., 2013, p. 166).

Por su parte, Pérez Gómez al mismo tiempo que explicita la complejidad de la práctica docente en el ámbito escolar, desarrolla las características que el educador debiera tener. Lo expresa del siguiente modo:

una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello, el profesor debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. (1992, como se citó en Ferrández Arenaz et al., 2000, p. 53)

En esta comprensión de la práctica en el ámbito de la escuela, Pérez Gómez enfoca su análisis no sólo en el hacer del educador, sino también en lo que tal educador está llamado a ser. De hecho, según las situaciones y necesidades, el educador está llamado a ser profesional; ser artista; ser artesano.

En su trabajo de investigación Fierro, Fortoul y Rosas (1999) propusieron seis dimensiones de la práctica docente que refieren de un modo particular al educador en un contexto de educación institucionalizada:

1- Dimensión personal: lo que acontece a cada sujeto asumido como persona única e irrepetible.

2- Dimensión institucional: contexto cotidiano y habitual de las prácticas pedagógicas; contexto que las influyen y condicionan; pero que, a su vez, se presenta como el espacio y el tiempo (propicio y posible) para la transformación y la construcción del ser persona.

3- Dimensión social: percepción el contexto en determinado momento histórico tiene de las prácticas educativas, a las cuales les asigna un peso, un valor.

4- Dimensión didáctica: estrategias y métodos utilizados para educar, afectan directamente las decisiones y acciones que asumen los sujetos de las prácticas.

5- Dimensión interpersonal: considera las relaciones con el colectivo (las personas y sus prácticas), que marca posicionamientos y desafíos en las prácticas de cada sujeto. Relaciones que van desde las cotidianas en ámbitos más cercanos a los ámbitos más universales.

6- Dimensión de los valores que aquí se llamará dimensión ética: prácticas educativas asumidas como acciones humanas en donde se juega la construcción del ser personal y humanización de cada sujeto protagonista y destinatario de dichas prácticas.

Ciertamente, en el aporte que las autoras proponen se subraya la dimensión antropológica de la práctica educativa, esto abre la posibilidad de reflexionar acerca de la práctica misma y hacer de ésta un obrar deliberado. Entienden que la práctica es un obrar consciente e intencional. Este tipo de acción se denomina praxis, la que ciertamente guarda en sí misma la complejidad de lo educativo, porque:

intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro et al., 1999, p. 21)

Las decisiones que asumen los sujetos enseñantes (Guyot, 2011, 2016) en la complejidad de la práctica educativa institucionalizada y escolarizada implica, que el educador deba acreditar “capacidades, competencias, habilidades y conocimientos polivalentes y diversos, con los cuales pueda interpretar y proyectar en toda su complejidad y diversidad, la reflexión-acción socioeducativa” (Guzmán et al., 2013, p. 12) .

Diker y Terigi (1997) sostienen que la práctica es una experiencia antropológica; y tal experiencia es propia a la institucionalización de lo educativo dentro de un marco legal que regula la educación. En este sentido los estudios sobre la práctica docente, por un lado, pueden generar conocimiento; y por otro, influir en la institucionalización de la educación, ya que sostienen y fundamentan la posibilidad de reflexionar sobre las acciones del que enseña en el

ámbito de una institución educativa. Así, y entendiendo que la práctica se caracteriza por su complejidad y por la deliberación de la persona que la realiza; llegan a afirmar que, de modo recíproco, una práctica genera determinada teoría y a su vez una teoría genera prácticas específicas.

Díaz Quero (2006) desarrollando los términos práctica pedagógica y saber pedagógico suma a las consideraciones antes dichas la idea de que los educadores, en la escuela o ámbitos institucionalizados, generan de manera consciente (o no) diversas teorías, las cuales construyen una base de conocimientos acerca de los procesos que explican la actuación profesional misma.

Riberas Bargalló y Vilar explicitan acciones que promueven la praxis reflexiva, la cual impele a dar el paso de un “profesional actuador, al reflexivo” (2014, p. 134). Destacan, de modo particular, la necesidad de dar el paso desde una mirada focalizada en intervenciones resolutivas y parciales a la promoción de la persona integral; el paso desde respuestas preestablecidas a respuestas situadas en la complejidad de cada situación; y el paso desde la tensión teoría-práctica a la integración reflexión acción. Además, estos autores advierten que un trabajo cooperativo e interdisciplinario entre profesionales reflexivos, evita contradicciones. Entienden que la actividad profesional del educador es una responsabilidad moral por él asumida, lo que le impele a asegurar la consideración de la complejidad de los procesos y el respeto a los tiempos de las personas haciendo uso eficaz y eficiente de los recursos disponibles. Ordoñez sostiene que las preferencias en las opciones de enseñanza se basan probablemente en concepciones que están “en el cuarto de atrás de nuestra mente” (Ordóñez, 2004, p. 7); en el mismo sentido, Pajares y Richardson, consideran que los profesores tienen fuertes creencias y que junto a las teorías implícitas funcionan como determinantes de sus opciones y quehaceres; así, por cuestiones del contexto, es decir externas; y por cuestiones propias del profesor, ya conscientes o inconscientes permiten afirmar que: “la complejidad de la práctica educativa, torna difícil su estudio y también su modificación” (como se citó en Gómez López, 2008, p. 30).

Hay una clara tensión entre la teoría y la práctica; lo objetivo y lo subjetivo; relación jerárquica entre el pensamiento y la acción, referente desde el que se establecen las relaciones entre quienes se considera hacen teoría y quienes la aplican (Ordóñez, 2004; Ruiz Quiroga et al., 2013; Schön, 1992). El término praxis surge como respuesta a la tensión entre la teoría y la práctica que se manifiesta de diferentes maneras.

Benner (como se citó en Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012), entiende a la educación como una praxis; y a la pedagogía como la reflexión sobre esa praxis:

Praxis significa siempre dos cuestiones: de un lado el hecho (Tat) o la acción (Handlung) que de modo voluntario produce algo; pero también, de otro lado, lo necesario (Notwendigkeit) en el sentido de la necesidad (Not) a la que se dirige la praxis y a la que responde la praxis (Benner, 1995: 14). Es decir, un actuar responsivo humano que responde a una necesidad humana. (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012, p. 79)

Runge Peña y Muñoz Gaviria afirman que toda persona es un ser de praxis, y el fundamento está en que toda persona es libre; es decir, puede y tiene que tomar decisiones. Dicha decisión sólo puede ser tal si está sostenida, acompañada y fundamentada en actos de reflexión. Por lo que cada acto deliberado es una praxis; y dicha praxis un hacer. Sin embargo, no todo hacer es necesariamente una praxis, es decir un acto libre que por ser tal guarda sentido y valor en sí mismo: “La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo ... Solo cuando el ser humano es libre y reflexiona hay praxis según Aristóteles” (2012, p. 78).

El personalista argentino Ismael Quiles afirma, que “todo educador actúa conforme a un perfil de hombre que le sirve de modelo ejemplar e ideal de lo que quiere hacer como educador.” (1981, p. 81); es posible así pensar en las prácticas educativas como acciones humanas. Es preciso subrayar lo expresado en el desarrollo del referente teórico donde el personalista Karol Wojtyła, desarrolla la tesis que afirma “que, para comprender al hombre, hay que comprender las múltiples dimensiones de su actividad” (Burgos Velasco, 2012, p. 282). Poder conocer a la persona, conociendo sus acciones permite repensar y problematizar acerca de qué es la libertad, cómo se construye el ser persona y las relaciones con otros. Wojtyła entiende que lo externo a la persona que puede ser percibido y conocido, incluyendo aquí también la percepción y conciencia de la propia corporalidad, sin embargo, “la experiencia de cualquier cosa que se encuentre fuera del hombre siempre conlleva una cierta experiencia del propio hombre. Pues el hombre nunca experimenta nada externo a él sin que, de alguna manera, se experimente simultáneamente a sí mismo” (2017, p. 33).

Wojtyła nos inserta en la posibilidad de comprender que el conocimiento sobre el hombre tiene su génesis en la experiencia; y a su vez, por este mismo conocimiento, le es posible a la persona multiplicar y completar las experiencias. El autor entiende que la experiencia interna de una persona es intransferible, dicho de otro modo, no puede traspasar las fronteras del yo de dicha persona. En su análisis, entiende que entre dos personas cada una no sólo conoce

la exterioridad de la otra, contrapuesta esta exterioridad a la interioridad propia de cada una; sino que ambos aspectos del conocimiento de completan recíprocamente. Cada una de esas personas hace una experiencia única, que implica lo interior y lo exterior los cuales se complementan, lo escribe así:

Yo no soy para mí mismo tan solo una “interioridad”, sino también una “exterioridad”, ya que soy el objeto en ambas experiencias, la exterior y la interior. Y también cualquier otro hombre distinto de mí, aunque para mí sea tan solo objeto de experiencia desde el exterior, en el conjunto de mi conocimiento no se presenta como pura “exterioridad”, sino que tiene también su propia interioridad, que conozco a pesar de que no sea para mí objeto de experiencia directa: conozco la interioridad de los hombres en general y, en ocasiones, conozco mucho de la de muchos hombres en particular. A veces, este saber, que se fundamenta en contactos concretos, se convierte en una especie de experiencia interior del otro, que no es igual a la experiencia desde el interior del propio “yo”, pero que tiene también sus propias características empíricas. (2017, p. 39)

De este modo la relación persona-acción que plantea en su antropología personalista, “constituye al mismo tiempo lo que la tradición filosófica definió con el término praxis” (Wojtyla, 2017, p. 52). Es decir que se sostiene la posibilidad de comprender la práctica porque la misma surge de un obrar consciente del hombre. Abordar teóricamente esta praxis es para Wojtyla reconocer y/o saber:

a) qué es la acción como un actuar consciente y considerar –a sabiendas de la inconmensurabilidad del hombre– hasta dónde puede esa acción revelarnos a la persona, ya que toda persona obra como un *yo* en toda su subjetividad;

b) cómo contribuye en nosotros el conocimiento de la acción para su comprensión de su ser persona, es decir, una comprensión integral. Dicho de otro modo, posibilita la interpretación del hombre como sujeto de la propia experiencia de quien lo conoce.

La comprensión de Schön (1992) del término práctica, se enfoca en la naturaleza de la práctica profesional. En el ámbito docente es entendida como una práctica social atravesada permanentemente por otras prácticas sociales. Cada profesor por su capacidad de reflexionar, puede aprender de su propia práctica y transformar su propio accionar⁸. En este sentido Schön desarrolla la posibilidad de una reflexión individual y a su vez colectiva; de una reflexión en la acción, sobre la acción y a partir de la acción a fin de encontrar nuevos significados que den sentido a la práctica pedagógica. Llama *prácticum reflexivo* al proceso anterior y posterior a la

⁸ Hernández (2009) sostiene que Schön tuvo una gran influencia en las ideas sobre el profesional de la educación que es capaz de reflexionar.

acción: “la reflexión en la acción debe complementarse con la reflexión sobre la acción y sobre su marco conceptual” (Schön, 1992, p. 197).

Por otra parte, Vera también comprende las prácticas escolares como prácticas sociales en el sentido que dichas prácticas están contextualizadas en un sistema escolar y en personas concretas con la comprensión y la acción que estas personas tienen de dichas prácticas. En este sentido las prácticas pedagógicas son entendidas en la complejidad de las relaciones y vínculos interpersonales e interinstitucionales de tal sistema escolar: “en estos términos, la práctica escolar tiene un componente práctico y un componente teórico, un componente conductual y un componente referencial” (1984, p.51 como se citó en Hernández, 2009, p. 77).

Guyot problematiza la relación de la epistemología y las prácticas del conocimiento. Asume el aporte de Michel Foucault y entiende por prácticas a la articulación de todo aquello que se dice, se hace, de las reglas y de las razones que se dan; de los proyectos y de las evidencias de las acciones de las personas (2005). En este sentido, propone diferenciar las prácticas investigativas de las prácticas educativas y de las prácticas profesionales (2016).

Presenta un modelo complejo de las prácticas del conocimiento, en donde la tensión teoría-práctica, la situacionalidad histórica, la vida cotidiana y la tensión poder-saber son constituidos como ejes que atraviesan las prácticas, en donde se ponen en juego las teorías epistemológicas y las teorías de la subjetividad, en el marco de un sistema institucional, de los regímenes de prácticas y de un sistema social dado:

La práctica docente en cuanto práctica social, se constituye al interior de un campo de relaciones de saber-poder, espacio de luchas, confrontaciones y resistencias en el aparato educativo en el orden del anunciar, el ver, el poder, el objetivar, formas y modos de vincularse los sujetos con el conocimiento que ellos han producido acerca del mundo y de sí mismos a partir de ciertas reglas del juego que permiten establecer la verdad y de técnicas que posibilitan el entenderse o modificarse a sí mismos.

La práctica docente es afectada por los juegos de poder más amplios de la institución, el sistema educativo y de la sociedad, al mismo tiempo que posibilita el ejercicio de un contrapoder, de resistencia al poder instituido, y un efectivo poder en relación a los alumnos. (Guyot, 2011, p. 32)

La autora entiende que la práctica educativa requiere una referencialidad recíproca entre los sujetos que se vinculan por medio del conocimiento. Es decir, que dicha práctica se especifica en la enseñanza ya que en ella se organizan el espacio y el tiempo en los que se vinculan el sujeto supuesto saber y el sujeto supuesto aprender a través del conocimiento: “No hay hacer humano sin pensar y el mismo pensar implica una práctica específica. De este modo

teoría y práctica se reconcilian en la praxis, en vistas a la acción creadora del hombre” (Guyot, 2011, pág. 48).

Sanjurjo (2009) explicita que la reflexión que propone Schön habilita la posibilidad de distinguir las prácticas que son deseadas, las que son asumidas e incluso las que son impuestas. Si, por el contrario, no hay un ejercicio de reflexión, dichas prácticas –explica la autora citando a Davini (1995, como se citó en Sanjurjo, 2009)– se conciben entonces desde las tradiciones institucionalizadas que son el normalismo, academicismo y tecnicismo; las cuales se sostienen a pesar del paso del tiempo. En coincidencia con el paradigma de la complejidad, la autora entiende la tarea docente como una práctica social compleja, la cual se encuentra enmarcada y condicionada por un momento histórico y un contexto que provoca efectos que son previsibles.

Los autores citados hasta aquí, desde sus diferentes posicionamientos hacen referencia a las prácticas dentro del ámbito sistematizado y denominado educativo. Las nominaciones que se encuentran al hecho de enseñar, usadas en ocasiones de manera indistinta y hasta a veces confusas, son: práctica educativa, práctica docente, práctica escolar, práctica profesional, práctica pedagógica, praxis educativa, práctica de la enseñanza, entre otras.

Práctica educativa entendida en primer lugar como preparación inmediata y ensayo de la profesión docente (Ferrández Arenaz et al., 2000; Miñambres Abad, 2002); en segundo lugar, entendida como ejercicio de la profesión docente en un ámbito de educación sistemática e institucionalizada (Ferrández Arenaz et al., 2000; Gómez López, 2008), entendida ya como soluciones rutinizadas (Robinson y Kuin, 1999) o en la complejidad que ella representa (Ferrández Arenaz et al., 2000; Guyot, 2011, 2016;etc.).

Por tanto, en esta tesis se asume el concepto de práctica en un sentido más amplio, entendida como una praxis social y humana (Wojtyla, 2017; Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012; Sanjurjo, 2009; Sanjurjo y Vera, 1998; Schön, 1992; etc.) en donde lejos de tensionarse, teoría y práctica se configuran recíprocamente. Los autores comprenden que la práctica educativa es posible por la carga de intencionalidad educativa en las acciones que se realizan, por acciones que lejos de ser repetitivas son acciones que son repensadas y replanteadas según el contexto; esto se debe a la reflexión sobre dichas acciones, lo que promueve la construcción de conocimientos y la transformación–mejoramiento de la práctica misma en el complejo contexto en el que se realizan.

En síntesis, se entiende a la práctica educativa como una praxis humana y social porque implica una sucesión de actos libres que una persona realiza con la intención de educar en la complejidad del contexto y de las acciones de los sujetos implicados en este proceso.

2.2.2. Educación Integral

Se entiende que la educación propone una acción en el presente con una mirada focalizada en el futuro en busca del desarrollo humano y con la confianza en la posibilidad de aprendizaje de las personas. Entonces, aprender y enseñar son actos de confianza en la posibilidad de mejoramiento de cada persona (Pérez Lindo, 2010a). Cabe preguntar acerca de cuáles son los aspectos o dimensiones que pueden ser educados y qué pasa si una o varias de esas dimensiones humanas no son desarrolladas: “la escuela debe educar para favorecer el crecimiento y perfeccionamiento de las facultades y peculiaridades de cada alumno, haciendo que adquieran progresivamente autonomía y desarrollen su capacidad crítica para transformar su entorno” (Olivares Balbuena, 2020, p. 6).

En este sentido, conviene recordar que Durkheim incluyó en su comprensión de educación la idea de desarrollo y de madurez progresiva que una persona hace acompañada por otra; y llega a afirmar que la educación tiene por fin desarrollar al menos tres dimensiones de la persona:

la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Ella tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él y la sociedad política en su conjunto y el medio especial al cual está particularmente destinado (1922, como se citó en Zambrano Leal, 2016, p. 50)

Orozco Silva sostiene que la formación integral es “aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico” (2008, p. 180). Esta definición pone sobre la mesa cuestiones como la dimensión artística, moral y el pensamiento crítico. Sin embargo, es posible repreguntar acerca de si estas dimensiones son todas las que se hacen presente en la persona y que de un modo u otro implican aspectos a ser formados que precisan de objetivos, recursos e intencionalidad educativa clara. Ahora bien, ¿cuáles son las facultades y dimensiones que deben asumirse para entender que

hay una formación integral? ¿Qué dimensiones se ponen en juego en la educación a tal punto que la misma se caracterice esencialmente como un “ascenso a la humanidad, desarrollo del hombre, en tanto hombre” (2008, p. 175)? .

Antes de profundizar en la cuestión que aquí se plantea es preciso subrayar que Orozco Silva entiende que la formación integral promueve la “socialización del estudiante” (2008, p. 180) y esto confirma que no hay educación sin una determinada orientación; es decir, siempre se forma para algo, de manera explícita o implícita se educa desde una intencionalidad que se concreta en objetivos, en propósitos. La educación no es neutral sino que se configura en los complejos vínculos con la cultura, la sociedad de la época, los intereses de las políticas públicas, etc. (Morín, 2001; Zambrano Leal, 2006). En este sentido, por el aporte de Orozco Silva (2008) es posible pensar que lo opuesto al pensamiento crítico de los estudiantes es una formación para que ellos asuman y se adapten a la sociedad; mientras que la formación integral busca que los estudiantes puedan comprender, leer y escuchar la realidad de manera concienzuda a fin de transformarla, que cada uno por medio del conocimiento y del ejercicio de la libertad pueda actuar y comprometerse.

Por su parte, Camiscia (2018) realiza un análisis de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y concluye que no se desarrolla una conceptualización de educación integral, lo que implica múltiples y opuestas interpretaciones capaces de condicionar la concretización de políticas públicas⁹. En su estudio y desde el significado etimológico, entiende que la educación integral es “la acción y efecto de dirigir para desarrollar las facultades del educando, de manera tal que nada falte” (p. 24), cuestión que problematiza preguntando si es posible enseñar todo. Agrega también la idea de que educación integral es un concepto que varía según el contexto y la época por lo que al definirlo se realiza un acto político que va a “atender los intereses, ideas y valores de ciertos sectores, y ciertamente desatender los de otros” (p. 52).

Maya Betancourt (2009) trae a colación las voces de diferentes autores que entienden que toda educación es en sí misma integral, por lo que colocar el adjetivo integral al concepto de educación o formación es una redundancia porque lo importante es que “el ser humano con

⁹ El Término Educación Integral para Camiscia es central en la Ley 26.206 por lo que indaga el sentido y uso que la misma ley puede darle: “según su Artículo 4 es responsabilidad del Estado proveer Educación Integral. El Artículo 11 enumera los fines y objetivos de la política educativa nacional, entre los cuales se encuentra “garantizar una Educación Integral”. Según el Artículo 126, la Educación Integral es un derecho de los alumnos. Además, la expresión Formación integral es mencionada en otros seis artículos, y en ningún caso se define qué se entiende por ella, a pesar de constituir uno de los conceptos centrales de la Ley de Educación Nacional” (2018, p. 18).

todas sus dimensiones, con toda su singularidad, unicidad e irrepetibilidad, no obstante los desafíos lecturables del ADN y de la clonación, debe ser el centro de cualquier planteamiento y de cualquier acción educativa” (2009, p. 3). Es la persona quien por una “determinada determinación” (Santa Teresa de Jesús, 1994, Capítulo 21,2) habilita que otro lo forme, lo eduque, y de este modo gestar su propio desarrollo.

Diferentes autores posicionados en el personalismo (Alva Rodríguez, 2018; Castillo Pulido y Arias Campos, 2016; León, 2012; Olivares Balbuena, 2020; Orozco Silva, 2008; Quiles, 1981) describen las dimensiones de la persona humana que son educables. Este trabajo de investigación asume el desarrollo realizado por la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia ACODESI (2003), quien también retoma el posicionamiento personalista y ordena y caracteriza las potencialidades de la persona en ocho dimensiones en torno a las implicancias que estas tienen en el currículum y en la mirada prospectiva a la que los fines de la educación proyecta en sus estudiantes e incluso en quienes enseñan:

1. Ética: la inteligencia y la voluntad amalgamadas en principios y valores permiten elecciones deliberadas de las cuales se es responsable. Por lo tanto, lo que se sabe trasciende el mundo de las ideas y se concretiza en obras. En el currículum se manifiesta un perfil de un sujeto que es “capaz de tomar decisiones libres, responsables y autónomas” (2003, p. 8).

2. Espiritual: en la persona, es ese paso que le permite salir de sí mismo y trascenderse para encontrarse con los demás y sobre todo con Dios, el totalmente trascendente, y al mismo tiempo entrar en la intimidad más profunda donde Él habita. De este modo la persona se hace capaz de un compromiso religioso espiritual en sus opciones de vida.

3. Cognitiva: el conocimiento y la autoconciencia habilitan a la persona a “aprehender conceptualmente la realidad que le rodea formulando teorías e hipótesis sobre la misma” (2003, p. 10) a fin de comprenderla para transformarla. El perfil de la persona se construye como alguien que conoce la realidad y la transforma desde sus conocimientos.

4. Afectiva: es más que reconocer y expresar los sentimientos y emociones porque implica a la persona toda en su capacidad de amar y de dejarse amar. De este modo el perfil que es posible alcanzar permite reconocer a una persona que es “capaz de amar-se y expresar el amor en sus relaciones interpersonales” (2003, p. 11).

5. Comunicativa: escuchar y escucharse, decir y decirse son parte de esta dimensión que llevan a comprender a los demás. Se aspira que cada persona sea “capaz de interactuar significativamente e interpretar mensajes con sentido crítico” (2003, p. 12).

6. Estética: supone una disponibilidad esencial (moldeada por la cultura) que hace a toda persona capaz de reconocer y gozar de lo bello y de expresar la belleza en su vida. Atender a esta dimensión en educación hace a la persona “capaz de desarrollar y expresar creativamente su sensibilidad para apreciar y transformar el entorno” (2003, p. 13).

7. Corporal: No se tiene un cuerpo, se es cuerpo (Brardinelli y Galán, 2012; Burgos Velasco, 2012) por lo que el perfil buscado es el de una persona “capaz de valorar, desarrollar y expresar armónicamente su corporalidad” (2003, p. 14).

8. Socio-política: conlleva el reconocimiento de lo que toda persona es, en cuanto es con otros. El perfil deseado es el de una persona “capaz de asumir un compromiso solidario y comunitario en la construcción de una sociedad más justa y participativa” (2003, p. 15).

Se educa integralmente sólo si se educa en todas estas dimensiones. Es decir que se incluyen la capacitación profesional o teórica, aunque se superan porque “es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional” (Orozco Silva, 2008, p. 180). Por lo dicho, Orozco Silva (2008) y Olivares Balbuena (2020) concuerdan también en que la Educación Integral es un “estilo educativo, que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades” (ACODESI, 2003, p. 6).

2.2.3. Didáctica de la Educación

“La palabra didáctica proviene del griego didaskein. Significa enseñar, instruir, explicar, hacer, saber, demostrar.” (Casasola Rivera, 2020, p. 40). Se la considera una disciplina científica que estudia “la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje.” (Zambrano Leal, 2016, p. 57). Osorio Vargas, en este mismo sentido, afirma que la didáctica es el “arte de enseñar” (1989, p. 49), el cual posee un “carácter práctico

y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza” (p. 49). En lo que respecta al carácter práctico, la didáctica atiende a las estrategias, herramientas y recursos para la educación que según los contenidos y disciplinas se definen de manera particular. Mientras que en su aspecto normativo, toda didáctica busca describir y desarrollar criterios de acción adecuados a fin de encontrar una buena calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

2.2.4. Criterio de Acción

El término *criterio* tiene su origen en un vocablo griego que significa “juzgar” (RAE, 2014). El criterio es el “juicio o discernimiento” (RAE, 2014) que considera una persona a fin de definir su accionar. Todo juicio de valor o interpretación de una acción, una situación o acontecimiento se construye sobre criterios que son siempre asumidos personalmente, aunque pueden también ser compartidos y definidos por un grupo de personas. Cuando los criterios son reconocidos y acordados por varias personas es posible que ellas puedan planificar, es decir, definir objetivos y acciones concretas. Los criterios se constituyen así en valores referentes para la realización y evaluación de dichas acciones; es decir, cuando una persona o grupo de personas logran validar determinados criterios, éstos se convierten en norma y en medida de valoración que permiten cotejar una acción por su eficacia, efectividad y eficiencia.

2.2.5. Acción Educativa

El término *acción educativa* es entendido aquí como el ejercicio de la posibilidad de hacer de una persona (RAE, 2014a). Un hacer que es libre, es decir, que obra con conocimiento e intención (Wojtyła, 2017) en pos de educar. Para poder describir la categoría *acción educativa* se asumen los términos usados para describir el método de la Doctrina Social de la Iglesia (Brardinelli y Galán, 2012) que consiste en: ver, juzgar y actuar. Este método da poder explicativo (Strauss y Corbin, 2002) al modo en que Frey José configuró su obrar; y en este sentido, da poder explicativo a las subcategorías que emergen de los textos analizados y datos historiográficos consultados.

2.2.6. Contexto

El término *contexto* se entiende como el conjunto de circunstancias de lugar, tiempo, cultura, etc. de situaciones concretas en el ámbito de lo social, político, religioso y geolocal en el cual quien emite un mensaje, escoge palabras y símbolos que pueden ser comprendidos por el receptor de dicha época y que precisan ser interpretados desde esa clave epocal si se pretende comprender al autor. Esto conlleva describir lo que se dice y cómo se dice como así también, describir quién y a quién se dice. Y si bien no es posible desarrollar aquí una teoría del contexto (Van Dijk, 2001), es posible comprender que gracias a dicho contexto las personas son capaces de producir y/o interpretar lo que dicen de acuerdo con su modelo mental, el cual define la “situación comunicativa-interpersonal-social” (p. 71).

2.2.7. Organización de la Enseñanza

Este término pone a la organización en tensión con un quehacer propio de la educación. La RAE (2014c), dentro de las acepciones de organización, la define como “asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines”, y a su vez refiere a otros conceptos sin los cuales no se puede pensar una organización tales como: “disposición, arreglo, orden” (RAE, 2014c). La organización del trabajo en las escuelas es una de las acciones propias de la gestión, importante y principal, ya que apela a un pensamiento y a una práctica organizativa capaz de garantizar la educación. Sin embargo es un desafío que la organización sea un quehacer y una responsabilidad de muchos, de todos y no de unos pocos aunque sean especialistas o buenos dirigentes (San Fabián Maroto, 2011). Toda organización conlleva una estructura con roles y funciones que tienen definidos sus fines y sus acciones en un entramado de normas que tienden a armonizar los procesos educativos a fin de que todo este sistema sea congruente y tienda a “que la orientación pedagógica y didáctica sean eficaces; porque estamos hablando de un sistema” (Fuentes Sordo, 2015, p. 2).

Se han presentado aquí los fundamentos teóricos y epistemológicos de nuestro objeto de estudio: la educación en Fray José Antonio Campos y Julián. Cabe preguntar: ¿Desde qué fuentes de trabaja? ¿Cuáles son los criterios de selección de dichas fuentes? ¿Cómo se abordarán las mismas? Todas estas preguntas serán desarrolladas en el próximo capítulo que atañe a lo específicamente metodológico.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación y los fundamentos teóricos del mismo. Es necesario recordar que se busca la comprensión sobre educación de Fray José, la que se analiza desde sus prácticas educativas explicitadas en las Cartas Pastorales que son asumidas como unidades de análisis a sabiendas de que “aquello por lo que hay que preguntar, es por su sentido y su valor” (Geertz, 2003, p. 24). Poder dar respuestas a las preguntas por el sentido que Fray José otorga a sus prácticas implica considerar la posibilidad de una perspectiva de investigación lo suficientemente flexible y abierta a la comprensión e interpretación de tales sentidos.

3.1. Paradigma y Diseño de Investigación

En un primer momento se trabaja aquí lo propio del enfoque cualitativo y del método inductivo para luego –como quien teje una trama– desarrollar el estudio que, por ser hermenéutico, de naturaleza documental, asume como técnica metodológica la Teoría Fundamentada.

Cabe preguntar acerca de qué tipo de investigación es posible realizar a fin de poder abordar textos de fines del siglo XVIII y de principios del siglo XIX. A esta pregunta se suma el desafío (¿dificultad?) de la distancia en el tiempo: distancia entre quien lo escribió, su contexto y quien investiga con una lectura y análisis casi dos siglos y medio después de la génesis de tales escritos. Estas características impelen asumir una investigación netamente cualitativa y encuentra su basamento en el enfoque hermenéutico (Marín Gallego, 2018), el cual se asume como postura epistémico metodológica.

Diversos autores concuerdan en caracterizar la Investigación Cualitativa como aquella que permite describir¹⁰, conocer, comprender e interpretar sistemas complejos de la realidad personal o social que se estudia (Cirstancho Altuzarra, 2019; Marín Gallego, 2018; Guyot, 2016, 2005; Hernandez Sampieri et al., 2014; Pérez, 2011; Guyot y Riveros, 2008; Gurdían Fernández, 2007; Vasilachis de Gialdino, I (coord.), 2006; Sierra Bravo, 2001). De manera particular las teorías interpretativas buscan alcanzar los sentidos y significados de las acciones y/o situaciones que se estudian.

¹⁰ En el sentido de descripción densa (Geertz, 1994, 2003).

De manera particular, Vasilachis de Gialdino (2006) citando a Maxwell afirma que la investigación cualitativa puede tener diversas finalidades, de las cuales nos detenemos en las siguientes:

1) comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan, 2) comprender un contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones (Maxwell, 2004b: 260). (p. 31)

En este contexto en donde el investigador intenta comprender al otro desde su otredad, es decir, desde su especificidad que lo hace distinto y lo posiciona en su “condición de ser otro” (RAE, 2014), resurge la tensión acerca de la posibilidad o no de una asepsia de todo tipo de teorías en el quehacer del investigador capaz de no contaminar los sentidos de los investigados.

Marín Gallego expone que el investigador cualitativo ha de comprender que la persona o grupos que están siendo investigados accionan intencionadamente, que cada acción está empapada de sentidos que les son propios y que, por lo tanto, dichas acciones “solamente pueden interpretarse por referencia a los motivos del actor y a sus intenciones o propósitos al momento de llevarlas a cabo (Schütz, 1993)” (2018, p. 120).

Por su parte Guber (2004) sustenta la necesidad de admitir que el investigador comunica con reconocida intencionalidad los rasgos de una situación a la que, por cierto, no sólo describe sino que también interpreta. En la acción misma de investigar, al narrar su trabajo, la autora explica que el investigador cualitativo cuando entra al campo, lo hace desde la experiencia y desde conocimientos que tiene o no, acerca de lo que está investigando; lo que conforma un bagaje propio, haciendo que éste actúe en la investigación, “pudiendo guiar, obstaculizar, distorsionar o abrir su mirada.” (p. 49).

Vasilachis cita a Ceci, Houger Limacher y McLeod (2006) quienes sostienen que quien realiza investigación cualitativa no es independiente de un contexto epistemológico determinado. El investigador es quien conoce y a su vez es por medio del cual se conoce, por lo que la comprensión de la realidad es situada y mediada por las perspectivas epistémicas, axiológicas, históricas, religiosas, etc. de dicho investigador y de la investigación misma;

debe tener presente que sus valores, perspectivas, creencias, deseos, expectativas influyen en la percepción y en la construcción de la realidad que estudia, y que la experiencia vivida es también una experiencia corporeizada, siendo la propia investigadora o el propio investigador una fuente de datos. (Vasilachis de Gialdino, I (coord.), 2006, p. 36)

Así queda planteada la relación sujeto-objeto la cual moldea la forma de conocer e interpretar la realidad. Lo desarrollado hasta aquí supone asumir que no hay un único modo de acceso y de conocimiento de la realidad humana, personal y social que se estudia (Gurdián Fernández, 2007). Aún más, el conocimiento no es unívoco y está, en este sentido, moldeado por los contextos de quienes interpretan tal realidad y dicen conocerla.

Cabrales Salazar (2002); Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) comparan los estudios descriptivos, correlacionales o experimentales entendiendo que éstos determinan la relación de causa y efecto entre dos o más variables, variables que son controladas y estipuladas; con la investigación cualitativa que se interesa más en comprender procesos y significaciones de aquello que se estudia. Asimismo, la totalidad de los autores citados hasta aquí entienden que la lógica de la investigación cualitativa no busca tanto comprobar una teoría, sino generarla.

La RAE (2014) afirma que el término hermenéutico/a viene del griego *ἑρμηνευτικός* (hermēneutikós) y de su forma femenina *ἑρμηνευτική* (hermēneutikḗ), que refiere tanto a la interpretación de los textos como a la teoría de la interpretación de los textos; por otra parte, se puede sostener que el término refiere al sujeto que realiza la acción de interpretar. E interpretar es una palabra que viene del latín *interpretāri*, la cual asume variadas definiciones del término que según el objeto de análisis o el ámbito en donde se dé el mismo, refieren en su totalidad al fin de explicar, declarar, expresar el sentido y el significado de algo; en especial de un texto.

Cirstancho Altuzarra entiende a la Epistemología como un campo de reflexión que se pregunta acerca de qué conocimiento es científico y qué es ciencia. Recurrir a la comprensión de qué es epistemología habilita comprender el proceso de la construcción de los métodos cualitativos. El autor, afirma que para Heidegger y Gadamer “el arte y la ciencia son formas de dar sentido: el ser humano no conoce; el ser humano da sentido” (2019, p. 46). Desde esta afirmación es posible entender a la hermenéutica como ciencia de la interpretación cuya cuestión principal es explicitar cómo es posible la comprensión de un objeto de estudio.

Marín Gallego (2018) por su parte, aclara que existe una hermenéutica que nace de la fenomenología, pero sostiene que los enfoques hermenéuticos ya no se preguntan por el qué o el ser de las cosas, sino por el sentido y el significado que tienen para sus actores.

Cabe aclarar que atender en el presente a cuestiones de lo histórico, lleva a considerar y a hacer foco en viejos problemas que retornan en este tiempo y “reanudan una interpelación

acerca de la aparición de nuevas modalidades subjetivas en el orden del conocimiento, de la teoría y la práctica que afectan en diversos niveles la vida de la sociedad, la cultura, la política y la cotidianidad” (Guyot y Riveros, 2008, p. 18). Es decir que ese pasado está vivo en el sentido de que por medio de comparaciones y analogías es posible una interpelación del ayer en el hoy de la historia, incluso en sus nuevas y propias características de complejidad. Esto lleva a considerar en primera instancia que es posible el conocimiento de ese pasado a sabiendas de que nunca ese conocimiento será pleno, como tampoco es pleno el conocimiento de una realidad actual; y en segunda instancia, es posible considerar también una interpretación o hermenéutica que hagamos de ese pasado.

Al investigador se le requiere entonces, reconocer a quien narra y valorar a quien hace la historia desde su propia contemporaneidad o actualidad; es decir que el investigador está llamado a reconocer en los autores de textos históricos a “sujetos de la historia como pertenecientes a un orden de la realidad desaparecida cuyos vestigios hay que develar, desocultar, decodificar” (Guyot y Riveros, 2008, p. 18). Es preciso subrayar la necesidad de considerar a dicho sujeto o grupo de sujetos que se estudian como a ese otro entrelazado en una urdimbre de conocimientos, ideas y significados que en su momento construyeron un presente; es decir, pertenecieron a una institución viva (Garmendia Larrañaga, 2007), a una realidad compleja y única; a una realidad que por compleja no cierra la posibilidad de ser conocida-comprendida-interpretada en los significados que les son propios.

Es ésta una invitación a un diálogo que permite reconocer el bagaje del que investiga en el hoy de la historia, lo que Vasilachis (2006) llama epistemología del sujeto cognoscente. Además, el considerar los sentidos propios que Fray José expone explícita o implícitamente en lo que dijo y quiso expresar con eso que escribió en sus Cartas Pastorales, lleva a pensar en la propuesta de una epistemología del sujeto conocido. Vasilachis (2006) sostiene que los sujetos no han de ser considerados como objetos, sino como sujetos con una realidad ontológica distinta a la presupuesta en la epistemología anterior, es decir, la del sujeto cognoscente. Esta es la invitación al reconocimiento de un yo y de un tú que se vinculan en un trabajo de investigación cualitativa.

Pérez (2011) afirma que la hermenéutica busca comprender los sentidos desde los actores o desde el fenómeno estudiado; pero rechaza la presunción de poder abordarla sin supuestos, sin prejuicios, sin una carga de tradición que se hace consciente y que se transforma

frente al actor o fenómeno estudiado. En este sentido, Vasilachis (2006) da un paso más y expone la posibilidad de una epistemología del sujeto conocido; en esta epistemología,

a diferencia de las principales orientaciones que inician y consolidan el paradigma interpretativo, no se trata ya ni de «entender la acción social interpretándola» (Weber, 1944: 4), ni de «comprender sus motivos para y porque» (Schütz, 1972: 58), ni de «hacer explícita la significación dada» (Habermas, 1985: 41) por los actores sociales a su acción en el proceso de comunicación. (p. 53).

Entonces, la epistemología del sujeto conocido concibe la posibilidad de un proceso de conocimiento donde se considere el aporte de quien investiga y de quien es investigado, aporte que permite la construcción porque cada uno de ellos son sujetos esencialmente iguales que realizan aportes diferentes por su existencialidad, donde se reconoce que cada sujeto es único e irrepetible. Es decir que Vasilachis en su epistemología reconoce que la validez del conocimiento está sujeto a que se haya entendido la identidad del sujeto conocido de manera integral, sin divisiones, reducciones o disgregaciones; con atención a las dimensiones esenciales y existenciales de esa identidad. Si bien el sujeto cognoscente –el investigador– ha de reconocer que se presenta enmarcado por los objetivos de su investigación, en esta epistemología del sujeto cognoscente se retoman la palabra y a su vez los silencios como información útil a los fines de la interpretación, pero a su vez son datos que interpelan y provocan la reflexión del sujeto cognoscente acerca del conocimiento que construye (Vasilachis de Gialdino, I (coord.), 2006).

En este sentido, el enfoque hermenéutico ayuda en este trabajo de investigación a acceder al mundo conceptual y a los significados que Fray José da a sus acciones y decisiones plasmadas en las Cartas Pastorales, a fin de poder comprender un contexto particular para que se pueda, en el sentido amplio del término, "conversar" (Geertz, 2003, p. 35) con el autor, y generar nuevas teorías fundamentadas. Rosaba Guber recupera la idea de diálogo, en donde por la reflexividad cada sujeto se reconoce; en este caso, de forma particular, se entiende que el investigador ha de considerar al otro como diferente, lo que le posibilita construir o desarrollar teoría desde la novedad propia del campo y del objeto de estudio: "hablar de diálogo significa eliminar, lo más posible, los monólogos tautológicos del investigador teoricista y la ilusoria réplica empirista de lo real" (Guber, 2004, p. 49).

Junto a los aspectos formales del análisis documental, Peña Vera y Pirela Morillo (2007) desarrollan el reconocimiento de las aristas de tipo lingüístico cognitivo, documental, social e informacional que conlleva el análisis documental. Estos autores –fundamentados en Van Dijk–

sostienen que la búsqueda, selección y análisis de los documentos dependen entre otros factores, tanto de la capacidad intelectual como de la perspicacia de quien analiza la información; cuentan, entonces, las motivaciones e inclinaciones del autor, las informaciones que posee, su forma de percibir la realidad, sus inclinaciones afectivas ideológicas, etc., las cuales intervienen en la interpretación y los posicionamientos frente a los documentos (Peña Vera y Pirela Morillo, 2007).

Cabe subrayar que este trabajo no responde a una investigación historiográfica ni histórica, aunque recurra a la reciprocidad del diálogo entre los documentos de la época y a las investigaciones actuales que describen el contexto latinoamericano a través de los escritos de Fray José Antonio de San Alberto Campos y Julián a fin de describir e interpretar su pensamiento y aporte a la educación.

Garmendia Larrañaga (2007) comprende que aunque a los textos les falta su contexto o “su entorno que lo arrobe” (p. 24); dichos textos/documentos nos muestran “un algo de las estructuras que fueron en su día una Institución o Sociedad” (p. 24). Textos que no sólo se buscan describir, sino también analizar a fin de que develen “las razones que se esconden en las capas de significación de la cultura, y, explican el ¿por qué? y el ¿cómo? de la cotidianidad y las relaciones que se tejen en estos espacios” (Ortiz Montañez et al., 2016, p. 9).

En el anteproyecto de investigación se escoge el análisis documental de aproximación como método para determinar tema y objeto de estudio de la presente tesis, por lo que el instrumento principal usado fue la ficha bibliográfica.

Tabla 3

Modelo de ficha bibliográfica

FICHA BIBLIOGRÁFICA – FICHA DE TRABAJO N°	
1. Reseña bibliográfica →	
2.	
3. ↓ Aspectos generales	4. Palabras clave →
Síntesis → Contenido en general	*
Citas textuales	*
Vacíos y/o Indicios	*

Ideas→Paráfrasis	*
Resumen	*
Comentarios	*

De manera particular se han clasificado por tema, tipo y año de publicación los diferentes documentos que abordan el estudio de Fray José de su obra y de su pensamiento según las siguientes tablas:

Tabla 4

Clasificación de documentos distribuidos en períodos

Período de 15 años	Artículo en Revista	Artículo de Conferencia	Libro ¹¹	Tesis
1794-1809				
1809-1824				
1824-1839				
1839-1854				
1854-1869				
1869-1884				
1884-1899				
1914-1929				
1929-1944				
1944-1959				
1959-1974				
1974- 1989				
1989-2004				
2004-2019				
Total Parcial				
Total en porcentaje				
Total de Bibliografía				

¹¹ Cabe aclarar muchas de los libros publicados no corresponden en su totalidad a Fray José Antonio, pero sí lo nombran o hacen un breve análisis sobre su persona u obras.

Tabla 5

Temáticas abordadas en los documentos según períodos

Período de 15 años	Biografía	Ideas pedagógicas	Análisis de escritos literarios sobre...	Descripción de las obras educativas de Fray José	Ideas y acciones políticas	Ideas y acciones pastorales	Transcripción y publicación de manuscritos de la época	Análisis de pinturas de o traídas por Fray José.	Análisis específico de una carta pastoral.	Análisis del contexto social, histórico, cultural y/o eclesial específico de Fray José Antonio
1794-1809										
1809-1824										
1824-1839										
1839-1854										
1854-1869										
1869-1884										
1884-1899										
1914-1929										
1929-1944										
1944-1959										
1959-1974										
1974- 1989										
1989-2004										
2004-2019										
Total parcial										
Total de Bibliografía										

Por otro lado, para el análisis de documentos en la construcción de categorías y de redes de relaciones entre ellas se hizo uso de Atlas.Ti¹². Este software propone un conjunto de instrumentos o herramientas capaces de agilizar el análisis cualitativo de datos en diferentes soportes: audio, vídeo, imagen y/o texto. En este estudio permite organizar, gestionar y analizar de manera sistemática las Cartas Pastorales de Fray José.

El proceso metodológico de la Teoría Fundamentada implica tres momentos que son esenciales, a saber: la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Para cada uno de estos momentos, de forma respectiva, Atlas.ti permite la categorización por segmentos, la creación de redes conceptuales, y grupos de códigos bajo una categoría o código central los cuales, a su vez, la describen en sus propiedades y variabilidad. Cabe agregar aquí que la posibilidad de esquematizar los conceptos ya sea en cuadros doble entrada y en redes, ayuda a visualizar la teoría emergente y a organizar la escritura. Por medio de los reportes que se pueden generar con el software es posible visualizar la cantidad de veces que aparece un término o concepto, sin embargo, por la sensibilidad del investigador, en el muestreo teórico es posible encontrar expresiones que son significativas y determinantes para sus prácticas que se constituyen en indicios para esta investigación. Estas palabras o expresiones –que aparecen por única vez en los textos– por medio de la comparación constante con el mismo texto o con otras fuentes, proporcionan la clave para acceder por la interpretación a una realidad más profunda. Es decir que en esta metodología es posible valorar las apariencias prescindibles en un texto las cuales por el análisis, las comparaciones y clasificaciones de quien investiga pueden constituirse en una realidad compleja que aporta una nueva teoría (Jiménez Becerra, 2012).

Entonces, frente a la pregunta acerca de cómo es posible construir Teoría Fundamentada en datos desde textos de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, lo primero que es posible afirmar es que los documentos escritos y publicados por Fray José Antonio entre 1778 y 1804 –tiempo en que duró su actividad episcopal en el Sur de América– son variados y extensos. En cada uno de ellos se busca su aporte a la comprensión de Educación no sólo por lo que se escribe de manera literal sino por las prácticas que allí se describen; es decir por las decisiones, los criterios y justificaciones que da Fray José a las mismas en ámbitos que no son educativos. La indagación sistemática que propone la Teoría Fundamentada permite acceder al

¹² Registro de Licencia Educativa de ATLAS.ti. Número de referencia 156619944.

análisis de cada palabra, frase u oración a fin de encontrar categorías desde donde poder realizar luego un trabajo de comparación constante. Comparación con otras publicaciones o documentos de la época; comparación con literatura específica o también llamada literatura técnica, sobre educación en el período colonial.

Aquí hay que detenerse porque se busca comprender y dar marcos explicativos a los datos que surjan, a partir de las comparaciones y el muestreo teórico de las categorías, términos e ideas que la literatura incluso actual pueda brindar. No es posible forzar los términos usados por el autor a fin de acomodarlos a una teoría o modelo educativo inexistente en su tiempo; sin embargo, y a sabiendas de que para quien no comprende de fondo la Teoría Fundamentada puede surgir la duda acerca de un posible anacronismo en el uso de términos preguntado sobre cómo es posible usar ciertas categorías o términos que en la época de Fray José Antonio no existían; lo que aquí se pretende no es extrapolar los términos, tratando de comprobar esas teorías en los datos del ayer, sino que dichos términos “pueden tener importancia o poder explicativo para el problema que se está investigando” (Strauss y Corbin, 2002, p. 51) y de este modo generar una teoría emergente.

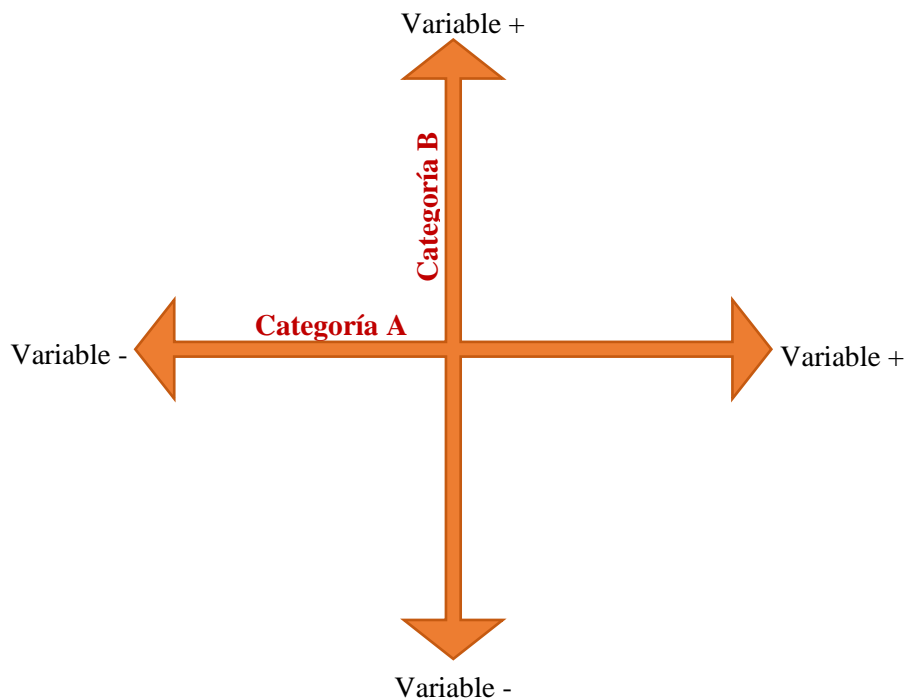
Es decir, esos términos ayudan a la comprensión de lo que se estudia y a actualizar la propuesta por la generación de nuevos conocimientos que el mismo método propone; por lo tanto, los términos no se fuerzan para explicar una realidad y la realidad no se fuerza para que responda a la comprobación de teorías preestablecidas (Strauss y Corbin, 2002); entonces, en este estudio que implica un análisis de datos de la historia en donde no es posible consultar a su autor sino sólo a los registros que él mismo hizo, los conceptos se validan por el poder explicativo que, sin negar los contextos y el tiempo en que se sitúan los datos, pueden facilitar la comprensión de dichos textos (Pernalet y Peña, 2015) a sabiendas de que en el análisis las categorías son emergentes ya que son propias y específicas del lugar y tiempo donde surgen (Strauss y Corbin, 2002).

En esta tesis, las diferentes categorías encontradas con sus respectivas propiedades y atributos se describen a su vez, y de manera densa, en las subcategorías las cuales marcan la variabilidad o el rango (Strauss y Corbin, 2002) que la categoría central posee. En este sentido se opta por construir sobre ejes cartesianos un esquema que refleje la comparación o cruce de categorías, del lado izquierdo y hacia debajo de los ejes se consignan las variables que significan o simbolizan lo particular frente a lo general (que se escribe del lado derecho y en la parte

superior de los ejes), lo negativo frente a lo positivo, lo poco frente a lo mucho; lo considerado como despreciable frente a lo apreciado por la sociedad o cultura colonial, etc.

Figura 1

Esquema simple de cruce de categorías y variabilidad



Una imagen que favorece la comprensión es la de la utilidad de la urdimbre en un tejido a telar, ya que la misma se conforma con esos hilos que sostienen toda la obra, pero que permanecen ocultos en el producto final. La urdimbre es sumamente necesaria. En Fray José, tal como sucede con la urdimbre, la presencia, el conocimiento del contexto, de los otros y de sí mismo sostienen la posibilidad de ver y de construir respuestas.

Ver, como categoría, implica hacer el ejercicio de empatía con la persona y con la realidad de una comunidad de personas con las que el Educador —en este caso Fray José Antonio— se encuentra. Implica la decisión de dejarse impactar y sensibilizar con lo que sucede como condición de posibilidad de búsquedas de respuestas situadas a esa persona, comunidad o realidad problematizada.

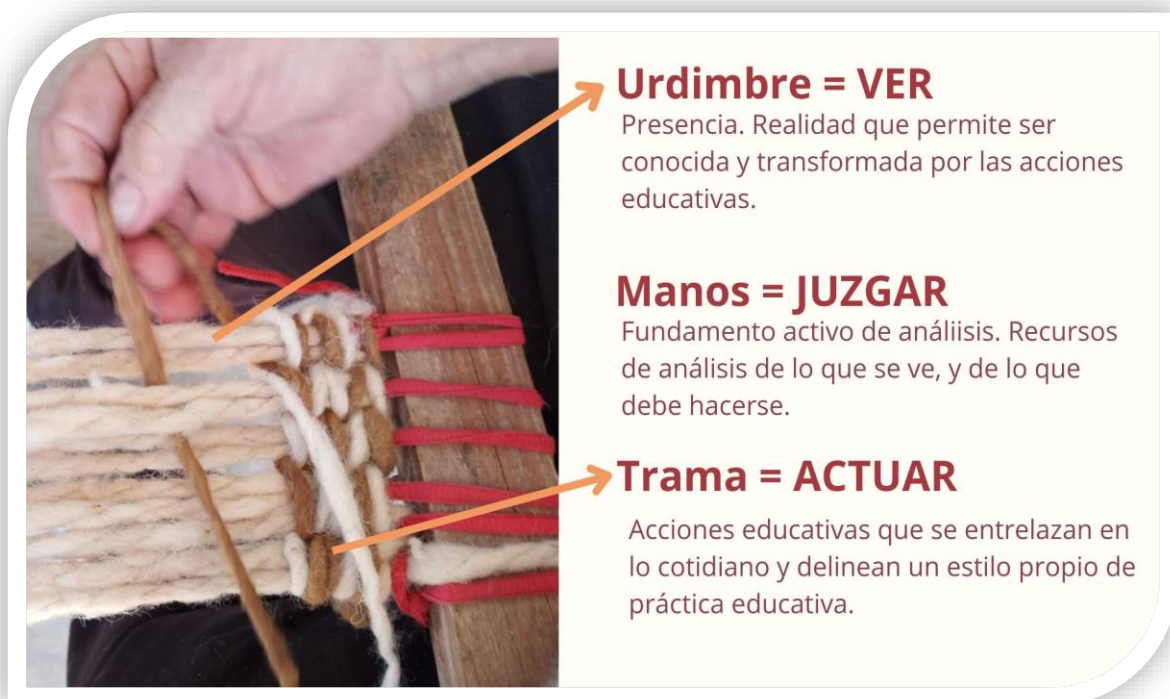
Por otro lado, están las manos que obran-hacen al mismo tiempo que ejecutan y posibilitan lo que se debe hacer para dar respuesta situada de aquello que se ve.

El **juzgar** como categoría atiende al cómo y al desde dónde dice lo que dice, lo que le implica a Fray José Antonio un ejercicio de reflexión –explicitada en los recursos argumentativos usados en las Cartas Pastorales– sobre la realidad y el análisis de la misma a la luz de los presupuestos teóricos, espirituales y pastorales que, a su vez, se originan en la concepción de persona humana que hoy podríamos llamar personalista.

La categoría denominada **actuar** implica un ejercicio de acciones deliberadas que responden a la realidad vista y a su análisis reflexivo desde un posicionamiento educativo, es decir, acciones que se realizan desde el reconocimiento de la educatividad y educabilidad de toda persona.

Figura 2

Analogía entre el tejido a telar y las subcategorías que describen la acción educativa de Fray José



Es posible entonces reconocer las acciones educativas de Fray José Antonio; acciones que se pueden considerar educativas porque expresan intencionalidad educativa al ser realizadas en la reflexión, en el pensamiento crítico y en la libertad de la realización de dichas acciones que tomaron un significado particular por el contexto en el que las hizo.

La comparación y el diálogo que permite la Teoría Fundamentada –cabe recordar que aquí se comparan datos históricos¹³– con los escritos de las cartas pastorales de Fray José y con los trabajos de investigación historiográficos que hacen posible describir el contexto para una mejor comprensión del objeto de estudio, tienen el propósito de reconocer las acciones que se constituyeron en prácticas educativas en Fray José Antonio, y a su vez, que el ejercicio de interpretación permita generar teoría y conocimientos. En este sentido, se atiende como categoría a los *discursos* sobre educación de Fray José Antonio; por un lado, lo que dice haciendo uso intencional de expresiones para explicitar su pensamiento acerca de actos educativos, y por otro a expresiones dadas en el contexto de su propia práctica, es decir, en sus propios actos educativos.

En esta compleja trama que se intentará graficar en la Figura N° 3, se entretrejen los vínculos entre¹⁴:

- Los sujetos de la educación: es decir, entre los que Fray José llama como padre = pastor (Sujeto supuesto saber) y huérfano = oveja (Sujeto que aprende).
- El lugar de la educación y los tiempos de dicha educación.
- Contenidos teóricos-humanísticos y contenidos técnicos-prácticos.
- El fin y las funciones de la educación.
- Los criterios de enseñanza; y la concreción de dichos criterios en la organización de la enseñanza.

Figura 3

Entramado de categorías y su variabilidad

¹³ Datos que son retomados, en su mayoría, de los trabajos de investigación de Gato Castaño (1987; 2003), De Denaro (1980, 2004, 2010) y Vega Santoveña (1989, 1994, 1998); en donde los autores citan textualmente documentos archivísticos encontrados en Argentina, Bolivia y España.

¹⁴ Ver figura N° 2.

Variabilidad +		Variabilidad -					
	Hijo=rebaño	Casa de Formación: sistemática.	Sub categorías	Humanísticos - Trivium y Quadrivium	Bueno para sí, para la Patria, para todos	Prevenición, ternura y firmeza	
Padre= Pastor			Sujeto supuesto saber: Enseñante o Educador				Mal Padre= Pastor Corrupto
Permanente			Tiempo de educación				Intermitente
Subcategorías	Sujeto que aprende: Aprendiz o Educando	Lugar de la educación		Contenidos teóricos- humanísticos de la Educación	Fin de la Educación	Criterios de enseñanza	Subcategorías
Oficios			Contenidos técnicos-prácticos de la Educación				Tareas de la casa
Espiritual			Funciones de la Educación				Social- Política - económica
Orden en tiempo, espacio, roles y funciones			Organización de la Enseñanza				Desorden en tiempo, espacio, roles y funciones
	Huérfano=oveja	Casa de familia: casual.	Sub categorías	Rudimentarios: leer y escribir.	Malo para sí, para la Patria, para todos	Desinterés, dureza y castigo	

3.2. Unidades de Análisis

En lo que respecta a las unidades de análisis, de las Cartas Pastorales y otros escritos transcritos y publicados por Purificación Gato Castaño (2003a, 2003b) se escoge la Pastoral que Fray José escribe ya siendo electo Obispo de Córdoba del Tucumán, pero sin haber llegado aún a América. Luego se toman las dos primeras que fueron escritas en 1781 ya en Córdoba del Tucumán y la última Carta Pastoral de 1799, elaborada antes de morir. Se busca comparar las ideas, las propuestas, las acciones que se describen en las pastorales de los extremos del tiempo en el que ha vivido en América.

Por otro lado, se asumen las Pastorales que Purificación Gato Castaño (2003a) clasifica como pedagógicas, las que son analizadas e interpretadas en su totalidad; se suman a este análisis las Constituciones para las Casas de Niños y Niñas huérfanas en 1782, el Catecismo Real que fue clasificado por Gato Castaño como una Carta política y la Pastoral de 1784 que lo acompaña. Para finalizar, se toma la Carta Pastoral que anuncia la fundación de la casa escuela de La Plata en Bolivia (1792).

Con respecto a las demás Cartas Pastorales, se las incorpora en el análisis en la medida que sus elementos ayudan a comparar y/o encontrar variabilidad en las categorías que se escogen para construir teoría desde ellas.

Tabla 6

Documentos y firmas de fuentes seleccionadas de Fray José Antonio de San Alberto

Escritos de José Antonio Campos y Julián	
Abreviatura	Fuente
CP 1-1782	Carta Pastoral que acompaña a las Constituciones para las casas de niños huérfanos y huérfanas (1782). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003b). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 1, pp.173-205). Monte Carmelo.
CONST 1-1782	Constituciones para los Colegios de niñas huérfanas y Cédula Real de aprobación de las Constituciones (1782). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003b). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 2, pp. 209-225). Monte Carmelo.
CONST 2-1782	Constituciones para los Colegios de niños huérfanos (1782). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003b). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 2, pp. 226-232). Monte Carmelo.

CP 2-1792	Voces del Pastor: Carta Pastoral con motivo de la inauguración del Colegio de niñas huérfanas de La Plata (1792). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003b). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 2, pp. 257- 322). Monte Carmelo.
CP 3-1784	Carta Pastoral que sus diocesanos al publicar la instrucción para los Seminarios de Niños y Niñas (1784). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003b). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 2, pp. 233-255). Monte Carmelo.
CP 4-1786	Segunda Carta Pastoral a los Curas desde La Plata (1786). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003a). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 1, pp. 261-314). Monte Carmelo.
CP 5-1784	Carta Pastoral a los curas a su entrada en el Arzobispado de La Plata (1784). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003a). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 1, pp. 183-260). Monte Carmelo.
CP 6-1784	Pastoral que acompaña al Catecismo Real en el 1784. En Fray José Antonio de San Alberto. (2003b). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 2, pp. 248-249). Monte Carmelo.
CP 7-1781	Segunda Carta Pastoral a los fieles de su diócesis (1781). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003a). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 1, pp. 151-182). Monte Carmelo.
CP 8-1778	Primera Carta Pastoral a los párrocos, sacerdotes y fieles (1778). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003a). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 1, pp. 115-150). Monte Carmelo.
CP 9- 1790	Carta Pastoral a los que, en el pasado concurso, han sido nombrados y elegidos para curas (1790). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003a). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 1, pp.315-474). Monte Carmelo.
CP 10- 1790	Carta Circular sobre los Sagrados Órdenes (1790). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003b). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 2 pp. 325-360). Monte Carmelo.
CP 11- 1787	Prevencciones del Pastor en su visita (1787). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003b). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 2, pp. 361-436). Monte Carmelo.
CP 12- 1789	Carta Pastoral en ocasión del concurso-oposición (1789). En Fray José Antonio de San Alberto. (2003b). <i>Obras completas</i> (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 2, pp. 437-574). Monte Carmelo.

Asumir las Cartas Pastorales de Fray José Antonio Campos y Julián como unidades de estudio implica considerar aspectos identitarios de su autor y su contexto epocal.

Mueven las preguntas acerca de quién es Fray José Antonio, por qué escribe, para quién, que hace que este trabajo de investigación focalice las indagaciones en sus prácticas explícitas o implícitamente descriptas en sus escritos en general y en particular, en la escritura de las cartas pastorales (Corbella, 2017; Gato Castaño, 1991, 1998; Vega Santoveña, 1989).

Al cierre del presente capítulo en el que se ha expuesto el marco metodológico, cabe subrayar que la indagación sistemática que propone la Teoría Fundamenta permite acceder al análisis de cada palabra, frase u oración a fin de encontrar categorías desde donde poder realizar luego un trabajo de comparación constante. Comparación con otras publicaciones o documentos de la época; comparación con literatura específica o también llamada literatura técnica, sobre educación en el período colonial. Esta tarea de análisis e interpretación es la que se desarrolla de manera profunda y extensa en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV
HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los hallazgos y discusiones realizadas en torno al objeto de estudio: la educación en Fray José Antonio Campos y Julián.

La práctica educativa de Fray José Antonio se construye en las diferentes acciones educativas y en los discursos que en sí mismos fueron educativos, ya sea por sus contenidos, recursos o fundamentos; o porque explícitamente tales discursos puestos por escrito tuvieron la finalidad de educar.

A fin de situar este estudio se presenta en primer lugar la biografía de Fray José Antonio para luego desarrollar el análisis de las acciones y por fin el análisis de los discursos que conforman sus prácticas.

4.1. Fray José Antonio¹⁵: Biografía

Joseph Antonio Campos y Julián nace en el Frasno, Zaragoza (España), el 17 de febrero de 1727 (de Denaro, 2004)¹⁶. Su familia estaba conformada por sus padres, Agustín e Isabel, y sus tres hermanos. La profesión de Agustín, el padre de esta familia, provocó que se traslade una y otra vez por diversas ciudades e hizo que Isabel su esposa, fuese “dando a luz a sus hijos: Agustín, Joaquín, José A. y Josefa” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 21) en diferentes sitios.

Los Campos y Julián se asentaron en Calatayud¹⁷, ciudad en donde los hermanos mayores inician la formación como miembros de la Orden del Carmelo Descalzo. El Abate Ducreux, haciendo uso del español de su época, narra cómo vivió este tiempo Fray José:

Sus padres le enviaron á la ciudad de Calatayud á aprender la gramática y filosoffa, en cuyas facultades salió bien aprovechado, pero aún mucho más en la ciencia de los santos. Para no distraerse un punto con el ayre corrompido del siglo, iba con mucha fréqüencia al templo que los PP. Carmelitas Descalzos tienen en aquella ciudad. (1808, p. 173)

La cercanía con el convento de frailes y su estilo de vida atrae a su hermana Josefa que luego ingresó en el Carmelo Descalzo de Huesca (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a); y

¹⁵ En esta tesis se llama Fray José Antonio al autor investigado, porque se reconoce la identidad de religioso carmelita y el nombre completo por el que fue llamado cotidianamente en su comunidad (Abate Ducreux, 1808; Fray Matías del Niño Jesús, 1952).

¹⁶ El “libro de bautismo de la Parroquia de El Frasno, perteneciente al Obispado de Tarazona, Tomo 4. f.113” (de Denaro, 2004, p. 177) documento que da cuenta de los nombres y apellidos, el cual será citado por autores de diferentes épocas (Abate Ducreux, 1808; Gato Castaño, 2002; Probst, 1940; Vega Santoveña, 1989, etc.).

¹⁷ En Calatayud inicia en 1741 sus estudios de Gramática (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 15).

a José Antonio quien también ingresó al Carmelo. El ingreso formal al noviciado¹⁸, con su respectiva toma de hábito como carmelita, fue en el Convento de Zaragoza en 1742 (Vega Santoveña, 1989, 1994).

El 4 de abril de 1743 (de Denaro, 2004)¹⁹ hace sus votos religiosos de pobreza, castidad y obediencia; y en este mismo año recibe las órdenes menores de manos del Arzobispo de Zaragoza²⁰. Es posible afirmar que esta fecha es un hito en la vida de José Antonio puesto que se le confiaron ministerios que no sólo representaron parte de su formación como sacerdote, sino que fueron un espacio habilitado para el ejercicio pastoral dentro de la liturgia de la misa y la exposición en público; situaciones que en el contexto de la época eran consideradas como prestigiosas y por lo cual muchos hacían carrera tratando de alcanzarlas. Cabe aclarar que no todos los que querían podían ser religiosos y participar del coro, menos aún pretender que la orden les permita y los mande a formarse en casas de altos estudios. Fray José alcanzó todo aquello que muchos, por una razón u otra, no pudieron: ser religioso y sacerdote Carmelita Descalzo. Esto se debió tanto a sus dotes personales como también a las posibilidades que su familia le dio al estar bien acomodada económica y socialmente.

Fray José durante ocho años estudió Filosofía, Teología y Moral (de Denaro, 2004) y en 1750 fue ordenado diácono en Huesca y probablemente sacerdote en el año siguiente: “Sus excelentes dotes pedagógicas, prontamente encuentran un campo de acción en las ciudades de Huesca y Calatayud, donde es profesor de Artes y Filosofía, las dos sabias Atenas” (Gato Castaño, 2003, como se citó en Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 23)²¹.

¹⁸ El padre Rubeo, General de la Orden de Carmelitas Descalzos normatiza el criterio de recepción de novicios a la Orden, y afirma que: “A ninguno se reciba si no fuere gramático, y quando se uviere alguno de rezebir sea tomando los votos secretos de los religiosos” (Fortunato de Jesús O.C.D. y Beda de la Santísima Trinidad O.C.D., 1968 citado en Valenzuela Sánchez, 2020, p. 60). El Padre Gracián en las nuevas Constituciones insiste en que, para ser corista, deben saber latín. Hubo Frailes encargados de conocer la idoneidad de los postulantes para su recepción o no, por lo que consideraron entre otras cosas, la limpieza de sangre, la edad y reputación de los mismos, la libertad e intención del postulante (deseo de ser religioso), conjuntamente con la situación social que el mismo posee; es decir, no debía ser siervo, sin licencia de su señor; o criminal, por ejemplo (Valenzuela Sánchez, 2020).

¹⁹ El maestro de novicios, P. José de los Dolores ocd. será quien le toma los votos como religioso, junto a un compañero llamado Benito de San Miguel en el año 1743, según consta en el “libro de Profesiones de la Pcia. de Aragón y Valencia, p. 564” (de Denaro, 2004, p. 177) del archivo de Zaragoza. Esta misma referencia se encuentra en el “Libro Cabreo del Convento del Carmen Tarazona, f. 217” (de Denaro, 2004, p. 178).

²⁰ Las órdenes consideradas menores (Ostiariado, Lectorado, Exorcistado y Acolitado) recibieron tal nombre por ser consideradas necesarias y previas a la recepción de las ordenes sagradas o mayores (Subdiaconado, Diaconado y Presbiterado).

²¹ De Denaro (2004) explicita que en 1757 el Capítulo provincial lo elige como lector de filosofía en Calatayud y en 1766, en Huesca, firma en un libro llamado de “Desafíos Espirituales en la ermita conventual. Desempeñaba el cargo de lector en teología (p. 178).

Junto a las dotes personales, la formación recibida lo cualificó en el ministerio de la predicación, característica que causa “asombro y admiración a cuantos lo escuchan” (Abate Ducreux, 1808, p. 176). En el archivo del Obispado de Tarazona se encuentra un libro que recupera las licencias para poder predicar de los años 1742-1759. Este material al que refiere la historiadora Liliana de Denaro (2004) subraya la importancia del reconocimiento que se realiza al otorgársele la autorización para poder predicar. De hecho, dicha “autorización no se concedía a todos los sacerdotes, sino por oposición y a contados religiosos” (p. 178).

Entre 1766 y 1769 Fray José es prior en el Carmelo de Tarazona²². Y será en Tarazona entonces, donde Fray José Antonio es reconocido por “su doctrina, dulzura y ejemplo” (Abate Ducreux, 1808, p. 174) razón por la cual se le encarga primero la misión de predicar en la Catedral la “Oración Fúnebre por la muerte de la reina Isabel Farnesio, madre de Carlos III” (de Denaro, 2004, p. 178).

En 1768 es llamado a predicar durante 11 días en la Iglesia de la Corte de Madrid y en 1769 es elegido como secretario provincial, es decir, pertenece al gobierno de la provincia religiosa que tiene a cargo varios conventos, casas de formación y apostolado (de Denaro, 2004).

En 1770 le solicitan a Fray José, que predique nuevamente en la Iglesia de San Hermenegildo de la Corte de Madrid, pero ahora frente al Rey Carlos III. Luego, por las relaciones que allí surgen con el monarca y dado que éste queda prendado por su “dulzura y celo” (Abate Ducreux, 1808, p. 174) le pidió a la Orden²³, y ésta lo concedió, el permiso para aceptar el nombramiento definitivo de predicador de la Corte²⁴.

Sumado a esto, luego de realizar durante dos años la tarea ya que su antecesor está enfermo (de Denaro, 2004), se le nombra Procurador de la Orden en la Corte de Carlos III

²² Datos que se encuentran en el Archivo Carmelita de Tarazona, en el libro Cabreo F. 217 (de Denaro, 2004, p. 178).

²³ En 1753 Benedicto XIV firma con Fernando VI el Concordato, por medio del cual traslada a España, la metrópoli, a institución del Patronato Regio que ya estaba presente en el derecho indiano (de la Hera Pérez-Cuesta, 1970; Pacho, 1985), pero ahora con una intromisión de los Reyes en cuestiones estrictamente eclesiásticas. Por derecho explícito, regulado y contenido la recopilación de leyes publicadas por Calos II (Bernat, 2003), los monarcas lograron el ejercicio de gobierno en la Iglesia Católica. Por esto, es posible entender la potestad que detentan los reyes en la elección de arzobispos, obispos; en la autorización y/o construcción de casas de ayuda a los huérfanos, en la cantidad de la renta para las necesidades de cada Iglesia o uso de los que ha nombrado al frente de cada catedral o templo, etc.

²⁴ De Denaro invita a confrontar estos datos en donde el Prior de San Hermenegildo, el 24 de febrero de 1770 solicita autorización para que Fray José Antonio pueda predicar misiones y doctrinas en cualquier iglesia del Arzobispado por tiempo indeterminado (de Denaro, 2004, p. 178).

(1772-1778) “empleo éste –según comenta el cronista P. Manuel de San Martín– de mucha confianza y de los más honoríficos que hay en la Congregación” (Silverio de Santa Teresa, 1944, p. 624) el cual implica realizar las tareas y acciones propias de un embajador ante quien tiene toda la fuerza de la autoridad eclesial otorgada por las leyes del patronato regio.

Fray José Antonio llega, permanece y muere en América Latina porque rechaza la sede episcopal en Cádiz y porque le niegan en su vejez “trasladarle a la sede de Almería” (1952, p. 49)²⁵. El 18 de febrero de 1778 el rey Carlos III propone a Fray José a la Cámara de Indias como Obispo de Córdoba del Tucumán²⁶ y el 21 del mismo mes, junto con el nombramiento²⁷ se le comunica que debe expresar su aceptación o renuncia, aunque ciertamente la respuesta de Fray José estuvo sumamente condicionada a la aceptación²⁸.

La Orden del Carmelo Descalzo celebra en abril de este mismo año el Capítulo General en Pastrana, en donde Fray José Antonio es elegido como Preósito General de la Orden teniendo “a su favor muchos votos en la extraordinaria elección de General” (Fray Matías del Niño Jesús, 1952, p. 49) y Prior de Calatayud, “cargo que nunca asumió” (de Denaro, 2004, p. 179).

Se iniciaron diversos trámites entre la Iglesia Española, la Orden y la Santa Sede a fin de efectivizar el viaje y toma de posesión de Fray José como Obispo de Córdoba del Tucumán,

²⁵ Fray Matías del Niño Jesús (1952) en nota a pie de página, en su biografía, explica que por tradición se atribuye a Santa Teresa de Jesús la idea de que ningún carmelita descalzo sería obispo en España.

²⁶ Aquí sólo se cita una parte de las notas a pie de página que realiza Vega Santoveña (1989), a fin de explicitar el uso de documentación que sostiene la reconstrucción historiográfica de su hermano Fraile y Obispo en América Latina: “Había sido nombrado obispo por el rey Carlos III el 21 de febrero de 1778 comunicándose para que avise “de su aceptación o renuncia”. Cfr. Archivo General de Indias (A. G. I., Bs. As. 225. Oficio n. 6). Y San Alberto aceptaba el episcopado el 9 de junio. Una vez aceptado por parte del carmelita, el rey lo hace público en Aranjuez el 30 de junio. El Papa Pio VI aprobará el nombramiento el 23 de septiembre del mismo año. Las Bulas son enviadas el 18 de noviembre. Juró guardar el Regio Patronato el 20 de diciembre. Fue consagrado en la catedral de Buenos Aires por el franciscano Malvar y Pinto el domingo 17 de septiembre de 1780” (Vega Santoveña, 1998a, p. 652).

²⁷ En el archivo del Arzobispado de Córdoba (Argentina) en el legajo N° 12 de los documentos del Cabildo Eclesiástico (fechado 30 de junio de 1778), se encuentra el nombramiento de Fray José Antonio como Obispo de Córdoba del Tucumán, y su correspondiente publicación.

²⁸ En su futuro, las propuestas educativas que hace Fray José en América se encontrarán también condicionadas. Acerca del modo de proceder de la Corona, narra una de sus primeras biografías: “No mucho tiempo despues presentado para el obispado de Córdoba de Tucumán por el mismo monarca, le envió á decir por su confesor: ahora no ha de suceder lo de Cádiz. El rey manda que sin repugnancia vaya v. á América. A vista de esta resolución de su soberano, á quien respetaba y amaba con todo el justo encarecimiento que prescribe la divina ley, baxó la cabeza, aceptó el cargo, emprendió su viage, y se consagró en la ciudad de Buenos - Ayres.” (Abate Ducreux, 1808, p. 175). Otros autores afirman también que Fray José Antonio acepta el Obispado con libertad, pero no despojado de presiones para que asuma dicho nombramiento (Abate Ducreux, 1808; Clavero, 1944; de Denaro, 2010; Gato Castaño, 2002; Vega Santoveña, 1989, 1994, 1998a).

cuestión que implicó una extensión de tiempos que, a su vez, aprovechó la Orden para revisar la propuesta de un nuevo Plan de Estudios dentro de un contexto de atrofia de las casas de formación, convirtiéndose así en la pionera en esta tarea a partir de un trabajo de diagnóstico realizado por Fray José. Dicho diagnóstico fue solicitado a principios de agosto de 1778 por el Nuncio Colonna (Vega Santoveña, 1998a).

En el informe Fray José llegó a afirmar que el mal de impreparado, era fruto de quienes ejercían la autoridad en la Orden porque toleraban cierta vagancia y decadencia general (Vega Santoveña, 1989, 1998a). De este modo, Fray José debió describir la realidad que fue difícil de escuchar y aceptar por parte de los superiores de la Orden Carmelita. El informe fue un “documento de gran importancia, usado con frecuencia, y nunca publicado” (Vega Santoveña, 1998a, p. 652)²⁹, fue escrito con un lenguaje claro y firme, de hecho impacta incluso hacia dentro de la Orden cuando se inicia la reconstrucción histórica. El Padre Silverio es reconocido como un sacerdote que está en contra de las ideas como las de Fray José que tienen el mote de progresistas (Vega Santoveña, 1998a). Así que por un lado cita la famosa frase que describe a sus hermanos en aquello que incidió directamente en la calidad de vida religiosa, a saber: “El idiotismo...es el principio del que, en todo, o la mayor parte, provenía el menoscabo de la Religión” (Silverio de Santa Teresa, 1944, p. 294). Por otro lado, el Padre Silverio profundiza su análisis reafirmando que:

La Orden Carmelitana sentía en muchos de sus individuos, los más cultos y virtuosos, inquietudes de renovación, sin que éstos pudieran lograr nada en sus razonables intentos, ante la oposición cerrada de los que eran partidarios de que todo continuara en el mismo estado. (1944, p. 296)

Cabe afirmar entonces, que en el informe que Fray José envía al Nuncio Colonna, fechado el 5 de agosto de 1778 describe una situación que no sólo es la del Carmelo Descalzo en general, sino que es también una situación personal y que le afecta como miembro de esa comunidad el hecho de ser considerado un novador:

La Filosofía Moral, la Teología Dogmática, la verdadera inteligencia de las Sagradas Escrituras, Cánones, Disciplina e Historia Eclesiástica, son facultades casi del todo desconocidas en la Orden; y aun pudiera decir que aborrecidas y despreciadas, pues si algún religioso por talento o aplicación despunta o brilla en ellas, luego le miran como Novador, lo envidian, lo arriman y lo separan con pretextos bien especiosos de retiro y de

²⁹ Francisco Vega Santoveña (1998a) sostiene que el P. Silverio no tuvo acceso directo al documento original, sino a una copia manuscrita que se encuentra en la Biblioteca Nacional de Madrid. Por lo que en su trabajo transcribe y publica por primera vez el texto de la respuesta de Fray José Antonio al Nuncio Colonna. Por otro lado, pone en tensión las distintas voces y repercusiones del documento en Matías del Niño Jesús, P. Silverio, P. Pacho, Gato Castaño; autores que de un modo u otro se acercaron a la figura de Fray José.

virtud. (Fray José Antonio de San Alberto, 1778 citado en Vega Santoveña, 1998a, p. 661)

Detenerse en el documento que nace como respuesta al pedido del Nuncio Colonna, posibilita reconocer la génesis de la cristalización de las ideas fuerza sobre educación de Fray José Antonio. Como ya se ha dicho más arriba, esas ideas fueron consideradas como progresistas en lo que refiere a la postura frente al plan de formación de frailes y sacerdotes, y a la concreción del mismo. Así, José Antonio con el mote de novador, es consciente de que su informe produjo profundas tensiones hacia dentro de su familia religiosa, de modo particular entre aquellos que luchaban *ad intra* del Carmelo Descalzo, por el poder y el prestigio: este “es uno de los tristes escorzos de la historia religiosa del siglo XVIII español, la ambición entre los religiosos” (Pacho, 1985, p. 219). Alberto Pacho habla del Carmelo Descalzo y de la iglesia en general, y describe su accionar motivado muchas veces por una “política de arreglos, tapadillos, fraudes, ambicionillas con velo tupido, miserias arredradas con torcimientos de piedad” (1985, p. 220). Ciertamente, las ideas de Fray José acerca de la necesidad de formación planificada, sistematizada para los que se forman como religiosos produjo el rechazo de muchos de los Frailes y el deseo de acallarlo perduró incluso pasado el tiempo³⁰.

Sin embargo, poder hacerse cargo de la diócesis a la que se le ha destinado fue un proceso realmente largo y lleno de conflictos. Entre otros autores, Purificación Gato Castaño, (2003a) recupera documentos en donde Fray José Antonio solicita al Rey Carlos III, en una carta fechada el 3 de noviembre de 1778, que “se digne concederle la gracia y licencia de poderse consagrar” (p. 29) como Obispo en la cohorte de Madrid; y en el mismo texto de dicha carta, que Gato Castaño consultó en el Archivo General de Indias, dice al margen la respuesta que se le realiza a dicho pedido 14 días después: “Negado” (p. 29).

El 16 de diciembre se comunica al Deán y al Cabildo de Córdoba del Tucumán que deben dar la posesión de la Diócesis a Fray José Antonio. Por su parte, para concretar la aceptación del Obispado³¹ de Córdoba del Tucumán, Fray José Antonio de San Alberto emite

³⁰ En *Una visión autorizada del Carmelo Teresiano español en el siglo XVIII* de Francisco Vega Santoveña (1998a) se desarrolla, sustentado en datos archivísticos de su Orden de Carmelitas Descalzos, las tensiones y la grieta en el modo de concebir la vida consagrada. Pacho recupera expresiones del P. Manuel de San Martín en donde compara a Fray José con el P. Gracián cuando fue perseguido por el P. Doria en los tiempos de Santa Teresa de Jesús, fundadora del Carmelo Descalzo (Pacho, 1985, pp. 218-220).

³¹ Ser Obispo es una vocación. Esta afirmación conlleva considerar un aspecto humano de discernimiento de ese llamado a ser y a hacer; y por otro, recordar que para todo católico es un misterio que se comprende y al que se responde con fe. Múltiples fundamentos bíblicos y de los santos, doctores de la Iglesia etc. sostienen la importancia de reconocer que cada Obispo actúa en nombre de Cristo; aún más, es el mismo Cristo, Maestro, Pastor y Sacerdote que se hace presente en él.

el juramento de guardar el Patronato Regio el 20 de diciembre y el 21 el Rey emite las Ejecutoriales.

El viaje a América se ve retrasado por las guerras y por los obstáculos que encuentra, las trabas burocráticas o la negación por parte de la Corona a las diferentes solicitudes que Fray José hizo. Purificación Gato Castaño (1987d) al consultar documentos en el Archivo General de Indias entiende que es el aspecto económico la variable que más condicionó y retrasó el su viaje de Fray José a América³². De hecho, la misma Corona que lo propone y envía a Córdoba del Tucumán, le cobra ahora los impuestos de Aduana; por esto, el 5 de julio de 1779, Fray José tramita ser eximido de dicho impuesto a lo que se le contesta, por orden del Rey, que sobre ese asunto la Corona “no tiene arbitrio” (2003a, p. 29). En la misma misiva solicita al Rey Carlos III la autorización para poder embarcar en Cádiz en octubre de 1779 y no en la Coruña como se le había indicado: este pedido le fue concedido, pero termina embarcando el 28 de abril de 1780 (Corbella, 2017; de Denaro, 2010; Gato Castaño, 2002; Vega Santoveña, 1998a).

Viajan con él, su hermano de la Orden pero también de sangre, Fr. Joaquín de Santa Bárbara de 19 años; D. José González de Bolaños, su Maestre; Fr. Antonio de Santa Teresa, sacerdote carmelita originario de Calanda, Reino de Aragón; Fr. Agustín de San José carmelita lego; Don Mariano Calvo, provisor de Barbastro; Don Juan Espino de la Cueva, fiscal y sacerdote; Don Ventura Portal, paje caudatario de 21 años, de Logroño; Don Ángel López, también paje de 15 años³³.

Ya en su nuevo destino, Fray José asume como Obispo³⁴. En las actas del Cabildo Eclesiástico se anota que llegado a Córdoba el 30 de octubre de 1780, fue “acompañado de ambos cabildos que salieron en sus coches a recibirlo con las mayores demostraciones de respeto y gozo, tomó posesión de su nueva sede, tras 18 días de viaje” (de Denaro, 2004, p.

³² De hecho, el 5 de enero de 1779 Fray José presenta un memorial a Carlos III en donde solicita dinero argumentando su pobreza religiosa que no le permiten costear los gastos de la confección de la vestimenta propia de un Obispo. La autora describe que este trámite implica la intervención del “Monarca, la Cámara, (y) Contaduría General. Por fin se le conceden 4000 pesos sobre la vacante de aquel obispado el 14-4-1779” (2003a, p. 29).

³³ Gato Castaño cita textualmente el documento encontrado en el Archivo General de Indias llamado Contratación, 5525, N°1, R-18. En este documento se detallan las personas, el origen y el rol que asumen en este viaje a América junto a Fray José Antonio electo Obispo de Córdoba del Tucumán (2003a, p. 29).

³⁴ El 23 de setiembre Fray José sale desde Cádiz y llega a Montevideo (Uruguay) el 23 de agosto de 1780; será el 7 de septiembre del mismo año que llega a Buenos Aires. A los 10 días de estar en Buenos Aires es consagrado Obispo por el Obispo Fray Malvar y Pinto (Corbella, 2017; de Denaro, 2010; Gato Castaño, 2002; Vega Santoveña, 1998). El 12 de octubre emprende viaje hacia Córdoba, y llega el 30. En ese mismo día se realiza la toma de posesión de su Diócesis.

181). Por su parte, la priora del monasterio de las Carmelitas descalzas de Córdoba, Madre Inés de Jesús escribe:

Que en el primer año de esta Prelada, y el día 30 de octubre de 1780, llegó a esta Ciudad e hizo su entrada pública Nuestro Ilmo. Prelado Dn. Fr. José Antonio de San Alberto, Carmelita Descalzo de la Congregación de España, y al siguiente día vino muy de mañana a decir Misa. (Corbella, 2017, p. 24)

Por no tener dónde residir, el nuevo Obispo vivirá en el convento de las monjas Carmelitas Descalzas de Córdoba. El 9 de setiembre solicita la casa donde funcionaba el noviciado de los jesuitas como residencia y curia episcopal. Luego de varios arreglos al inmueble se trasladan a vivir allí el 18 de diciembre del mismo año.

Fray José apenas asume el Obispado atiende a la complejidad de las situaciones que marcadas por tensiones, peleas y bandos de diferentes tipos atraviesan e impelen desde su rol respuestas urgentes y necesarias. Le caracterizó asumir las problemáticas haciéndose presente en los contextos donde se desarrollaron; buscó conocerlas desde dentro, buscó resolver y responder por diferentes medios y cuando personalmente asumió nuevas cuestiones no las dejó abandonadas a su suerte, sino que delegó responsabilidades y dio criterios de acción. A modo de ejemplo basta recorrer los últimos tres meses del 1780; los primeros tres meses de su presencia en Córdoba. Hacia dentro del Cabildo Catedralicio nombró Provisor y Vicario General del Obispado al Dr. Mariano Calvo, que viajó con él desde España; en pos de favorecer la fundación de una casa de niños y niñas huérfanas, participó de la reunión de la Junta de Temporalidades; participó del claustro universitario porque se le solicitó atender a las problemáticas que crecían desde la expulsión de los jesuitas (de Denaro, 2004).

En 1781 dio continuidad a lo iniciado en año anterior, así como también promovió y trabajó en la reconstrucción de la Catedral de Córdoba y escribió el diagnóstico que elevó al Rey; escribió dos Cartas Pastorales y reimprimió textos pastorales en honor a la Virgen de los Dolores; emitió el Edicto de visita a toda su Diócesis y la inició con el criterio de ir desde lo más cercano a la sede episcopal a lo más lejano.

En 1782 fundó la Real Casa de Niñas Nobles Huérfanas o Colegio de Niñas Educandas, escribe sus Constituciones y una Carta Pastoral donde explicita el proyecto; hacia fin de año realizó la toma de hábito de una de las beatas que junto a las maestras asumieron la tarea de la educación. Registró nuevos Autos de visitas pastorales a instituciones, solicitó inventarios de los bienes y revisión de las cuentas allí por donde fue. Inició su visita pastoral a lugares más

lejanos y delegó la toma de decisiones del Obispado a quien ya nombró como Provisor y Vicario General.

A Córdoba regresó en 1783, después de visitar, pastorear, misionar y ordenar-dividir los curatos presentes en el actual noroeste argentino: Santiago del Estero, Salta, Jujuy, Tucumán, Valle de Catamarca y La Rioja. En este mismo año inició las gestiones para la fundación del Colegio de Catamarca; al mismo tiempo que el Virrey Juan José de Vértiz elevó al rey la solicitud del Obispo José Antonio de San Alberto referida a la aprobación de las fundaciones y establecimientos inaugurados el 21 de abril de 1782 (colegio y beaterío en Córdoba). No concluyó la visita y estando en La Rioja, Fray José Antonio supo que el Rey lo promovió al Arzobispado de La Plata.

De la Diócesis de Córdoba (y luego del arzobispado de La Plata) a Fray José le preocupó formar a quienes asumieron los curatos que hasta entonces estaban sin sacerdotes a cargo; y se ocupó de que esos nuevos curas sean formados y examinados. Por eso, él mismo organizó la Celebración de un Concurso-Oposición para la provisión de curatos y reformó el Seminario Diocesano del Tucumán siguiendo las directrices marcadas por el Concilio de Trento. Las diferencias en el Cabildo Catedralicio continuaban, así que mucho antes de volver de su visita pastoral, Fray José toma resoluciones por medio de cartas al Cabildo Eclesiástico.

Noviembre de 1783 será el mes en que llega a Córdoba luego de su visita, mientras se realizan todos los trámites para su asunción como Arzobispo en Charcas Fray José continuó durante este tiempo hasta abril de 1785 con su labor de dividir curatos, escribir y publicar Pastorales, responder a los requerimientos del Virrey Vértiz.

Entre otros, es preciso subrayar dos acontecimientos como muy importantes; los mismos suceden en 1784, a saber:

- a- Aunque no tenía aun la aprobación del Beaterio³⁵, el 16 de julio de 1784 realizó la toma de hábito del primer grupo de ex alumnas.
- b- El 14 de diciembre consagró la Catedral de Córdoba.

Al año siguiente, en abril de 1785 Fray José realizó un Testamento a favor del Colegio de Niñas Huérfanas de Córdoba para luego informar de manera formal al Cabildo Catedralicio

³⁵ El 15 de marzo de 1785 por Cédula Real se aprueban las Constituciones para la Real Casa de Niñas Nobles Huérfanas (Córdoba), pero sin la presencia de las Beatas. Además se aclara que si en ella hubiesen Beatas, sean extraídas (de Denaro, 2004; Fray José Antonio de San Alberto, 2003a).

de Córdoba su promoción a la sede de La Plata como Arzobispo y salió hacia fines de este mes hacia su nueva misión.

De camino a Sucre, Fray José Antonio recibió del Rey la aprobación de la Casa de Niñas Educandas de Córdoba si se excluyen del mismo a las Beatas. Fray José respondió al Rey dando argumentos de la importancia del Beaterio en carta fechada el 4 de mayo de 1785; y escribió el 23 de ese mismo mes al gobernador de Tucumán para que no se despida a las que ya habían recibido el hábito.

A La Plata llega el 27 de julio de 1785 y toma posesión del Arzobispado, previo juramento del Patronato Regio (de Denaro, 2004, 2010). Pasados dos meses de esta toma de posesión, Fray José Antonio solicitó licencia para fundar en La Plata un Colegio de Niñas Huérfanas³⁶, un Hospicio de Pobres y una Casa de Clérigos de San Felipe Neri³⁷.

Fray José comenzó el año 1786 por un lado, recibiendo la noticia de que el Beaterio del Colegio de Niñas de Córdoba es aprobado y por el otro, respondiendo a lo que ve en la realidad de la Arquidiócesis con una carta que escribió a los curas de La Plata. La acefalía en los curatos provocó en Fray José la necesidad de convocar a un Concurso de Oposición. Las tensiones fueron tales que quedó constancia de la renuncia al Arzobispado de Charcas y la autorización para volver a España; solicitudes que en nota del Rey (fechada el 3/10/1786) le son denegadas.

Como era propio del obrar de Fray José, las cuestiones a las que hizo frente al mismo tiempo fueron variadas y disímiles entre sí. Como hitos significativos se subrayan el hecho de que Fray José inició la visita pastoral a la Arquidiócesis y la importancia de que en este año de 1786 es cuando la mayor parte de las obras que Fray José escribió, son editadas y publicadas en dos volúmenes en la Imprenta Real de Madrid (de Denaro, 2010; Fray José Antonio de San Alberto, 2003a).

Las tres fundaciones propuestas por Fray José Antonio que responden a las necesidades y urgencias sociales de la época son aprobadas en marzo de 1787. La casa de Niños huérfanos, el hospicio para pobres y la casa de Clérigos San Felipe Neri son una estructura que sostiene los criterios de acción, las enseñanzas y la descripción que hace de la realidad eclesial, social y educativa en las diversas cartas que escribió Fray José Antonio mientras va realizando la visita

³⁶ Esta casa se inaugurará en 1791, luego de que se inaugure la Casa de Niñas Huérfanas de Cochabamba. Vale recordar que estas casas tienen por fin la educación sistematizada de niños y niñas.

³⁷ Esta casa se concibe como un centro de renovación sacerdotal. La misma recién será inaugurada el 19/3/1797.

a las comunidades hasta 1789, inclusive. Entre ellas, y sólo a fin de nombrar dos de estos escritos, encontramos: “Previsiones del Pastor en su visita” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 361) y Carta a los Indios Chirihuanos (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 505) entre otras que tienen un fin más apologético de la educación en instituciones, como son las casas de niños huérfanos.

Es así que, en una nueva visita pastoral realizada ahora en Cochabamba, Fray José Antonio inició en julio de 1789 los trámites para la fundación de un nuevo Colegio de Niñas Huérfanas. Cochabamba entre 1789 y 1791 será un espacio en donde Fray José misionó, enseñó, escribió, proyectó, defendió y organizó sus obras. Uno de los tantos frutos de este tiempo fueron por un lado las cartas pastorales y escritos publicados, y por otro lado la compra que hizo el 13 de noviembre de 1791 de la hacienda de la Compañía de Jesús para beneficio del Colegio de Niñas Huérfanas de Sucre.

Bajo el patrocinio de San José, el 19 de marzo de 1792 Fray José realizó apertura del Colegio de Niñas Huérfanas de Sucre (La Plata) hasta que en julio hizo la apertura solemne del mismo. Tal como pasó en Córdoba del Tucumán, pasado un tiempo, en octubre escribió una carta Pastoral que con motivo de esta fundación permitió que Fray José desarrollara sus ideas educativas.

El 15 de octubre de 1794 Fray José inauguró el Colegio de Niñas Huérfanas de Cochabamba cuyos trámites había empezado unos 5 años atrás. Igual que con la fundación de las otras Casas de Niñas Huérfanas, publicó una nueva pastoral en ocasión de esta nueva fundación. A su vez, con el título de *Lettere Pastorali* se publicaron en Roma, en la Imprenta Lazzarini, la mayor parte de las obras de Fray José las cuales fueron traducidas al italiano por Niccoló de Laguna (Gato Castaño, 1991).

Múltiples y graves conflictos se suscitan en torno a la mita³⁸ de Potosí. Fray José Antonio solicita nuevamente su renuncia. Mientras esto sucede, en ese mismo año de 1798, Fray José delega en Salvador Ximénez Padilla la creación de una Escuela Pública de Primeras Letras en Potosí (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a). De aquí en más Fray José escribe múltiples Cartas Pastorales y escritos espirituales que son publicados; a su vez comienza a

³⁸ La mita constituye desde el descubrimiento y durante toda la colonia dependiente de España, un sistema de trabajo forzado que debían hacer los indígenas. Si bien este sistema existía como una estrategia solidaria con otro nombre entre las familias de las comunidades andinas; en la colonia dicho trabajo fue considerado obligatorio porque era considerado como una forma de pago del tributo que se debía al Rey.

delegar tareas a las que se había comprometido. Por ejemplo, en mayo de 1799 delega en “Matías Terrazas, la visita pastoral que él tenía decidido hacer a la ciudad de Cochabamba y su partido” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 20). En 1803 solicitó un Obispo coadjutor, sin embargo, las respuestas de la Corona no llegaron o fueron contrarias a lo solicitado. El 25 de marzo de 1804 murió Fray José Antonio en La Plata. Liliana de Denaro cita detalles de ese momento afirmando que falleció acompañado por su secretario Matías Terrazas y dos de los Carmelitas³⁹ que lo acompañaron en su estadía americana (de Denaro, 2004); muerte que fue en la mañana del Domingo de Ramos.

4.2. Fray José Antonio Prácticas Educativas: sus Acciones

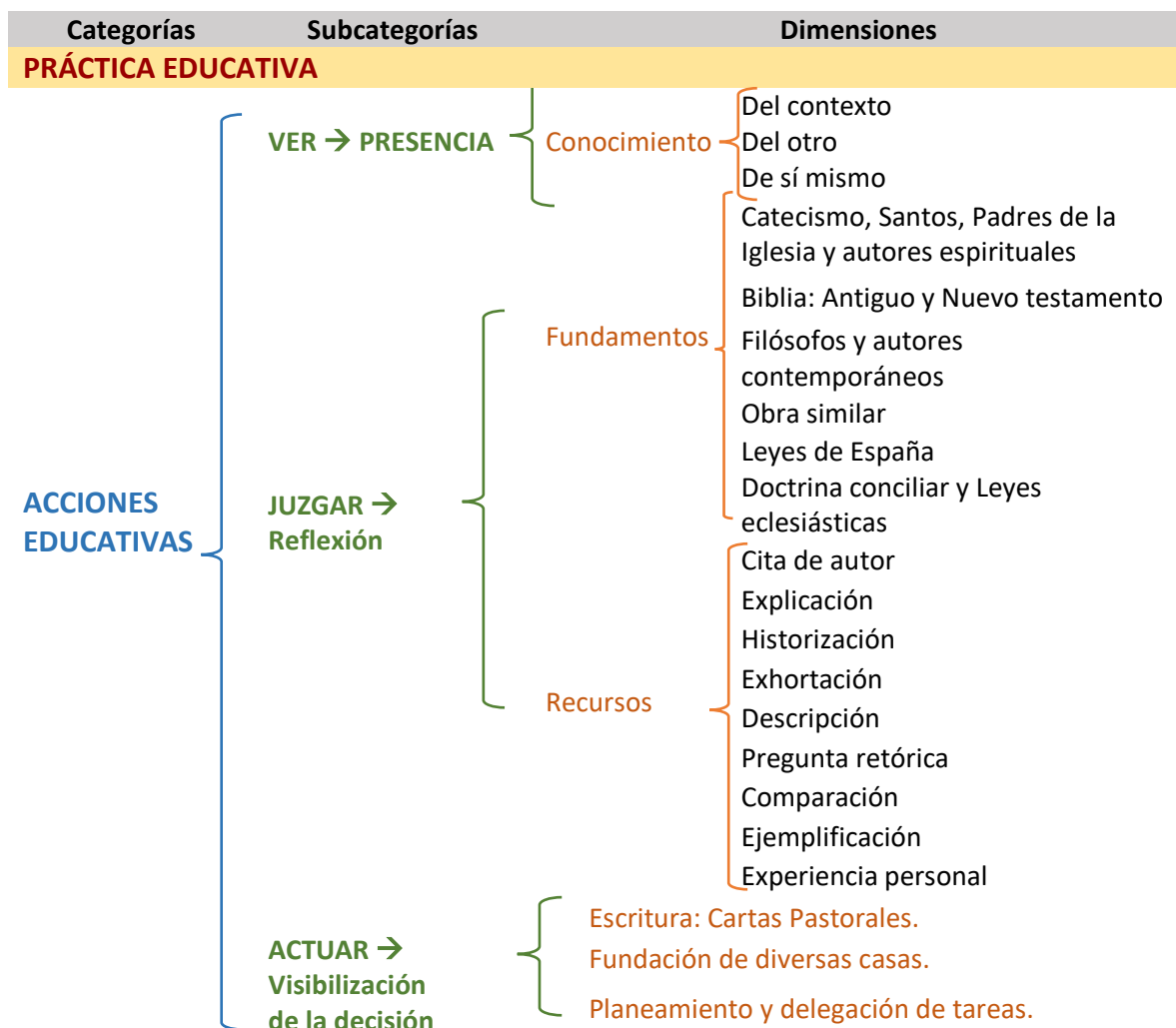
En este apartado se identifican, analizan y discuten las acciones que configuran la práctica educativa de Fray José. Todo “ejercicio de la posibilidad de hacer” (RAE, 2014) se sustenta en el conocimiento e intención (Wojtyła, 2017) de educar; en el proceso de conocimiento (ver); de reflexión (juzgar) y del hacer en sí mismo (actuar).

Se desarrolla aquí la descripción de algunas acciones que se entienden son educativas ya que son realizadas en respuesta a un ver, analizar y reflexionar en donde se ponen en frente la realidad y lo que cada persona tiene para dar a fin de desarrollar, transformar o mejorar esa realidad; y el mejor modo de darlo y darse es donde, en este caso, la educación es situada, acotada a la realidad. Este analizar y confrontar la realidad y las respuestas posibles acordes a lo que se ve y lo que se puede hacer, aquí se llama juzgar. Por fin, el actuar es situado, acotado ya que es deliberado, en cuanto responde a lo que se puede y lo que la realidad misma necesita. A fin de ayudar a la comprensión de las categorías emergentes, su caracterización a partir de la comparación constante, se construye el siguiente esquema con los “marcos conceptuales mínimos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 154) en Fray José.

Figura 4

Categorías, subcategorías y sus dimensiones de variabilidad emergentes de la Práctica Educativa

³⁹ P. Antonio de Santa Teresa OCD y Fr. Agustín. El 5/5/1792 ya había muerto su hermano de sangre y de comunidad Fray Joaquín de Santa Bárbara en el Monasterio de las Carmelitas Descalzas de Córdoba; cuyos restos fueron sepultados en el coro de la Capilla (Gato Castaño, 2002).



4.2.1. Ver la Realidad: una Acción Educativa

Las acciones educativas y propuestas pedagógicas de Fray José, las realizó en el marco de su rol como Obispo, de su formación religiosa y de su perspectiva eminentemente pastoral que se enraíza en lo social, por lo que escribe:

A la ternura a la misericordia y al amor deben acompañar las obras. Donde no, será una caridad estéril e infructuosa, que nada prueba y que nada vale! Ver a vuestros hermanos, los huérfanos, en la más dura necesidad y cerrar las entrañas y las manos para su socorro; oír sus clamores y responder cuando más con una compasión nada efectiva, o con unas buenas palabras que se las lleva el viento. Esto, amados hijos míos, no es obrar conforme al objeto de vuestra Religión, es no tener caridad, ni estar en vosotros la caridad de Dios, según la expresión del Evangelista: Qui viderit fratrem suum necessariatē habere, et

clausurit viscera misericordiae suae ab eo: quomodo charitas Dei manet in eo?⁴⁰ (2003b, p. 183)

Cuando una acción educativa en Fray José se hace evidente es casi imposible separarla dada su complejidad, ya que Fray José Antonio en su ejercicio de ver, juzgar y actuar las presentó como una unidad como un sistema de acciones en donde si falta una, no pueden desarrollarse ni comprenderse las otras. Es decir que, si no se puede ver no hay análisis posible en el juzgar ni acciones que puedan llamarse deliberadas. Si habiendo visto no se realiza el proceso del juzgar, se actúa sólo por impulsos o por intuición; es decir, no hay posibilidad de análisis, reflexión y evaluación, por lo tanto, no hay posible adecuación de la respuesta a las realidades vistas. Si, por el contrario, hay una mirada reflexiva de la realidad, propio de los dos momentos anteriores, y no hay un actuar implica que de fondo hay una gran incoherencia con lo que se está llamado a ser, con la propia vocación y misión.

Para ver la realidad, Fray José se hizo presente en ella con una mirada que busca conocerla a fondo. Es decir, frente a la realidad conocida de manera teórica por sus estudios o lecturas de informes, Fray José se hace presente en las Instituciones, en las Organizaciones eclesíásticas y civiles, en los campos y ciudades. Dialoga con la gente, investiga en los libros de actas o de memorias y en los libros contables, estudia las leyes, las ordenanzas de la Corona y de los Concilios, se deja interpelar por lo que ve.

La descripción de las acciones que expresan el valor que Fray José le confiere al estar, a la presencia, se hará desde lo que dicha presencia le provocó. Ya como Obispo, con todo lo que este título representa, se hace presente en las situaciones por las que atraviesan las diferentes instituciones de la Iglesia por dos razones: porque tiene conocimiento lejano de las mismas y quiere adentrarse para construir propuestas educativas; o porque simplemente las quiere conocer. Este conocer determinó, entonces, la influencia educativa⁴¹ que propusieron Coll et al., (2008) y Falsafi y Coll, (2015).

Se pueden identificar tres niveles de conocimiento que, como círculos concéntricos y atravesados por la complejidad de la historia, se hicieron presente en Fray José:

⁴⁰ “Si alguno que posee bienes en la tierra, ve a su hermano padecer necesidad y le cierra su corazón, ¿cómo puede permanecer en él el amor de Dios?” 1 Jn. 4,17 (*Biblia de Jerusalén*, 1977).

⁴¹ El término influencia educativa alude al proceso vincular por el que los sujetos supuesto saber o enseñantes presentes en el contexto de aprendizaje, ayudan a los aprendices o estudiantes a construir significados sobre los contenidos. La influencia educativa se convierte en eficaz si logra promover el desarrollo del proceso de aprendizaje (Coll et al., 2008; Falsafi y Coll, 2015).

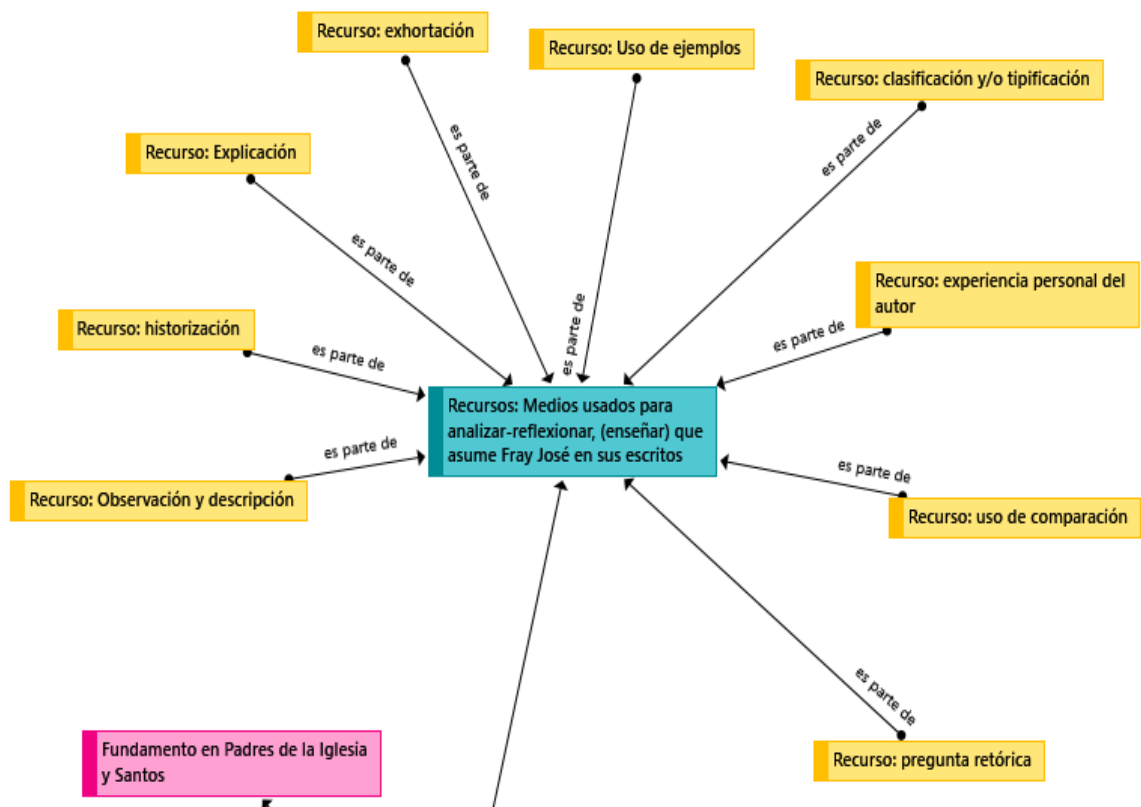
- a- Conocimiento contexto.
- b- Conocimiento de la persona: del otro en cuanto otro, en cuanto persona única e irrepetible (Brardinelli y Galán, 2012) que lo constituye en un yo distinto de uno mismo.
- c- Conocimiento de su propio yo.

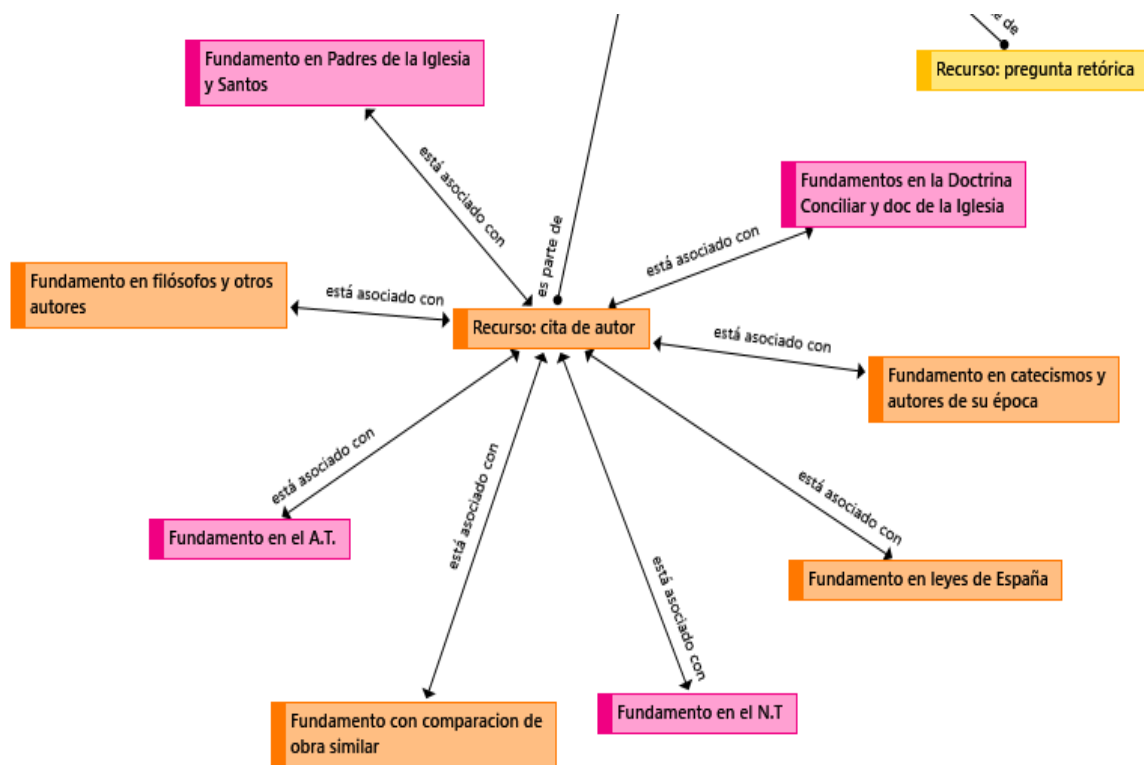
Cada situación, ya sea conflictiva o no, representó la posibilidad de un ver, de un analizar dicha situación y un actuar que fue deliberado, ejecutado y comunicado a quienes les correspondía hacerlo. Es decir que, en el análisis de las situaciones concretas, la trama del ver, juzgar y actuar es muy compleja.

En cuanto al juzgar, Fray José recurrió a diversos recursos que asumió como medios con los que logró realizar su análisis y reflexión de las diferentes situaciones. Entre dichos recursos argumentativos es posible constatar que el uso de la cita de autoridad es el más recurrente. En los documentos analizados hay más de 190 citas donde explícitamente Fray José utilizó textos bíblicos, de las cuales casi 120 corresponden al Nuevo Testamento.

Figura 5

Recursos usados por Fray José A. en la escritura de las Cartas Pastorales





Nota: esquema generado por el programa Atlas.Ti. Registro de N° 156619944.

Dichas citas de autoridad, que son la mayor cantidad de las citas utilizadas, lo son también del pensamiento de los Padres de la Iglesia, de santos y autores espirituales. Le siguen, en cuanto a la cantidad, las citas que hizo desde la Doctrina Conciliar, las Leyes Eclesiásticas y las Leyes de España que regulan la vida en la Colonia (o Leyes de Indias). En menor cantidad de veces utilizadas, pero no por eso menos significativas son las citas que usó de Catecismos de la época, de Filósofos y de autores que le son contemporáneos.

Es posible inferir que frente a la realidad que ve, el sustento de su análisis lo hace desde la comparación o desde la comprensión que realiza de dicha realidad porque está posicionado en determinados presupuestos teóricos, espirituales y pastorales que ha recibido en su formación o en los que ha decidido incursionar de manera personal. Dichas citas tienen por un lado el rol de reflexionar y analizar la realidad en sus situaciones particulares y, por otro lado, el rol de fundamentar las ideas, las propuestas y la posibilidad de concretización histórica de dichas ideas.

Junto al uso de las citas de autoridad, Fray José usa como recurso argumentativo la pregunta retórica, recurso que se destaca por dos razones: por su repitencia y por el tono en que

se realizan dichas preguntas, ya que son provocativas e instan al interlocutor a realizar una toma de postura.

Dentro de los recursos argumentativos también se pueden mencionar, entre otros: la explicación e historización; la descripción y la comparación; la ejemplificación y la narración de su experiencia personal.

La explicación e historización

Fray José Antonio, junto al recurso de explicar se atreve a interpretar y a dar sentidos nuevos a lo que quiere mostrar y enseñar. Así, por ejemplo, explica las implicancias del cuarto mandamiento de la ley Mosaica que invita a honrar padre y madre, lo contextualiza y luego lo hace extensivo a todos quienes hacen uso de la autoridad o la representa porque les ha sido confiada. A tal respecto y luego de fundamentar con su explicación e historización, Fray José Antonio escribe en la pastoral de 1782 que, frente a la cuestión acerca de “quienes otros son entendidos por padres, además de los naturales, responden que los mayores en edad, saber y gobierno” (2003b, p. 188). Todas estas razones fundamentan el respeto y la obediencia que se le debe a una autoridad. Es posible citar expresiones propias de Fray José en donde los datos de la historia son narrados porque en ellos encontró modelos o elementos a imitar y, por lo tanto, elementos que fundamentan su toma de decisiones. En cuanto a la función ideal que deberían recuperar las escuelas, se toma aquí sólo un extracto de lo que en la Pastoral de 1784. Fray José Antonio escribe:

Aunque las escuelas de niños son muy antiguas, pero no tanto como su educación. “No leemos que las tuvieran los Israelitas, ni que los muchachos salieran para ser instruidos de la casa de sus padres; y sin embargo, sabemos, la gran educación que les daban éstos: enseñábanles cuanto pertenecía a la agricultura, juntando a las lecciones el ejercicio, a que los aplicaban desde su infancia. Los pocos intervalos de descanso, los empleaban en instruirlos en las cosas mayores, que Dios había hecho por ellos, y en explicarles, como mandaba la ley, los motivos de las fiestas, y demás ceremonias de la Religión” (Fleuri, Cost. De los Israel. Lib.1). En una palabra, ellos eran Padres y Preceptores a un mismo tiempo, y desempeñaban con primor ambos oficios. (2003b, pp. 244-245)

La descripción y la comparación

Fray José constantemente hace uso de imágenes comparativas, como ejemplo cabe recordar que en las Pastorales de 1782 y 1786 usa la imagen de una gota de agua que cae constantemente y regularmente en una piedra.

La ejemplificación y la narración de su experiencia personal.

Finalmente, con respecto al actuar, es posible constatar que en Fray José cada toma de decisión es en realidad una consecuencia madura frente a lo que ve y entiende desde su análisis. Este actuar de Fray José Antonio puede reconocerse como educativo en cuanto hay un reconocimiento de la educabilidad y de la educatividad de toda persona; es decir, del reconocimiento de la posibilidad de transformación que una persona puede realizar gracias a una buena o mala educación, así como también a la posibilidad de una influencia de esa persona en la educación de otras.

Este hacer, en Fray José estuvo marcado por la escritura y por la publicación de muchos de esos escritos de los cuales se seleccionaron aquí varias de las Cartas Pastorales. Es posible identificar que otra de sus acciones fue la división de los curatos y la decisión de la fundación de diversas casas, en particular las de formación para niños y niñas. En este accionar, cabe subrayar la decisión de delegar tareas y oficios como un modo de ejercicio de la autoridad.

Antes de desarrollar cada uno de estos pasos de ver, juzgar y actuar de Fray José, se pone a consideración la importancia de la presencia, modo en que se habilita o se permite este proceso de prácticas que se consideran educativas.

4.2.2. Presencia: Acción que Permite el Ver, Juzgar y Actuar

En este sentido, el ejercicio de la posibilidad de hacer o acción (RAE, 2014a) en Fray José se presenta esencialmente unida a la presencia. Quien está presente puede ver, juzgar y actuar. Fray José expresó varias de las razones⁴² de la necesidad de la presencia ya sea del

⁴² Largamente, en el capítulo 1 de la Primera parte de la Carta Pastoral de 1784, dirigida a los Curas de La Plata, Fray José expresa: “Lo que no admite disputa, y lo que debe bastar a un Cura temeroso de Dios, y que desea su salvación y la de sus feligreses, es saber que esta residencia se halla expresamente mandada por el Santo Concilio

Obispo en su diócesis, del Cura en su Curato o del educador (maestro o padre) con los niños. Presencia que todo educador debe tener tal como el **Pastor** está con las ovejas, o el **Padre** está con sus hijos. ¿Para qué estar presente, entonces? Fray José expresó en su pastoral de 1781: “Primeramente, para que viviendo siempre entre sus ovejas, las vea; viéndolas, las trate; tratándolas, las conozca, conociéndolas, las ame; y del mismo modo las ovejas, viviendo con su Pastor, lo vean, lo traten, lo conozcan y lo amen” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 175).

En la acción que se reconoce como educativa, para Fray José (2003a) es posible, deseable y necesario construir un vínculo afectivo entre educador y educando. Por otro lado, dicha presencia expone al educador presentándolo como modelo o ejemplo, “para que estando presente y a la vista de todos y de todo” (p. 175) de respuestas acordes a las necesidades de cada uno; de este modo:

contenga, como dice S. Agustín, a los inquietos, sostenga a los flacos, consuele a los afligidos, y lleve como entre sus brazos a los enfermos; . . . defienda a los oprimidos, sostenga a los buenos con su autoridad, ejercite la paciencia con los malos, y ame finalmente a todos en Jesucristo. ¿Podría cumplir con todas estas obligaciones, no residiendo? (p. 175)

Lo opuesto a la presencia es la ausencia. El no estar provoca justamente todo lo contrario a lo que Fray José expresa sobre la presencia como acción educativa por excelencia que reúne a su vez, a todas las demás acciones educativas. Es decir que, si no se está presente no se puede ver, y por tanto toda reflexión será sólo teórica e hipotética, no ajustada a la realidad observada. Sin estos presupuestos, por más que exista una acción no puede decirse que sea una acción deliberada. En este sentido todo educador, si está ausente, no puede generar vínculos educativos y afectivos, ni generar de manera asertiva acciones educativas. Fray José subrayó de manera recurrente⁴³ las consecuencias del no estar presente, por eso insta y argumenta, por ejemplo, cómo desde el marco canónico de la Iglesia la presencia del Obispo en su Diócesis y del Cura en su Curato es más que necesaria dado que:

de Trento, quien derogando todo privilegio, estatuto y costumbre, aun la inmemorial que hubiese en contrario, renueva y agrava todas las penas establecidas por los Sagrados Cánones contra non residentes; los declara reos de pecado mortal y los obliga a restituir los frutos percibidos, a favor de la fábrica de la Iglesia, o a los pobres del lugar: Fructus suos non facere..., sed teneri, aut... illos fabricae Ecclesiarum, aut pauperibus loci erogare¹⁸. Pena razonable, justa y muy debida a su pecado, pues como dice el Apóstol,¹⁹ no es razón que coma el que no trabaja; y aún lo es menos, que coma del altar, el que no trabaja ni sirve al Altar; ni que perciba las ofrendas de los fieles, quien voluntariamente los abandona y expone a los insultos y acontecimientos del lobo infernal” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 197).

⁴³ Es posible consultar pastorales de 1778, 1782, 1784 y 1786 la importancia de la presencia y las consecuencias de la ausencia del pastor (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, 2003b).

¿Cómo las defenderá el Pastor, que con frívolos pretextos las abandona, las deja, y que la mitad del año, o mucha parte de él no reside en su Parroquia? Ausente el Pastor ¿cómo andarán las ovejas, sino descarriadas, perdidas y expuestas al precipicio, o a dar en los dientes del lobo? Y en este caso, ¿podría justificarse el Pastor, con que no vio, o no supo el estrago de su ganado? (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 125)

En este sentido, todo educador es posible plantear cuál es el modo de presencia o qué significa en el hoy de la historia estar presente.

Ciertamente, en el tiempo de Fray José implicó ir a lugares que nadie elegiría, es decir a lugares del interior más profundo, donde generó respuestas a las personas más alejadas, ubicadas en el interior del interior de su Diócesis. Ese lugar interior o de acceso a otras realidades, frente a las cuales respondió con estructuras y propuestas educativas, fueron los Curatos o Parroquias. De esta manera Fray José construye una respuesta a las excusas de los curas, planteando la necesidad de que cada Cura esté en su Curato.

De manera particular, en la pastoral de 1784 dirigida a los Curas de La Plata siendo Arzobispo, Fray José Antonio dedicó ocho capítulos de la primera parte de la Carta al tema de la presencia. Comenzó desarrollando que la presencia de un cura en su Curato “es una obligación indispensable de derecho natural y divino” (2003a, p. 197) por lo que desarrolló las consecuencias para los curas que prevé el Concilio de Trento al respecto. Al interés de esta tesis es posible con Fray José asimilar la imagen del Pastor a todo educador de tal modo que, con Fray José, es posible decir que quien no está presente frente a su rebaño, no es ni puede llamarse Pastor; y tampoco llega a ser ni siquiera mercenario, ya que el mercenario escapa del lobo por temor. El padre ausente, el docente ausente, el cura ausente no es Pastor de sus ovejas porque “desamparó las suyas con gusto, por el poco amor que les tiene, y por vivir independiente, y a su libertad” (2003a, p. 198).

Otra de las excusas de los curas para no residir en su destino pastoral fue la cuestión del clima y frente a esto, Fray José responde con la analogía del Pastor, aunque también comparó la importancia de la presencia con las implicancias del amor del matrimonio; dice con respecto al varón “¿podrá en conciencia, divorciarse y separarse de su legítima esposa, no verla, ni oírla, ni cuidarla, ni asistirle, sólo porque el País donde viven es destemplado, demasadamente seco, o no tan delicioso y saludable como él quisiera?” (2003a, p. 200). La cuestión del amor a lo que se es y a lo que se hace como educadores es lo que Fray José cuestiona al expresar que no tiene excusas abandonar a las ovejas. En este sentido cuestiona las motivaciones que llevan a una persona a aceptar ser Pastor, según su analogía porque, así como nadie obliga a los enamorados

a comprometerse entre sí en estabilidad, en amor, en elección del uno por el otro; tampoco nadie obliga a un educador a serlo. Tomada la decisión de ser educador, necesariamente se ha de obrar en consecuencia desde la génesis de esa opción hasta el final⁴⁴.

De hecho, si la edad avanzada no le permite a un Cura estar presente en los requerimientos de su Curato, Fray José subraya que lejos de abandonarlo, debe renunciar a él a fin de que el Obispo nombre un nuevo cura en su lugar. De quienes desde la excusa de la edad abandonan a sus ovejas, Fray José afirmó que a éstos en realidad los mueve sólo el propio interés por lo que lejos de cuidar de las ovejas, usan o se aprovechan de ellas “para vestir y comer con su leche y con su vellón; que no entraron a sacrificarse, sino enriquecerse; a hacer plata” (2003a, p. 203).

En el análisis que Fray José hace de las excusas para no estar presente en un lugar, una y otra vez vuelve a la cuestión de la dignidad de las personas, de su importancia por ser tal. Personas que padecen el clima, pero residen allí y por lo tanto el Pastor, por vocación debe residir con ellos. El querer compartir la suerte y el destino de aquellos a los que se ama se constituye en el filtro, o la medida con la que se muestra si el Pastor lo es legítimamente, o sólo se hace llamar pastor puesto que busca su propio interés. Al considerar el clima del lugar, Fray José refutó diciendo:

¿Estos mismos calores, estos mismos fríos, estos mismos destemples, estas mismas incomodidades, no las toleran y las pasan sus pobres feligreses? Pues páselas y tolérelas también el Cura, una vez que voluntariamente quiso entrar en el curato, que lo solicitó, que lo pretendió, y que tal vez lo pretendió, por medios y modos que no debiera. (2003a, p. 199)

De manera similar Fray José en sus argumentos sostiene la importancia de la persona humana, cuando refuta la idea de que los fieles son pocos:

Pero, Señor, que son pocos. ¿Pues qué?, ¿por pocos, son de peor condición que los muchos?; ¿por pocos, merecen ser abandonados de su Pastor, y del único Padre que les ha quedado? ¡Pobrecitos! ¿Es poco dolor para ellos, verse los padres sin hijos, porque el enemigo los arrebató y se los llevó cautivos? ¿Es corta pena, verse los hijos sin padres, porque los comprendió la peste y los sacó de este mundo? ¿Es pequeña pena, verse los maridos sin mujeres, porque las sofocó el agua? ¿Es poca aflicción la de verse las mujeres viudas sin maridos, porque los absorbió la tierra, para que se les añada la aflicción, la pena, el desamparo y el dolor, de ver que su Párroco los olvida, los deja y los desampara?

Son pocos. ¿Pero qué?, ¿por pocos, dejan de ser ovejas tuyas?; ¿por pocas, no son más dignas de compasión?; ¿por pocas, no están más expuestas a los insultos del lobo?; ¿por pocas, no están más necesitadas de su presencia y de su cuidado? (2003a, p. 204)

⁴⁴ La cuestión de la vocación del educador será tratada más adelante.

Estar presentes implica un triple ejercicio:

En primer lugar, se presenta un exigente ejercicio de mirar al otro, es decir, desenfocarse de sí mismo para centrar la atención en el otro o en eso que sucede fuera de uno mismo.

En segundo lugar, se presenta como evidente la posibilidad de comprender esa realidad. Pero no se pueden negar las perspectivas, las experiencias, las estructuras teóricas que da la formación -o no- de quien está mirando; aún más, no se pueden acallar las estructuras simbólicas (Carrera, 2019) desde donde se posiciona para comprender al otro. Aquí es preciso ir en profundidad ya que ese otro, que es persona está, construye, pertenece a la realidad observada y por estar presente, quien observa en cierto modo también ya es parte de dicha realidad. Es posible entonces comprender que toda persona humana puede abstraer la realidad observada y por medio de la simbolización, darle un significado propio. Teniendo en cuenta esto, es posible afirmar que la posibilidad de comprender al otro, para gestar respuestas educativas pertinentes a sus necesidades, conlleva la paradoja de ser uno mismo y de salir de sí mismo para el encuentro con el otro. Lo interpersonal no aliena y tampoco manipula a ninguno de las personas que se interrelacionan;

el fenómeno de la presencia tiene carácter intersubjetivo; desborda la unilateralidad de lo objetivo y lo subjetivo; es, por esencia, apertura. Estar abierto no implica la salida de sí hacia lo distante y extraño, con el consiguiente riesgo de alienación, sino la entrada en un campo de interacción creadora y, por tanto, de iluminación. (López Quintás, 2008, p. 14)

En tercer lugar, estar presente habilita la posibilidad certera de un hacer con éxito; habilita un modo de entender el poder como capacidad y habilidad. La presencia permite actuar por amor al otro constituido como aprendiz; y no desde el amor al ideal de Pastor como figura utópica; ni a los intereses individualistas que se posicionan desde la unilateralidad del que se dice Pastor y es sólo un mercenario (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a). Se entiende entonces la presencia como campo de interacción creadora⁴⁵, que permite que el Pastor haga -actúe, porque primero ha acogido y comprendido al otro en su situacionalidad, en lo que el otro es, en su dignidad, en el reconocimiento de su ser persona (Wojtyla, 2017). Es posible afirmar que no actuar refleja que no hubo encuentro. Todo encuentro implica interacción creadora de parte de quienes son parte; cada uno desde su rol, desde sus posicionamientos, cada uno activo y creador.

⁴⁵ “La teoría del encuentro como campo de alumbramiento de sentido es defendida, a través de análisis muy profundos, por autores afanosos de ahondar en el enigma del hombre: G. Siewerth, M. Picard, F. Ulrich, H. Urs von Balthasar” (López Quintás, 2008, p. 15).

Presencia que posibilita el ver

Se describen, analizan y discuten aquí las acciones educativas de Fray José en torno a la presencia como la posibilidad certera de poder estar o hacerse presente en un lugar o situación, en un tiempo concreto y con un fin específico: el de educar.

Fray José Antonio, en su Carta Pastoral de 1778 que escribe antes de llegar a su Diócesis de Córdoba del Tucumán, expresa el deseo⁴⁶ que tiene de hacerse presente en su nuevo destino pastoral; es decir, de estar a fin de “visitar sus Iglesias y Pueblos, conocer, instruir y apacentar” (2003a, p. 119) a sus ovejas.

Los verbos usados por Fray José marcan el derrotero por donde luego se configuró su práctica, la cual aquí se analiza a fin de considerar si la misma puede ser llamada educativa. A tal fin se describe el contexto para explicitar las relaciones entre la cuestión de la presencia del educador en la figura del cura o del obispo en su sede, con la cuestión educativa.

La Diócesis del Tucumán que asume Fray José Antonio se creó, separándose de Chile, en mayo de 1570 y bajo la advocación de los santos Pedro y Pablo, se erigió la Catedral con sede en Santiago del Estero. Esta diócesis, que dependió del Arzobispado de Perú, comprendió los territorios de Tarija, Jujuy, Salta, Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca, La Rioja y Córdoba (Ayrolo, 2002; Mazzoni, 2019). En 1609 empieza a ser sufragánea de la Arquidiócesis de La Plata. Francisco Vega Santoveña (1989) argumenta que su origen fue problemático, razón por la que recién siete años después pudo tener un Obispo a cargo⁴⁷. Las largas distancias y la acefalía del obispado y de las parroquias llevó a que las costumbres morales se redujeran sólo a mandatos. La constante búsqueda de subdividir las diócesis y arquidiócesis tuvo por fin velar por la presencia de los obispos o curas en su tierra de misión. Por eso en 1699 la sede episcopal se traslada desde Santiago del Estero a Córdoba (Ayrolo, 2002; Ayrolo y Barral, 2012; de Denaro, 1980; Martínez de Sánchez, 2006; Mazzoni, 2016, 2019; Vega Santoveña, 1989).

La primera acción de presencia en su diócesis se describe en las actas del Cabildo Eclesiástico, en donde es posible encontrar detalles de la toma de posesión de Fray José Antonio como Obispo de Córdoba del Tucumán, allí consta que llegado a Córdoba el 30 de octubre de

⁴⁶ Fray José expresa en la Pastoral de 1778: “Yo os confieso sinceramente con el Apóstol, que deseo ya veros” y un poco más adelante expresa: “Qué Pastor no desea ver, conocer y apacentar sus ovejas” (2003a, p. 119).

⁴⁷ La acefalía en el gobierno episcopal será una situación verdaderamente problemática en Latinoamérica, por complejas razones que siempre fueron mutando. Por ejemplo, Arquidiócesis de La Plata desde su creación hasta 1620, estuvo sin gobierno episcopal durante más de la mitad del tiempo (en un 53%) (Dussel Peters, 1983, p. 410).

1780, fue “acompañado de ambos cabildos que salieron en sus coches a recibirlo con las mayores demostraciones de respeto y gozo, tomó posesión de su nueva sede, tras 18 días de viaje” (de Denaro, 2004, p. 181).

Es así que a sus 53 años Fray José asumió inmediatamente al tiempo de su llegada, el Obispado de Córdoba del Tucumán. Le han precedido 15 Obispos: encontrando una Diócesis que en sus últimos diez años carece de un verdadero gobierno episcopal; Diócesis que en sus canónigos, y por medio de ellos en su feligresía toda, está profundamente dividida en dos bandos (Vega Santoveña, 1989). La acefalía se hizo presente entonces no sólo por la ausencia del obispo, sino también por la convulsión que vivieron desde la expulsión de los jesuitas en 1767 (Ciliberto, 2016; Fernández Arrillaga, 2014; Vega Santoveña, 1989):

Las cosas venían de muy lejos. El Obispo Abad e Illana, monje premostratense, que gobernó la sede entre 1764 y 1770, no supo ser vínculo de unión para su clero. Fuertemente regalista, sus informes al Rey, en contra de los Jesuitas, que en varias ocasiones pecan de falta de objetividad, fueron tan agradables al Conde Aranda y a la corte de Madrid, cuanto desagradables para el clero diocesano de Córdoba y de todo el Tucumán el cual había sido formado en casi su totalidad por la Compañía de Jesús. (Vega Santoveña, 1989, p. 5)

Luego del Obispo Illeana asume en la Diócesis Juan M. Moscoso y Peralta quien sólo estuvo en Jujuy de paso al sínodo de Charcas, es decir, no residió en la Diócesis; Francisco Vega Santoveña agrega: “parece que se asustó ante la división del clero” (1989, p. 5) y ante la falta de paz diocesana. En la Catedral había situaciones problemáticas por oficios y cargos; curas que no residen en sus destinos pastorales; fieles escandalizados por los malos ejemplos de sus pastores o abandonados a su suerte, sin catequesis ni formación (Vega Santoveña, 1989). Es posible encontrar numerosos estudios que describen y profundizan en la compleja situación de decadencia de la vida espiritual, pastoral y organizativa que vive la diócesis de Córdoba del Tucumán; situación que se replica en otras partes de la Arquidiócesis de La Plata, de América y del mundo⁴⁸.

En síntesis, la presencia de Fray José como Obispo de Córdoba, por el contexto y la historización descripta, toma una relevante importancia: es el primer paso necesario que debía dar para poder estar presente con todos los desafíos, e incluso beneficios, de ser Obispo de Córdoba del Tucumán.

⁴⁸ Ciliberto, 2016, 2018; Fernández Arrillaga, 2014; Villalba Pérez, 2003; Vitar, 2011.

Conocimiento del contexto

Fray José Antonio desde que puso un pie en la Diócesis (2003a) permitió que la información que los acontecimientos y situaciones le proporcionaban, lo situaran en el *hic et nunc* americano. Se presenta aquí el contexto en el complejo orden según el recorrido que él mismo hizo a fin de tensionar y discutir su influencia en las decisiones educativas que asume.

En Córdoba del Tucumán –como ya se ha dicho– la situación es conflictiva y las divisiones y dificultades están enraizadas dentro del Cabildo Catedralicio. Cuando José Antonio asume, lo hace con conocimiento de la tensión que existe entre quienes quieren permanecer al frente de la diócesis, al menos con cierto poder que les da ser una autoridad subrogada.

De hecho, Fray José antes de asumir en la Diócesis debe definir quién atenderá los asuntos hasta que se efectivice su llegada. Aquí se origina el problema porque se entiende que dado el cese en las funciones pastorales del Obispo, cesan también las de su Vicario; pero Ascasubi, quien hasta entonces fue Provisor, no lo entendió así⁴⁹. Fray José Antonio de manera explícita, en una carta del 2 de enero de 1779, solicita que las personas a cargo de las diferentes funciones de la Curia continúen en las mismas⁵⁰. En una nueva carta del 5 de junio de 1779 resolvió y comunicó que Gutiérrez era quien debía gobernar la Diócesis hasta su llegada a Córdoba y que Ascasubi continuara como Provisor delegando ahora formalmente no sólo la tarea, sino también el criterio con el que la debía realizar:

En orden a lo temporal y recolección de rentas, io (sic) me dejo enteramente en manos, y cuidado de V.S., sin desear otra cosa sino qe. nada pierdan los Pobres Dequienes son, y serán todas ellas, y quanto yo tenga; pues en lo tocante á mi, habetes alimenta, et quibus tegamur, his contenti sumus⁵¹. Con esta ocasión repito mis deseos De servir. (Fray José Antonio de San Alberto, 1779 como se citó en Clavero, 1944, p. 23)

Es decir que antes de su toma de posesión ya se había hecho presente Fray José Antonio con resoluciones parciales y transitorias, aunque a su llegada a la Diócesis debió tomar resoluciones firmes: tanto Ascasubi como Gutiérrez fueron removidos de su cargo porque en su lugar, Fray José Antonio el 6 de noviembre de 1780, nombró Provisor y Vicario General del Obispado al Dr. Mariano Calvo, que había viajado con él desde España.

⁴⁹ En el Libro 2° de las Actas Capitulares de la Catedral, se labra un acta en donde toma posesión de la Diócesis, el 4 de enero de 1779 el Arcediano Gutiérrez en nombre del Obispo electo, Fray José Antonio de San Alberto; pero una semana después solicitó asumir en lo concreto el gobierno de dicho Obispado, a lo que se opuso Ascasubi, quien lo estaba desempeñando.

⁵⁰ Actas Capitulares, libro 2°, fol. 228 citado en Clavero, 1944, p. 20.

⁵¹ Teniendo que comer y con qué taparnos, estamos contentos.

La presencia de Fray José Antonio en el Cabildo eclesiástico se efectivizó entonces en la escucha a los diferentes actores de los conflictos y en las resoluciones que tomó frente a los mismos. Esta escucha la realizó de manera individual pero también colectiva, basta citar la reunión que tuvo con ellos el 10 enero de 1781 a fin de forjar criterios de acción para el futuro, de modo particular frente a los conflictos. En el acta de dicha reunión se escribe:

que en obsequio de la paz tan encargada por Jesucristo; y a que sus ministros debemos colaborar con la palabra y con el ejemplo de los Pueblos donde residimos, desde hoy en adelante sin limitación de tiempo nos concordamos a que si con el tiempo se suscitase alguna diferencia entre el Obispo y el Cabildo, o entre aquel y algún individuo particular de éste sea en la materia que fuese o de echo o de derecho, nunca se proceda por vía de demanda, pleito, sentencia o apelación alguna, sino que alegando cada parte lo que tuviere por conveniente a su favor, nos comprometamos a la determinación de dos jueces árbitros, que podrán ser los señores Arzobispos y deán de La Plata que son, y en tiempo fueren a cuio juicio y sentencia deberá estarse infaliblemente bajo las penas que se señalaron en la escritura de concordia, que lo mismo deba hacerse si la diferencia suscitada fuese entre algunas particularidades del cabildo que en caso de discordar los jueces árbitros se nombre un tercero alternativo por las partes, esto es en la primera vez que suceda haga el nombramiento de Juez tercero el Cabildo, en la segunda ocasión lo haga el Obispo y así sucesivamente alternando en los casos que sucedieren en diferencias entre el Obispo y el Cabildo sea entre el Obispo y algún particular del Cabildo o ya sea entre algunos particulares del mismo Cabildo. Que si no hubiese Arzobispo entre en su lugar por primer Juez árbitro el Sor Deán y por segundo el Doctoral de aquella Santa Iglesia y en defecto de ambos, entren dos Canónigos de oficio de la misma Iglesia. (de Denaro, 2004, pp. 181-182)

La intervención y la resolución de conflictos se plasmó en el acta, la cual a su vez refleja la decisión que tomó Fray José de separar del arbitrio de la Corona o sus representantes –en un contexto del Patronato Regio– de cuestiones que son eclesiales, es decir, de cuestiones que responden a la administración, organización y resolución de la Iglesia. Por esta razón quienes mediarán en adelante serán las autoridades que dentro de la jerarquía eclesial son superiores a la de la diócesis, es decir el Arzobispo y su Cabildo eclesiástico. Es necesario subrayar la importancia de este gesto que le implicó convocar y efectivamente reunir a su Cabildo diocesano; pensar criterios y comunicarlos en un espacio de un cara a cara, donde su autoridad como Obispo tiene un rostro, presencia e identidad: el suyo. Por otra parte, se interpreta que el acta encierra un carácter de norma a lo tratado y dispuesto en esa reunión. Atender a estos detalles es atender a un estilo de práctica que habla de presencia y de cercanía; a un modo posicionarse frente a los conflictos asumiéndolos con realismo y con prospectiva de que los mismos encuentren vías de solución en la independencia propia de la estructura eclesial.

En los dos últimos meses de 1780 es posible constatar que Fray José ya ha tenido varios encuentros y ha escrito varias solicitudes a la Corona porque buscó dar respuestas a situaciones

que se le presentaron hacia dentro de la curia, en la Universidad, con las Carmelitas, con el Deán de la Catedral, con la Junta de Temporalidades, etc. (Clavero, 1944; de Denaro, 2004; Gato Castaño, 1998a).

Vale subrayar que en sus acciones que nominamos como educativas, hay atención al objetivo planteado en la Carta Pastoral de 1778: el de la educación. De hecho, no ha pasado medio año de su toma de posesión y Fray José ya ha iniciado los trámites en la Junta de Temporalidades para dar respuesta a la situación de orfandad de muchos chicos y chicas fundando una casa de educación (de Denaro, 2004; Fray José Antonio de San Alberto, 2003a). Sobre esto se volverá más adelante.

La complejidad de la vida lo posiciona también en la Catedral. Ve lo que hace falta y junto al diagnóstico y estado de obra necesario –elevado de manera formal el 5 de noviembre de 1780 al Rey⁵² (de Denaro, 2010; Gato Castaño, 1996)– inicia las obras de manera personal. Purificación Gato Castaño (2003a) comenta en su investigación que Fray José trabajó como uno más en la tarea de demolición luego de decir misa a las monjas Carmelitas Descalzas. Es decir que la presencia en la Catedral será ahora efectiva en el trabajo en la obra y en la formalidad de la comunicación a la Corona para la autorización de lo que se hace y solicitud del dinero necesario. Las tareas se extienden, entonces las delega en quienes ha conocido porque ha trabajado a la par de ellos⁵³.

⁵² El Patronato Regio de Indias implicó que, por derecho explícito, regulado y contenido en la recopilación de leyes publicadas por Calos II (Bernat, 2003), los monarcas lograron el ejercicio de gobierno en la Iglesia Católica. Es posible entender la potestad que detentan los reyes en la elección de arzobispos, obispos; en la autorización y/o construcción de casas de ayuda a los huérfanos, en la cantidad de la renta para las necesidades de cada Iglesia o uso de los que ha nombrado al frente de cada catedral o templo, etc. Es necesario remarcar, los reyes tenían la obligación de no sólo ayudar a establecer la Iglesia en estas tierras de misión, sino también de sostenerla en sus rentas y necesidades. Es decir, los Reyes tienen autoridad y poder de decisión porque así son considerados por las Bulas y los Breves Apostólicos, documentos firmados por el Papa; y las leyes de Patronazgo Real emanadas por los reyes de España. De manera explícita es posible leer en el libro I título II de dicha recopilación que los reyes son considerados como “Patronos de todas las Iglesias Metropolitanas, Catedrales, Colegiales, Abaciales y todos los demás lugares pios, Arzobispados, Obispados, Abadías, Prebendas, Beneficios y Oficios Eclesiásticos” (Bernat, 2003). Pacho agrega que los Reyes Católicos han considerado el patronazgo “como un dominio regio y como una regalía inajenable de su Corona, contra la cual no vale prescripción ni costumbre alguna” (1985, p. 255). Quienes eran promovidos como Arzobispos u Obispos, debían realizar un juramento solemne, que en nombre de Dios se comprometían a cumplir con el Patronazgo Regio de manera integral y total (Bernat, 2003; de la Hera Pérez-Cuesta, 1970; Pacho, 1985). Esto implicó que ser arzobispo u obispo fuera considerado un alto honor, a tal punto que llegaron a tener un título de nobleza llamado “Marquesado de la regalía” (de la Hera Pérez-Cuesta, 1970, p. 288).

⁵³ Fray José considera solicita inventario de los bienes de la Catedral, a fin de adquirir lo necesario para ultimar detalles de ornamentación y uso litúrgico, tarea que delega y que llevó casi veinte días de julio de 1782. De este modo una vez que se concluyó con el dorado del retablo y de poner el cuadro de la patrona, de la Virgen de la Asunción, el 14 de diciembre de 1784 consagra la Catedral (de Denaro, 1980, 2004; Gato Castaño, 2002).

El 21 de abril de 1781 inició formalmente la visita pastoral a su Diócesis⁵⁴, primero en la Catedral y luego en el seminario. El modo que asumió fue el de ir de lo más cercano a lo más lejano de la sede episcopal. Fray José, tanto en Córdoba del Tucumán como en Charcas, no sólo cumplió con el deber de realizar dichas visitas, sino también las recomendó y en su práctica las asumió como el modo de concretizar y hacer efectiva su presencia en las comunidades.

Las visitas de Fray José se constituyeron como acción educativa por su sistematicidad, por los contenidos y organización. De hecho, tocaron todos los aspectos de la vida comunitaria e incluso personal de diferentes miembros de la comunidad en sus distintos roles; es decir que incumbieron en lo espiritual, administrativo, litúrgico, catequético, misionero, económico, etc. con una clara intencionalidad reflexiva y educativa. Fray José en cada curato dejó escrito en los libros parroquiales Autos de visita donde de manera extensa describe su presencia, deja recomendaciones, declara las acciones hechas en dicha visita, entre otros. Estos documentos que de Denaro (2004) recaba en los diferentes archivos Diocesanos de todo el noroeste argentino y de Bolivia permiten tomar el pulso, el ritmo del paso y de las enseñanzas de Fray José Antonio.

Es posible citar a las pastorales y los registros de lo que hace y reflexiona o normatiza, a modo de ejemplo de la sistematicidad con la que Fray José obra. Las acciones de los primeros 3 meses de su visita son: el 29 de agosto de 1782 es el día en que inicia su viaje desde Córdoba. El 9 de setiembre deja constancia de su paso por Los Horcones. Nueve días más tarde, en Sumampa, Santiago del Estero, deja por escrito un Auto de Visita donde subraya criterios de acción para la organización administrativa y pastoral del Curato (de Denaro, 2004). El 19 de setiembre deja constancia de su paso por el oratorio de San Antonio de ese mismo Curato de Sumampa. A los dos días hay actas que certifican que Fray José confirma a fieles de Salavina y luego deja constancia de su paso por Guañagasta y Matará. En Soconcho escribe y remite un Edicto de Visita a Santiago del Estero, habían pasado sólo 9 días de las Confirmaciones de Salavina. El 8 de octubre llega a Santiago del Estero y pide poder hospedarse en el Convento de San Francisco; al otro día inicia su visita formal. Celebra la Fiesta de la Santa fundadora del Carmelo, Santa Teresa de Jesús, el 15 de octubre iniciando ese mismo día una misión popular. En el Libro de Bautismo de la Diócesis de Santiago del Estero deja constancia de que la misión contó “con mucho concurso de toda la comarca y que fue mucho el fruto que se logró” (Fray

⁵⁴ El Concilio de Trento marca los modos de realizar las visitas pastorales (Martini, 1995).

José Antonio de San Alberto, 1782, como se citó en de Denaro, 2004, p. 185). Continúa su camino y el 16 de noviembre de 1782 llega a Salta en donde debe permanecer durante varios meses porque las lluvias le impiden seguir con su viaje. Fray José en Salta no se quedó pasivo, sino que invirtió su tiempo “predicando, enseñando el catecismo a niños y adultos, organizando misiones populares y examinando a los sacerdotes en Teología” (de Denaro, 2004, p. 185). De este modo llega a diciembre de 1782, y el 17 deja registrado que ha observado libros parroquiales de Chicoana; el 24 dispone la construcción de un hospital al cual se llamó San Andrés⁵⁵, al lado de la Iglesia San Bernardo y designa a los Hermanos Betlemitas su atención.

Es preciso subrayar que mientras realizó la visita pastoral, Fray José se encontró con situaciones que lo desafiaron por el conflicto o por la necesidad de orden: “El impacto que le ha producido el encuentro con la realidad de su diócesis le confirma, y así lo manifiesta expresamente, que allí estaba todo por hacer, tanto en el ámbito socio-económico como en el cultural-educativo” (Gato Castaño en Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 235).

Frente a cada una de ellas genera reflexiones que asumen un carácter educativo tanto por los criterios de acción que propone, como por aquellas que se formalizan en normas de acción⁵⁶ y en disposiciones a ser ejecutadas. Reflexiones, criterios y normas de acción son regadas en las cartas y escritos que en sus diferentes formatos encuentran su génesis mientras Fray José realiza las visitas⁵⁷. A modo de ejemplo se puede recordar que cuatro días después del inicio de su visita pastoral, y en lo que respecta a los candidatos al sacerdocio, decide dar a conocer sus decisiones en la publicación de la Carta Circular o Edicto de carácter normativo sobre la ordenación de nuevos sacerdotes y lo que compete a los que ya están ordenados a fin de haya criterios claros de discernimiento para acompañar a los que desean consagrarse (de Denaro, 2004; Fray José Antonio de San Alberto, 2003a).

Otra de las acciones educativas es la de delegar formal e informalmente tareas que le son propias al gobierno de la Diócesis (de Denaro, 2010); esta acción se replica mientras es

⁵⁵ El hospital San Andrés “se terminó en 1803 y fue inaugurado el 19 y 20. 08. 1805” (de Denaro, 2004, p. 186).

⁵⁶ Liliana de Denaro explicita que en el Archivo General de Indias, en el libro de Audiencias de Buenos Aires, en su página 242 se encuentra el diagnóstico del estado de las obras de la Catedral que Fray José Antonio envía a su Majestad; y a los 5 meses “dispuso que se iniciasen las obras en la Catedral” (2004, p. 183). Es posible ver también, a modo de ejemplo entre tantos que hay que, el 4 de marzo de 1782 “concluyó la Visita al Curato de Río Segundo (Córdoba) dejando recomendaciones en los Libros Parroquiales, confirmando a los feligreses en dicha oportunidad (entre el 18/8, 15/9/81 hizo la Visita)” (de Denaro, 2004, p. 183).

⁵⁷ Al término del año 1781 visitó el Curato de Anexos y deja constancia de dicha visita en los libros de bautismos Villa del Rosario y en documentos llamados Dimisorias para Órdenes (1791-1796) (de Denaro, 2004, p. 183).

Arzobispo en La Plata. Vale recordar que Fray José Antonio, luego de visitar los curatos e instituciones más cercanos a la sede episcopal y de inaugurar la primera casa de formación para niñas huérfanas el 21 de abril, en agosto de 1782 decide salir lejos de la sede episcopal por lo que delega formalmente la responsabilidad de la Diócesis en Mariano Calvo, es decir, nombra Gobernador del Obispado a quien ya fuera Provisor y Vicario General (de Denaro, 2004). Ciertamente es posible constatar que en el ejercicio de la autoridad y del respeto a la institucionalidad, la delegación de tareas tiene un fin no sólo práctico, sino también educativo al delegar dichas acciones en personas que garanticen la continuidad de las obras y de los objetivos de las mismas. Por ejemplo: delega la inauguración de la casa de huérfanos en La Plata (de Denaro, 2004); delega la transcripción de la escritura de algunas de sus Cartas (Gato Castaño, 1987b); delega la realización de las visitas que en el ocaso de su vida no pudo hacer porque experimenta la limitación de la edad y del cansancio (de Denaro, 2010), en contraste al modo formal de visitar pueblo por pueblo y paraje por paraje que hizo en respuesta a su pensamiento y a la normativa del Concilio de Trento. Otro ejemplo entre los muchos que pueden mencionarse es el del 9 de julio de 1784 cuando el Cabildo Eclesiástico aprueba la segunda lista de examinadores sinodales propuesta por el Obispo Fray José Antonio de San Alberto (de Denaro, 1980, 2004) a sabiendas que él mismo había examinado repetidas veces a los futuros curas en los distintos concursos de oposición que convocó en distintas oportunidades, antes de encargarles un Curato. En este sentido, delegar es una respuesta educativa –y por qué no modélica– al problema de la acefalía y de la falta de criterios claros de las demás Diócesis pertenecientes al Arzobispado de Charcas⁵⁸.

Delegar acciones, tareas y obras pastorales permite interpretar que la repitencia en el uso de este criterio expresa la idea subyacente de que ejercer la autoridad implica estar presente de manera personal o a través de alguien que sea representativo de los criterios y modos que le son propios. Es posible decir entonces que las acciones de delegación de actividades y de ejercicio de autoridad se constituyen en una práctica educativa.

Fray José en su Pastoral de 1784 describió el contexto social, educativo y pastoral que constató en su visita. Expresa que la visita, el estar allí, le permitió ver y transitar los caminos y las distancias de doscientos cincuenta y trescientos kilómetros entre las Iglesias que son sede de los diferentes Curatos: “toda esta extensión la ocupan, de trecho en trecho, los feligreses,

⁵⁸ El desorden anterior y contemporáneo a la gestión Episcopal de Fray José Antonio, ameritó el estudio de los informes de los obispos de la época por parte de Francisco Vega Santoveña (1989).

quienes viviendo en casas pobres, reducidas y separadas unas de otras, forman una variedad, que, aunque poco vistosa y agradable hace acordar aquellas casillas, que los antiguos monjes tenían” (2003b, p. 236). Es decir, que la organización urbana y social no fue favorable e incluso hizo inviable el pensar en la solución ideal de contar con casas de formación para niños esparcidas en cada curato. Entre las muchas razones que Fray José describió, entiende que se ha de contar con quienes puedan enseñar. Al respecto escribe:

Puede decirse que cada vecino forma un pueblo aparte, donde él solo es padre, es señor, es juez, es abogado, es médico, es maestro; y a la verdad, que tendría que serlo todo, si la miseria, la soledad y la falta de trato o de instrucción, no lo tuvieran reducido a ser nada o poco lo que puede, lo que hace y lo que sabe. (2003b, p. 236)

Más adelante expresa:

Por razón de la distancia, en que viven unos de otros, se ven y se tratan pocas veces; motivo tal vez, por qué ni se conocen a fondo, ni se aman de veras, ni se fomentan recíprocamente con todos aquellos auxilios que son propios de la sociedad, y que forman a las gentes atentas, civiles, laboriosas e instruidas. (2003b, p. 236)

Expresado de manera positiva, es posible constatar aquí entonces el vínculo que propone Fray José o relación entre la presencia (que permite conocer al otro) con las implicancias sociales y culturales que dicho conocimiento provoca.

Luego Fray José comparó la realidad española⁵⁹ y de los mandatos del Rey con lo que en esas tierras vivieron los indios y la realidad de los campos:

tiene su Majestad mandado, en repetidas Cédulas, se pongan estas escuelas o doctrinas, en todos sus dominios. En efecto, las vemos erigidas en las ciudades, y aun en aquellos pueblos de Indios que tienen alguna formación; pero no las vemos en los campos, y podemos asegurar, que ni esperanza hemos concebido de verlas, por tres grandes dificultades con que nos hemos tropezado en la Visita general que acabamos de hacer. (2003b, p. 245)

Las distancias son desfavorables a la vida de un Curato, de su Cura y de sus feligreses por lo que inmediatamente decidió:

a- Revisar la presencia efectiva de los Curas en sus Curatos.

⁵⁹ Fray José refiriéndose al sacramento del Bautismo y lo que se conoce o no de él, expresa: "En España, donde las gentes están reducidas a pueblos, y los pueblos gobernados por un párroco, y aún asistidos de algunos otros sacerdotes, sería tolerable la ignorancia de todo esto, entre la gente común. Pero en la América, en el Perú, en esta Provincia del Tucumán, donde apenas hay pueblo formado, y donde las gentes viven desparramadas por los campos, en casas separadas y distantes de la del cura y de la de los convecinos, cuatro, seis, diez y veinte leguas ¿qué consecuencias tan lastimosas no pueden seguirse de la ignorancia ... si en casos de necesidad, que son harto frecuentes, no hay en la casa, o en la estancia, o cerca de ella, una persona suficientemente instruida en la materia?" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 187).

b- Dividir algunos Curatos y proponer para cada uno, un Cura a cargo.

A modo de ejemplo es posible mencionar que en su estadía en Salta durante varios meses del 1782 escribe un Edicto llamando a oposición para cubrir vacante en diferentes curatos. Por eso, el 14 de febrero de 1783 toma un significado especial para los curatos “de Río Tercero Abajo, Traslasierras, San Miguel, Trancas, de los Llanos, Anguinán” (de Denaro, 2004, p. 186), porque es la fecha que abre la posibilidad de encontrar Cura; es decir, de presencia eclesial concreta y con ello garantía de educación al menos en las catequesis dominicales y en la posibilidad de una catequesis sacramental incipiente.

Este dato presenta a Fray José en su práctica concreta, construida en la acción de ver la realidad y de tomar decisiones. Pero este dato refleja también que en la práctica como autoridad Fray José dio una peculiar importancia a la planificación, expresada en la posibilidad de proyectarse, de fijar metas concretas, estables, para él mismo y para las personas que son destinatarias de la acción que propone. En este sentido, es posible constatar la planificación como acción de organización educativa cuando anunció su visita a la Diócesis en general⁶⁰; cuando luego, de manera explícita, anunció su visita a Curatos concretos emitiendo Edictos de Visita⁶¹ o disposiciones a ser ejecutadas en el futuro y en este caso, por ejemplo, el 24 de febrero de 1783 publica un Edicto dirigido a todos aquellos que deseen cubrir las vacantes de los Curatos, motivo por el cual los sacerdotes interesados debían hacerse presente en San Miguel de Tucumán a los cuatro meses de publicado tal Edicto a fin de participar del Concurso de Oposición (de Denaro, 2004). A los 4 días de este Edicto envió una carta al Cabildo donde propuso diez personas que por sus títulos, que también adjuntó, consideraba idóneas para que ocupen el rol de examinadores extrasinodales al Cabildo Eclesiástico para el Concurso de Curatos⁶².

⁶⁰ El 21 de abril de 1781 “firmó el edicto de Visita que hizo público al día siguiente en la Iglesia de las Carmelitas que oficiaba como Catedral” (de Denaro, 2004, p. 82).

⁶¹ Fray José es prolijo en el ejercicio de dejar por escrito lo ya realizado y de prever lo que va a acontecer planificándolo. Es así que, por ejemplo, el 18/9 /1782 “suscribió el Auto de Visita al Curato de Sumampa (Santiago del Estero) dejando instrucciones para una mejor organización de la Parroquia (de Denaro, 2004, p. 185), el cual puede encontrarse en el Archivo del Arzobispado de Córdoba. Leg. 17 – Visitas Canónicas (1724-1786), F. 11/16. Luego el 30/9/1782, “Desde Soconcho remitía Edicto de Visita a Santiago del Estero” (de Denaro, 2004, p. 185). Luego será el 24/12/1782 cuando en Salta “disponía la construcción del hospital San Andrés, al lado de la Iglesia San Bernardo, confiándole la atención a los Betlemitas. Se terminó en 1803 y fue inaugurado el 19 y 20.08.1805” (Vergara (1946), como se citó en de Denaro, 2004, p. 186).

⁶² Le fueron autorizados 16 evaluadores, pero por el conocimiento que tiene de las personas y de los contextos envía un listado de sólo 10 personas (de Denaro, 2004, p. 170).

Las respuestas de Fray José transformadas en análisis y decisiones provocaron que se mermase la extensión de algunos Curatos y, por tanto, la atención pastoral y educativa en cada uno de ellos. Y a pesar de que conformó el tribunal examinador, él mismo quiso estar presente en el Concurso de Oposición a fin de:

a- Escoger sacerdotes que considera idóneos a esa misión a fin de invitarlos (y hasta exigirles) la presencia en sus Curatos.

b- Mostrar a los examinadores el modo y los criterios personales sobre quién debe estar a cargo de un Curato.

Este será el modo de acción que se repite y que se constituye como educativo. Prevé situaciones, las anticipa, está presente no sólo para evaluar o diagnosticar, sino también para mostrar, enseñar, a fin de poder luego dividir y delegar tareas que de fondo persiguen el ideal de una educación sistematizada al alcance de los que viven alejados de las ciudades. Algunos autores sobre este aspecto expresan:

El ideal que persiguió San Alberto fue establecer "escuelas en todos los curatos y colegios en todas las ciudades". Pero su extraordinario sentido realista hizo que no se ilusionara con la posibilidad de difundir establecimientos educacionales, pues reconoció en seguida que tal acción chocaba con dos obstáculos difíciles de superar. En primer lugar, un obstáculo de carácter demográfico: la población dispersa —que favorecía el vagabundaje y el espíritu de rebeldía— se oponía a una efectiva acción educativa, ya que imposibilitaba la formación de centros escolares estables. En segundo término, faltaban preceptores. (Solari, 1991, pp. 26-27)

Ciertamente el conocimiento in situ de lo que sucede en los campos comparado con el ideal educativo, a Fray José le permite la realización de un análisis y de reflexiones volcadas en las pastorales. Este análisis le permitió también llegar a definir cada una de sus tomas de decisiones o confirmar las decisiones que ya había tomado; y aunque sobre esto se volverá más adelante, es pertinente recuperar en las mismas expresiones de Fray José el modo en que discernió su toma de decisión con respecto al lugar por donde empezar a fundar escuelas. Expone las dificultades y las posibilidades atendiendo a todas las aristas de una cuestión, en este caso la ignorancia. Dichos puntos de análisis para su toma de decisión son: la posibilidad

de que las personas emigren y conformen ciudades⁶³; encontrar maestros o preceptores que se hagan cargo de la enseñanza y su salario⁶⁴; el lugar donde se establecería esa escuela:

Pero supongamos, sin concederlo, vencidas estas dos grandes dificultades; resta todavía que superar otra mayor, y es la del lugar o paraje donde haya de establecerse esta escuela, con alguna proporción y comodidad, para que puedan concurrir diariamente los niños.

Apenas es posible lograr esto, en un Curato, cuya menor extensión en ancho y largo, será de veinte o treinta leguas. Porque si la escuela se pone al sur, los niños que viven al norte, distan de ella doce o quince leguas; si se pone al norte, los niños que habitan al sur, distan otras tantas; si se pone en medio o centro del curato, no hay duda que la distancia será menor, pero nunca bajará de cuatro o seis leguas. Desde luego, pues, se deja entender que no hay fuerzas, en la tierna contextura de un niño, para sufrir y hacer esta caminata todos los días, solo, con los fríos, con los soles, por montes, por ríos, por quebradas y sierras. Los padres no tienen arbitrios para conducirlos diariamente con alguna compañía y comodidad, y menos para mantenerlos a su costa en la casa misma del Preceptor, o en otra que se halle en sus inmediaciones. El único arbitrio para superar este gran embarazo, sería poner en cada curato, cuatro o seis escuelas; pero, si para una sola apenas se halla Preceptor ni salario, ¿cómo se hallaría para cuatro o seis? Es preciso, pues, recurrir a los Colegios o casas de enseñanza pública en las ciudades. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 246)

Es posible afirmar que, tal como lo representa la analogía de la trama, el hecho de ejercer la autoridad al delegar, en Fray José se entrelaza con la respuesta que debió dar a cada situación concreta, respuesta que buscó ser situada, es decir acorde a la realidad que vio y analizó; por lo tanto, respuesta efectiva en cuanto buscó ser acorde a tales situaciones. De hecho, Fray José no sólo analiza y reflexiona sobre el antes de sus tomas de decisiones, sino que luego compara el impacto o lo que provocan tales decisiones para la transformación de la realidad que lo movilizó a actuar. Sobre los argumentos y la necesidad de una nueva división de los Curatos como posibilidad de que el Cura Párroco en los domingos pudiese predicar y a su vez, sean éstos espacios para la apertura de clases públicas o escuelas donde se enseñe el catecismo, es la opción que puede alcanzarse y que busca achicar la distancia entre lo posible y lo que en ese

⁶³ "Tanto puede en ellos la fuerza de la costumbre y el amor a la libertad, que ya no echan de menos, ni los dulces bienes de la sociedad, ni sienten los gravísimos males de la ignorancia. La que se advierte en estos campos parece increíble, es lastimosa y casi general en toda clase de sujetos" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 237). "Es también el más difícil en la ejecución, porque como la mayor parte de estas gentes, son unas personas pobres y miserables, cuyo sustento y vida únicamente penden de las pocas tierras y ganados que tienen en el campo, si por venirse a población las abandonasen, perderían absolutamente todo su caudal; y si por no abandonarlas quisiesen sostener dos casas, una en la nueva población y otra en su antiguo solar, no tendrían fuerzas ni facultades para conservar ésta y edificar aquélla" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 240).

⁶⁴ Una es, la de hallar Preceptor, con aquella ciencia, conducta y calidades, que son tan precisas para enseñar a niños. De las gentes del mismo campo son ningunas o muy pocas, las que saben, ni lo preciso para este ministerio; y aun cuando lo supieran, jamás querrían abandonar el cuidado de sus casas y haciendas, por una ocupación incompatible con aquél" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 245). "La segunda dificultad, no es menor que la primera, porque cuando ya por casualidad o por fortuna, se halla un Preceptor propio y cabal, faltan arbitrios para señalarle salario correspondiente a su trabajo " (p. 246).

contexto Fray José considera un ideal o un sueño: de que haya al menos una escuela en las ciudades más crecidas, dado que una escuela por curato le era imposible⁶⁵. A tal fin escribió:

Tal será el fruto de la división de los curatos, siempre que la feligresía sea numerosa, y la extensión enorme y dilatada. Con este objeto y fin, se halla sin duda mandada, por repetidas Cédulas Reales, como obedecida y practicada en nuestra Diócesis hace muchos años. En poco más de quince, han dividido nuestros antecesores, doce curatos; y nosotros, a su ejemplo, en el último Concurso, acabamos de dividir cinco; de manera, que hoy en esta provincia, se cuentan cincuenta y ocho curatos, cuando el año sesenta y siete, sólo se contaban cuarenta y tres. Sin embargo, la experiencia nos hace ver, que este remedio, aunque útil, no ha sido, ni será jamás bastante, para el fin que se pretende, por dos razones. (2003b, p. 243)

En el comentario a la Pastoral de 1784, Purificación Gato Castaño afirma que el encuentro con la realidad de su Diócesis provocó en Fray José Antonio un impacto tal que le llevó a expresar que en Córdoba del Tucumán "estaba todo por hacer, tanto en el ámbito socio-económico como en el cultural-educativo" (2003b, p. 235). En este sentido tal conocimiento le permitió reconocer el alcance de la respuesta que le fue posible dar, de hecho, expresó que por ejemplo la división de los Curatos fue un "remedio, aunque útil, no ha sido ni será jamás bastante". Es posible ver cómo en las decisiones se confrontan por un lado el deseo, el ideal o lo óptimo que entiende interiormente con las posibilidades que se abren y permiten concretar dichas ideas en el contexto en el que se presenta. En fin, lo que dice y expresa Fray José, analizando las situaciones que describe en sus Cartas Pastorales, no son elucubraciones teóricas o parafraseo de textos leídos en alguna biblioteca. Todo responden a la realidad que le impacta, que le habla y que presentándosele a sus sentidos se deja conocer. Realidad que como tal es evidente a todos; es decir, todos pueden acceder a ella, aunque los puntos de vista sean diversos. Realidad que no puede negarla. Realidad que "vosotros habeis visto en vuestros pueblos y en los campos" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 180).

El ideal de que en todos los curatos existiera una casa de formación para niños y niñas, el ideal de que la educación forme a todas las personas, tensa y desafía a Fray José a ser creativo dada la realidad y las posibilidades de la Colonia. La resolución de esta tensión se da en el reconocimiento de lo que se puede, de lo que se alcanza a hacer y de su impacto. Ciertamente las decisiones o acciones se encuadran en políticas educativas, dado que las mismas buscan optimizar las prácticas que propone llevar a cabo en lo educativo. De tal modo que la opción de Fray José de hacer lo posible enseña que la atención debe estar puesta en la potencia, es decir

⁶⁵ Un Curato, en la descripción hecha en la Pastoral de 1784, Fray José expresa que tiene cuatro a seis pueblos "compuestos de un número muy competente de vecinos" (2003b, p. 239)

en la capacidad y facultad de hacer; revela que la mente debe estar centrada en el sueño, en el ideal que impele hacia delante, mientras el foco del ejercicio en el hacer, en las acciones que son viables, posibles. Esto deja afuera, por un lado, ciertos sentidos de impotencia, destierra del lenguaje el *no puedo* o las convicciones ocultas que ahogan el deseo y la posibilidad de hacer. Por otro lado, deja afuera toda prepotencia, todo alarde de poder, de dominio de una situación; situación que en realidad conlleva de una u otra forma fracasos y experiencia de lo que no se puede, dado que no se tuvo en cuenta la realidad y las posibilidades que habilita.

En la práctica de Fray José se ha afirmado ya que existe el recurso de la reflexión, de la reconsideración de sus propias decisiones. En la Pastoral de 1786, estando Fray José ya en La Plata (Bolivia), a sabiendas de que fue aprobado el proyecto del beaterío en Córdoba y de que ya están iniciados los trámites por la fundación en Catamarca, escribió:

Vemos, en las principales ciudades del Reino, muchos seminarios y colegios de letras, donde se instruye a los niños, se les enseña y se les dispone a que, de ciencia en ciencia, y de facultad en facultad, vayan haciendo su carrera, y, proporcionándose a los empleos más altos de la Iglesia, y de la República; pero Casas de recogimiento y educación pública, para niñas honradas, pobres o huérfanas, son muy raras y apenas, en todo el Reino, se encuentran, tres o cuatro: *sed aquae pessimae sunt, et terra sterilis.*" (2003b, pp. 294-295)

En la práctica de Fray José, se ha afirmado ya que existe el recurso de la reflexión, de la reconsideración de sus acciones, lo cual puede interpretarse que desde el paso del tiempo revisa sus propias decisiones con respecto a la fundación de las casas de formación para niñas y compara la oferta educativa existente según sean varones o mujeres. De manera explícita, define que en el contexto social la educación dada a los varones les permite hacer carrera y "empleos más altos" (2003b, p. 295). Hecho este análisis, problematiza acerca de la importancia de generar nuevas fundaciones argumentando que la educación de la mujer cumple una función social única: la educación de los hijos y de la familia toda, por cierto la fundación de las casas implicó "que ellas se extendieron a socorrer, instruir y curar, no sólo a una mujer, a una casa o a una familia, sino a toda la ciudad, a toda una provincia, y aun a todo un Reino" (2003b, p. 295). Es decir que el conocimiento del contexto permite proyectar acciones posibles y permite también, en el paso del tiempo y de las acciones, la comparación y valoración de la transformación de dicho contexto a partir de las prácticas realizadas consideradas como posibles.

Un ejemplo más sobre este modo recurrente de obrar de Fray José, que se constituye en práctica, es cuando escribe el análisis que hace de la realidad de los campos y luego confronta

dicha realidad con el ideal de una escuela. La reflexión que surge le lleva a Fray José a explicar, y en ese mismo acto, a argumentar el porqué del lugar escogido para la erección de su primera escuela:

Pero supongamos, sin concederlo, vencidas estas dos grandes dificultades; resta todavía que superar otra mayor, y es la del lugar o paraje donde haya de establecerse esta escuela, con alguna proporción y comodidad, para que puedan concurrir diariamente los niños. Apenas es posible lograr esto, en un Curato, cuya menor extensión en ancho y largo, será de veinte o treinta leguas. Porque si la escuela se pone al sur, los niños que viven al norte, distan de ella doce o quince leguas; si se pone al norte, los niños que habitan al sur, distan otras tantas; si se pone en medio o centro del curato, no hay duda que la distancia será menor, pero nunca bajará de cuatro o seis leguas. Desde luego, pues, se deja entender que no hay fuerzas, en la tierna contextura de un niño, para sufrir y hacer esta caminata todos los días, solo, con los fríos, con los soles, por montes, por ríos, por quebradas y sierras. Los padres no tienen arbitrios para conducirlos diariamente con alguna compañía y comodidad, y menos para mantenerlos a su costa en la casa misma del Preceptor, o en otra que se halle en sus inmediaciones. El único arbitrio para superar este gran embarazo, sería poner en cada curato, cuatro o seis escuelas; pero, si para una sola apenas se halla Preceptor ni salario, ¿cómo se hallaría para cuatro o seis? Es preciso, pues, recurrir a los Colegios o casas de enseñanza pública en las ciudades. (2003b, p. 246)

El conocimiento del contexto es conocimiento de lo particular de cada una de las familias que fue escuchando, viendo, sopesando... primero en lo referente a la formación, luego al sustento o sueldo del formador y por fin el lugar de la escuela. Aquí es necesario detenerse. Fray José usa el término escuela y propone un sueldo o un salario para dicho formador a cuenta de su servicio, como en el contexto sociocultural y económico estos dos elementos son imposibles de pensarse, propone resolver desde la cuestión del lugar en donde erigir una escuela.

Conocimiento del otro

El ideal de una casa de formación en cada Curato junto al hecho de estar presente, le permitió a Fray José el conocimiento de la persona en cuanto otro; es decir, del *alter* en sus posibilidades y limitaciones con respecto al contexto. Desde la reflexión que hizo del texto del Evangelio de Lucas (1977, Capítulo 10,14) que dice : “Yo soy Pastor bueno, y conozco mis ovejas” escribe: “Se nos da a entender, que nadie puede ser buen Pastor, ni gobernar, ni dirigir bien las ovejas . . . sin que primero procure conocerlas, sin que las conozca, y sin que las conozca a fondo” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 400).

En su encuentro con el otro reconoció la influencia que el contexto realiza de manera diferenciada en cada uno. Comprendió, en este sentido, que la soledad de los campos es realmente un problema porque las personas en su grupo familiar estaban alejadas de los centros de formación. Pero, por otro lado, consideró que reunir a las personas en un poblado implicaría para cada familia en particular más pobreza, imposibilidad de sustento diario ya que es en los campos donde tienen sus animales y sembrados y, como expresa Fray José en la Pastoral de 1784, son personas “cuyo sustento y vida únicamente penden de las pocas tierras y ganados que tienen” (2003b, p. 240). Porque conoció la realidad de las familias de los campos entendió también la imposibilidad de mantenimiento de dos casas, en caso de que quisiesen vivir en la población y cuidar de su rancho. El querer trasladarse a poblaciones implicaba también resignarse a la libertad que la persona poseía en los campos, libertad que no se contextualiza en normas de convivencia civil y ciudadana, en normas sociales institucionalizadas de trabajo, etc.

Asimismo entendió que cada uno necesitaba una formación diferente y cuestiona si es posible exigir que todos “vivan bajo una misma regla, método y conducta” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 400); porque el estar permite conocer desde dentro y conociendo desde dentro la realidad social “puede decirse, que cada curato de éstos, es una casa donde habitan y viven juntos y mezclados, el europeo, el criollo, el mestizo, el mulato, el zambo, el negro y el indio” (2003a, p. 400).

Fray José analizó el contexto desde el conocimiento de las personas en particular y comprendió la dificultad de hallar Preceptor con formación y con buenos hábitos que los niños precisan, por lo que analiza la realidad de las personas llamadas criollos que viven en los campos y la de los extranjeros. Al respecto escribió: “de las gentes del mismo campo son ningunas o muy pocas, las que saben, ni lo preciso para este ministerio; y aun cuando lo supieran, jamás querrían abandonar el cuidado de sus casas y haciendas” (2003b, p. 245). Por su parte, con respecto a los extranjeros vio que no tenían problema con respecto a la formación básica que implicaba saber leer, escribir y contar; sin embargo, de ellos afirmó:

vagan por el campo o viven avecindados en él . . . , y suelen ser más hábiles; pero también es cierto, que suelen ser menos inocentes, y por lo común, de unas costumbres licenciosas y estragadas. Poner, pues, a su vista y dirección una tropa de inocentes niños, sería lo mismo que poner un rebaño de tiernos corderos al frente y cuidado de un lobo, cubierto con piel de oveja. Ni esto es hablar, como dicen, al aire, o para infundir temor, donde no hay que temer. Los informes, las noticias y la experiencia misma, nos hace hablar así, y prevenir los peligros, antes que entren y perezca en ellos la inocencia. (2003b, p. 246)

Esta descripción muestra de manera implícita que los errores y las limitaciones son propias de la condición humana, por lo que ser extranjero, criollo de los campos o indio, no libra a la persona de errores y aciertos.

Este conocimiento de la persona en cuanto otro le permitió valorar el rol de la mujer en la educación y por esto mismo argumentar largamente en defensa de sus fundaciones en Córdoba del Tucumán, las cuales se demoraron en llegar porque implicaba que un grupo de mujeres beatas asumieran la responsabilidad de la educación de niñas huérfanas, ya sea nobles, criollas de los campos o esclavas. A su vez, el conocimiento y valoración de la persona le permitió reconocer el aporte y la ayuda de un sector de la población de La Plata que, por su condición de nobles, impulsaron con la aprobación social las fundacionales en Bolivia, cuestión que le había sido difícil en la sociedad de Córdoba del Tucumán:

Últimamente, después de todas estas esperanzas, no es poca, ni mal fundada la que tenemos en el cielo, piedad y caridad, con que los nobles vecinos de esta fidelísima Ciudad de la Plata, siguiendo los ejemplos de los Señores de la Real Audiencia y de los de ambos Cabildos, Eclesiástico y Secular, se interesan siempre, y aplican sus desvelos, cuidados y caudales, a cuanto conocen, que puede conducir al servicio de Dios, del Rey y de la Patria. Nosotros mismos somos testigos de esta verdad, y la experimentamos, desde el mismo punto, en que entrando al gobierno de este Arzobispado, hicimos el ánimo de fundar, prontamente, Hospicio para Pobres; Casa, para Padres de san Felipe Neri, y Colegio de educación, para niñas huérfanas. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003, p. 273)

La práctica de Fray José Antonio de San Alberto reúne en sí misma una faz pastoral y otra educativa; y en el afán de fundar casas en pos de la formación y acompañamiento a las diversas realidades con las que se encontró, se revela el reconocimiento antropológico acerca de quién es la persona humana para Fray José.

Por un lado es posible ahondar aquí acerca de las implicancias que tiene el considerar que el otro es persona más allá de su condición social o su lugar de origen; y por otro lado, es necesario comprender que, en la concepción antropológica de persona, en Fray José se puede fundamentar la posibilidad que propuso a todos de aprender y de enseñar y el reconocimiento de las capacidades de toda persona, en la complejidad que se presentan dentro de sus propios aciertos, virtudes, errores o fragilidades. Nada queda afuera.

De este modo la práctica de Fray José asume estas dos características, como dos caras complementarias de una misma moneda: la pastoral y la educativa. Enfoques diversos que por momentos pueden interpretarse como contradictorios ya que responden a una estructura de pensamiento abierto, es decir creativo y complejo para la época porque está centrado en la

persona humana, reconociendo la dimensión religiosa como puerta de formación y de madurez para todas las demás dimensiones y posibilidades que lo llevan a la toma de decisiones, y de fondo, al ejercicio de la autorrealización⁶⁶.

El conocimiento del contexto permite mayor profundidad en el conocimiento del otro, y ambos conocimientos se entrecruzan aquí en una comprensión implícita de que toda persona es en sí misma valiosa y es esencialmente comunitaria.

Las acciones que cada hombre realiza son personales porque surgen del ejercicio de la libertad, de la deliberación que permite el poder conocer, decidirse y actuar; dichas acciones son por esto mismo sociales o comunitarias en cuanto son realizadas “junto a otros” (Wojtyla, 2017, p. 382). Dicho de otra manera, la acción es “un momento de la manifestación específica de la persona” (Wojtyla, 2017, p. 380) y de un modo u otro toda acción se realiza junto con otros hombres, o está dirigida a otros hombres. Por lo tanto, el conocimiento de los demás conlleva la toma de decisiones y esta toma de decisiones concretizada en la acción, deja avizorar el carácter comunitario o social de la persona porque tal carácter “se encuentra impreso en la propia naturaleza humana” (Wojtyla, 2017, p. 381). De las acciones realizadas unos junto a otros surge el principio de participación que origina los derechos y deberes de cada persona de realizar acciones, dada su libertad de actuar.

Conocimiento de sí mismo

Estar presente en un lugar e insertarse en las realidades de tierra adentro, llevó a Fray José al conocimiento del otro y del contexto; y por esto mismo a la toma de decisiones deliberadas con respecto a lo que en esa presencia logra ver o conocer. Ahora bien, al leer a Fray José en sus diferentes Pastorales es posible reconocer que para llegar a esa toma de decisiones ha pasado por diferentes procesos de autoconocimiento personal, de reconocimiento de sí mismo, de autoconciencia. Cabe aquí traer algunos párrafos en donde Fray José deja fluir

⁶⁶ Fray José Antonio (2003a) llama a la autorrealización personal, santidad. Y considera que todos pueden ser santos, de modo particular en la Pastoral de 1778 expresa que ni el carácter, ni la condición social, ni las debilidades o pecados impiden ser santos; es decir, todos pueden llegar a una autorrealización personal: no hay excusas para ello.

el corazón, lo que siente, lo que percibe de sí mismo y lo que finalmente resuelve con ese conocimiento de sí y de las circunstancias por las que atraviesa:

¿Pero podré yo, Señores, hacer todo esto por mí solo, y sin vuestra asistencia? ¿Podré yo bilocarme, multiplicarme, y tener pies para a un mismo tiempo residir y visitar todas mis Iglesias, manos para administrar los Sacramentos a todos mis fieles, lengua para predicar en todos mis Pueblos, ojos para ver todas las necesidades de mis diocesanos, y socorrerlas, oídos para saber todos los excesos y escándalos corregirlos y remediarlos? No es posible esto a las limitadas fuerzas de un hombre, y de un hombre tan flaco y miserable como yo. (2003a, p. 128)

Frente a la fundación de la primera casa de educación expresó la tensión o lucha interior entre el deseo de educar, como principal respuesta que le urgió frente a la realidad observada, con las limitaciones y las complejas posibilidades de concreción de tales deseos:

Cuando, pensando en los precisos y grandes gastos de una obra tan de mi obligación, me acobardaban los muchos empeños, los pocos medios y las cortas rentas del Obispado, luego me salía al encuentro el Profeta Oseas, con aquella admirable sentencia, que ha sido y será siempre el apoyo y la seguridad de los justos y de los limosneros. (2003, p. 177)

El dinero, la edad, el trabajo o los empeños o dificultades que implicará educar y fundar una casa de educación son tenidos en cuenta: o sea, lejos de negarlos, los reconoce, los acepta y cuenta con ellos:

Así luchaban en mi corazón la compasión y la imposibilidad, el deseo y la desconfianza, cuando Dios, ese gran Dios para quien no hay palabra que sea imposible; ese gran Dios que nos promete en las Santas Escrituras, estar pronto a oír los gemidos de los pobres, y cuyos piadosos ojos siempre están mirando hacia ellos, me inspiró, me proporcionó y me facilitó todos mis deseos. (2003b, pp. 176-177)

De este modo afirma que ha sido Dios quien le ha inspirado realizar la solicitud que le hizo al Virrey Vértiz y a la Junta de Temporalidades, a fin de trasladar el Colegio Monserrat al edificio Máximo que había pertenecido a los Jesuitas. Esto le permitió encontrar un lugar adecuado para la fundación de la “Casa de Huérfanos y Huérfanas”, a la cual a su vez la consideró un servicio “a Dios, a la Religión y al Estado” (2003b, p. 177).

La paradoja de experimentarse pequeño y a su vez llamado a realizar cosas grandes se hace presente una y otra vez. De este modo ni el sentido de omnipotencia, ni el sentimiento de incapacidad o de nunca alcanzar los ideales (impotencia) influyeron en sus decisiones: “lejos de ser un celo prudente, sería una temeridad pensar y querer emprenderlo todo por mí, de una vez, a un mismo tiempo, y en partes tan distantes.” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 128).

Por el reconocimiento de la dimensión trascendental de su ser (Wojtyla, 2017), frente a la paradoja hizo un fuerte ejercicio de su fe, de su confianza en Dios propia de la espiritualidad carmelita que abrazó. Al respecto, y pensando posibles nominaciones de la Casa, expresa: “Casa que también podrá decirse del Descalzo, atendiendo al flaco y débil instrumento de que Dios se ha querido valer” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 178).

Fray José reconoce lo que siente, es decir, le pone un nombre y lo comparte. Un ejemplo de esta dinámica es lo que expresó en la Pastoral de 1784, escrita antes de viajar a La Plata (Bolivia) para asumir el Arzobispado, donde dice que lo allí escrito son las “últimas palabras de un padre, que hoy tiene el dolor y la precisión de separarse de vosotros, por hallarse promovido a la Santa Iglesia de Charcas” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 255). Una cuestión más sucede en Fray José, cuestión que deja entrever en esta cita. Al expresar sus sentimientos, manifiesta también el tipo de vínculo que se ha generado con los otros, en este caso, quienes son los destinatarios de su servicio pastoral y educativo a quienes reconoce como hijos al reconocerse a sí mismo como padre.

Ya en Charcas, Fray José deja entrever en sus escritos la profunda satisfacción por los progresos educativos en la casa fundada en Córdoba del Tucumán⁶⁷; y a la vez expresa su preocupación por los obstáculos en la autorización para agregar en ellas el servicio del Beaterio (de Denaro, 2004). Al mismo tiempo, en este nuevo ministerio que le exige nuevas prácticas se encontró con un gran y complejo conflicto que está sostenido por la tensión que tiene con los Ministros de la Audiencia de Charcas. Fray José experimenta que pudo con la misión de Córdoba, pero que con esta nueva realidad que se le presenta: no puede. Por eso el 15 de abril de 1786 solicitó la renuncia a la Mitra y la autorización para volver a España (de Denaro, 2010; Fray José Antonio de San Alberto, 2003a). Esta decisión la confirma el 14 de mayo de 1786 donde escribe que “ya se halla sin fuerzas, sin salud, sin espíritu y sin utilidad para el ministerio pastoral de esta diócesis” (de Denaro, 2004, p. 190). Fray José en una profunda autoconciencia de su límite, lo expresa; aunque frente a él toma resoluciones desde lo que sí puede hacer: de hecho, él mismo que dice que no tiene salud, ni espíritu y se siente inútil y es el que en agosto del 1786 comenzó una visita pastoral. Visita que le llevó 4 años y que por permanecer en

⁶⁷ Consultar la pastoral de 1793, por ejemplo, donde Fray José toma como modelo la fundación cordobesa (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b).

Potosí⁶⁸, seguramente se alejó de los Ministros de la Audiencia de Charcas a sabiendas de que el Rey rechazó su renuncia a la Mitra en una carta fechada el 3 de octubre de 1786 (de Denaro, 2004, 2010). Aún más, el que por escrito puso que estaba ya sin fuerzas, sin salud y sin espíritu, luego de su larga estancia en Potosí viaja el 16 de junio de 1787 a Tarija y se queda allí hasta el 20 de abril del siguiente año.

En el devenir de las acciones de Fray José, siempre variadas y que acontecen todas como al mismo tiempo, es necesario subrayar que será el 6 de febrero de 1789 la fecha donde empieza a concretizar la posibilidad de una casa de huérfanas en La Plata, en este día compra una casa a la sucesión del Dr, José López Lisperguer; y el 17 de mayo anuncia su visita Pastoral a Cochabamba, la cual comenzó en julio. Este 1789-1790 se caracteriza por las Misiones hecha junto a religiosos franciscanos del Colegio de Propaganda Fide de Tarija, y de Comajuncosa y Neves. Misionaron en Quillacollo y Sacaba primero, y luego en Cochabamba, Punata, Arani, Tarata, Arque y Carasa. Las acciones que realiza pueden dar testimonio de que en su práctica convivieron las tensiones, las preocupaciones y las dificultades externas junto a las decisiones que tomó desde su ideal educativo.

En los años sucesivos es posible ver la continuidad de la vivencia de esta paradoja. En mayo de 1792 muere en el convento de las monjas Carmelitas descalzas de Córdoba del Tucumán su hermano de sangre y carmelita, Fray Joaquín de Santa Bárbara. Fray José viaja nuevamente y llega a Cochabamba el 2 de julio de 1793 para quedarse allí hasta septiembre del año siguiente (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b). En este mismo tiempo escribe y publica la Carta Pastoral donde presenta la nueva fundación hecha en La Plata cuyo Colegio fue inspirado en el de Córdoba del Tucumán, allí manifiesta que esta fundación le urge porque se experimenta a sí mismo como padre; porque es el deber de obispo y en este sentido, el deber le recuerda que las rentas que recibió “no nos las dan, ni nos las han dado para nosotros, ni para nuestro fausto, ni para nuestro lucimiento, sino para nuestros pobres” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 266). El deber ser, la experiencia de su vocación personal, la necesidad que ve en la gente y a la que quiere responder le lleva a tomas de decisiones posibles aún en medio de esta autopercepción de fragilidad; el mismo Fray José lo expresa así:

Os confesamos y decimos, públicamente, que aun cuando en esta parte hubiéramos hecho algo, y mucho, y muchísimo; y aun cuando hubiéramos llegado a hacer todo aquello a

⁶⁸ En Potosí realiza su Visita Pastoral desde fines de setiembre de 1786 hasta el 12 de abril de 1787 (de Denaro, 2004).

que se extienden nuestros deseos, y a lo que estamos obligados, en fuerza de un ministerio que nos pesa, que nos abruma y que nos hace vivir en temor y temblor continuo. . . deberíamos decir, que después de todo esto, . . . nada habíamos hecho, sino lo que debíamos hacer” (2003b, p. 265)

Visitas, resoluciones de conflictos, concreción de proyectos, caracterizan el andar de Fray José. La experiencia de fragilidad llega a su punto álgido frente al conflicto que se presentó en la mina de Potosí que junto otros llevan a Fray José a solicitar nuevamente y de manera formal la renuncia al Arzobispado. Frente a su sentido de fragilidad, de limitación, delega tareas y previene posibles desenlaces. Por eso, a fin de no desatender a sus obligaciones como Obispo, en mayo 1799 le solicita a Matías Terrazas que realice la visita pastoral que él mismo había planificado hacer a la ciudad de Cochabamba y sus alrededores; en mayo del mismo año escribe el testamento ante el escribano del Rey, Calixto de Valda, y miembros del Cabildo Catedralicio. Y como las cosas de la vida y de las paradojas en las que Fray José está inserto, un profundo consuelo fue para él la consagración de la Iglesia del Oratorio San Felipe Neri el 10 de agosto de 1799 (de Denaro, 2004; Gato Castaño, 2005).

Ante el silencio o negativa de la Corona a su pedido de renuncia al Arzobispado, en febrero de 1803 solicita de manera formal que se le nombre un Obispo Coadjutor⁶⁹. Un año después, consciente y conecedor de su propio estado de salud, le agrega el 19 de marzo un Codicilo⁷⁰ al Testamento y muere a los seis días⁷¹ en La Plata, a los 77 años de edad⁷².

En síntesis, el conocimiento por sobre todo de sí mismo, en cuanto persona única e irrepetible (Brardinelli y Galán, 2012) que lo constituye en un yo implicó el reconocimiento y la aceptación de la realidad y de las posibilidades o no para intervenir en ella. Reconocer de manera recurrente la gran empresa que significó cada fundación, la educación en sí y el ministerio episcopal desde una mirada educativa le hizo probar a Fray José su fragilidad y sus

⁶⁹ No se tiene noticias de que la Corona haya expedido resolución y respuesta al pedido de renuncia al Arzobispado, de Fray José. Tampoco se ha logrado acceder en esta investigación a respuesta frente a la solicitud de un Obispo Coadjutor. Serán estos, dos cuestiones a tener en cuenta en trabajos de investigación histórica o historiográficas de Fray José Antonio.

⁷⁰Según la RAE (2014), la disposición de última voluntad o complemento de un testamento, es lo que se llama codicilo.

⁷¹ 25 de marzo de 1804.

⁷² “Falleció a la una y cuarto de la mañana del Domingo de Ramos, acompañado por su secretario Matías Terrazas y los dos Carmelitas que lo acompañaron en su estadía americana: P. Antonio de Santa Teresa OCD y Fr. Agustín” (de Denaro, 2004, p. 192). Al otro día, se celebró la misa de cuerpo presente en la Catedral, luego trasladaron en cortejo fúnebre su cuerpo, y a modo de despedida, por las fundaciones de San Felipe Neri y Colegio de las Niñas huérfanas para llegar al Monasterio de las Carmelitas Descalzas en donde ya había hecho preparar su sepulcro. Recién el 5 de mayo se realizaron los funerales oficiales, y su secretario, Matías Terrazas, será quien pronuncie la oración fúnebre, que luego será publicada por diferentes imprentas.

posibilidades o potencias. Frente a las fragilidades y en el ejercicio de su práctica encontró recursos para no abandonar los deseos educativos y propiciar acciones posibles, prácticas tales como la delegación de tareas, la solicitud de ayuda a su superioridad, la reelección de la presencia en lugares alejados y necesitados, el distanciamiento frente a conflictos que no logra resolver y que lo frenan en la posibilidad de hacer, al menos lo posible.

Es posible constatar entonces que, en las diferentes dimensiones del conocer Fray José, por un lado, se dejó interpelar por la realidad (interna, del otro y del contexto) que se le presentó ante él y, por otro lado, es él quien investigó, interpretó y analizó desde su ser de carmelita sacerdote y obispo español en tierras latinoamericanas, el *hic et nunc* de lo que sucedía en estas tierras.

Asimismo, se puede interpretar que desde la práctica educativa (ayer la de Fray José, hoy la de cada uno) que implica el conocimiento de la complejidad de las múltiples dimensiones del contexto, del otro y del propio yo habilita a una planificación estratégica de lo que se desea alcanzar; es decir, permite imaginar los instrumentos tanto técnicos como racionales los cuales se constituyen en un proyecto, en una política, e incluso en criterios de organización, mediante los cuales es posible la toma de decisiones en coherencia con los resultados que se esperan alcanzar, que no es nada más ni nada menos que los estudiantes aprendan (Martín Fernández, 2001). Eso implica contar o construir una imagen de futuro, es decir identificar el propósito por el que se toman decisiones y que surge, de entre otras cosas, del autoconcepto y de los deseos de un bien mejor que se traduce en una misión o proyecto a realizar desde la claridad del horizonte hacia dónde dirigirse o visión (Contreras Pacheco et al., 2008).

4.2.3. Juzgar y Actuar, una Práctica Educativa

Las decisiones tomadas por Fray José en su práctica educativa han encontrado su fundamento en una multiplicidad de documentos y en ideas antiguas y nuevas para su tiempo. Las Cartas Pastorales reflejan de modo explícito la tensión entre el ideal buscado y la realidad analizada detalladamente por Fray José. Las decisiones que tomó fueron apoyadas en una

raigambre de ideas⁷³ que encontró en una diversidad de documentos y de autores. Tal como lo explicita Purificación Gato Castaño, fueron los textos bíblicos las citas más usadas.

Cuando los fundamentos fueron encontrados en el Antiguo Testamento, Fray José los interpretó a la luz de los textos del Nuevo Testamento, sobre todo de los Evangelios en las enseñanzas de Jesús. En la Pastoral de 1782 escribe:

Todos los Libros sagrados del Testamento Antiguo, especialmente los del Éxodo y Deuteronomio, están llenos de sabias y piadosas leyes a favor de los huérfanos, queriendo que todos los mirasen como a unas personas sagradas, privilegiadas y protegidas singularmente por Dios, y respetadas y atendidas como tales. (2003b, p. 204)

Más aún, Fray José cuantificó las veces que se abordó en el Antiguo Testamento sobre el tema de los huérfanos, por ejemplo. De este modo los textos bíblicos fueron usados constantemente en su cita textual. Por momentos recurrió a la explicación de los mismos, en otros a la comparación y a una profunda exégesis, es decir, una interpretación que actualiza la Palabra de Dios al hoy que vive Fray José.

Es recurrente en sus escritos nombrar a algunos personajes bíblicos asumiéndolos como importantes o por lo que le transmitieron para su vida espiritual, o por lo que han escrito. Entre ellos Fray José recurrió de manera muy frecuente a San Pablo, a la figura de San José, San Pedro, San Mateo, San Lucas, San Juan y Santiago del Nuevo Testamento; o al profeta Jeremías y a Samuel del Antiguo Testamento. Aunque no de manera reiterada, pero si en su profundidad, cita a personajes del Antiguo Testamento como Abraham, Moisés, Aarón, Jacob, Eliseo, Samuel; los reyes Saúl, David, Ezequías; profetas como Ezequiel, Oseas, Elías; y a Apolo o la comunidad de Corintos del Nuevo Testamento.

Si bien no es un personaje o autor bíblico, la imagen del Buen Pastor –del Antiguo y del Nuevo Testamento– es la que considera para generar desde ahí el deber ser o perfil del que tiene el rol de la educación y del ejercicio de la autoridad.

Son los textos bíblicos el eje desde donde los aportes del Magisterio de la Iglesia⁷⁴, de los santos, de los filósofos, entre otros, desde donde Fray José construirá los argumentos o razones de las ideas y propuestas que realiza.

⁷³ Purificación Gato Castaño (1987c, 1992, 1998a), ha trabajado en profundidad sobre el sustento ideológico de Fray José, por lo que en este aspecto, no se profundiza aquí.

⁷⁴ Se llama Magisterio de la Iglesia a las enseñanzas y directrices dadas de diferentes formas por los Papas y por los Obispos en cuanto ejercen su oficio de interpretar auténticamente la Palabra de Dios (Cfr. *Catecismo de la Iglesia Católica*, 2005).

Así como confronta los textos bíblicos con reflexiones del Magisterio de la Iglesia o los Padres de la Iglesia, con esa misma lógica, al momento de fundamentar su propuesta educativa de la Casa de Educación para huérfanos de Córdoba del Tucumán recurre a obras similares que ha conocido. En la Pastoral de 1782 hace referencia a la fundación de este tipo de casa de educación en Cádiz. Agrega a este dato el marco legal que a estas casas le dan los Autos del Rey “tomo III. libro I. título 12. Auto 5. y en otras partes” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 204). Es decir que la experiencia y la aprobación formal, o sea legal, de la Corona en España es traída a colación por medio de la comparación⁷⁵ porque Fray José Antonio los quiere hacer valer en la Colonia. Toma entonces de la casa de Cádiz en España los fundamentos legales y reserva para sí el modelo formativo, los formadores a cargo y los contenidos a desarrollar⁷⁶.

Fray José hace referencia de modo particular a las mujeres huérfanas, y como tiene hecha la solicitud al Rey Carlos III para que apruebe la Casa de Formación para Niñas Nobles Huérfanas, cita otra ley del orden civil en donde reafirma las razones para fundar: cita, entonces, a las “Recopilaciones de Castilla, tomo 1, libro 5, título 2, ley 5” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 203)⁷⁷.

En lo que respecta al Magisterio, cabe aclarar que en las Cartas Pastorales Fray José Antonio hace un triple ejercicio: el de realizar citas textuales, interpretaciones o un inteligente parafraseo de los diferentes Concilios; es decir, los incluye en sus argumentos como un elemento más desde donde se puede constatar la importancia de la idea que propone y defiende. Los Concilios más citados son el de Trento, en primer lugar, luego el Lateranense IV y el de Nicea. Se subraya que la voz de los Pastores, quienes tienen a cargo este Magisterio eclesial, se constituye para todo creyente en ley, en mandato a vivir y a cumplir.

Es posible visualizar en la siguiente tabla las páginas de las Cartas Pastorales correspondientes a los dos tomos que conforman las obras completas de Fray José Antonio; en

⁷⁵ En la Pastoral de 1782, Fray José Antonio escribe: "Con el mismo fin, y para el mayor bien y utilidad de las Américas, mandaron nuestros Señores Reyes, que se estableciese en Cádiz, una Casa para recoger en ella a los pobres huérfanos, señalando rentas para alimentarlos y vestirlos, poniéndoles Maestros que les enseñen el arte de gobernar bajeles y otros oficios, para evitar los graves inconvenientes que de su mala educación resultaban al Estado, como podréis verlo, con mayor extensión, en los Autos acordados, Tomo DI. Libro I. Título 12. Auto 5. y en otras partes; con lo que cerramos la segunda, de nuestra Carta Pastoral, y pasamos a la tercera" (2003b, p. 204).

⁷⁶ Estos aspectos se profundizan más adelante, en los discursos sobre educación.

⁷⁷ En estas leyes se articulan los medios para que las mujeres huérfanas puedan contar con lo necesario para desarrollarse y sostenerse económicamente en el futuro; regula lo referente al dinero necesario para la dote que aportan las Huérfanas a las casas de recogimiento.

donde hace citas textuales, interpretaciones o un inteligente parafraseo de los diferentes Concilios (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, 2003b).

Tabla 7

Concilios citados por Fray José Antonio

Concilio	Tomo	Páginas
Agatense	I	250
	II	427
Ancira	I	271
Arelatense IV	II	349
Aurelianense III	I	251
	II	349
Bracarense I	II	335,382
Calcedonense	I	188, 193, 272
	II	335
Cartaginense III	I	191
	II	328, 460
Cartaginense IV	II	460
Constantinopolitano III	I	124
Éfeso	I	124
Egipto	I	189, 194
Florenia	II	391
Ilibertitano	I	124

Jerusalén	I	481
	II	565, 566
Lateranense II	I	180,499
Lateranense III	I	272,499
	II	335, 463
Lateranense IV	II	424,457,461,463,466,472,475,477
Limense	I	273, 416
	II	340, 391
Niceno	I	124,188,190,191,193
	II	191
Remense	II	460
Sardicense	I	174,189,191
	II	328
Trento	I	121,124,126, 127,129,131,135,136,161,175,180,197, 198,231,256,272,274,277,298,329,356,378,400,426, 492,499,520
	II	31,327,335,339,341,343,345,346,347, 349,358,366, 367,368,369,370,371,390,397,400,415,417,421,424, 425,426,428,433,439,440,433,444,450,451,452,454, 455,456,457,459,465,467,468,469,470,472,474,475, 476,480,481,487,489,495,496,505,510,513,514,515, 516,519,521,522,523,524,525,526,527,528,529,530, 531,532,533,534,535,536,537,539,540,541,543,546, 547,548,549,550,551,552,553,554,555,558,559, 560, 561,562,563,569

De este modo las leyes civil y eclesiástica hacen eco en Fray José, quien a su vez las confronta con el Evangelio y con la realidad que vive. Aún más, junto a estas fuentes cita en las Cartas Pastorales a los Padres de la Iglesia, a los Santos, a los autores de la época, a filósofos antiguos o que le son contemporáneos a fin de estructurar las triangulaciones o confrontaciones argumentativas.

Entre los escritos espirituales –aquellos que atienden a la fe y la moral católica– más citados están los de Santo Tomás de Aquino, San Agustín, San Ambrosio, San Atanasio, San Bernardo, San Carlos Borromeo, San Cipriano, San Juan Crisóstomo.

También recurrió a obras como las del jurista Agustín de Barbosa a quien llega a citar varias veces en diferentes pastorales; textos del Fraile Franciscano Juan Cobos Redondo, un teólogo que escribió como cronista siendo misionero en Bolivia; o el Catecismo y textos que ordenan la vida de la jerarquía eclesiástica y de los religiosos escritos por el Abad Benedictino Fleury.

Hay autores que son citados en sus argumentos porque se apoya sólo en una o algunas ideas, no en todas. En algunos casos aclara esta adhesión parcial a las ideas, en otros casos es en la comparación de los textos donde el lector puede inferir los puntos en los que Fray José dice. Por ejemplo, asumió algunas de las ideas de Paolo Segneri⁷⁸, pero a su vez, en el tema de la causa de Beatificación de Palafox y Mendoza construyó su propio posicionamiento y hasta puede interpretarse que criticó, al escribir una Pastoral solicitando fondos para la Causa de Beatificación, los obstáculos que Segneri puso a dicha Causa (Moriones, 2011).

En otros casos incluye pensamiento y obras de Filósofos antiguos entre los que se destacan por la frecuencia de sus citas, a Santo Tomás y a San Agustín.

Fray José parafrasea a Aristóteles y entiende que sin la estructura o “edificio de la educación” (2003b, p. 194) la República va a la ruina. De manera complementaria, con fundamento en Platón a quien cita solo un par de veces, Fray José Antonio afirma la necesidad de que la educación sea desde niños porque en esa edad se pueden formar en las virtudes y le suma la idea de que la educación impacta también en generaciones posteriores (de Denaro, 2004; Fray José Antonio de San Alberto, 2003b; Gato Castaño, 1987c).

⁷⁸ “Escribe contra las tendencias quietistas y rigoristas que se están extendiendo en la segunda mitad del siglo XVII”(Ministerio de la Cultura de Italia, s. f.)

Fray José conoce que Bossuet tiene como ideario la igualdad de todos los hombres, la cual se alcanza si se logra reconocer el poder o autoridad dada por Dios a los monarcas; estas ideas concluyen en que las personas que viven bajo su territorio deben obedecerle. En la Pastoral de 1784 propone asumir el método de Bossuet quien “en la exposición deja casi siempre la palabra a los Libros Sagrados, limitándose a agrupar y comentar los extractos, para darles rigor de una demostración” (Delgado de Aguilar Blardony, 2002, p. 140). De igual modo Fray José Antonio quiere desde los textos bíblicos dar razones de la obediencia al Rey y en otros textos, usando el mismo método, busca dar razones de la obediencia del Cura a su Obispo y a sus feligreses⁷⁹; de los feligreses al Cura; de los feligreses al Obispo y a su vez la obediencia del mismo Obispo a los fieles (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, 2003a).

Fray José afirma que “todo lo hace Dios, que da el aumento y la perfección a todas las obras buenas” (2003b, p. 263); esto implica que ya hubo una acción libre del hombre por lo que, como en esta y muchísimas frases lo dice, Fray José se separa de Bousset en concepción providencialista de la historia⁸⁰. Fray José Antonio comprende entonces que la libertad de la persona humana juega un rol fundamental en la educación para la construcción de la República. Rivera de Ventosa presenta a Fray José como quien sostiene la “vigencia del absolutismo sacro” (1990, p. 37) en América, sin considerar la vertiente ilustrada que adopta Fray José (Gato Castaño, 1987c) y la selección de ideas que hace de los autores y de sus fuentes a fin de construir el propio posicionamiento.

Es preciso enfatizar en una práctica de escritura que es propia de Fray José Antonio y que revela el posicionamiento que tiene frente a la mujer. De hecho, cuando recupera personajes e imágenes o símbolos bíblicos, cuando ejemplifica o compara mostrando la vida de santos o las ideas de los espirituales en la Iglesia, no se olvida de la mujer. Por eso cita a mujeres de la Biblia, las pone de ejemplo, reconoce las mujeres que han hecho un gran aporte en la Historia Sagrada con sus vidas, con sus oraciones e incluso con su discurso. Mujeres que usan de sus encantos para hacer el bien, pero también el mal. Mujeres que influyen determinadamente en la vida de otros, e incluso de pueblos enteros. Por eso en sus discursos saca a luz estos

⁷⁹ Largamente habla de los vínculos de obediencia en el seno de la Iglesia en diversas pastorales, en particular en la de 1781 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, pp. 153-182) y en la de 1786 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, pp. 261-314).

⁸⁰ Como San Agustín, Bossuet afirma que en Dios está toda la historia de la humanidad porque la comprende y por su amor en ella siempre vence. Sin embargo, llevada a una aplicación social y política, esta mirada providencial llevada al extremo, se transforma en un determinismo histórico porque entiende que Dios prescinde de la libertad humana, y define desde la eternidad el destino de todos los acontecimientos.

personajes Bíblicos y los analiza a fin sostenerse en su ejemplo para argumentar sus ideas. Entre los nombres de mujeres están el de Débora, Bethsabé, Dalila, Jezabel, Judith, Raquel, Rebeca la Samaritana, Las hermanas de Lázaro, en particular Marta, entre otras. Sobresale por la manera repetitiva en las citas y en lo que dice de ella, la Virgen María.

Tabla 8

Mujeres citadas por Fray José Antonio

Mujer	Tomo	Páginas
Virgen María	I II	Las páginas son muchísimas. Supera las 20 referencias quien es tomada como modelo de mujer
Santas		
Sta. Catalina		146, 312
Sta. Rosa de Lima	I	312, 518
Sta. Clara	II	303
Sta. Lucía	II	240
Listado de mujeres santas puestas como ejemplo.	I	146-147
Sta. Teresa de Jesús	I	146,188,312,432,433,438,445,453-470 (la nombra al menos una vez en cada página), 472, 474,485-486,501.
	II	143,178,192,211,223,262,271,302,322,435
Mujeres de su tiempo		
Listado de mujeres influyentes que aportaron y apoyaron la fundación del Colegio de La Plata	II	320
María Amalia	II	126, 156, 158

María Ana Victoria	II	124
Mujeres de la Biblia		
Agar	II	71
Ana	I	443
	II	302
Bethsabé	I	308,310,269
	II	317
Dalila	I	308, 369
Débora	II	42
Eva	II	414
Jezabel	I	301
Judith	II	137,144,168,169
María la hermana de Lázaro	I	212, 461
Marta la hermana de Lázaro	I	212, 461
	II	300, 527
Raquel	I	154, 267, 491
Rebeca	I	167, 269
Safira	I	237
Salomé	I	266
Samaritana	I	448, 456
Sara	II	71,316,422
Susana	I	443
	II	316
Tabita	II	309

Dentro de las ideas que propone frente a la figura de la mujer, y aunque no sea repetitivo el personaje, Fray José cita a Eva y recuerda en ella aquel plan original de Dios; subraya en ella la dignidad esencial de toda mujer. Llega en un momento a criticar el vínculo que establecen muchos varones, quienes proponen para con la mujer ya sea esposa legítima o esclava:

un trato de compra y venta, en que sólo atienden a las ganancias de vender caro, y comprar barato; o como un conchabo, o junta, donde sólo toman la mujer para que sea la esclava de su servicio, la compañera de sus borracheras, y el cuerpo y pasto continuo de sus liviandades. (2003b, p. 415)

Aún más, desde Eva –y luego con otras mujeres bíblicas– rescatará la importancia del matrimonio⁸¹ a tal punto de usar la imagen del matrimonio equiparada al vínculo que él tiene como Obispo en sus Diócesis, o al amor que ha de tenerle un Cura a su Curato (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a).

En la misma lógica de poner mujeres ejemplares, mujeres que logran enseñar con sus vidas para bien, Fray José cita en profundidad y con mayor repitencia a Santa Teresa de Jesús, la fundadora del Carmelo Descalzo. Luego cita también a las santas Catalina, Rosa de Lima, Clara y Lucía, entre otras. Mujeres que se reconocen a sí mismas pequeñas, pero que en Dios alcanzaron a realizar su misión y dejar enseñanzas memorables. Por otro lado, a modo de reconocimiento cita a Mujeres influyentes que ayudaron a la construcción del Colegio de La Plata y que son “las señoras más principales de la ciudad” (2003b, p. 320).

En síntesis, es posible expresar que San Pablo y el ahora Beato Juan de Palafox y Mendoza son los autores citados con más frecuencia en las Cartas Pastorales y como ya se dijo, la imagen del Pastor tomada de la Biblia, son las ideas que de manera significativa han delineado el marco desde donde fueron realizadas las prácticas educativas y pastorales de Fray José.

Fray José, de la Ilustración deja de lado la intención que tiene de declarar agonizante por decadente a todo tipo de autoridad, tradición y fe ya que éstas pertenecen al pasado (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a). Sin embargo, de la Ilustración asume la confianza en la educación como transformadora de la sociedad puesto que la cultura genera luz y esperanza de posibilidad de cambio en vistas al futuro. En este sentido Fray José Antonio entiende que no hay contradicción entre proponer impulsar el progreso, la cultura y el respeto junto a la valoración del pasado, de la tradición, de las verdades reconocidas por la Iglesia. Cabe aclarar

⁸¹ Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 414.

que hay autores que le son contemporáneos como Feijoo, por ejemplo, que desarrollaron esta misma postura conciliadora –si puede decirse así–. Hay autores como Feijoo, Campomanes y Jovellanos que de una u otra forma influyeron en el pensamiento de Fray José Antonio (Gato Castaño, 1987c), sin embargo, de ellos no se han encontrado referencias directas o citas en los escritos de las Cartas Pastorales.

En lo específicamente educativo y fundamento de sus prácticas es posible afirmar junto a Purificación Gato Castaño que Fray José Antonio entendió como complementarias “un tipo de ilustración con raíces hincadas en el suelo fecundo de la tradición” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 31).

Al cerrar este apartado es conveniente afirmar, entonces, que la búsqueda de Fray José Antonio de efectivizar el sueño de fundar casas y escuelas en cada Curato para la educación de niños es sí misma una práctica educativa por el objeto que se busca, por las ideas sobre educación, por rol que da a la mujer y al varón en la sociedad, por los contenidos a enseñar que propone, etc. Estas ideas sobre educación se pueden reconocer porque las obras en sí mismas las dejan trasuntar; ideas que van madurando, se van desarrollando y se van plasmando en cada fundación que las representa.

4.2.4. La Escritura como Espacio de Visibilización del Juzgar y Actuar

Las acciones de Fray José que pueden llamarse práctica educativa son variadas. Se profundiza aquí en el ejercicio que hizo en la escritura de las cartas pastorales; se busca desentrañar los sentidos educativos que emergen por el modo de escribirlas con atención al contexto histórico, social y eclesial de la época en que fueron escritas. Desde la lectura de las Cartas Pastorales es posible encontrar las dimensiones que conforman la comprensión de educación para Fray José Antonio; dimensiones que se reflejan en lo que propone y también en el modo de proponerlas; en lo que en la letra escrita dice y también en lo que los datos reflejan de lo que ha hecho.

Luego de atender al cómo escribe las Cartas Pastorales y en qué contextos, se atiende a la intervención que Fray José realizó en la Universidad de Córdoba. Por último, se confrontan las acciones en este ámbito educativo de la Universidad –que en su época es considerado

formal– con su propuesta educativa concretizada en la fundación de casas de formación para huérfanos.

La escritura de Cartas Pastorales

Lo trabajado en el apartado anterior habilita afirmar que en la misma práctica de escritura hecha en las Cartas Pastorales donde Fray José argumentó la importancia de la educación, expuso analíticamente sus decisiones y con esto dio a sus escritos un cariz educativo-pastoral eminentemente reflexivo y por eso mismo, pedagógico. Ahora bien, ¿qué es una Carta Pastoral? ¿Por qué Fray José Antonio escribe Cartas Pastorales? ¿Qué contenidos aborda? ¿A quién escribe? ¿Qué caracteriza la intención educativa de las Cartas Pastorales? Estas son cuestiones que aquí se desarrollan a fin de interpretar el ejercicio que hace Fray José; ejercicio de continuas acciones deliberadas en lo que escribe y en el modo que lo hace, siempre con un posicionamiento educativo explícito en el reconocimiento de la educatividad y educabilidad de toda persona.

Una carta pastoral es un documento creado por los obispos para formar, animar e incluso regular la vida de una diócesis. Vale decir que el contenido de cada carta pastoral puede variar asumiendo cuestiones relativas a la fe y la moral, o a situaciones sociales que se buscan iluminar con la doctrina eclesial.

El origen y la razón por la que las cartas pastorales se escriben en la Iglesia está en el grupo de libros que se encuentran hacia el final del Nuevo Testamento⁸² (Biblia de Jerusalén, 1977). De manera específica llaman Cartas Pastorales a las que San Pablo escribió a Timoteo y Tito, que a su vez son líderes en sus comunidades. Este tipo de documento que tiene por fin acompañar y hacer presente al pastor ausente o lejano, es una estrategia de acompañamiento a las comunidades que ha estado siempre presente a lo largo de la historia de la Iglesia. Es decir, la multiplicidad de Cartas Pastorales y de motivaciones que las generan en sus autores llevan a considerar la necesidad de que las mismas sean estudiadas desde diferentes ciencias y perspectivas interpretativas, capaces de desentrañar sentidos y significaciones que superan el

⁸² Luego de Hechos de los Apóstoles se encuentran dos colecciones de cartas: por un lado, las cartas paulinas o de San Pablo; y por otro, las que pertenecen a Santiago, San Judas, San Pedro y San Juan, llamadas cartas católicas del Nuevo Testamento.

límite del tiempo, por lo que son capaces de iluminar el presente y dar criterios paradójicamente novedosos para el futuro.

En Fray José las cartas interpretaron y contextualizaron en la realidad de la Diócesis de Córdoba del Tucumán, el magisterio de diversos Papas o disposiciones de los Concilios. Otras establecieron de manera llana normas pastorales de administración y de organización eclesiástica. Las Cartas Pastorales de Fray José se caracterizan por ser muchas y muy extensas.

En los estudios encontrados sobre las cartas y escritos de Fray José se puede constatar que en sus análisis se pierde la posibilidad de entenderlas como un corpus, como un todo. En este sentido se corre el riesgo de construir un “pretexto para un texto fuera de contexto” (Wagensberg, 2012). Y aunque hay autores que lograron ordenar los escritos, transcribirlos y posibilitar el acceso a los mismos en el hoy, ciertamente este es un espacio de vacancia en el estudio de la producción escrita de Fray José Antonio de San Alberto.

Atendiendo a la afirmación de Purificación Gato Castaño hecha en la introducción a las Obras Completas de Fray José Antonio, que dice que Fray José Antonio es “una voz más, de las muchas que en esos momentos, lanzan un grito de horror y de espanto, ante los acontecimientos desencadenados por la Revolución Francesa” (2003a, p. 89), surge la cuestión acerca de la posibilidad de profundizar la Carta Consolatoria⁸³ firmada en 1791, la cual fue escrita en español y latín al Papa Pío VI por Fray José Antonio. Profundizar el estudio de esta carta junto a la consideración de otras voces, como por ejemplo, la de Jean-Charles de Coucy (1793) y la de Fr. Francisco Armañá (1793) Arzobispo de Tarrazona que niegan la posibilidad de algún aporte para la comprensión de la educación, mostraría la aceptación que Fray José realiza sobre algunas ideas que sustentaron la Revolución Francesa.

En síntesis, el estudio de las Cartas Pastorales amerita un abordaje que atienda al corpus de Pastorales y a los escritos que le son contemporáneos en sus temas a los de Fray José Antonio.

Ernesto Salvia (1994) trabajó en su investigación con las cartas pastorales escritas para la Diócesis de Córdoba del Tucumán y las clasificó atendiendo a las que fueron publicadas “en

⁸³ Es posible encontrar algunos estudios específicos, donde por ejemplo, Purificación Gato Castaño (2003a) hace una breve descripción y análisis interpretativo del contenido general de esta carta en cuestión; por otro lado, Alberto Pacho (1985) analiza profundamente el contexto eclesial y expresa: “Es un escrito singular. Tanto que sugiere una aproximación al mismo y más a su autor, ya que el significado no está tanto en el contenido de unas pocas páginas cuanto en la actitud o en la intención que las dicta” (1985, p. 216).

Roma y en las imprentas de Hispanoamérica” (Medina, 1927, citado en Salvia, 1994, p. 173) y llega a la conclusión de la importancia de sus escritos, al punto de que muchos “reconocieran su prestigio, publicándose gran parte de su obra en Buenos Aires, Lima, Quito y Asunción hasta bien entrado el siglo XIX” (Medina, 1927, citado en Salvia, 1994, p. 173). A las pastorales, entonces, las clasificó del siguiente modo:

- a- Obras de predicación, escritos que incluyen las oraciones fúnebres y sermones.
- b- Escritos de espiritualidad y devoción.
- c- Escritos de inspiración política.
- d- Cartas pastorales.

Salvia (1994) entiende que la escritura de las cartas pastorales fue el apostolado de Fray José por medio del cual puede vincularse con los fieles de su Diócesis. Es decir, que da por supuesto que las cartas llegan a todos los feligreses, curas y comunidades eclesiales de la época. Más aún, por la impresión de las mismas en latín y en italiano –en Europa y en América– propone que por la lectura de las cartas pastorales se puede también en el hoy dimensionar el proyecto pastoral y el pensamiento del Obispo.

Purificación Gato Castaño, en la introducción a las Obras Completas de Fray José Antonio de San Alberto, describe la variedad de temas y contenidos sobre los que tratan las Cartas Pastorales y afirma que esta pluralidad es respuesta a las situaciones concretas que se le presentan y debe responder. Razones que encuentran a Fray José escribiendo “al hilo de sus visitas pastorales” (2003a, p. 66). Por otra parte, recalca que la unidad de la obra se encuentra en que, “su propósito es convergente, pues él ve siempre al hombre y habla del hombre, en su relación con Dios” (2003a, p. 66).

Gato Castaño reconoce que “toda clasificación entraña el riesgo de violentar los textos para hacerlos encajar dentro del esquema previamente elaborado” (2003a, p. 66). El criterio asumido por Purificación Gato Castaño es el didáctico, se agrupan según las ideas principales que articulan los escritos, al parecer de la autora. La clasificación de las cartas las realiza entonces según su carácter:

- a- Religioso-moral: cartas escritas en pos de promover la pastoral y apoyarla en cimientos sólidos del deber ser a la luz de la Sagrada Escritura y de la imagen del Buen Pastor.

b- Político: son las cartas en donde la autora interpreta en Fray José un gran sentido patriótico “bajo sus dos componentes básicos: Religión y Rey”(Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 83).

c- Pedagógico: Las cartas en donde la educación es el tema central, tema considerado eje sobre el que giran todos los otros temas y pastorales, eje que atiende e intenta responder a la realidad que ve, que estudia e interpreta y a la que responde: “se ocupa de la educación, no tanto desde el punto de vista especulativo, sino en el orden práctico y operativo, como respuesta a unas necesidades concretas que reclaman un compromiso firme y decidido” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 96).

d- De disciplina eclesiástica: refiere al grupo de pastorales que contienen las reglas dadas por la Iglesia y las expresa usando casos prácticos, ejemplos, etc. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a).

En el trabajo que elabora Francisco Vega Santoveña (1989), los datos con respecto a las cartas pastorales en sí mismas, a sus características, etc. no son un tema desarrollado. Sólo se enfoca en describir los criterios por los cuales escoge sólo las pastorales que se imprimieron y que se dirigen de modo específico a los sacerdotes y/o curas.

Por su parte, Elsa Corbella (2000, 2017) trabaja con la colección de instrucciones pastorales publicadas en dos tomos por la Imprenta Real-Madrid en 1786 que se encuentra en el archivo de las Hermanas Carmelitas de Santa Teresa de Jesús. Asume como fuente el estudio que realiza Gato Castaño y remarca que “el nervio teológico” (Corbella, 2017, p. 68) se cristaliza en cuestiones de vida espiritual y de pastoral.

Por lo dicho, clasifica las pastorales según su carácter:

a- Religioso-Moral: principios que marcan el deber ser de la acción pastoral.

b- Político: defensa de la Iglesia y del Rey.

c- Pedagógico: ideas pedagógicas, principios y normas educativas.

Las Cartas Pastorales de Fray José se caracterizaron por tener grupos de destinatarios específicos tales como los sacerdotes; o de entre los sacerdotes, sólo los párrocos⁸⁴; o por el

⁸⁴ Los párrocos o curas tienen encargada una zona geográfica con límites establecidos en donde viven sus feligreses, a quienes deben la atención y el cuidado pastoral. Cabe recordar que no todo sacerdote es párroco o

contrario, estar dirigida a todos los fieles, ya sean laicos o consagrados⁸⁵. Sin embargo, al publicarlas democratiza la posibilidad su acceso. ¿Pero quién puede acceder a las mismas? ¿Pueden los feligreses, por ejemplo, conocer y comprender de manera situada las cartas de Fray José? Él mismo escribe: “que en estos Países es menester mucha plata para tener libros. No dudo que para tener muchos, muy exquisitos, y magníficamente encuadernados, es menester plata, y mucha” (2003a, p. 313), dinero que incluso los curas mismos no tenían. De fondo, es posible sostener que Fray José busca que las cartas lleguen tanto a los que tienen dinero y son influyentes en la sociedad colonial como así también a los que toman decisiones en la Corona.

El Obispo José Antonio escribe de manera extensa y detallada. Combina la estructuración detallista del mensaje con un tono ágil y a la vez denso, es decir, cargado de contenido y de significados. Todo aquel que lo lee, lo entiende; aunque a su vez, si el lector es letrado o culto, puede comprender la complejidad y profundidad de lo que con palabras simples se está diciendo.

Fray José escribe a quienes pueden dar respuestas a las situaciones que se presentan en la Diócesis y a su vez, a los problemas se hacen presentes en la vida cotidiana de los campos o de la universidad, en las casas de formación de los seminarios o en las dificultades de toda la curia. Busca dar respuesta a lo general y a lo personal; respuesta a lo que sucede en el mundo, en la iglesia, en lo político, en lo económico, en lo espiritual de quienes la conforman y a lo cotidiano de la vida parroquial. El fin de los escritos no es un corpus literario o filosófico, sino una estrategia educativa y pastoral que prolongan la catequesis y la predicación; que preparan las posibilidades de realización de las decisiones tomadas por Fray José Antonio.

En los escritos hay una amalgama entre la reflexión teológica-bíblica y la reflexión teórica (Corbella, 2017; Gato Castaño, 1987a); es un anuncio pastoral-educativo que surge de su predicación y de sus elecciones narradas en las mismas Cartas Pastorales.

Hay algunas Cartas de Fray José que tienen un destinatario específico, por lo tanto, su contenido responde a una situación puntual a sabiendas de que cada una tiene como telón de fondo el contexto social y epocal latinoamericano de fines de siglo XVIII. Es decir, estas cartas no representan una respuesta abierta, general aplicable a todas las situaciones similares que se

cura. Por lo que el título de cura es temporal y responde, por lo tanto, a un ministerio pastoral específico definido y de suma responsabilidad en cuanto son los más cercanos a la feligresía toda en la vida cotidiana de las mismas.

⁸⁵ Ver Tabla 9.

presentaron en su época sin embargo cuando se confrontan las Pastorales entre sí, de modo particular las que son objeto de este estudio, muestran aspectos comunes en el modo de escribirlas, en los temas y en los destinatarios escogidos; manifiestan una continuidad en la realización de las acciones que entranan la práctica pedagógica de Fray José.

Tabla 9

Cantidad de Cartas Pastorales según destinatarios y contextos

Destinatarios	Cantidad de cartas	Años en que fueron escritas
Curas (Párrocos).	8	1778 – 1784a-1786-1788a-1788b-1790-1791-1799
A todos los clérigos o sacerdotes en general ⁸⁶	6	1778 –1786 – 1788 – 1799 - 1789 (concurso de oposición)
A todos los clérigos o sacerdotes en general y a los que postulan ser sacerdotes.	1	1781
Fieles de la Diócesis en general: laicos y consagrados.	6	1778 – 1781 – 1782 - 1784b-1788 – 1792

A modo de ejemplo se trae a este trabajo una de esas cartas, la cual se suscribe el 26 de febrero de 1784. La misma fue dirigida a los indios Chirihuanos, por lo que Fray José la hace traducir y para su publicación asumió como estrategia la de dividir en dos columnas el cuerpo de una página a fin de escribir de un lado en guaraní llamado chirihuano y del otro su traducción al español. El tono de lo escrito es el de una invitación argumentativa a través de la cual Fray José pretende alcanzar la paz y a su vez la aceptación de la propuesta de fe que le hace al pueblo por medio de su Cacique. Aunque el tono argumentativo de Fray José sea firme, no hay intimidación ni persecución al pueblo Chirihuano. La carta surge como pedido del Cabildo al Arzobispo de Charcas, por lo tanto, es una carta que tiene fines pastorales y políticos: la paz con los Chirihuanos. En un fragmento de la carta se lee:

⁸⁶ En cada Pastoral se dedica de modo particular una separata para los sacerdotes o clérigos de la Diócesis.

al fin, sois hermanos nuestros y os reconocemos por tales, por lo mismo que todos somos obras y criaturas de Dios, y que todos descendemos de un mismo hombre, aquel primero que Dios, en el principio del mundo, crió de la nada y le puso por nombre, Adán. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 510)

Reconocer que el nativo es hermano y que el origen que fundamenta la humanidad y la dignidad de toda persona (tanto para chirihuanos como para españoles) es el mismo, muestra explícitamente la concepción antropológica de Fray José. Comprensión de persona que fundamenta en las ideas de Palafox y Mendoza y que lo lleva a tratarlos como pares o “amigos” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 523); no los subestima ni los considera como de un grado inferior, por el contrario, les reconoce todos sus derechos deberes y responsabilidades, aspectos propios de la libertad de toda persona humana⁸⁷ (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b). Entonces cuando les escribe lo hace en un tono vivaz, convencido y a la vez respetuoso de lo que son y de lo que creen. En este contexto, Fray José entiende que no todos los españoles o criollos piensan igual, por lo que se deduce que las afirmaciones que hace no son sólo para los Chirihuanos, de hecho, ¿por qué publicar una carta si ya ha sido enviada a los Caciques (Gato Castaño, 2003)? ¿Por qué someter a los censores expresiones usadas sin rodeos y que llaman hermanos y amigos a los indios? Es posible interpretar que estas cartas son escritas también para todo aquel español o criollo que de modo especial detenta poder y/o autoridad. La reiterada afirmación de la dignidad de toda persona humana, en este caso de los indios y en otros momentos del rol de la mujer como educadora, es un pensamiento disruptivo para el contexto social e histórico en el que se presenta.

La firma en la publicación de Cartas Pastorales: una cuestión de identidad

En las Pastorales al inicio y al final hay dos cuestiones sobre la que aquí se profundizan: una refiere al permiso de publicación de los escritos y otra el uso de la firma que realiza Fray José Antonio.

Ahora bien, ¿cómo es posible que un sermón o una carta pastoral llegue a ser publicada? ¿de quién depende la edición, imprimación y distribución de las mismas? Estas cuestiones

⁸⁷ Fray José compara, por ejemplo, el pecado de la embriaguez de un indio con los vasallos de Alemania o españoles. Ni para unos, ni para otros se pasa por alto la necesidad de la exhortación del cura a un cambio de vida en el sacramento de la Confesión (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b).

emergen al constatar que en la portada de cada Pastoral se aclara que han sido aprobadas para su publicación consignando las expresiones como “con licencia” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 261) o “con el superior permiso” (p. 257)⁸⁸. Vale decir que para poder publicar Fray José tuvo que someter sus escritos a la autorización.

Por lo tanto, el contexto de la génesis de las Cartas Pastorales –en donde Fray José avizora la posibilidad de publicarlas– está caracterizado por la valoración y posterior aprobación que los Censores⁸⁹ realizaron permitiendo la edición y la publicación de cada texto. Caro López sostuvo que el fin de la aprobación o no de los Censores⁹⁰ “fue el de crear un sentimiento de sociedad vigilada entre las capas pensantes, de mutilación intelectual fundada más en la reserva y prudencia de los autores que en la eficacia concreta de los criterios de valoración de sus obras” (2003, p. 197). En este mismo estudio se revela también la paradoja en la sociedad (Caro López, 2003) que buscó promover la divulgación de la cultura propia del movimiento ilustrado, por un lado; y por otro alentó el temor latente frente a ideas que rompiesen con la estructura conservadora amenazada hacía tiempo ya por los cismas eclesiales o por las herejías.

En este contexto Fray José Antonio expuso sus textos, escritos que pasaron por el filtro más o menos exigente de que otra persona lea y apruebe lo que pretendió publicar. Se puede interpretar aquí que, en los escritos, Fray José cuida las intenciones más profundas de su acción pastoral: la educación, la formación en todos los ámbitos. Ciertamente la intencionalidad de Fray José es defender y promover la formación en todos los ámbitos y como camino por el cual la persona crece en dignidad, crece en libertad, crece en comunión con Dios y con el entorno social. En este mismo sentido, Gato Castaño entiende que por medio de los escritos “podremos

⁸⁸ Sólo en una Carta Pastoral se escribe “con el superior permiso del Exmo. Señor Virrey Don Nicolás Antonio de Arredondo” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 315).

⁸⁹ En el estudio que Ceferino Caro López (2003) realiza sobre el control que realizó el Consejo de Castilla sobre la imprenta en el siglo XVIII, explicita que el procedimiento se realizaba de la siguiente manera: en primer lugar, a los censores designados se les encargaba una tarea y para llevarla a término tenían a su disposición un marco legal que, sin embargo, era ineficaz para guiar concretamente su acción, porque no desarrollaban criterios de valoración (Caro López, 2003). En este sentido, el autor interpreta que las decisiones censorias terminaban resolviéndose en la persona de los mismos censores. Lo que provocó que los autores cambiasen de lugar para dicha publicación, por el simple hecho que también cambiaban los censores y sus criterios.

⁹⁰ Ser censor no requería ser religioso, sin embargo, desde la Revolución Francesa, la corona y la Inquisición se aliaron nuevamente para vigilar y prohibir la difusión de diferentes tipos de obras (no sólo las teológicas); sin embargo, Caro López al investigar en 633 casos de desautorizaciones de publicaciones, concluye en que “los censores laicos fueron autores de más denegaciones de licencias de impresión que los religiosos” (2003, p. 163).

adentrarnos más en su persona y descubrir al hombre comprometido con unos valores, por los que lucha, oportuna e inoportunamente” (2003a, p. 66).

La segunda cuestión a considerar es la firma con la que Fray José Antonio cierra cada Carta Pastoral. Cabe recordar que José Antonio es el nombre por el que sus hermanos Frailes le llaman en lo cotidiano (Abate Ducreux, 1808; Fray Matías del Niño Jesús, 1952; Valenzuela Sánchez, 2020). Nombre puesto por sus padres y con el que se le bautiza. Será el acta de bautismo el documento desde el cual el Abate Ducreux sostiene que fue en ese primer Sacramento donde a Fray José Antonio “le pusieron los nombres mismos que conservó en la religión” (1808, p. 173).

Para analizar la cuestión del nombre en el Carmelo descalzo, requiere volver la atención al momento de la imposición del hábito. Dicha vestición implicaba e implica el ingreso al noviciado (Valenzuela Sánchez, 2020) y con esto la aceptación expresa y recíproca del candidato y de la orden de iniciar un camino de formación e identificación con el carisma y la misión (Fortunato de Jesús O.C.D. y Beda de la Santísima Trinidad O.C.D., 1968). En el contexto epocal en que vivió Fray José, es en este momento donde el maestro de novicios le daba a conocer al nuevo candidato su nombre o apellido religioso⁹¹.

Fray José Antonio es llamado por sus dos nombres para identificarlo de algún otro fraile contemporáneo llamado también José; y se le designa el nombre religioso de San Alberto en honor y recuerdo del patriarca de Jerusalén, quien le dio a los eremitas una regla (1208) por la cual se constituye luego la “Orden de la Bienaventurada Virgen del Monte Carmelo” (Álvarez Gómez, 1987, p. 161).

En las llamadas Obras Completas se observan reproducciones de las portadas de las Cartas Pastorales. En una de ellas⁹² se escribe: “D. Fr. Joseph Antonio de S. Alberto” (2003a, p. 63); en otras portadas se repite este modo de nombrarlo y agrega el título o cargo pastoral que realiza: “del Consejo de S. M. y Obispo de Córdova del Tucumán” (2003a, p. 232, 2003a,

⁹¹ Esta costumbre, en la Orden del Carmelo Descalzo, encuentra su raíz en la respuesta de Santa Teresa de Jesús a la realidad de los apellidos de las monjas, que procedentes de familias nobles, replicaban hacia dentro de los muros conventuales las desigualdades sociales. Signo de pobreza, de igualdad de condición de fragilidad creatural frente a la gracia y a la necesidad de intercesión celestial.

⁹² Portada de la Carta Pastoral de 1790 dirigida a los curas y escrita en Cochabamba, pero publicada por la imprenta de Madrid en 1793.

pp. 115, 151); otra forma es simplemente como “Obispo de Córdoba del Tucumán” (2003a, p. 325) o como “Arzobispo de la Plata” (2003a, pp. 257, 361, 437, 2003a, pp. 183, 261, 315).

También es posible constatar en la firma con la que cierra cada carta pastoral el modo de autodenominarse que hace Fray José. En todas consigna la abreviatura de Fraile y el nombre completo que recibió en el Carmelo: Joseph Antonio de San Alberto⁹³.

Si se comparan las firmas con aquellas Cartas que no son Pastorales, como la Carta de aceptación del Obispado, en la solicitud de ordenación como Obispo antes de salir desde España a América, en la solicitud de ayuda pecuniaria para poder viajar, entre otras. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, pp. 588,591-592, 595, 597,599) es posible ver que en todas una y otra vez consigna siempre: Jph. Anton. de S. Alberto, agregando al final Carmelita Descalzo, Obispo electo de Tucumán o Arz. de la Plata, según la misión y el tiempo en el que escribía sus cartas. En todas estas cartas abrevia el primer y segundo nombre mientras que en las firmas de las Cartas Pastorales sólo lo hace en la de 1790 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 474).

En la imagen que reproduce el certificado de defunción de Fray José, Matías Baquero y Aguilar le llama por “Señor Doctor Don Fray José Antonio de San Alberto” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 600).

En resumen, es posible afirmar que los documentos en general de Fray José y las Cartas Pastorales en particular, se constituyeron en estrategia de comunicación, en instrumentos que usó para la construcción de vínculos políticos, pastorales y espirituales los cuales sostuvieron sus prácticas educativas. José Antonio en sus firmas reconoce su identidad de religioso haciendo uso constante del *Fray*. A su vez todos sus contemporáneos, en cartas personales o en documentos emanados en el contexto del Obispado de Córdoba del Tucumán, reconocen al autor que estudiamos como Fraile y le llaman por sus dos nombres: José Antonio.

Cabe subrayar que Fray José ya siendo fraile, y más allá de los destinos complejos de misión que se le encomiendan, no deja de usar: la expresión *Fray* en su firma, es decir, no deja de usar el nombre religioso que se le dio en la Orden del Carmelo (Fray Matías del Niño Jesús, 1952), tampoco negó con esto su misión porque de hecho siempre consignó su rol de Obispo o Arzobispo, es decir, consignó su ministerio y lugar en donde lo prestó.

⁹³ Sólo en la Pastoral dirigida a los curas en 1790, abrevia en su firma el nombre Joseph, consignando Jph. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 474).

Recuperados los datos sobre cómo le llaman desde su nacimiento hasta su muerte y cómo él mismo se presenta por medio de sus firmas hechas en las cartas pastorales, imple describir sobre cómo los escritores e investigadores de la figura y obra de Fray José Antonio le nominan. Autores contemporáneos de Fray José Antonio le llaman por su apellido religioso; esto impacta en los escritores e investigadores posteriores y el nombre *San Alberto* para referirse a nuestro autor se hace común en el uso (Abate Ducreux, 1808; Cháneton, 1942; Clavero, 1944; Corbella, 2000, 2017; de Denaro, 2010; Elías de Tejada, 1951; Gato Castaño, 2002; Probst, 1940; Vega Santoveña, 1998a). En comparación al modo que tienen los autores para referirse a Fray José o al modo que él tiene de autollamarse, es posible observar que hay muy pocos documentos que le denominan Monseñor u Obispo (Cháneton, 1942; de Denaro, 1980; Fray Matías del Niño Jesús, 1952; Hnas. Terciarias Carmelitas Descalzas de Sata Teresa de Jesús (Argentinas), 1953; Probst, 1940). Hay publicaciones que recuperan la historia y sus aportes a la educación como la de Santiago Albarracín (1889) donde Fray José Antonio no es mencionado, como tampoco es mencionada su obra educativa en la provincia de Córdoba. Por otro lado, a la mayoría de los otros obispos se los nombra por el apellido⁹⁴ (Probst, 1940; Rios, 1886), no así a Fray José Antonio.

Ciertamente el modo nombrar a Fray José ha trascendido en el tiempo hasta el punto de que en la provincia de Córdoba, cuando en 1858 dividen la jurisdicción San Javier bajo el gobierno de Mariano Fragueiro, denominan San Alberto al nuevo Departamento⁹⁵: “El nombre de San Alberto estuvo motivado en el homenaje a quien fuera obispo de Córdoba, Fray José Antonio de San Alberto (1778-1784).” (Cattáneo et al., 2015, p. 231).

Estos datos confrontan entonces los modos de reconocerse que tiene Fray José al firmar cada carta pastoral y cómo le reconocen sus contemporáneos frente al modo que tienen de llamarlo la mayoría de los autores que desarrollan y profundizan en el estudio de la vida de Fray José y de su obra. Sin embargo, de un modo u otro, siempre está presente la identidad de Hermano o Fraile Carmelita.

Para la teología bíblica y para el Carmelo Descalzo el nombre no es una designación convencional sino que expresa la identidad, el rol, la misión, el por qué y el para qué “de un ser

⁹⁴ Por ejemplo, se nombra “Obispo Lizárraga” (Probst, 1940, p. 13), o “Monseñor Fabrini” (Rios, 1886, p. 216), es decir se llama por el título y el apellido a estos Consagrados.

⁹⁵ Departamento que en la actualidad tiene 3327 km² y cuya cabecera es Villa Cura Brochero (Cattáneo et al., 2015, pp. 231-239).

en el universo” (León-Dufour, 1978). En las citas bíblicas del Génesis Dios pone nombre a cada elemento de la creación y empodera al hombre para que, como co-creador, designe nombres también⁹⁶. En el Carmelo⁹⁷ se hereda del pueblo hebreo⁹⁸ la comprensión de que cada nombre encierra un significado, una identidad; cada nombre recuerda a la persona un camino interior a sí mismo, a su origen y también su vocación⁹⁹; a su ser, su misión o su lugar en el mundo.

Actualmente hay una comprensión de sentidos frente al nombre que no se han modificado. Norma García Meza (2014) afirma que el nombre es aquella palabra que distingue a una persona en su familia y a su vez, está asociado al prestigio o buena fama que alguien tiene. El nombre permite una fluidez de significados entre la comprensión individual y la comprensión social del mismo. Por su parte, Ricoeur entiende que la palabra nombra y al hacerlo otorga plena existencia a lo nombrado, lo que permite la identificación entre lo igual y lo diferente de cada uno, por lo que “el nombre se convierte, así, en el vínculo entre el lenguaje y la vida” (García Meza, 2014, p. 3).

La identificación que se construye en torno al nombre empieza a construirse cuando se lo escucha dicho por otros (la madre, la familia, etc.) convirtiéndose así en una práctica cultural que en la actualidad incluso comienza antes del nacimiento de la persona. El nombre, en este sentido, forma parte del capital simbólico (Bourdieu, 1997 citado en García Meza, 2014) que se recibe al nacer y que es lo que ata a la vida social en este juego de interacciones que permiten conocer un tú que es totalmente otro, frente a mi yo. En este punto, García Meza se cuestiona con respecto al nombre:

¿Cuántas y cuáles representaciones e imaginarios llevamos adheridas en él? ¿Qué de la época en que nacimos se filtró en nuestro nombre y en el nombre de los otros? . . .
¿Cuántas y cuáles representaciones e imaginarios heredamos a nuestros hijos al momento de nombrarlos? (García Meza, 2014, pp. 4-5)

⁹⁶ Se puede consultar en Génesis capítulos 1 y 2; de modo especial Gn. 2,20 (*Biblia de Jerusalén*, 1977).

⁹⁷ De modo especial en el Carmelo Descalzo, Santa Teresa entiende que es necesario una nueva identidad, porque justamente ella propone un regreso a la espiritualidad bíblica de los primeros ermitaños de la Orden, quienes meditaban día y noche la Palabra del Señor (Fortunato de Jesús O.C.D. y Beda de la Santísima Trinidad O.C.D., 1968; Vega Santoveña, 1998a).

⁹⁸ En el Vocabulario de Teología Bíblica, con respecto al nombre se afirma: “Cambiar a alguien el nombre es imponerle una nueva personalidad, dar a entender que ha quedado convertido en vasallo (2Re 23, 34; 24,17). Así Dios cambia el nombre de Abraham (Gén 17,5), de Saray (17,15) o de Jacob (32,29), para indicar que toma posesión de su vida. Igualmente, los nuevos nombres dados por Dios a Jerusalén perdonada, ciudad-justicia, ciudad-fiel (Is 1,26), ciudad-Yahveh (60,14), deseada (62, 12), mi-placer (62,4) expresan la nueva vida de una ciudad, en la que los corazones son regenerados por la nueva alianza” (León-Dufour, 1978, sec. Nombre).

⁹⁹ La vocación es un llamamiento personal dirigido a la conciencia más profunda de cada hombre desde lo que esa persona es y hace (Wojtyła, 2017) a una misión específica.

La importancia del nombre es tal que se estructura y regulariza en diferentes convenciones, en la Constitución Nacional de la Argentina y en diferentes normas a nivel nacional y provincial. El nombre es considerado un derecho y un deber (Casella y Toia, 2013, p. 308). Su uso (o no) refiere a la identidad de una persona particular, individual que responde por sus actos y que es jurídicamente considerado un sujeto social único e irreplicable, un sujeto de derecho. Esta consideración trae consecuencias porque dichas leyes, por ejemplo, influyen en decisiones políticas, jurídicas y éticas¹⁰⁰ frente a quienes cambian o niegan el nombre a una persona; otro ejemplo es que se prevé en la ley el impedimento a que se les ponga nombre ridículo o extravagante a los niños (Casella y Toia, 2013, p. 310).

Si bien el nombre puede ser estudiado desde lo lingüístico o lo etimológico, en Fray José el uso del nombre trae aparejado un bagaje de sentidos que les son propios a la época y a su ser de religioso¹⁰¹.

Por todo lo dicho, ¿por qué se le llama comúnmente San Alberto a quien desde su nacimiento fue nombrado por dos nombres de pila, como José Antonio? Ciertamente su profunda identificación con la orden religiosa y con su ser religioso hace que, aun siendo Obispo, nunca deje de usar el título de Fray (es decir hermano) y que aún en las más variadas comunicaciones ya sea en cartas personales como en cartas formales o pastorales, él mismo se reconozca y se identifique como Fray José Antonio.

Ahora bien, “¿qué hay detrás del nombre que no se nombra?” (García Meza, 2014, p. 5). Llamar a Fray José por el nombre del santo que es su protector y ejemplo a seguir ¿acaso no implica desdibujar su identidad, desconocer su aporte o negarlo? ¿quién es Fray José Antonio de San Alberto para educación argentina y latinoamericana? ¿qué beneficios o consecuencias se pueden reconocer al llamarlo **San Alberto** (Abate Ducreux, 1808; Cháneton, 1942; Clavero,

¹⁰⁰ La sociedad argentina ha acompañado y escuchado los testimonios de que fueron niños durante la dictadura militar y fueron vulnerados en sus derechos de filiación, porque los separaron adrede de sus progenitores y les dieron nuevos nombres en nuevas familias. Hay estudios como los de Alejandra Tomas Maier (2018) que relacionan el avasallamiento de los derechos a la propia identidad con las consecuencias o impacto subjetivo que provoca en que adultos se enteren de esta situación por la que pasaron siendo niños. El encuentro de estas personas con su nombre de origen, luego de procesos judiciales extensos y más allá del desgaste psicológico que les provoca, arroja en las personas un sentido nuevo que subraya la importancia del conocimiento del quiénes son, ya que dicho nombre remite a la herencia familiar, cultural, genética y vincular que junto con su nombre y apellido debe recuperar, reconstruir (Tomas Maier, 2018).

¹⁰¹ El religioso tiene una consagración especial dentro de la Iglesia, esto quiere decir que: ha expresado públicamente sus votos de pobreza, castidad y obediencia, y que vive en comunidades de la Orden o Congregación, las cuales fueron legítimamente erigidas como tales, según las normas eclesiológicas.

1944; Corbella, 2000, 2017; de Denaro, 2010; Elías de Tejada, 1951; Gato Castaño, 2002; Probst, 1940; Vega Santoveña, 1998a)?

Esto lleva a pensar sobre qué pasa en el ámbito educativo cuando se valora el nombre de cada estudiante; o qué pasa si, por el contrario, al maestro se le olvida o no le interesa saber el nombre de sus estudiantes. No es posible, ni es el fin de esta investigación entrar en el análisis que las escuelas de psicología han aportado sobre la importancia del nombre propio y de su reconocimiento. Sin embargo, la importancia del mismo en el ámbito educativo y el impacto en niños y adultos que son alfabetizados sostiene la posibilidad de construir ideas pedagógicas y didácticas. En torno al uso sostenido del nombre en sentido pedagógico Irena Majchrzak¹⁰², por ejemplo, propone y estructura el método que lleva su nombre donde “aprovecha la magia que representa para el niño debutante descubrir que, tras su nombre, hay palabras que lo conforman y significados escondidos que pueden nombrar la realidad” (Barriga Villanueva, 2005, p. 1291).

Por otro lado, y en primer lugar la importancia del nombre nos lleva a dos lugares en el tiempo: al lugar del hoy y al del ayer. En el contexto de pandemia¹⁰³ que atravesamos, y en todos los contextos de cada hoy, el desafío es nada más ni nada menos que llamar a una persona por su nombre; por ese nombre que construye y reconoce en ella una identidad única; que promueve en su *hic et nunc* un despertar de emociones, sentimientos, curiosidad y certeza de saber cómo es en su mismidad. Nombrar al que aprende por su nombre, es tocar sus fibras más íntimas, es personalizar el mensaje y la intencionalidad educativa, es abrir paso al reconocimiento (tal vez implícitamente) de su historia, de su origen y de su vocación.

En segundo lugar, la mirada desde el hoy es en pos de la recuperación de sentidos por medio de la lectura interpretativa de la historia. El dato concreto que se visualizó es que la firma del Obispo y luego Arzobispo Campos y Julián siempre fue *Fray José Antonio de San Alberto*. Esta práctica, aggiornada por los aportes desarrollados más arriba, encierra múltiples significados. Se entiende que la firma de Fray José es el modo que él tiene de reconocerse frente

¹⁰² Irena Majchrzak narra la situación vivida con Simona que, leyendo su nombre, identificando las letras entendió que las mismas tienen un orden y que esa cantidad de letras, en ese orden suenan de un modo único: “¿qué cosa, creo yo, ha entendido Simona? Ha entendido que las letras ocultan un significado y que en este caso el significado oculto es ella misma” (2007, p. 84).

¹⁰³ Luego de que a principios del mes de marzo la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarase pandemia a la enfermedad producida por COVID-19, el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) o cuarentena fue asumido como política de prevención de nuevas infecciones en Argentina; el mismo comenzó el 20 de marzo de 2020, por Decreto 297/2020. El ASPO fue prorrogado reiteradas ocasiones hasta que la situación epidemiológica permitió en cada provincia definir la modalidad para realizar el Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DiSPO).

a otros y de identificarse con su historia familiar y vocacional; porque más allá de lo que hizo o dejó de hacer, siempre fue y se identificó como Hermano Carmelita Descalzo, perteneciente a una raigambre particular y propia. Llamarlo por su nombre es entonces en nuestro hoy, reconocer su persona en su origen y su legado: “El nombre nos acompaña desde el nacimiento y más allá de la muerte” (Majchrzak, 2007, p. 85).

En el presente y futuro de esta historia, llamar San Alberto a Fray José Antonio puede traer equívocos porque ¿a quién se hace referencia? ¿A San Alberto Magno, a San Alberto Abad o a San Alberto Hurtado? Llamarlo como corresponde, es decir por su nombre, tal vez sea el primer acto de justicia por el cual pueda Fray José Antonio recuperar su identidad y el bagaje de sentidos y de aportes que sus prácticas e ideas educativas tengan para dar en el hoy y el futuro de la educación.

4.2.5. Ejercicio de la Posibilidad de Hacer

Una acción se define, tal como se explicita en este título, en el “ejercicio de la posibilidad de hacer” (RAE, 2014), por lo que se presentan aquí, algunas acciones que son y atienden a lo propiamente educativo. Acciones que responden al conocimiento de las personas, de las instituciones, de los acontecimientos y de la situacionalidad histórica, los cuales son analizados por Fray José a fin de construir criterios de acción y una clara toma de posicionamiento educativo.

Intervención en la Universidad de Córdoba ¿una práctica educativa?

En las universidades tanto de Charcas como de Córdoba del Tucumán se recrean una y otra vez diferentes tensiones, como por ejemplo la que hubo entre el clero regular y secular la cual fue explícita y altamente competitiva (Clavero, 1944; Vega Santoveña, 1989; Vera de Flachs, 2006).

Fray José Antonio tuvo que resolver el problema de la dirección de la Universidad, cuestión tensa entre los franciscanos y el clero secular. Ángel Clavero (1944) transcribe el texto de la Instrucción dada por Carlos III al momento de la expulsión de los jesuitas, que en 1767

en el párrafo XXVIII expone que “las casas de formación quedarán a cargo de: a) el clero; secular y b) de sacerdotes que como nuevos directores de las casas de estudios no tuviesen la misma doctrina de la Compañía de Jesús” (1944, p. 108). Ciertamente, Bucarelli fue el encargado de dar cumplimiento a la cédula de Carlos III, pero se aparta de lo que allí esta prescripto dejando la dirección de la Universidad de Córdoba a los Franciscanos. ¿Las razones de esta decisión? Vega Santoveña (1989) afirma que no hay en el clero secular la cantidad de sacerdotes preparados intelectualmente para hacerse cargo de la casa de estudios; otros afirman que los sacerdotes del clero secular habían sido formados casi en su mayoría por los jesuitas (Baldó, 1994; Vera de Flachs, 2006).

Como telón de fondo en esta situación (y de toda cuestión con respecto a la administración de lo eclesiástico en América) está el hecho de que “no solo que el Patronato era celoso de sus derechos, sino que no permitía otro poder autónomo dentro de sus dominios” (Dussel Peters, 1983, p. 411). Por lo tanto, el que sale a dar respuestas es el Virrey de Buenos Aires que, por la escasez de pastores en el campo y por la carencia de sacerdotes preparados intelectualmente para tal encomienda, entregó la universidad al gobierno de los Franciscanos. La Orden Franciscana desde julio de 1767 a enero de 1808 se hace cargo de la Universidad de Córdoba, más allá de que la Cédula de Carlos IV (1800) estableció que sea el clero secular quien debía regirla (Ayrolo, 2014; Benito Moya, 2008).

Otra de las cuestiones a tener en cuenta lo traen a colación Clavero (1944), Gatto Castaño (2003a) y de Denaro (2004, 2010) al exponer las cuestiones económicas que se cristalizaron en el reparto de dinero o bienes que hacían entre sí los miembros del claustro, como así también la cuestión de las propinas que debían dar los flamantes egresados y de la necesidad de rebajarlas. Clavero (1944) cita el Libro de Claustros de la Universidad en su folio 8 donde se describen las diferentes resoluciones que se proponen en la reunión tenida el 21 de diciembre de 1780 en la cual acuerdan una nueva reunión de claustro a fin de definirse, luego de tomarse un tiempo para pensar, sobre los que egresa y la propina que deben pagar con anticipación a su egreso acreditando dicho pago con una boleta, dinero a ser repartido dos días después del acto de grados. Se dejó así de lado la costumbre de que los egresados repartiesen la propina en la Iglesia en el mismo momento de dicho acto¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Según consta en el libro 2° de Claustros, Claustro 161, del 4 de enero de 1781 (Clavero, 1944, p. 112).

En este sentido Baldó (1994) analiza las consecuencias que tuvo para la Universidad de Córdoba la expulsión de los jesuitas ya que sus tierras, esclavos y rentas asignadas a la Universidad heredada de Trejo fueron confiscadas y vendidas a personas particulares: “nos hallamos ante una institución desdotada y sin patrimonio, sin renta alguna hasta mediados de los ‘80, la escuela no pudo por más que languidecer” (p. 212); por lo que llega a la siguiente conclusión: “escasos fondos y, con ello, escasas posibilidades de incentivar una reforma de la enseñanza” (p. 213).

Por otro lado, Baldó compara la universidad con un sismógrafo en donde es posible medir la intensidad de las tensiones, de las resistencias al cambio, por permanecer atados al pasado o porque la Corona misma no permite reformas en pos de sostener “la condición colonial contra la que se alzarán los patriotas” (1994, p. 212). En este contexto, en marzo de 1784 luego de hacer una visita a la Universidad en respuesta a una solicitud formal del Virrey Vértiz (Clavero, 1944; de Denaro, 2010), Fray José redacta nuevas constituciones que nunca tuvieron aprobación de la Corona. Constituciones que se redactan luego de que por “dos meses dió San Alberto cima a la empresa de escuchar opiniones y recoger diferentes puntos de vista, de estudiar antecedentes, compulsar datos” (Clavero, 1944, p. 177). Constituciones que en el paso del tiempo tiene críticas dispares y pendulares porque van de la comprensión de la época y de lo que Fray José pudo hacer, a la crítica que considera que “en 1784 se rectifican las Constituciones barrocas de la Universidad, pero el cambio es mínimo” (Baldó, 1994, p. 214), es decir un análisis desde el hoy y desde lo que se considera que hubiese sido lo mejor.

Sin embargo, lo importante aquí es rescatar lo que constituye una práctica en Fray José: la de la escucha de todas las voces, la de ir y estar presente en el lugar del conflicto para ensayar respuestas que tal vez no son las ideales a juicio del paso del tiempo, pero si fueron las posibles, las que el contexto permitió y las que él mismo pudo y supo dar. Considerar el proceso acerca de cómo llegó a la escritura de nuevas constituciones es lo que interesa en este estudio, ya que responde a un modo particular de actuar, de ejercer la autoridad y, por lo tanto, responde a un modo propio que Fray José Antonio expresa en sus actos frente a la educación y lo educativo.

Clavero al analizar la letra de las Constituciones de la universidad de Córdoba de Fray José entiende que lo que escribe y cómo lo escribe, describen su personalidad porque “reflejan el orden, el cuidado, la meticulosidad, y ¿por qué no decirlo?, la suspicacia también, que constituían el fondo de su carácter, y daban fisonomía a su individualidad” (Clavero, 1944, p.

120). La anotación que hace Clavero respecto al manejo de diferentes conflictos en la Universidad y la resolución que en las Constituciones se realizan, en el modo de escribirlas, recuerdan la expresión de acerca de que “el hombre que actúa es precisamente una persona y su actuación es verdaderamente un *actus personae*” (Wojtyla, 2017, p. 57), por lo que en las acciones en sí mismas, entendidas en su contexto y descritas en los textos ya sea de manera implícita o explícita, permiten analizar las prácticas de una persona e identificarlas como prácticas educativas o no.

Vera de Flachs (2006) dentro de su historia de la Universidad de Córdoba subraya que Fray José propone algunas novedades que si bien en el contexto de la Colonia latinoamericana ya existían, sin embargo, en su persona y por su mano llegan a Córdoba del Tucumán. Aquí se subrayan dos: la primera refiere al coto en el tiempo de escritura que debían tener los estudiantes “en las clases, porque sólo producían dolores de espalda y pulmón, razón por la que algunos jóvenes quedaban imposibilitados de continuar con sus estudios.” (p. 72). Esto se corresponde con un proceso de carácter más general, de cariz europeo, en donde es más cercana (tal vez) la posibilidad de acceder a textos impresos. Textos en donde los conocimientos están compendiados; estructura no tan diferente a la de los catecismos de la época. De hecho, Vera de Flachs subraya que la propuesta de Fray José de supresión del dictado iba a implicar que los docentes, obligados ahora por ley, debían elaborar un texto de tipo científico. Pautas, propuestas y criterios de acción que según la autora permiten “recordar a los presupuestos educativos de Feijoo” (2006, p. 72). Entre otros puntos de análisis que hace la autora es conveniente citar el siguiente:

Entre las novedades introducidas se disponía que el nombramiento del rector dependiera del virrey por el tiempo que éste decidiera, aunque el nombre era sugerido por el superior de la Orden, pudiendo ejercer aquél también el cargo de cancelario cuando no se lo eligiese separadamente; del mismo modo se designaban los profesores. Es decir, la universidad se sometía al control de la autoridad política -simbolizada en la corona y con representación en el virrey-, con lo que se realizaba la dependencia de los círculos académicos con dicho centro de poder. (2006, p. 71)

Un siglo después de la propuesta de Fray José Antonio de San Alberto¹⁰⁵ en Argentina, en los procesos educativos latinoamericanos se dirimirán justamente estas cuestiones, a saber:

- Acceso de todos a la educación.
- Acceso de todos a los manuales.

¹⁰⁵ Propuesta Joseantoniana, de aquí en adelante.

- La posibilidad de un enseñante rentado (llámese profesor, maestro o formador).
- La educación laica; es decir no dependiente de la Iglesia Católica sino dependiente de un Estado que garantice el derecho de acceder a dicha educación.

Frente a las diferentes interpretaciones de la obra de Fray José, que lo consideran un acérrimo regalista¹⁰⁶, se vuelven necesarias algunas preguntas: ¿acaso las disposiciones propuestas por Fray José en las Constituciones, no dejan filtrar lo que luego se convertirá en una lucha social que solicita que sea la autoridad política de turno y no la Iglesia quien controle y administre la Educación Universitaria? Basta confrontar las ideas de José Antonio con las propuestas de la Ley 1420 para descubrir que las de Fray José son ciertamente de avanzada; de hecho, las nuevas Constituciones de la Universidad de Córdoba pueden considerarse coherentes con ese nuevo modo de pensar lo educativo que empieza a gestarse y que se cristaliza recién al nacer la escuela como institución (Nicastro, 2006, 2018).

Para cerrar este apartado donde se profundizó sobre las acciones de Fray José en la Universidad de Córdoba, conviene recordar que la Colonia implicó que el gobierno regional respondiese por entero a la Corona de España, mientras que el fin educativo de la propuesta Joseantoniana supera la cuestión de la obediencia a la Corona y a la Iglesia. Puede interpretarse entonces que los cambios propuestos en las Constituciones de la Universidad responden al amplio objetivo educativo de formar ciudadanos con el fundamento de que la educación encierra en sí misma el poder de transformar lo social, haciendo de sus ciudadanos personas hábiles y capaces de conformar un sistema y tejido social que promueva el bien común o bienes sociales, tal como se menciona en las Cartas Pastorales de 1784 y 1786 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b).

Fundación de Casas de Formación para huérfanos en Córdoba y Charcas

¹⁰⁶ Los autores que consideran a Fray José como acético y regalista son muchos y variados, es posible citar entre otros a: Vera de Flachs (2006), Gato Castaño (1998a), Elías de Tejada (1951), etc. Sin embargo, hay autores que a su pensamiento lo consideran de avanzada, y que si bien responde en obediencia a la Corona Española sus ideas trascienden a los marcos que la misma Corona propone, porque proponen de fondo que fray José responde más a su proyecto educativo que tiene implicancias sociales concretas que al gobierno de turno.

Con la intención de fundar las casas para chicas y chicos huérfanos es que, en la reunión de la Junta Municipal de Temporalidades del 25 de noviembre de 1780¹⁰⁷ (de Denaro, 2004), solicitó las instalaciones que otrora fueran la Procuraduría Jesuítica. Ciertamente, la preocupación por la educación llevó a Fray José a tomar decisiones prácticas y ejecutivas por eso propuso que este edificio, el cual precisaba de restauración, sea usado como Convictorio del Monserrat a fin de que el deterioro del mismo no continuase. De este modo en el edificio que quedaba vacante se establecería la casa de huérfanos.

Por otra parte, Vera de Flachs (2006) afirma que el Colegio de Monserrat tuvo tal prestigio que muchos, venidos incluso desde muy lejos y con recomendaciones o con intercesión de autoridades, buscaban el efectivo el ingreso de sus hijos; pero la casas y las habitaciones eran pocas. La solución a esta situación se encontró en la posibilidad dada por la Junta de Temporalidades que junto al “apoyo del rector del Colegio y del Obispo San Alberto, posibilitaron que, en 1782, se inaugurara la sede, que colindaba con la Universidad” (Vera de Flachs, 2006, p. 70). De este modo la posibilidad de resolver que pueda subir la matrícula de estudiantes en el Colegio de Monserrat y la viabilización de las oportunidades del traslado del edificio provocaron el desenlace tan esperado por Fray José: la fundación de la casa de educación para huérfanos.

Es posible ver entonces que Fray José estuviera presente y aprovechara de las oportunidades para concretar los proyectos. Se percibe aquí un reconocimiento personal y autoconsciente de quién es, de su rol y de las posibilidades que por ser Obispo tiene y puede aprovechar. Su presencia en la reunión de la Junta de Temporalidades marca un modo de ser y de hacer su práctica que bien puede llamarse educativa; práctica que se define por el estar presente, por prevenir, por planificar futuros posibles y mejores; un estar presente que le habilita a Fray José Antonio aportar y concretar la respuesta educativa que quiere dar a la situación de la orfandad y de la realidad que ve en el contexto de Córdoba del Tucumán.

Educar es el camino y la posibilidad que Fray José Antonio quiso abrir al fundar una casa; y la posibilidad de que así sea debió pasar por la burocrática autorización de la Corona. En este contexto decide formalizar lo que será su Plan de Pastoral como Obispo, por lo que escribió y publicó en febrero de 1781 una Carta Pastoral (de Denaro, 2010; Fray José Antonio

¹⁰⁷ A menos de un mes de su llegada a Córdoba.

de San Alberto, 2003a) en donde largamente dio razones argumentadas desde diferentes perspectivas sobre la importancia de la educación y el deseo de fundar una casa para tal fin.

La Real Casa de Niñas Nobles Huérfanas o Colegio de Niñas Educandas se inaugura el 21 de abril de 1782 en el antiguo convictorio del Colegio de Monserrat. A cargo del mismo en su organización y en su administración económica y pedagógica hay 4 mujeres laicas, las que no perseveraron en ese rol (de Denaro, 2004, 2010); se suman además 4 mujeres con votos privados de consagración y que en su deseo y objetivo está el poder constituirse en una comunidad de Hermanas que viven en casa constituida como Religiosa¹⁰⁸; es decir, una alternativa en la forma de Consagración a las posibilidades que la época brinda: beaterio o monasterio (Fraschina, 2006).

El Monasterio, conformado según el derecho canónico, recibe a mujeres que se consagran con votos públicos¹⁰⁹. En Córdoba existen dos Monasterios donde es posible el ingreso si las postulantes presentan una dote e ingresan con esclavas que les ayuden en su servicio. Como ya se expresó, en el lenguaje corriente de la época las mujeres que realizan votos simples, es decir por tiempo determinado y de manera privada, son llamadas Beatas y sus comunidades, Beaterio. En diferentes registros de escribanías es posible encontrar que por profesión o trabajo escriben: beatas (Birocco, 2000; Fraschina, 2006); es decir que “la profesión no conventual asumió un carácter predominantemente privado” (Birocco, 2000, p. 5) puesto que la mayoría de estas mujeres consagradas vivían en sus casas.

Nueve días después Fray José publica una Carta Pastoral que acompaña a las Constituciones por las que la casa recientemente fundada deberá regirse. Ciertamente en la Carta Pastoral fechada el 30 de abril de 1782 (2003b, p. 173), por el tema principal y la fuerza argumentativa, buscó defender la necesidad de aceptación de una casa de formación para mujeres y varones huérfanos coordinada por Consagradas que realizan atención pastoral, en un doble frente: de la sociedad cordobesa y de la Corona. Por otra parte, Fray José promovió y argumentó que la educación en estas casas responde a los intereses del Estado y, ante todo, a las necesidades de los huérfanos. Desde lo aquí afirmado cabe la realización de algunas preguntas tales como: ¿Por qué Fray José Antonio tuvo que argumentar la necesidad de estas

¹⁰⁸ Tras la aprobación real dada en 1785, se funda la que es hoy la Congregación de Hermanas Carmelitas de Santa Teresa de Jesús (argentinas).

¹⁰⁹ Se hace referencia a los votos de pobreza, castidad y obediencia que en presencia de una comunidad eclesial realiza una persona a fin de consagrarse y pertenecer por ellos a una Congregación Religiosa, Orden o Monasterio.

casas en una Carta Pastoral? ¿Qué otras estructuras educativas existieron en su época y sostuvieron la posibilidad de aprobación del virrey de estas casas?

En Argentina hubo proyectos de casas que recogieron niñas huérfanas. Es posible mencionar, por ejemplo, la Casa de Recogimiento que en Buenos Aires comenzó a funcionar con 31 niñas hacia febrero de 1699 bajo la formación y tutela de la que fue considerada como fundadora Doña Juana de Saavedra, una viuda y luego beata (consagrada) que enmarcó la formación de estas casas en la posibilidad de un futuro monasterio, en todo lo que esta nominación implica (Birocco, 2000). En esta fundación “lo que es seguro es que no todas eran huérfanas, ya que años más tarde un regidor del cabildo afirmaría que la mayor parte de ellas tenía padres y familiares” (p. 9). Para poder llegar a ser Casa de Recogimiento se solicitaron y se arreglaron las instalaciones del Hospital Real. Pero el fin de la nueva fundación se transformó y el proyecto dejó de ser una casa de Recogimiento de Huérfanas y se concretó el proyecto de un monasterio; de hecho, cuando empieza a funcionar ya “estaba previsto que no abandonarían la clausura ni siquiera después de la muerte, ya que uno de aquellos patios fue convertido en cementerio” (p. 13). No pasaron dos años y el edificio les fue solicitado por el nuevo gobernador de Buenos Aires. Definitivamente la posibilidad de una casa donde se recojan y eduquen a las huérfanas sin la condición de que luego serían irremediabilmente monjas, quedó sólo en una idea y en un efímero intento que no llegó ni siquiera a ser inaugurado, la casa de recogimiento de Huérfanas nunca funcionó como tal.

Pasaron un poco más de 50 años, el ideal social de la educación de la mujer de a poco crece, y este tiempo madurativo que intenta dar respuestas a las necesidades sociales provocó que surja en Buenos Aires una institución destinada a la educación y a la asistencia de huérfanas. En Argentina es la primera y estuvo a cargo de la Hermandad de la Santa Caridad (Fuster, 2009; Trujillo, 2014) constituida como cofradía que se dedicaba a la asistencia social¹¹⁰. Es necesario recordar que son laicos comprometidos que, de una u otra forma, viven la espiritualidad y el carisma de alguna familia religiosa, en este caso siguen la propuesta de vida de la “Hermandad de Cádiz” (Fuster, 2009). La idea se concretó, por lo que niñas y mujeres pudieron acceder al aprendizaje de las primeras letras y de labores conocidas como propias del sexo. Lo que sorprende es que “admitía en su interior indistintamente a chinas, negras, mulatas y señoritas de la más alta sociedad” (Fuster, 2009, p. 5). Esta casa recibió mujeres de diferentes edades, de

¹¹⁰ La asociación de laicos varones que fue fundada en 1727 con fines de beneficencia por lo que en sus inicios se hizo cargo de enterrar a “pobres y ajusticiados” (Fuster, 2009, p. 4).

diferentes estamentos sociales. Los motivos que se argumentan para el ingreso en esa casa fueron totalmente disímiles entre sí; hubo mujeres que ingresaron para aprender a escribir y otras que ingresaron por el estilo de vida que en el contexto es considerado lisonjero por lo que necesitaban formarse en hábitos aceptados socialmente y esperables para una mujer (Fuster, 2009; Trujillo, 2014). A su vez, hubo mujeres que ingresaron a solicitud de las autoridades judiciales porque en vez de ir a la cárcel, fueron enviadas a esta casa con lo que tomó un cariz correccional en sus funciones y en su fin. Más aún, la Casa de Huérfanas de San Miguel “oficiaba como agencia matrimonial” (Fuster, 2009, p. 8).

Ciertamente el por qué y el para qué fundar casa de huérfanos están de tal modo definidos en Fray José que le llevan a explicitar criterios de selección de quiénes han de educar; de condiciones de ingreso de las niñas y niños; de la edad; de la cantidad de huérfanos que se pueden hospedar y vivir en cada casa; de los contenidos a ser enseñados; de la administración del tiempo en lo pedagógico; y también de la administración económica de la casa, entre otros.

El telón de fondo para cada una de las fundaciones es la compleja realidad social que se sostiene y que se entrelaza con lo que a cada persona le pasa. Si esa persona particular logra transformarse por medio de cada uno de sus actos de libertad (Wojtyla, 2017), la sociedad también se transforma. Esto implica que se amalgama en la fundación de una casa la vocación consagrada, la necesidad de desarrollar el propio talento dándolo, la posibilidad de que mujeres y varones expresen su fe con obras (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b) y a su vez, se tejen las múltiples realidades que vulneran a las niñas y niños que solicitan el ingreso a las casas y para quienes toda esta estructura educativa se organiza y se crea. Cada casa es pensada desde la propuesta de dar pasos concretos, no a pesar del contexto histórico, sino a partir de las posibilidades (muchas veces luchadas) que el contexto les permite, con el objetivo de formar a los niños en todo lo que refiere a su ser persona, en su misterio (Wojtyla, 2017) y en su complejidad .

Así en 1783 se suceden acciones que se constituyen en pasos necesarios para las fundaciones: la que ya estaba en marcha y las que esperaba hacer Fray José. El 20 de febrero el Virrey Vértiz presenta al Rey las Constituciones escritas por Fray José A. referidas a la aprobación de las fundaciones del Colegio y Beaterio realizadas el 21 de abril del año anterior y que por cierto ya están en pleno funcionamiento (de Denaro, 1980, 2010; Gato Castaño, 1998a). Otro dato importante a tener en cuenta es recordar que a principios de setiembre,

mientras visita Catamarca, Fray José conoce a las hermanas Villagrán quienes tienen un proyecto educativo para niñas huérfanas y que, tal como puede verse, la educación como respuesta al problema de la orfandad está presente en el colectivo social de la época (de Denaro, 2004; Fuster, 2009; Trujillo, 2014). Fray José apoya este proyecto catamarqueño, que ya fuera aprobado por Cédula Real de 1778, y lo aggiorna proponiéndoles dos cosas: a) asumir las constituciones recién aprobadas de la Casa de Educandas de Córdoba y b) traer para la formación de las educandas a dos hermanas maestras desde Córdoba. Así en Catamarca reciben a 8 niñas pensionistas y a 17 huérfanas como respuesta a la realidad descrita por el mismo Obispo Carmelita en un Auto fechado el 18 de setiembre de 1783: “En esta ciudad de Catamarca no ay maestro público ni asalariado para la enseñanza e instrucción de los niños” por lo que se propone “edificar una habitación competente, donde puedan vivir 8 o 10 señoras Beatas de Nuestra Madre Santísima del Carmen,... donde dos de dichas Beatas, mañana y tarde les enseñen las primeras letras, el catecismo, labores de manos y cuanto necesita saber una mujer para ser útil a la Religión y al Estado” (Fray José Antonio de San Alberto, 1783, como se citó en de Denaro, 2004, p. 188). Igual que en Córdoba, Fray José solicita a la Junta de Temporalidades el que fuera Colegio de los Jesuitas. La junta se lo concede y se procede a la reparación del mismo. Pero el techo de la Iglesia se derrumbó y la obra quedó paralizada por varios años (de Denaro, 2004) hasta que por fin se culmina y comienza a funcionar cuando Fray José ya había fallecido.

Estando en plena visita pastoral a su extensa Diócesis, Fray José Antonio recibió el 4 de octubre 1783 la noticia de su promoción al Arzobispado de La Plata. En su camino va realizando otras acciones propias de su pastoral sobre las que se volverá más adelante, sin embargo, cabe destacar que fue dejando a su paso registro de todo lo que hizo en los libros de las parroquias, en sus cartas, etc. A causa de esta noticia, apuró el viaje y de regreso de su visita pastoral a Córdoba fue tomando nuevas resoluciones pastorales, como por ejemplo, la división de los Curatos o Parroquias del interior cordobés (de Denaro, 2004). De Denaro encuentra en el Archivo Nacional de Sucre, el documento en donde Fray José acepta la nueva misión en Charcas - La Plata (de Denaro, 2004, p. 188) con fecha del 23 de noviembre de 1783¹¹¹. Entre muchas actividades, circunstancias complejas y superpuestas en el tiempo, Fray José Antonio

¹¹¹ Se opta por esta fecha, ya que Liliana De Denaro, cita las fuentes, mientras que Purificación Gato Castaño consigna en las Obras Completas el día 2 de noviembre de 1783, pero no cita fuentes (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 17).

no cejó en sus actividades, por ejemplo, reforma el Seminario Diocesano Nuestra Señora de Loreto de Córdoba del Tucumán¹¹²; realiza el Concurso-Oposición para la provisión de Curatos, elabora las Constituciones de la Universidad de Córdoba, escribe varias Cartas Pastorales, etc.

Ya consagrado como Arzobispo de Charcas, recibe el 15 de marzo de 1785 por Cédula Real la aprobación de las Constituciones de la Casa de Niñas Nobles y Huérfanas de Córdoba, pero no se aprueba la presencia de las Beatas (de Denaro, 2004; Fray José Antonio de San Alberto, 2003a). Fray José Antonio no baja la intensidad de sus acciones en pos de la casa recién fundada, por eso el 16 de abril de 1785 escribió testamento a favor del Colegio de Niñas Huérfanas de Córdoba y a los 9 días emprende viaje hacia Charcas. Surge la pregunta acerca de las razones de fondo que llevan a frenar la posibilidad de que consagradas sean formadoras y de que se constituyan como Comunidad Religiosa. Ciertamente, por esta Cédula Real las beatas no pueden residir en la casa, empero siguen haciéndolo, apelación de Fray José Antonio de por medio.

Fray José Antonio tuvo que viajar. Llevó en el corazón el interés y el deseo de que las Casas de Huérfanos funcionen y perduren en el tiempo, aunque constantemente se encontró con una multiplicidad de situaciones conflictivas y tuvo que buscar, de manera creativa, el modo de resolver las contrariedades que surgieron una y otra vez en torno a las fundaciones. ¿Cómo hizo? ¿Dónde encontró esa fuerza para no abandonar su idea y su fundación? Por nota suscrita el 4 de mayo de 1785, en pleno viaje hacia La Plata, el neo Fundador “explicaba al Rey los perjuicios que se ocasionarían en el Colegio de Niñas Educandas (Córdoba) si se excluyeran a las Maestras Beatas” (de Denaro, 2004, p. 190)¹¹³. Ya lo había expresado en la Pastoral de 1782, cuando describió que junto con las ideas creativas y los deseos de que se concretizasen, convivieron también la preocupación y la percepción realista del contexto que se calmaron una y otra vez en textos de la Biblia:

Cuando, pensando en los precisos y grandes gastos de una obra tan de mi obligación, me acobardaban los muchos empeños, los pocos medios y las cortas rentas de este Obispado, luego me salía al encuentro el Profeta Oseas, con aquella admirable sentencia, que ha sido

¹¹² La formación inicial de los seminaristas y la formación permanente de los sacerdotes y curas le preocupa y le ocupa. El 25 de abril de 1781 publicó una Carta Circular sobre el perfil y los criterios de discernimiento que se han de tener en cuenta al momento de solicitar ser sacerdotes. De aquí en más, las diferentes cartas, estarán dirigidas en su mayoría a exhortar, animar, prevenir, formar a los sacerdotes (Vega Santoveña, 1989, 1994).

¹¹³ Purificación Gato Castaño en su cronología consigna que el 15 de mayo de 1785 se emite la “Cedula Real por la que se aprueban las Constituciones para los Colegios de Niños Huérfanos” (2003a, p. 17), dato que en este trabajo, no pudo ser triangulado con otro documento o autor.

y será siempre el apoyo y la seguridad de los justos limosneros: Misericordiam et justitiam custodi et spera in Deo tuo. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 176)

A La Plata llegó el 27 de julio¹¹⁴ y al otro día tomó posesión del Arzobispado. No pasó mucho tiempo en que Fray José Antonio buscó realizar nuevas fundaciones. El 15 de setiembre 1785 solicitó licencia para fundar un Colegio de Niñas Huérfanas, un Hospicio de Pobres y una Casa de Clérigos de San Felipe Neri¹¹⁵ (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a).

Mientras tanto en Córdoba se registró el primero de enero de 1786 la conformación de una clase pública atendida por la Vice Rectora y una ayudante laica; del mismo modo se consignaron los nombres de las maestras Beatas a quienes se les asignó una ayudante laica para las clases de las niñas internas. Tal como se solicitó en las Constituciones, a las niñas las dividieron por edades, por lo que había 3 grupos o clases a las que se sumó una clase de letras (de Denaro, 2004). La Hermana Ignacia de San José a esta fecha continuó al frente de las clases de telar de cuyas alfombras Fray José se admiró y elogió en la Carta Pastoral de 1784 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b). Es decir, la estructura que permaneció es la que propuso Fray José Antonio de San Alberto, y al 6 de febrero de 1786 con la aprobación del Beaterio se confirmó también la práctica que nunca se había dejado de hacer tanto en la recepción y consagración de las hermanas como en la autoridad que ellas tenían en la administración de la obra, tal como figura registrado en las memorias y libros de actas (de Denaro, 2004).

A los seis meses de la solicitud, Fray José recibió en marzo de 1786 la aprobación por Cédula Real de las tres fundaciones de La Plata; y en abril, por la situación de conflicto que vivió en la Arquidiócesis de Charcas – La Plata y su autopercepción de no poder resolverlo, redactó la renuncia a la Mitra y solicitó la autorización al Rey para volverse a España. La negativa del Rey quedó registrada en una nota fechada el 3 de octubre de este mismo año.

Es así que este 1786 está cargado, para Fray José de cuestiones ambivalentes: por un lado la autopercepción que le hizo sentir que “ya se halla sin fuerzas, sin salud, sin espíritu y sin utilidad para el ministerio pastoral de esta Diócesis” (Fray José Antonio de San Alberto, 1786, como se citó en de Denaro, 2004, p. 190); por otro lado, es en este año donde se anuncia de los avances en la casa de Córdoba, donde empiezan a funcionar las tres casas en La Plata y

¹¹⁴ El 28 de julio de 1785 “tomó posesión del Arzobispado. En la Sala Capitular presentó las Bulas del Papa, prometiéndole obediencia los cabildantes” (de Denaro, 2004, p. 190).

¹¹⁵ Documentos tomados del Archivo General de Indias - Charcas (2003a, p. 57).

en donde se publicaron en la Imprenta Real, en octubre también, las Cartas Pastorales con todo lo que implica la posibilidad y la concreción de dicha publicación.

De aquí en más habrá dos años cargados de una intensa actividad pastoral y de producción escrita (Carta a los indios Chiriguano en su lengua y en español; escritos espirituales y cartas a los feligreses del Arzobispado; Cartas Pastorales dirigidas a los curas y sacerdotes, etc.). Será el 8 de noviembre de 1789 cuando nuevamente comenzó los trámites para una nueva fundación: la del Colegio de Niñas Huérfanas en Cochabamba, “encargándole supervisar las obras de construcción del edificio al P. Patricio Torrico Ximenez” (de Denaro, 2004, p. 191). Mientras tanto en la Casa de Córdoba se ensayaron diferentes nomenclaturas a las clases de las niñas internas y se tomaron decisiones para aggiornarse en los modos de ejecutar el proyecto de Fray José Antonio; por otro lado, a fin de alentar y resguardar la fundación de La Plata, Fray José Antonio compró la hacienda que era de la Compañía. En el día de San José de 1792 se abrió la Casa de Niñas Huérfanas de La Plata con pocas niñas y a modo provisional cuatro meses después, el 29 de julio, se realizó la apertura solemne del mismo con cuarenta y cuatro niñas, ocho maestras, 7 criadas, un médico y un capellán. Fray José Antonio argumentó a favor de esta fundación en la Carta Pastoral que redactó y publicó para el 15 de octubre de 1792, día de Santa Teresa de Jesús (de Denaro, 2004).

Mientras tanto solicitó al Pbro. Ximenez que prepare lo necesario para la apertura de la Casa de Cochabamba. Purificación Gato Castaño afirma que el 15 de octubre de 1793 se abre el Colegio de Niñas Huérfanas de Cochabamba y que el 23 del mismo mes Fray José “envía al Virrey de Buenos Aires la Pastoral que ha escrito, con motivo de la fundación del Colegio de Cochabamba para que se publique” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 19). Tal como se dijo más arriba, las actividades y acciones se suceden de manera paralela e implican un trabajo al que pudo llegar Fray José con la delegación de tareas. Basta recordar que en ese mismo año las Cartas Pastorales se publicaron en italiano en Roma y las transformaciones que buscan adaptarse a los tiempos continuaron en las casas, de hecho, en la Casa de Niñas Huérfanas de Córdoba (enero de 1797), desapareció el rol de la Maestra de telares (de Denaro, 2004, 2010) y en diciembre de 1798 se formalizó la donación de la hacienda que perteneció a la Compañía de Jesús¹¹⁶ y que Fray José Antonio había comprado, por medio de escritura, a favor del Colegio de Niñas Huérfanas de La Plata.

¹¹⁶ Hacienda que está situada en la Doctrina de Sicha, partido de Yamparaes (de Denaro, 2004).

Fray José siente el paso de los años y pide un obispo coadjutor. El pedido tardó en resolverse, y el 25 de marzo de 1804 fallece. Era la madrugada del domingo de Ramos (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a). Fray José no llega a ver la Fundación que se concretó en Catamarca, la cual fue el 15 de octubre de 1809, en donde 17 huérfanas, 8 pensionistas y 2 hermanas que otrora fueron las fundadoras de la Casa de Huérfanas de Córdoba.

Reflexión para la acción. Acción para la reflexión

Las diferentes acciones y decisiones que tomó Fray José Antonio en torno a las fundaciones de las casas de niños y niñas huérfanas se dan en el contexto de constantes tensiones externas e internas al Obispo Carmelita que habilitaron su labor en un equilibrio entre el hacer personal y la delegación de tareas; entre la intensa actividad política, misionera y pastoral que implica ser Obispo y Arzobispo, y la sabiduría que da la quietud de la oración, la lectura de la Palabra, el estudio y la escritura. Tensión entre sus sueños que nacieron de un contexto social y que le impulsaron a la creatividad de respuestas contundentes, frente las posibilidades que concretamente se abrieron en la Colonia, con los trámites y los tiempos que los mismos demandaron en una burocracia que respondía a ideas o posicionamientos ideológicos a veces opuestos a Fray José; tensión entre los intereses de los Sacerdotes y Consagrados que detentaron el poder y la misión y vocación a la que son llamados; tensión que se dio de modo particular con los Curas y Obispos a los que debe acompañar primero en su Diócesis y luego en la Arquidiócesis. Tensión en sus sentimientos, entre la percepción de su propia fragilidad, de lo que realmente puede y no puede hacer y la confianza plena en Dios que sostiene los procesos tanto de la burocracia de la Corona como de la concepción social del rol de la mujer, sumado al sentido de la educación y de los contenidos que son necesarios desarrollar; tensión entre el llamado a estar presente y que busca ver *in situ* qué pasa o cómo ayudar y la delegación de dicha presencia en otros, a fin de poder llegar a otros lugares, a otros destinos, a otros espacios para poder ver y estar presente ahí.

La mirada a esta trama compleja que atraviesan e incluso sostienen las prácticas de Fray José, permiten concluir que tales decisiones son educativas en cuanto dichos procesos no quedan en la interioridad del Obispo guardadas como experiencias personales, sino que se trasuntan en cada documento que atestigua que dichas experiencias y conocimientos generados

buscan trascender e impactar en otros, es decir en sus Curas, en sus feligreses y en todos aquellos que se acercaron a la realidad de la Colonia por medio de la lectura de sus cartas en España y en Italia. La predicación entendida como enseñanza en la fe y acompañamiento en la vida de su Diócesis no tuvo para Fray José punto medio, o medias tintas. Es como andar en bicicleta cuesta arriba en una ruta empinada, hay que pedalear y avanzar porque lejos poder retroceder, por lo general las personas pierden el equilibrio y se caen.

En este sentido, y para acceder a lo que Fray José escribe, es posible asumir análogamente la prédica propia de la tarea del Obispo con la enseñanza o acto de educar, de hecho, en la Carta Pastoral de 1781 Fray José habló del pan espiritual y del pan material con el que debe alimentar a sus feligreses, explicó la tensión que hay entre predicar-enseñar-educar y no hacerlo:

Sí, amados míos, yo os confieso pública y gustosamente esta obligación. Confieso que debo daros el pan espiritual, por lo mismo que yo vivo de vuestras ofrendas, y de vuestro pan temporal. Confieso que debo predicar y anunciaros las verdades del Evangelio, porque soy vuestro Obispo, y porque en el día de mi Consagración, al poner el libro de los Evangelios en mi mano, se me dijo en nombre de Dios, por su Ministro: Recibid este Libro y predicad al pueblo que se os ha confiado. Confieso que os debo alimentar con la Palabra de Dios y que esto debo hacerlo por mí mismo, porque soy vuestro Pastor; porque a mí se dijeron aquellas palabras de Jesucristo, en persona de S. Pedro: Apacentad mis ovejas; y porque si no lo hiciese, se dirá contra mí, con propiedad: Si no alimentaste, mataste, y se me contará el no haber predicado a mis ovejas, por lo mismo que sí las hubiera muerto.(Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 180)

La búsqueda de efectivizar el sueño de fundar casas y escuelas en cada Curato para la educación de niños es sí misma una práctica educativa por el objeto que se busca, por las ideas sobre educación, por el rol que da a la mujer y al varón en la sociedad, por los contenidos a enseñar que propone, etc. Estas ideas sobre educación se pueden reconocer porque las obras en sí mismas las dejan trasuntar; ideas que fueron madurando, que se fueron desarrollando y se fueron plasmando en las pastorales que nacieron luego de cada fundación.

Vale decir entonces que cada casa fundada, sobre todo las de formación para niñas y niños huérfanos, le implicaron a Fray José un trabajo reflexivo acerca de las acciones y resoluciones a tomar o ya tomadas. Reflexiones en tono personal que luego se volcaron en las Cartas Pastorales; reflexiones que se sistematizaron, que se ordenaron y que encontraron sus fundamentos teóricos en la Sagrada Escritura, en los Padres y Doctrina de la Iglesia, en filósofos y teólogos, etc. Reflexiones y argumentos que no permanecieron iguales en el transcurrir del tiempo, sino que fueron acrecentadas, revisitadas y revaloradas (Gato Castaño, 1991).

Planificar para delegar. Delegar, un modo de gestionar

Cabe resaltar que en sus prácticas y tal como lo hizo en las Casas de Formación para niños y niñas, Fray José se tomó el trabajo de conocer cada situación y cada lugar de su Diócesis y de las Instituciones a cargo, planificó los pasos a seguir, delegó la tarea y la ejecución de lo estructurado. Luego, buscó el anoticiamiento de la marcha de su planificación a fin de alentar o rectificar por medio de cartas las acciones que se realizaban. Es decir, su práctica se sostuvo en una estructura que se repitió en el ejercicio mismo de su Ministerio Pastoral y de su quehacer educativo. La construcción de la Catedral de Córdoba y el modo de realizar las visitas pastorales son dos posibilidades para identificar las acciones que Fray José planificó, secuenció y dispuso de manera progresiva, a las que pueden nominarse como prácticas.

El 5 de enero de 1781 Fray José Antonio elevó al Rey de manera formal el diagnóstico y estado de obra que se necesitaba realizar en la Catedral (de Denaro, 2010; Gato Castaño, 1996). En julio de ese mismo año se iniciaron las obras, por lo que a la Eucaristía la trasladaron al Convento Santa Teresa de las Carmelitas Descalzas porque lo que era el coro y el presbiterio de la Catedral necesitaban ser demolidos. Purificación Gato Castaño (2003a) muestra en sus investigaciones a Fray José trabajando como uno más en la tarea de demolición, luego de celebrar Misa a las monjas Carmelitas Descalzas.

Al año siguiente, con la obra en marcha, Fray José consideró necesario hacer el inventario de los bienes de la Catedral a fin de adquirir lo necesario para ultimar su construcción, tarea que también delegó debido a que continuaría con la visita a la Diócesis a los Curatos del norte, más que lejanos a la sede episcopal. De este modo, de manera formal “despachó título de Gobernador del Obispado mientras durara su ausencia, a favor del Provisor y Vicario General Dr. Mariano Calvo” (de Denaro, 2004, p. 184). Es decir que gracias a la práctica de seleccionar a quién y de delegar tareas, Fray José gestionó el fin de obra en la Catedral: cuando se concluyó con el dorado del retablo y de poner el cuadro de la patrona, la Virgen de la Asunción, el 14 de diciembre de 1784 consagró la Catedral (de Denaro, 1980, 2004; Gato Castaño, 2002).

Tal como expresa Inés Aguerrondo (2007), el interés y la preocupación por el cambio llevó al hombre a lo largo de la historia a buscar estrategias a fin de alcanzar sus objetivos; de tal modo que en su desarrollo, la planificación se constituyó en un instrumento de gestión de la autoridad a sabiendas de que el conocimiento confiere el poder para decidir, transformar y/o

responder a la realidad conocida a fin de acortar la brecha o alcanzar el futuro deseado, buscado, trabajado. Frente a la posibilidad de cambios y de futuros posibles, “el soporte en el cual se apoya la construcción del planeamiento es el conocimiento” (p. 463); es decir, la planificación cuenta con los supuestos, los intereses y miradas de cada uno de los actores, así como también de las circunstancias propias del tiempo y del lugar en donde dicha planificación nace y se espera realizar. En este sentido es posible considerar que Fray José tuvo que recurrir a una planificación que contó con lo imprevisible y también con lo complejo (Aguerrondo, 2007); una planificación que ciertamente no fue neutral, sino que sustentado en ideas, tomó posturas, planificación que fue analizada y quizá hasta consensuada con diferentes actores (basta ver la delegación de tareas y las cartas a diferentes personas).

Es posible ver en Fray José una constante: la de planificar, pero no quiere decir que fue la misma para todas las situaciones o circunstancias. No realizó una planificación única y general aplicable a circunstancias similares, sino que se puede ver que lo que fue planificando nació a partir de la realidad y de las problemáticas con las que se encontró e incluso con las repercusiones que tuvieron en él dichas problemáticas.

Dicho esto, las visitas pastorales de Fray José Antonio pueden hasta considerarse como un plan educativo (de Materi y Bähler, 1997) o un método pastoral (Brardinelli y Galán, 2012). Es posible constatar que cuando Fray José vio una realidad o una situación, fue a fondo en el compromiso de conocerla y de buscar y encontrar respuestas. Resuenan en las Cartas Pastorales, una y otra vez, la importancia de la presencia, del estar, por eso en sus prácticas es posible verlo construyendo respuestas también complejas y tal vez, hasta disímiles entre sí por su complementariedad.

Fray José Antonio pareciera que hizo todo al mismo tiempo porque mientras visitaba el monasterio, estaba ocupándose de la universidad de Córdoba, o iniciando los trámites de fundación de Casas de Formación para niños, varones y mujeres; es posible verlo en la quietud que implica la escritura de Pastorales, Cartas, etc. y al mismo tiempo en la tarea de derribar la parte vieja de la Catedral; o haciendo visita canónica a las Instituciones y parroquias más cercanas a Córdoba (Clavero, 1944; de Denaro, 1980, 2004, 2010; Gato Castaño, 2002; Probst, 1940; Vega Santoveña, 1994).

Liliana de Denaro (de Denaro, 1980, 2004, 2010) quien recurre y transcribe documentos archivísticos¹¹⁷ habilita ahondar aquí en los datos de la Visita Pastoral en toda la Diócesis de Córdoba del Tucumán. Se busca describir desde estos datos el modo y los criterios de acción que el Obispo de Córdoba del Tucumán propuso, sobre todo en los campos, en las ciudades más pequeñas, en los Curatos más pobres y lejanos a la Sede Episcopal¹¹⁸.

Antes de salir a dichas visitas tuvo que ordenar y definir criterios de acción por las situaciones de conflicto vividas hacia dentro del Cabildo Eclesiástico y para con el Obispo. Fray José Antonio reunió al Cabildo Eclesiástico el 10 enero de 1781. En el acta de dicha reunión se escribe:

que en obsequio de la paz tan encargada por Jesucristo; y a que sus ministros debemos colaborar con la palabra y con el ejemplo de los Pueblos donde residimos, desde hoy en adelante sin limitación de tiempo nos concordamos a que si con el tiempo se suscitase alguna diferencia entre el Obispo y el Cabildo, o entre aquel y algún individuo particular de éste sea en la materia que fuese o de echo o de derecho, nunca se proceda por vía de demanda, pleito, sentencia o apelación alguna, sino que alegando cada parte lo que tuviere por conveniente a su favor, nos comprometamos a la determinación de dos jueces árbitros, que podrán ser los señores Arzobispos y deán de La Plata que son, y en tiempo fueren a cuio juicio y sentencia deberá estarse infaltablemente bajo las penas que se señalaron en la escritura de concordia, que lo mismo deba hacerse si la diferencia suscitada fuese entre algunas particularidades del cabildo que en caso de discordar los jueces árbitros se nombre un tercero alternativo por las partes, esto es en la primera vez que suceda haga el nombramiento de Juez tercero el Cabildo, en la segunda ocasión lo haga el Obispo y así sucesivamente alternando en los casos que sucedieren en diferencias entre el Obispo y el Cabildo sea entre el Obispo y algún particular del Cabildo o ya sea entre algunos particulares del mismo Cabildo. Que si no hubiese Arzobispo entre en su lugar por primer Juez árbitro el Sor Deán y por segundo el Doctoral de aquella Santa Iglesia y en defecto de ambos, entren dos Canónigos de oficio de la misma Iglesia. (de Denaro, 2004, pp. 181-182)

Por las decisiones aquí tomadas es posible advertir que Fray José buscó separar del arbitrio de la Corona o sus representantes (en un contexto del Patronato Regio), cuestiones que son eclesiales y que responden a la administración, organización y resolución de la Iglesia. Por esta razón quienes mediaron en adelante fueron las autoridades que, dentro de la jerarquía eclesial, son superiores a la de la Diócesis, es decir el Arzobispo y su Cabildo eclesiástico. Es necesario subrayar la importancia de este gesto, que le implicó convocar y efectivamente reunir a su Cabildo Diocesano; pensó criterios y los comunicó en un espacio de un cara a cara, donde

¹¹⁷ Aquí es preciso remitirse nuevamente al libro donde De Denaro transcribe los documentos originales y los cita describiendo ubicación y archivo dónde se encuentra.

¹¹⁸ El objetivo de esta tesis no es hacer historiografía de su vida, sino interpretar lo que con esas acciones entiende por educación y las ideas que a partir de ellas se construyen y entretujan como teoría. En este sentido, los datos vienen a reflejar el modo de realización de sus prácticas.

su autoridad como Obispo tuvo un rostro, presencia e identidad: el suyo. Por otra parte, se suma el acta que formalizó la organización y dio carácter de norma a lo que en dicho encuentro se trató. Atender a estos detalles es atender a un estilo de práctica que habla de presencia y de cercanía; a un modo posicionarse frente a los conflictos asumiéndolos con realismo y con proyección a que los mismos se solucionen en la independencia propia de la estructura eclesial.

Fray José realizó la visita pastoral desde lo más cercano a lo más lejano. Así un año antes de la fundación de la Casa de Huérfanas, el 21 de abril de 1781, Fray José firmó el Edicto General de Visita y lo socializó al otro día en la Iglesia de las Carmelitas, que hacía las veces de Catedral; es preciso recordar que para este tiempo ya el presbiterio y la sacristía habían sido derrumbadas para construir la cúpula y nuevas torres. Es así que la visita se inició en la Catedral misma y en las instituciones más cercanas a la sede episcopal: seminario, monasterios de clausura (Catalinas y Carmelitas Descalzas) y hospital. Luego esta visita se concretó en las parroquias más cercanas, en las actas parroquiales que cita De Denaro (2004) quedó registrado que a fines de 1781 estuvo en Alta Gracia, en donde a su vez Fray José escribió que visitó el Curato llamado de Anexos, que en la actualidad son los departamentos Santa María y Colón.

A principios de marzo de 1782 se llevaron a cabo las confirmaciones en el Curato de Río Segundo (de Córdoba) y en su libro parroquial constan avisos y recomendaciones que surgieron de la visita que realizó entre agosto y setiembre del año anterior (de Denaro, 2004).

Como ya se dijo, mientras tanto continuó con la Visita a la Catedral en donde dispuso a principios de julio de 1782, que se hiciera el inventario de los bienes destinados a la ornamentación de la misma y a la liturgia a fin de comprar lo que fuera necesario, ejecutar esta tarea les llevó a los responsables aproximadamente 20 días. En forma paralela realizó la visita al Monasterio de Santa Teresa de Jesús y dejó registrado su paso en un Auto de Visita con fecha del 27 de julio de 1782. La visita hecha a la Catedral y al Cabildo Eclesiástico quedó registrada el 31 de julio de 1782; mientras que en otra acta se registró su lectura el 26 de octubre del mismo año.

A principios de agosto dispuso la revisión de cuentas de la Catedral y de la Cofradía del Santísimo Sacramento. Revisó luego el Libro de Fábrica y los informes que le presentaron. Sobre cada revisión en lo económico, dejó criterios y normas en cuanto a las formas de llevar adelante los libros, las rendiciones de cuenta, las decisiones económicas, etc.

Así, llegado el 26 de agosto de ese mismo 1782, delegó con el título de Gobernador del Obispado a Mariano Calvo, persona a quien ya había nombrado Provisor y Vicario General en remplazo de aquellos quienes habían entrado en conflicto antes de su llegada¹¹⁹.

En su estrategia educativa-pastoral no se quedó con las situaciones que fue encontrando, sino que mostró criterios o pasos a realizar, enseñó cómo se resuelven, cómo se abordan; delegó tareas y les dio autoridad con un respaldo formal a quienes en su futuro cercano y por su ausencia, le representarían y comunicarían la marcha de las obras y tareas pastorales delegadas. De este modo inició la visita a los Curatos más lejanos. Se fue, pero se encargó de que, de manera oral y escrita, queden todas las recomendaciones necesarias para que en la Sede de la Diócesis las cuestiones se resolviesen según los criterios que él mismo propuso y que remiten al cumplimiento de su sueño amalgamado con la obediencia al Concilio de Trento y a lo que la Iglesia manda.

Fue minuciosa la visita, puso atención a todas estas aristas del quehacer que le compete como Obispo y también como fundador. Estando en la visita pastoral, Fray José no estuvo desentendido y ajeno a lo que en Córdoba se vivía; basta ver que estando en Salta envió una carta al Cabildo Eclesiástico a fin de mediar en un “conflicto producido entre el Deán y el Teniente Cura de la Catedral” (de Denaro, 2004, p. 186).

Al pensar en Fray José es posible comprender que en las necesidades concretas su respuesta fue acorde a ellas, es decir, su respuesta fue concreta. Las distancias eran desfavorables a la vida de un Curato, de su Cura y de sus feligreses por lo que inmediatamente,

¹¹⁹ Fray José antes de asumir en la Diócesis definió quién atendería los asuntos hasta que se efectivice su llegada. Aquí se origina el problema porque se entiende que, dado el cese en las funciones pastorales del Obispo, cesan también las de su Vicario; pero el que hasta entonces fue Provisor, Ascasubi, no lo entendió así. En el Libro 2° de las Actas Capitulares de la Catedral, se labra un acta en donde toma posesión de la Diócesis, el 4 de enero de 1779 el Arcediano Gutiérrez en nombre del Obispo electo, Fray José Antonio de San Alberto; pero una semana después solicitó asumir en lo concreto el gobierno de dicho Obispado, a lo que se opuso Ascasubi, quien lo estaba desempeñando. Fray José Antonio de manera explícita, en una carta del 2 de enero de 1779 solicita que las personas a cargo de las diferentes funciones de la Curia continúen en las mismas: que no se “innove” en nada (Actas Capitulares, libro 2°, fol. 288 como se citó en Clavero, 1944, p. 20). Sin embargo, frente a la consulta y exposición del problema que le hace conocer Gutiérrez, Fray José resuelve y comunica en una nueva carta, del 5 de junio de 1779, que Gutiérrez gobernara la Diócesis hasta su llegada a Córdoba y que Ascasubi continuara como Provisor: “en orden a lo temporal y recolección de rentas, io (sic) me dejo enteramente en manos, y cuidado de V.S., sin desear otra cosa sino qe. nada pierdan los Pobres Dequienes son, y serán todas ellas, y quanto yo tenga” (Fray José Antonio de San Alberto, 1779 como se citó en Clavero, 1944, p. 23). Ya en la Diócesis Fray José nombra el 6 de noviembre de 1780 al Dr. Mariano Calvo, que había viajado con él desde España como Provisor y Vicario General del Obispado.

vista la situación, dividió el Curato y propuso para cada uno un Cura a cargo: por ejemplo, erigió en Salta el Curato de Rosario de la Frontera (de Denaro, 2010).

En abril de 1783 emprendió viaje para la Puna; y ya en mayo registró su paso por Humahuaca y su misión en Jujuy. A fines de mayo hay registro de su paso por Tumbaya, para finalmente hacer la visita a Jujuy en los primeros días de junio afirmando que: “es una ciudad mejor de lo que yo pensé, muy formal y gentes muy buenas y muy unidas, y que han mostrado querer a su Obispo en la furia y fervor de asistir y confesar en la misión” (Fray José Antonio de San Alberto, 1783, como se citó en de Denaro, 2004, p. 187).

Regresó hacia el sur, tal como lo tenía previsto, en la segunda quincena del mes de junio de 1783 y participó en el Concurso de Oposición en Tucumán¹²⁰ que convocó a fin de nombrar Curas en las Parroquias que no lo tenían. En el mes julio, mientras permaneció en Tucumán, reformó el Seminario Diocesano según los criterios del Concilio de Trento¹²¹.

Ya entrado agosto, Fray José Antonio se dirigió hacia Catamarca y de camino visitó los Curatos de Monteros (Famaillá) y de Río Chico de Tucumán. Finalmente concretizó la independencia de los Curatos de Chicligasta y Monteros que había dividido en 1780. El 4 de setiembre de 1783 registró su visita en Catamarca en los Libros Parroquiales. Erigió nuevos Curatos luego de dividir algunos que consideró muy extensos al momento de realizar la visita en Catamarca.

El 4 de octubre llegó a La Rioja, allí es en donde recibió la noticia de su promoción al Arzobispado de La Plata, de hecho, la propuesta del Rey Carlos III había sido realizada el primero de marzo de 1783. Obediencia y Patronato Regio de por medio influyen, por lo que Fray José debe tomar una decisión y comunicarla. Por La Rioja (Anguinán) dejó una nueva constancia de su paso el día 6 de octubre. Visita que fue sumamente corta, lo que muestra que el ritmo cambió: estar en la Sede Episcopal, construir la respuesta al Rey acerca de su promoción al Arzobispado de La Plata, resolver cuestiones de Curatos del norte cordobés a los cuales debe dividir, influyó en este ritmo. El 9 de noviembre de 1783 llegó a Córdoba y el veintitrés del mismo mes elevó la aceptación a la Mitra Charquense (La Plata).

¹²⁰ “11.07.1783 Empezó con los Examinadores Sinodales Dr. Juan Espino de la Cueva, Dr. Francisco Xavier de Abila, Mtro. Francisco Xavier Ibáñez y Fr. José Joaquín Pacheco, a examinar a los opositores para los Curatos vacantes, hasta el 22. 07. (Cf. AAC. Leg. 25 Concurso de Curatos y Oposiciones, f. 110-164)” (de Denaro, 2004, p. 187).

¹²¹ Consultar Carta Pastoral del 25 de abril de 1781 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 325).

Cuando asumió la Arquidiócesis de La Plata profundizó (Gato Castaño, 1991) en el modo de concretizar los criterios que entiende, han de guiar a quien puede considerarse Autoridad en el quehacer pastoral y educativo. Por esto en 1786 inició en la Catedral de La Plata la Visita Pastoral, la cual le llevó cuatro años. Los aspectos que tuvo en cuenta en esta nueva visita son similares a los que asumió en Córdoba del Tucumán y refirieron a los ámbitos espiritual, administrativo, litúrgico, catequético, misionero, económico, etc. La motivación y las situaciones con las que se encontró fueron diferentes: su planificación educativa-pastoral ciertamente se modificó.

Si el conocimiento habilita la planificación, aquí es preciso detenerse a fin de profundizar sobre los contextos que caracterizan las visitas pastorales del nuevo Arzobispo de Charcas, situaciones a las que Fray José tuvo que conocer y frente a las cuales construyó propuestas educativas; en fin, esta consideración es porque se busca responder a la cuestión sobre cuáles son las nuevas configuraciones de su práctica educativa-pastoral.

Fray José llega a la nueva sede en julio de 1785, a 10 años del Concilio Provincial Charquense el cual intentó poner orden en la Arquidiócesis; cabe recordar que los obispados de Córdoba del Tucumán y de Buenos Aires pertenecieron a Charcas. Cada Diócesis tiene desafíos que les son particulares; sin embargo, algunos son compartidos y reafirmados como situaciones problemáticas porque se replican y permanecen en el tiempo. Ya se ha dicho, pero es necesario subrayar que Charcas, siendo una Arquidiócesis muy grande¹²², tuvo muchas veces la sede vacante¹²³; y aún más, esa vacancia fue siempre prolongada (Mazzoni, 2019; Vega Santoveña, 1989, 1994). Los arzobispos que eran designados a La Plata, por lo general tenían una edad avanzada así que, o nunca llegaban a tomar posesión o se morían pronto. Esto, por supuesto impactaba directamente en la organización, formación del clero en sus seminarios y en la vida pastoral, repercutiendo así también en el pueblo.

A lo largo de su historia la Arquidiócesis no fue visitada pastoralmente y las parroquias en su mayoría también estaban vacantes (sin Cura), en otras los Curas no residieron en ellas o

¹²² Las diócesis sufragáneas de Charcas (La Plata) son: Diócesis del Río de la Plata (Asunción), Diócesis del Tucumán, Diócesis de La Paz, Diócesis de Santa Cruz de la Sierra, Diócesis de Buenos Aires. Actualmente es posible ubicarla al norte de Chile, Argentina, Paraguay, Uruguay, Bolivia, sureste de Perú y oeste de Brasil.

¹²³ Antecedentes de manera inmediata a Fray José como Arzobispo: Don Pedro Miguel Argandoña Pastén y Salzar, avanzado en años de edad, quien estuvo 16 años al frente de la Arquidiócesis de Charcas (1761-1777); Francisco Ramón Hermoso y Figueroa, quien estuvo 5 años (1777-1782) y de quién dice Vega Santoveña “no le dio tiempo de hacer ni una visita general” (1989, p. 10), luego la sede queda vacante por tres años, hasta que Fray José Antonio es nombrado Obispo.

los que residieron no llegaron, por su extensión, a atenderlas pastoralmente como corresponde. En los seminarios se recibieron algunos jóvenes sin discernimiento previo porque no había criterios vocacionales claros. Relajación, desorden y abusos son las palabras que usa Vega Santoveña (1989) para describir la situación, la cual se hizo cada vez más difícil de desarraigar. Tomando las cartas e informes de los obispos al Rey Carlos III, Vega Santoveña cita a Fray Juan Priego, quien fuera Obispo del Paraguay, porque allí describe que los arzobispos hacen en el tiempo de su gobierno una o dos visitas las cuales se reducen a lugares reconocidos, subrayando que los Arzobispos terminan

reduciendo la visita a cobrar cuartas, doscientos pesos de procuración contra lo dispuesto por el Concilio de Trento después de haber dado una espléndida comida los curas visitados por una familia dilatada. Firmanse los libros de cofradías, se exigen sus derechos y se finaliza la visita. (Fr. Juan Priego, 1774 como se citó en Vega Santoveña, 1989, p. 7)

Ciertamente, muchos Curatos estaban vacantes no por falta de sacerdotes, sino porque muchos no querían asumir aquellos que no fueran importantes; el interés era poder encontrar curatos que redituaran económicamente como los que estaban en el camino a Charcas o Lima. La distancia y el abandono que sufre mucha gente provocó la situación que llevó a considerar como urgente la división de las Parroquias o Curatos; pero había Curas que no querían esa división porque afirmaban que mermaría la renta (Vega Santoveña, 1989). Se encuentran así Curas que abandonaban la parroquia o que sólo iban a ella en solemnidades.

Se sumó a esto que los pueblos indios no eran deseados... y quedaron abandonados, razón por la que Fray Priego afirmó en su carta que al resto de los lugares, es decir a los lugares pocos importantes económicamente, se envían visitadores “que más se deben llamar exactores... de modo que sin sacramento de confirmación se morirán casi todos los indios de este Arzobispado.” (Fr. Juan Priego, 1774 como se citó en Vega Santoveña, 1989, pp. 7-8).

Por lo dicho bastaría para comprender que no había una fe viva y operante ni en los Curas, ni en el pueblo; lo que a su vez provocó que la formación en los seminarios no alcanzara ni siquiera para suplir la carencia de celo apostólico o de una verdadera vocación.

Cuando se hace referencia al desorden de la Iglesia latinoamericana, marcada por el cambio de siglo, es necesario volver a lo que describen los mismos obispos en sus informes al Rey, quienes se expresan del siguiente modo: “En este Arzobispado hay una relajación de las leyes divinas y eclesiásticas” (Fr. Juan Priego, 1774 como se citó en Vega Santoveña, 1989, p. 9); refiriéndose a los curas que no celebran Misa o que participan llegando tarde a la Eucaristía

y permanecen confundidos entre la gente, casi a escondidas. A modo de ejemplo de estas situaciones, citamos lo que el obispo de Buenos Aires expresa en una carta:

No son pocos los que parecen aves nocturnas, viéndose solamente en las Iglesias como lechuzas, a oír de capa parda (como se dice) las últimas misas festivas. . . [Otros] para ir a decir misa, ordinariamente van de capa y palo, sin cuello y con la sotana arrebujada bajo el brazo, y estando como centinela en los atrios, por ver si alguna persona devota les alargaba la limosna para el sacrificio: y si no se la dan se vuelven muy serenos a sus casas sin haber entrado a la de Jesucristo, no reparando si es o no esto, especie de Simonía, porque este vicio se conoce poco aquí aunque es muy usado”. (Obispo de Buenos Aires, 1774 como se citó en Vega Santoveña, 1989, pp. 9-10)

El mismo Obispo de Buenos Aires (1774) describe los escandalosos abusos al celibato eclesiástico; realidad de la que está siendo testigo mientras que al mismo tiempo el Arzobispo de Charcas “defiende a sus curas, siendo contagiosas enfermedades” (Vega Santoveña, 1989, p. 10).

El Obispo Gregorio Francisco de Campos (1775) escribe una carta donde afirma que

los curas en los días de precepto ni explican el evangelio ni aún dicen misa los más; y si celebran en al amanecer dejando la misa de Doctrina para que la diga el ayudante que es el que tiene todo el trabajo. Éste rara vez predica o por desidia o por ignorancia. La doctrina la enseña generalmente, un indio viejo que suele ser ciego a quien dan el nombre de doctrinero: el que regularmente se halla mal instruido; y los mismos errores con que aprendió las oraciones comunica a los que enseña. A todo lo que comúnmente ni asisten los Curas o sus ayudantes: ni siquiera a oírlos rezar. (Vega Santoveña, 1989, p. 11)

En los documentos que cita Vega Santoveña se suceden y recalcan las denuncias de los Obispos a la formación que se da en los seminarios, en particular en el de San Cristóbal; formación que se caracteriza por precaria y por desoír los aportes del Concilio de Trento y de los concilios regionales: “Del Colegio Seminario, son públicos los graves desórdenes que se palpan por no observarse la instrucción que claramente se les ha citado en el capítulo XVIII de la tridentina sesión XXIII de Reformatione” (Obispo de Buenos Aires, 1774 como se citó en Vega Santoveña, 1989, p. 12). El Obispo de Buenos Aires explicita que el abandono a los seminaristas es real porque por las múltiples actividades que tiene el Rector, no los visita, no conoce lo que realmente sucede, y refiriéndose a los seminaristas afirma que

vaguea cada uno por las calles sin compañero buscando por las noches compañía; asistiendo a fandangos menos honestos. . . Dentro del Colegio: de quien se dice tener sus crecidas rentas: pero la manutención de los colegiales tan indecente y escasa que es necesario llevarles diariamente la comida y la cena de casa de sus padres o de otros extraños: tragándose con estas caseras comidas la relajación porque llevándose las comúnmente mocitas que llaman cholitas, se van inclinando y aficionando a ellas y a sus torpes amores, y después de clérigos o curas se las lleva de cocineras, envidiando otras sus cocinados. Es buen testigo de toda la experiencia. (Obispo de Buenos Aires, 1774 como se citó en Vega Santoveña, 1989, p. 13)

Frente a esto, el actuar deliberado de Fray José construye respuestas; es decir, la importancia de la presencia se subraya, aunque con un nuevo cariz porque se debe acompañar la vida de la comunidad recién fundada y de las niñas, atender a la posibilidad de nuevas fundaciones y a su vez, preparar el camino para asumir la tarea que le toca en adelante.

El 3 de julio de 1784 es la fecha de la Cédula Real (de Denaro, 2010) en donde Felipe III nombra a Fray José Arzobispo de La Plata (Bolivia). En septiembre del mismo año y a raíz de esta Cédula Real, se suceden una seguidilla de acciones –en fechas cercanas entre sí– en pos de que se efectivice la toma de posesión de Fray José de la Arquidiócesis, a saber: el 20 de setiembre se le concede el Palio Cardenalicio (de Denaro, 2004); el 21 se emite la Bula de Traslación de Fray José a la Arquidiócesis de La Plata y casi dos meses después, el 1 de noviembre, el Rey emite Ejecutoriales a favor de Fray José (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a). Será el 20 de abril de 1785 cuando Fray José informa al Cabildo Eclesiástico de manera formal que ha sido promovido a la Sede de La Plata como Arzobispo, y nueve días más tarde¹²⁴ de esta comunicación emprende viaje hacia su nueva sede, en Charcas (de Denaro, 2004).

Sobre el inicio del viaje de Fray José hacia Bolivia, Liliana de Denaro expresa: “Salió de Córdoba para su nuevo destino, con cierta preocupación porque se trataba de una arquidiócesis difícil por cierta reticencia que mostraba hacia las autoridades enviadas por la metrópoli” (de Denaro, 2004, p. 189).

Es necesario recordar que mientras va de viaje de camino a su nueva misión, va resolviendo situaciones, va escribiendo. Por ejemplo, el 4 de mayo escribió una nota al rey argumentando la necesidad de que en el Colegio de Niñas Educandas de Córdoba permanezcan las Maestras Beatas (de Denaro, 2004)¹²⁵.

A Sucre, donde se encuentra la Catedral y sede del Arzobispado de La Plata, llega el 27 de julio de 1785. Al otro día tomó posesión del Arzobispado y con la exposición de las Bulas prometió obediencia a la Iglesia y al Papa en frente de su nuevo Cabildo Catedralicio (de Denaro, 2004).

¹²⁴ Purificación Gato Castaño registra la salida de Fray José el día 27 de abril de 1785, sin embargo, Liliana de Denaro en su cita menciona que en el Archivo Monasterio Carmelitas Descalzas – Córdoba (Argentina) se encuentran los textos llamados Autos de Visita, en los cuales se anota que el 29 de abril es la fecha de inicio del viaje de Fray José hacia Bolivia.

¹²⁵ Se comprueba que esta nota la escribe yendo de camino, porque el 23 del mismo mes de mayo, Purificación Gato Castaño cita documentos en donde es posible constatar su paso por Jujuy (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a).

En este nuevo espacio de misión Fray José intenta gestar un contexto que facilite su tarea ministerial y que responda, a su vez, a la situación de conflicto que reconoció en la Arquidiócesis toda, cuya muestra la observó estando en Córdoba del Tucumán: grandes extensiones de los Curatos; Curas que necesitan ser formados o a quienes conviene replantearles su vocación como sacerdotes; ausencia de los pastores en las realidades y lugares a las que fueron designados (de Denaro, 2010; Gato Castaño, 1987a; Vega Santoveña, 1994).

¿Qué hace Fray José ante tamaña empresa? Empieza por lo que sabe y puede hacer: escribir. Sabe de la importancia de que en la metrópoli se aprueben sus ideas, comienza a tomar decisiones y las concreta. Por eso, el primero de enero de 1786 escribe una nueva Carta Pastoral a los Curas donde propone nuevos concursos de oposición en el mismo Charcas; y durante este mismo año promueve que la imprenta Real de Madrid publique sus escritos. Ciertamente la urgencia de llegar con criterios claros y con disposiciones en torno a devolver cierto orden al Arzobispado, implicó que Fray José escribiese esta nueva carta a los Sacerdotes, y en particular a los que son Curas a fin de que se conozcan las implicancias de tener a cargo una comunidad. Concurso de oposición que implicará formación humana, cristiana e incluso vocacional. Las ideas que son consideradas capaces de empujar y sostener criterios pastorales están todas esparcidas en las Cartas, como semillero; por lo que la impresión de las mismas es también una posibilidad de llegar, al menos en la intención, de forma masiva a todas las comunidades, especialmente a las más alejadas, del Arzobispado Charquense¹²⁶.

Fray José comenzó el año 1786 recibiendo, por un lado, la noticia de que el Beaterio del Colegio de Niñas de Córdoba es aprobado; y por otro, respondiendo a lo que ve en la realidad de la Arquidiócesis con una carta que escribió a los Curas de La Plata. La acefalía en los Curatos provocó en Fray José la necesidad de convocar a un Concurso de Oposición. Las tensiones fueron tales que quedó constancia de la renuncia al Arzobispado de Charcas y la autorización para volver a España, solicitudes que en nota del Rey (fecha el 3/10/1786) le son denegadas.

¹²⁶ La situación, en el futuro tampoco fue alentadora. Casi inmediatamente después de la muerte de Fray José, no se pudo esconderse ni disimularse más la situación de crisis y fracturas ideológicas y pastorales dentro de la Jerarquía de la Iglesia Católica en América, la cual toma un nuevo rostro, una nueva razón de ser. De hecho, en las primeras décadas del siglo XIX la situación también fue compleja, por las repercusiones que en América habían tenido las reformas borbónicas de Carlos III, en especial, y lo que provocó el proceso de emancipación luego de que Fernando VII rechazara la constitución de Cádiz. La mayoría de los obispos habían sido nombrados por la Corona, por lo que se entendió que ellos apoyaban la causa regalista; consecuentemente muchos tuvieron que emigrar a destinos pastorales de España; mientras tanto, otros declararon explícitamente su compromiso con las causas patrióticas. El quiebre hacia dentro de la Iglesia latinoamericana implicó que por varios años diversas diócesis y arquidiócesis estuvieran sin obispos o pastores al frente de ellas (Krebs, 2002).

Como era propio del obrar de Fray José, las cuestiones a las que hizo frente al mismo tiempo fueron variadas y disímiles entre sí. Como hitos importantes se subrayan el hecho de que Fray José inició la visita pastoral a la Arquidiócesis; y la importancia de que el año de 1786 es cuando la mayor parte de las obras que Fray José escribió, son editadas y publicadas en dos volúmenes en la Imprenta Real de Madrid (de Denaro, 2010; Fray José Antonio de San Alberto, 2003a). El contexto donde Fray José está inserto se caracteriza por su conflictividad y encuentra el foco detonante de su autoconciencia de fragilidad tanto en la situación de tensión *ad intra* del Cabildo eclesiástico y del proceso de elección de Curas, como también en las situaciones que acontecían en la mina de Potosí (de Denaro, 2004, 2010; Gato Castaño, 1991); tal como se dijo es la autoconciencia de una fragilidad que la expresa en sus cartas y en el pedido de traslado o de renuncia a la Mitra de Charcas. Contando con esto, las Visitas Pastorales y la delegación de tareas en la Sede Episcopal fueron las estrategias que pudo hacer.

Tal como lo expresa Gato Castaño, “hecho el diagnóstico de la realidad, no quiere quedarse en lamentaciones estériles, al contrario, cree que sin dilaciones hay que buscar formas posibles de encarar el problema” (1991, p. 155), razón por la que las tres fundaciones propuestas por Fray José Antonio respondieron a las necesidades y urgencias sociales de la época; las mismas fueron aprobadas en marzo de 1787. La casa de Niños huérfanos, el hospicio para pobres y la casa de Clérigos San Felipe Neri son una estructura que sostiene los criterios de acción, las enseñanzas y la respuesta a esa realidad eclesial, social y educativa que con la que se encontró y cuya descripción hizo en las diversas cartas que escribió Fray José Antonio al mismo tiempo que va realizando la visita a las comunidades hasta 1789, inclusive. Entre ellas, y sólo a fin de nombrar sólo dos de estos escritos, encontramos: Previsiones del Pastor en su visita (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 361) y Carta a los indios Chirihuanos (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 505) entre otros que tienen un fin más apologético de la educación en instituciones, como son las casas de niños huérfanos y el hospicio de pobres.

Es así que, en una nueva visita pastoral pero ahora en Cochabamba, Fray José Antonio inició en julio de 1789 los trámites para la fundación de un nuevo Colegio de Niñas Huérfanas. Cochabamba entre 1789 y 1791 será un espacio en donde Fray José misionó, enseñó, escribió, proyectó, defendió y organizó sus obras. Uno de los tantos frutos de este tiempo fueron por un lado las cartas pastorales y escritos publicados como la compra que hizo el 13 de noviembre de 1791 de la hacienda de la Compañía de Jesús, para beneficio del Colegio de Niñas Huérfanas de Sucre.

Bajo el patrocinio de San José, el 19 de marzo de 1792 Fray José realizó apertura del Colegio de Niñas Huérfanas de Sucre (La Plata) hasta que en julio hizo la apertura solemne del mismo. Tal como pasó en Córdoba del Tucumán, pasado un tiempo, en octubre escribió una carta Pastoral con motivo de esta fundación que permitió a Fray José desarrollar sus ideas educativas.

El 15 de octubre de 1794 Fray José inauguró el Colegio de Niños Huérfanas de Cochabamba cuyos trámites había empezado unos 5 años atrás. Igual que con la fundación de las otras Casas, publicó una nueva pastoral. A su vez, con el título de *Lettere Pastorali* se publicaron en Roma, en la Imprenta Lazzarini, la mayor parte de las obras de Fray José las que fueron traducidas al italiano por Niccoló de Laguna (Gato Castaño, 1991).

Ya se ha dicho, múltiples y graves conflictos se suscitan en torno a la mita de Potosí. Fray José Antonio solicita nuevamente su renuncia. Mientras esto sucede, en ese mismo año de 1798 Fray José delega en el Cura Salvador Ximénez Padilla la creación de una Escuela Pública de Primeras Letras en Potosí (Gato Castaño en Fray José Antonio de San Alberto, 2003a)¹²⁷. De aquí en más Fray José escribió múltiples Cartas Pastorales y escritos espirituales que fueron publicados.

La cuestión de la delegación de tareas es una constante en el ejercicio de su práctica y de su autoridad; por ejemplo, en mayo de 1799 delega en “Matías Terrazas, la visita pastoral que él tenía decidido hacer a la ciudad de Cochabamba y su partido” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 20). En 1803 solicitó un Obispo coadjutor, sin embargo, las respuestas de la Corona no llegaron, o fueron contrarias a lo solicitado. Es así que el 25 de marzo de 1804 murió Fray José Antonio siendo aún Arzobispo de La Plata¹²⁸. Fray José supo delegar autoridad para el desarrollo de ciertos roles y funciones, por ejemplo, el cargo de la administración y organización de las diferentes casas de formación, de modo particular cabe recordar el rol de la mujer en las casas de Formación Femenina. Diversos autores al afirmar las razones y la necesidad de la delegación en el ejercicio de la autoridad comprenden que es el conocimiento, la organización y/o circunstancias lo que habilita la delegación de tareas (IIPE, 2000). De este modo se construye el sentido y se revaloriza la labor de la persona a quien se le ha delegado, se

¹²⁷ “Detrás del proyecto educativo del cura Salvador Ximénez, está la mano de San Alberto” (Gato Castaño, 1991, p. 160).

¹²⁸ Liliana de Denaro cita detalles del momento de la muerte de Fray José, afirmando que falleció acompañado por su secretario Matías Terrazas y dos de los Carmelitas que lo acompañaron en su estadía americana (de Denaro, 2004); muerte que fue en la mañana del Domingo de Ramos en su Sede Episcopal de La Plata.

fortalecen las competencias colectivas y el grado de responsabilidad y compromiso. Por otro lado, se entiende que la delegación se vuelve difícil cuando hay líderes que no confían, que se confunden y creen que delegar desgasta la autoridad o el mérito de las acciones (Carrasco Belinchon, 1962), o creen “que si se delega, ya no se es responsable” (IIPE, 2000, p. 8).

Hacia dentro de las organizaciones se engarzan las diferentes funciones y roles no sólo con la apropiación y la adhesión conjunta a un fin sino sobre todo con una idea de sujeto que, como actor libre y constructor por sus decisiones en libertad, asume las tareas que les han sido delegadas. En este sentido construir una organización requiere que cada miembro se sepa equipo, colabore desde su reflexión y acciones a la construcción de dicha organización (IIPE, 2000).

Ciertamente ante preguntas acerca de qué es lo que se delega, a quién delegar, cómo acordar una delegación de tareas o funciones, surgen ideas construidas como conocimiento sistematizado por las que es posible constatar que en la práctica, Fray José desarrolla un modo de delegar que se explica (Strauss y Corbin, 2002) a partir del aporte de ideas que surgieron en torno al concepto: “la delegación de funciones consiste en el acto mediante el cual el jefe comparte la autoridad y la responsabilidad con un colaborador respecto a funciones concretas, reservándose aquél la fiscalización de las mismas y su coordinación con las restantes” (Carrasco Belinchon, 1962, p. 24).

Al repasar desde el presente la práctica educativa de Fray José es posible reconocer en ellas el ideal o deber ser que movió su toma de decisiones y le permiten delegar tareas y actividades para centrarse en la educación. El hecho de que una persona pueda aprender y que por esos conocimientos pueda ser buen ciudadano (de Denaro, 2010; Fray José Antonio de San Alberto, 2003a; Gato Castaño, 1987a) muestra en Fray José una mirada prospectiva, una construcción de un futuro posible que se conquistó por el conocimiento y la acción humana deliberada que aquí nominamos práctica. Y como otra cara de una misma moneda, es posible interpretar en Fray José que posicionado desde ese escenario futuro pudo discernir qué acciones eran importantes para su presente; un posicionamiento dialéctico de mirar la realidad que implica un modo de construir lo que hay que hacer en el hoy, fijar metas en el futuro y aprovechar de las experiencias del pasado (Ossorio, 2002). Es en esta reciprocidad de miradas entre el pasado, presente y futuro imaginado, que se construye una imagen de Fray José como

profeta; es decir, una imagen de adelantado en el tiempo (Corbella, 2000, 2017; de Denaro, 2010; Vega Santoveña, 1994).

4.3. Fray José Antonio Prácticas Educativas: discursos sobre educación

Pensar en los discursos sobre educación, es pensar en la reflexión y uso intencional de expresiones de Fray José Antonio para referirse a sus pensamientos sobre actos educativos y a su vez, al uso intencional de ideas con fin educativo. Frente a la pregunta sobre qué es educación para Fray José se identifican elementos que les son esenciales y propios al hecho educativo.

Lo educativo es concebido por Fray José Antonio en un vínculo donde considera al Sujeto supuesto saber (Guyot, 2005, 2011) como el enseñante o educador que responde al ideal de quién educa, también le llama Padre y Pastor para definir en torno a estos dos adjetivos lo que este educador está llamado a ser. En este vínculo se encuentra además el Sujeto que es aprendiz o educando quien responde a la cuestión de a quién educar, y en relación con la nominación del que está llamado a educar, lo llama desde su necesidad o carencia, es decir huérfano porque precisa de un padre, tal como la oveja necesita también del pastor.

Fray José considera también cuál es el lugar de la educación, cuál es el espacio propicio que, atravesado por los tiempos, los contextos y o posibilidades históricas y sociales, posibilita el vínculo con fines educativos específicos. Fray José considera que la educación en sí misma implica una didáctica o sistema de condiciones y normas necesarias de acatar para poder enseñar y aprender; además implica precisar los contenidos que responden al qué enseñar y en qué educar. Al vínculo educativo lo presenta en la complejidad de todos estos elementos y contextos porque entiende que hay propósitos o fines de la educación que responden al para qué y al por qué educar, en este sentido, la educación para alcanzar su fin asume funciones¹²⁹ (política, social, económica, espiritual) complementarias entre sí.

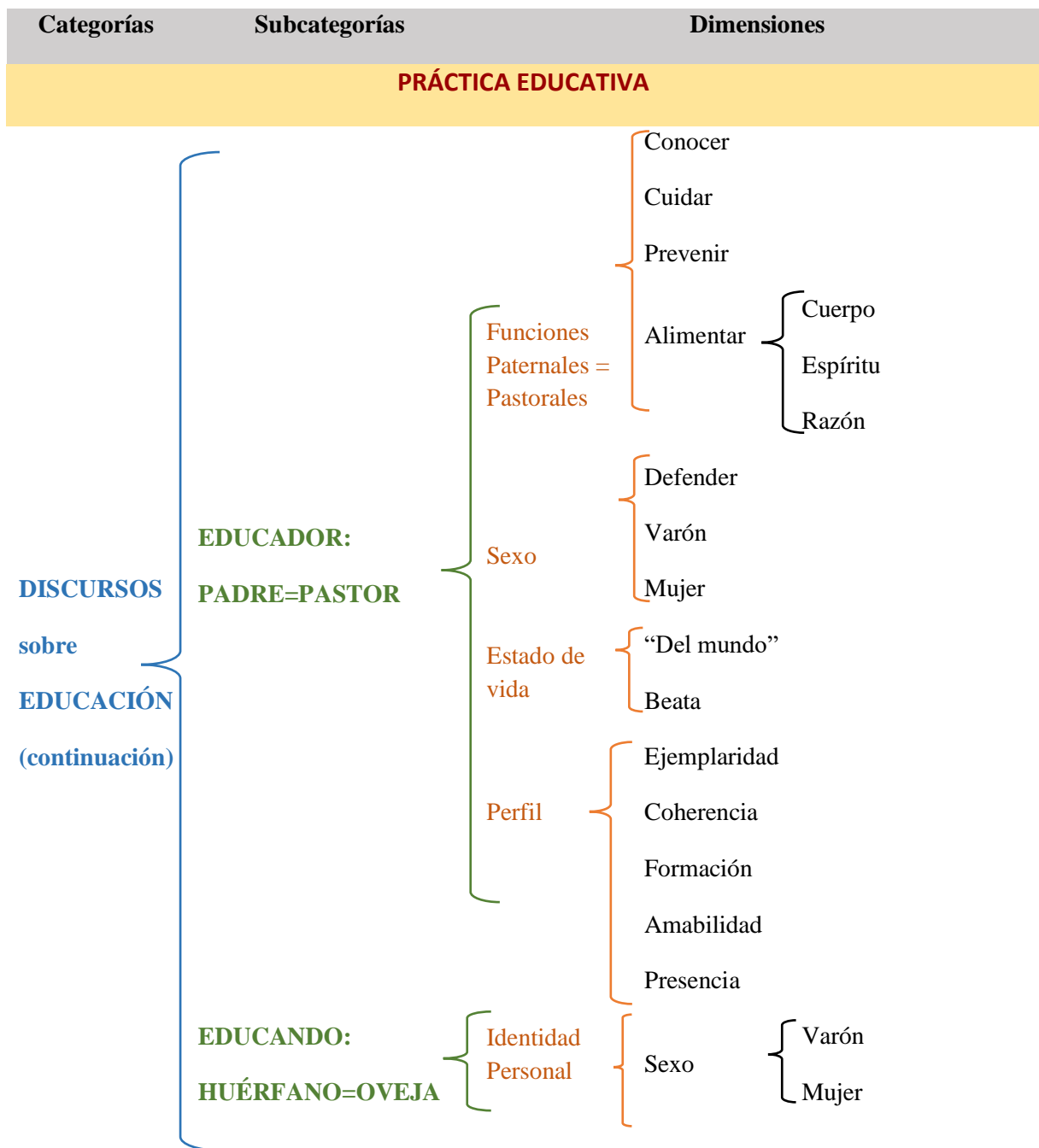
Sobre estos discursos se profundiza en este apartado a fin de analizarlos a la luz de la comprensión de persona que subyace en Fray José Antonio. Al igual que en el punto 4.2 donde se analizan las categorías emergentes en torno a las acciones educativas, se construye aquí el

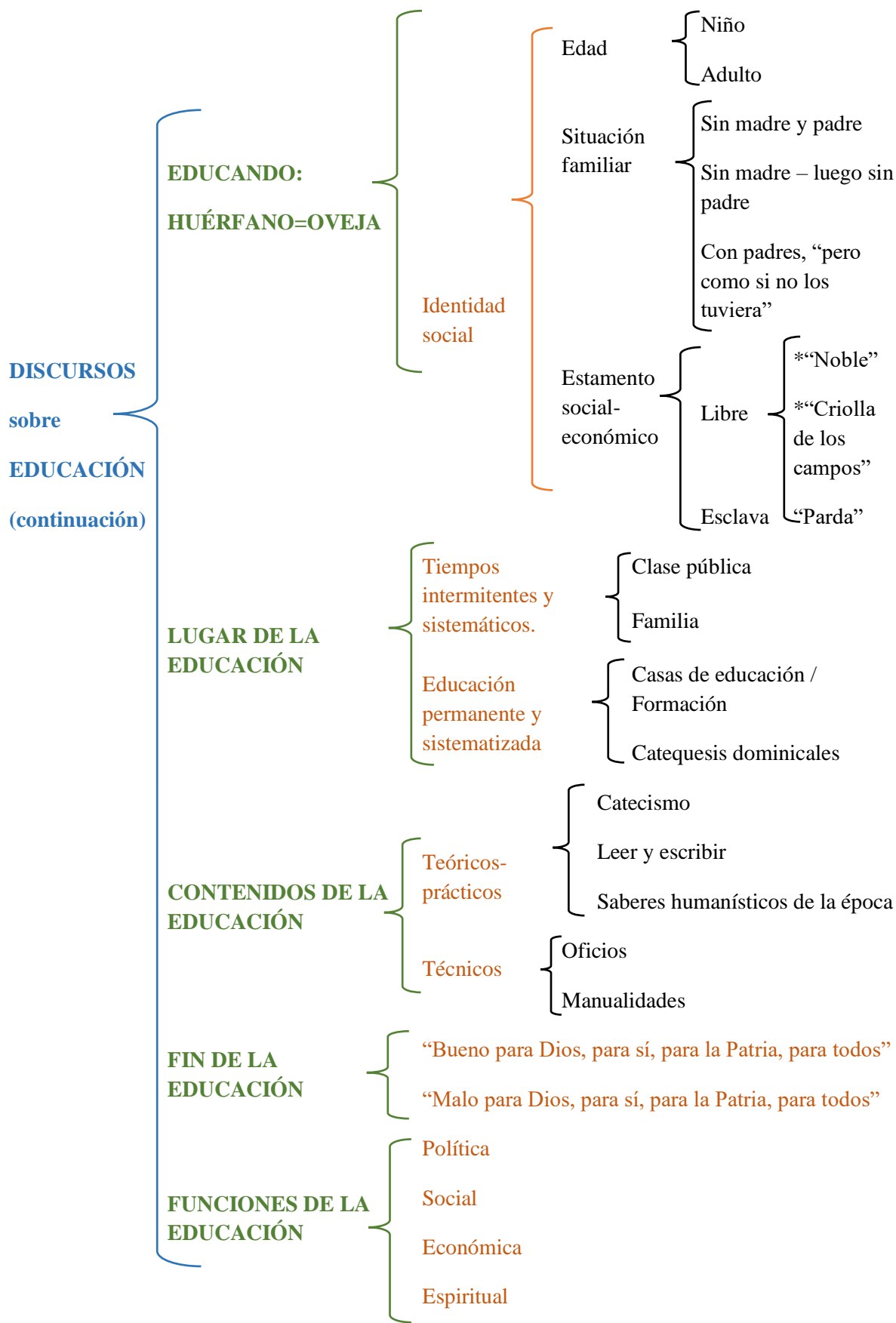
¹²⁹ Se entiende por función a la “tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas” (RAE, 2014).

esquema con los “marcos conceptuales mínimos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 154) en torno a los discursos sobre educación.

Figura 6

Categorías, subcategorías y sus dimensiones de variabilidad en torno a los discursos sobre educación







4.3.1. Contextos: trama donde se gesta la reflexión situada de Fray José

Cada persona nace, se desarrolla y crece en un espacio y tiempo determinado. Nacer en un contexto cultural y social que se ha ido construyendo durante siglos no es una elección; aún más, no puede pensarse la existencia humana fuera de una cultura que acuna. El mundo circundante en donde cada persona se desarrolla se convierte aquí en objeto de conocimiento, y por eso mismo, de transformación.

Se asume el término *práctica educativa* para contextualizar las acciones de Fray José que son reconocidas como educativas. Contextualizar las acciones implica también reconocer el saber práctico, la experiencia y por eso mismo, las competencias que en el contexto epocal en el que se desarrollaron, terminaron diseñando la propuesta de educación formal y sistemática. Frente a esta, en la escritura, Fray José recurrió a la cita de resoluciones e intervenciones políticas que fueron caracterizadas por un alto contenido reflexivo en torno a la importancia de la educación e incluso de la formación del educador.

La escuela en cuanto institución (Nicastro, 2006), es decir la organización que se presenta como un conjunto de normas, valores, significados, concepciones con carácter universal y de un alto potencial de regulación que alcanza a todos, nacerá recién casi un siglo después: se le ha llamado la escuela moderna. Sin embargo, de manera embrionaria y con una estructura normativa específica para cada caso, la institución escuela se materializó, se concretizó y se tradujo en objetivos, fines y funciones en aquel deber ser que Fray José entendió

y construyó hacia el interior de las diferentes fundaciones que realizó y de las instituciones en las que se hizo presente con una propuesta de renovación¹³⁰. En el recorte espacio temporal de este estudio es posible identificar las múltiples relaciones entre los sujetos en una estructura de roles y funciones que se fueron instituyendo para el logro de determinados fines, siempre atravesadas por sentidos y significados que dan cuenta tanto de instancias pastorales, así como también de políticas, ideológicas, subjetivas y socio-históricas que se configuraron en torno a las prácticas educativas situadas de Fray José.

Conviene aquí describir las características de lo que se llamó escuela a fines del siglo XVIII. Estas podían ser creadas por la Iglesia Diocesana, por las Órdenes Religiosas, por los Gobernadores, Alcaldes, o por particulares. Ya en 1565 hay noticias de la primera escuela conventual hecha en Tucumán (Puigross, 2002). En este contexto, ¿a quiénes se reconocieron como estudiantes? La educación estuvo más cerca de ser un privilegio, porque se cristalizó la idea de persona en la desigualdad jurídica y en la imposibilidad de acceso a la educación de los negros, mulatos y esclavos, por ejemplo. El resto de la población iletrada contó con la posibilidad de escuchar los sermones cuando el cura celebraba Misa, aunque en el Templo los lugares que ocupaban los pobres, los indios o esclavos libertos eran los más alejados; sin embargo, “el sermón católico fue, por mucho tiempo, el medio de comunicación más difundido para la transmisión de ideas, no sólo relativas a la fe, sino también a las costumbres y al orden social” (Urrejola D, 2011).

Por otro lado, muchos de los sermones, oraciones o Cartas Pastorales fueron publicados, y a pesar de que acceder a estos escritos fue ciertamente posibilidad de pocos, existió cierto hábito en la Colonia que habilitó que los pobres accedieran a estas ideas porque se leían en voz alta en posadas, plazas, iglesias y traspatios de las casas.

En la llamada escuela de la época, el horario no estaba pautado y el método para que los aprendices alcanzaran los contenidos replicaba la costumbre propia del sermón, es decir, se leía de manera colectiva o se repetía lo escrito de memoria por medio del coreo. En la lectoescritura se utilizó el método alfabético: primero se deletreaba, luego se pronunciaban sílabas y finalmente palabras y frases; se utilizaban catones y catecismos con un fuerte contenido moral. El formato de estos escritos estuvo pautado a partir de una serie de preguntas y respuestas que debían ser recordadas y repetidas.

¹³⁰ Universidad de Córdoba del Tucumán, Seminario Ntra. Sra. de Loreto, etc.

Para aquellos que lograron educarse entendieron que el objetivo de la enseñanza en las escuelas de primeras letras fue el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo precedidos por la enseñanza de la doctrina cristiana. Destacamos aquí que la preocupación por la formación elemental fue especialmente por la de los varones, mientras que la educación de la mujer fue relegada a las familias quienes asumieron la responsabilidad a través de la educación privada. Es importante el aporte de Efraín Bischoff (1979), quien describe el lugar y rol de la mujer en la Colonia sumado a las escasas oportunidades de formación que a ellas se les brindó. En este contexto, fueron muy pocas las mujeres españolas que acompañaron a los conquistadores en comparación a la cantidad de criollas y mestizas que llegaron desde Perú, Alto Perú.

Españolas y criollas tuvieron acceso a una educación hogareña para formarse en educación elemental, catecismo y labores que incluyó buenas costumbres, moda europea, oraciones, cantos, romances y bailes. Esta formación para mujeres de clase social alta se caracterizó por su religiosidad y sentido de familia. Por su parte, las mestizas convivieron en una sociedad ruda y no muy escrupulosa. El autor presenta para con estas mujeres una sociedad llena de prejuicios. Las mulatas, mestizas y pardas se dedicaron al servicio; es decir, no tuvieron acceso a la educación y presentaron, a la mirada de las nobles, una profunda relajación de sus costumbres; un juicio opuesto era para con las mujeres aborígenes quienes realizaban trabajos agrícolas, manuales, textiles, especialmente en las encomiendas (Bischoff, 1979).

En los Conventos se reorganizó la posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje para niñas, allí se les enseñó a leer, rezar y escribir. Los primeros conventos consideraron la protección y atención de nobles sin dote o huérfanas nobles sin valorar la vocación religiosa. En la Casa fundada por Fray José se procuró que las niñas huérfanas realizaran la catequesis dominical de la Catedral que estaba a cargo del Obispo José Antonio. De este modo, tanto en la masiva participación en las misas dominicales como en las clases públicas, estas niñas pasaron de ser simplemente aprendices, a ser aprendices y enseñantes al mismo tiempo. Esto permite comprender el orgullo de Fray José Antonio, cuando vio que las huérfanas eran quienes testimoniaban la necesaria unidad del saber y del saber hacer:

Los progresos que han hecho en estos dos años, tanto en Religión y piedad, como en letras y labores de manos, se nos harían increíbles, si no los estuviéramos viendo con los ojos. Por lo que toca a labores, además de las que son comunes en el país, apenas hay alguna otra, de las finas, delicadas y primorosas, que ya no les sea familiar. . . . han regalado a nuestra Santa Sede Catedral unos corporales, bordados en blancos, con flores y letras, que pudieran presentarse a la de Toledo. . . . Por lo tocante a la Religión y piedad, no hay una, entre tantas, que no sepa perfectamente el Catecismos de Astete y Fleuri; y hoy tenemos

el gusto y consuelo, de que cuatro o seis, por turno, nos acompañan todos los domingos a las Doctrinas Públicas, que hacemos por las Iglesias de la ciudad, donde antes de empezar la pláticas, son ellas las precursoras de nuestra palabra, que dicen de memoria y explican ambos catecismos, pero con tal despejo, claridad e inteligencia, que al mismo tiempo que enseñaban a los circunstantes, los admiran, los enternecen y los obligan a confesar que llegó el día de cumplirse lo que dijo David, viendo que las hijas saben más que sus padres, y que unas niñas de seis, ocho o diez años entienden sobre todos los ancianos del pueblo.

De aquí es fácil de inferir, lo mucho que sabrán estas niñas, y el gran bien que podrán hacer, cuando después de haber vivido seis u ocho años en estas casas, salgan a tomar aquel estado a que las llame Dios o les proporcione su fortuna, y se derramen por las ciudades y por los campos de donde vinieron como unas tablas rasas, y sin más color ni tintura que la natural. Podemos sin duda prometernos que cada una de ellas sea capaz de instruir, enseñar, y aún reformar todo un partido y cuando menos, que serán unas maestras hábiles y virtuosas de sus propios hijos, si los tuviesen a quienes enseñarán lo mismo que ellas saben, o los enviarán al colegio a aprender lo mismo que ellas aprendieron; y he aquí, en pocos años, remediada la ignorancia, que tanto cunde en los campos. Sin embargo, es preciso prevenir, que para asegurar todas estas ventajas y utilidades se necesita de una gran elección, y de un discernimiento particular. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 248-249)

Los franciscanos habían pedido la licencia para iniciar la tarea educativa en Córdoba, el contexto fue totalmente desfavorable porque los maestros fueron mal remunerados y no fue mucha la gente letrada dispuesta a trabajar en esta tarea. Por otra parte, las florecientes escuelas elementales de los jesuitas se centraron sólo en la formación teórica; ciertamente, los estereotipos sociales de prestigio y nobleza despreciaron las actividades manuales a tal punto que todo proyecto de escuela que incluyera el aprendizaje de oficios no tuvo raigambre en los centros urbanos de la Colonia (Bischoff, 1979; de Denaro, 2004; Gato Castaño, 1988).

Efraín Bischoff (1979) y Roberto Ferrero (1999) remarcan las implicancias que tuvieron las diferencias sociales en el acceso a la educación, y muy particularmente la educación de la mujer. Junto a la suerte de las niñas, los varones que no pudieron asistir a una escuela de primeras letras podían insertarse directamente en el mundo del trabajo. Había dos caminos alternativos: ser puestos bajo la protección de un artesano para aprender un oficio o ser colocados en una casa de niños huérfanos o expósitos. La fundación de los Hospicios y las Casas de Niños Expósitos se originó a fines del S. XVIII y principios del XIX por la situación de los niños que recrudecía en las ciudades; las condiciones sanitarias eran muy precarias y enfermedades como la viruela, la fiebre amarilla o el tifus eran mortales. Víctimas de la desnutrición, muchos eran abandonados por sus progenitores en las calles, a tal punto que nace la Casa de Niños Expósitos de Buenos Aires fundada en 1779 (Moreno, 2000) como respuesta

al hecho de ver que niños eran comidos por los perros, los cerdos o casi como normalizándose en el paisaje de la Colonia, se morían en las calles.

Hacia fines del siglo XVIII la ciudad de Buenos Aires, con una población que superaba los 35.000 habitantes aproximadamente, ya no podía ocultar sin vergüenza de las autoridades virreinales y de la elite, un hecho por demás común: el abandono sistemático de niños recién nacidos en la vía pública. Si a ello se añadía una cantidad importante de huérfanos, todo configuraba un problema social indisimulable. Sin embargo, una diferencia sustancial separaba a ambas categorías de huérfanos y expósitos: la ilegitimidad en el nacimiento. (Moreno, 2000, p. 664)

En este sentido, el techo educativo al que pudieron aspirar los expósitos fue al de la formación en artes y oficios que se llevaba a cabo a través de los herreros, sastres y zapateros. Bajo su cuidado, un gran número de niños y jóvenes de diversas procedencias se incorporaron al trabajo en el taller vinculados a un contrato laboral y pedagógico cuyo objetivo final consistió en transformarse en maestros artesanos. En América dos modalidades se impusieron: una pautada por los gremios y otra como contrato privado entre las partes. En algunos casos eran esclavos cuyo patrón buscaba venderlos con valor agregado, en otros se trató de hijos de artesanos y en otros, los mismos niños expósitos (Bischoff, 1979).

4.3.2. El Educador en las figuras de Padre y de Pastor

Fray José Antonio entiende que toda persona de un modo u otro influye siempre en otra provocando en ella aprendizajes que pueden ser positivos y/o negativos. Es decir que de manera a veces inconsciente se influye en los otros y le abren la posibilidad de ser más libres construyéndose como personas en cada decisión, más íntegros, sanos; o, por el contrario, lo deshumanizan porque se atenta contra cualquiera de las dimensiones de su ser personal.

Para Fray José ser educador implica aceptar que cada uno tiene un talento que es necesario asumir tomando la responsabilidad de desarrollarlo, de nutrirlo. En este sentido, toda profesión, toda labor humana que se constituye como servicio y como trabajo, no sólo es fruto de una elección humana, sino que es también un regalo o don de Dios llamado vocación. Considera que para su trabajo, Dios a cada hombre “lo previene y adorna con todas aquellas gracias y títulos que son necesarios para cumplir perfectamente con él” (Fray José Antonio de San Alberto, 1781, pág. 333); por eso Fray José invitó a que cada uno pueda preguntarse y examinarse acerca de la propia vocación, autoconocerse y examinar las propias inclinaciones; porque si ellas no provocan gusto y satisfacción personal o si no se pone como centro lo

educativo, “convenceros por sólo esto, que no es verdadera vuestra vocación” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 333).

Es posible afirmar entonces que el ser vocacionado es una condición *sine qua non* de todo educador, porque el solo hecho de tener talento o la facilidad para aprender no implica *per se* que sea llamado o vocacionado. En este sentido el educador se constituye en una autoridad capaz de enseñar, de transmitir con eficiencia; de forjar autoridad pedagógica lo que implica necesariamente las dos características, la de “ser llamado y tener los talentos y luces necesarias para aprender un arte, que se llama Arte de las Artes, cual es el de dirigir, gobernar” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 495).

Fray José hace consciente y narra su propia experiencia vocacional en la Carta Pastoral de 1782. Allí se puede ver que comprende que dicho llamado es un don, un regalo de Dios; es decir, algo que lo trasciende, que no viene de sí mismo y que ha de ser aceptado, acogido. Esta recepción no es pasiva, sino que le impele una respuesta que de una u otra forma desinstala a la persona de sí misma para ir al encuentro de alguna cuestión a resolver, en donde otros son implicados. Entiende la vocación como un don y una tarea que genera vínculos nuevos y renovados con otras personas porque de fondo es cuna de la misión personal de cada uno; horizonte y criterios que en pos del sentido de lo que se es, ayudan a definir qué acciones son coherentes a él y cuáles no. La vocación reconocida humaniza porque permite ejercer y concretizar en actos la dimensión de la libertad de todo hombre.

En la propia experiencia vocacional de Fray José es posible reconocer que la situación que impacta en él desencadenando la reflexión y su decisión por la educación es la situación de orfandad que vio en Córdoba del Tucumán y frente a la cual no pudo quedar indiferente, es más, expresa: “me contristaba sumamente” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 176). La orfandad en Fray José no es una cuestión de ideas o abstracciones, sino que se concretiza en niños y niñas que llevan a sus espaldas historias de vida y que están en contextos que una y otra vez vulneran su dignidad. Acerca de quién es el huérfano y cuáles son sus características se desarrollará más adelante, conviene aquí citar una primera descripción de lo que Fray José vio y desde dónde construyó su comprensión de orfandad: “verlas digo, errantes, dispersas y desamparadas, sin padre, sin madre, sin maestro, sin director, sin tener a quien volver los ojos para su alimento y para su enseñanza” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 176).

Este encuentro con la realidad le llevó a recordar lo que a él le constituye por esencia, que es su ser Religioso Carmelita¹³¹; es decir, a lo que vio lo confrontó con el deber ser que, en su interpretación, Dios le mostraba en los textos Bíblicos:

Cada Huérfano que se me presentaba, o en las calles, o en los campos, parece que encarándose hacia mí, me dirigía entre lágrimas y trinos aquellas palabras de Jeremías... huérfanos y sin padres hemos quedado y nuestras pieles áridas y quemadas son testigos de la desnudez, del hambre, y de la necesidad que padecemos. A cada momento de consideración de estos infelices, parecía que resonaban en mis oídos, como si para mí solo se hubieran escrito, aquellas palabras de David: Tibi dereclitus est pauper: Orphano tu eris adjutor: a ti es a quien por Prelado y Pastor de esta Diócesis, toca el recoger y amparar a estos pobres Huérfanos, que no tienen ni reconocen otro Padre que a su Obispo; si se pierden, tú serás la causa de su perdición, y si se salvan, tú serás el instrumento de la salvación de estas pobres criaturas. Mira, mira bien lo que haces, edifícales casa, búscalos, recógelos, instrúyelos, pues son tus hijos y son hijos de Dios, que los ha dejado a tu cuidado y protección. Orphano tu eris adjutor. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 176)

En fin, Fray José entendió para sí que la vocación es un llamado a ser y a hacer; fue el motor, el sentido y el impulso mismo para construirse como padre-madre de los huérfanos; se interpreta que el reconocimiento que hizo de su vocación, es lo que lo constituyó sustancialmente como persona, es lo que confirmó su identidad y le dio razones del existir (Miras, 2008). Pero al mismo tiempo, trasladó esta experiencia más allá de la época, de los contextos y de lo que se hace a todo aquel que asume una tarea, cualquiera sea. No se puede entender que un trabajo o que una misión no tenga en su raíz este llamado vocacional mediante el cual una persona se desarrolle como tal y crezca. Es en esta proyección de su propia vocación y en el entramado entre lo que se reconoce como don y la respuesta hecha tarea, hecha acción, lo que en ese momento llevó a Fray José a aclarar el sentido de lo que son y de lo que hacen a los y las educadoras que trabajaron en sus fundaciones: “¿Qué será sino venir a ser nosotros unas madres en Jesucristo de los pobres huérfanos, de quien Dios es el único y verdadero padre? ¿Qué será?” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 181).

La cuestión de la vocación se engarza a una exigencia de coherencia de vida de cada educador en donde se hace explícita la unidad entre lo que se predica y se obra; en donde cada obra se hace experiencia para sí mismo y para otros, por lo que expresa e incluso configura a la persona que la realiza (Wojtyla, 2017):

examinad vuestra vocación y consultad con vuestra conducta presente y pasada; porque si ella ha sido desarreglada desde sus principios, viciosa en sus progresos y manchada con

¹³¹ Según las Constituciones de la Orden del Carmelo Descalzo todo Fraile ha de meditar día y noche la Palabra de Dios (Fortunato de Jesús O.C.D. y Beda de la Santísima Trinidad O.C.D., 1968).

aquellos vicios y deslices que producen hábito, que exhalan infección, que borran hasta las ideas de virtud y del pudor; que engendran displicencia a las cosas buenas; y una inclinación o vergonzosa fragilidad a todo lo malo; si es ésta la historia de vuestra vida; vuestras iniquidades mismas dan testimonio de vuestra falsa vocación. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 333)

Tal como se ha expresado, la autoconciencia y la autorreflexión de Fray José le llevó a identificar en su propia experiencia vocacional el llamado a ser de quienes debían tener personas a cargo tanto para su formación como para su sustento espiritual y material (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b). De este modo, y en analogía con lo que un Obispo debe ser y hacer, es posible pensar que todo educador también asume las características de médico, de juez, de consejero, de maestro, etc. Es preciso detenerse de un modo particular en el desarrollo de la profunda explicación y extenso argumento acerca del por qué se es padre por este rol.

Formado en las Sagradas Escrituras y en la Tradición de la Iglesia, Fray José sostiene que entre todos los títulos con el cual se puede llamar y reconocer a una persona es el de padre, es el “más tierno, el más dulce, el más misterioso, y el que comprendiendo en sí todos los demás” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 166) porque explicita el vínculo entre el Sujeto supuesto saber (Guyot, 2016) y el educando, ya que al llamarle padre a su educador se autoreconoce hijo y por lo que puede reconocerse “en un solo golpe de vista, la ternura, la confianza, el amor, la obediencia y el respeto” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 166) que está llamado a tenerle o realmente le tiene a su educador. El título de padre encierra en sí el quehacer de muchos otros roles, tales como “el de Maestro, el de Médico, el de Juez, el de Consejero y Consolador” (p. 166).

Forja así la idea de que el educador, tal como lo es un buen Padre, desea ver a sus hijos bien, crecidos, maduros, por lo que busca educarlos, instruirlos a fin de que sepan y puedan elegir bien en su libertad, es decir, para que no caigan en excesos a causa de la ignorancia. El Padre siente compasión cuando ve enfermos a los que considera hijos por lo que no escatima esfuerzos y “los visita, los acompaña, los cura por sí mismo, si puede, y cuando no puede por sí, solicita, por cuantos medios le inspira su amor paternal el que sean curados por médicos hábiles y prácticos” (p. 167). Es necesario subrayar la cuestión de la presencia: el padre ve porque está y porque de fondo desarrolla un profundo sentido de prevención de situaciones complejas, difíciles que dañen a los educandos.

Continúa Fray José (2003a) con la afirmación de que un Padre desea que los hijos tomen decisiones acertadas, por lo que “en sus dudas y perplejidades los alienta, los instruye, los

encamina y los aconseja, como quien mira todas las ventajas y felicidades de ellos como suyas propias” (p. 167). El deseo de bien por el hijo mueve al que es padre a buscar todos los medios para su paz, para crear vínculos sanos y serenos de sus hijos para con los demás. Y si están en algún pleito, para que puedan llegar a una “razonable y pacífica composición” (p. 167). Entre las imágenes usadas Fray José entiende que el Padre “siente y llora los trabajos, desgracias y miserias de sus hijos” (p. 168), a sabiendas de que muchas veces estos sufrimientos pueden ser fruto de sus malas elecciones por lo que tiende a “compadecerlos, a consolarlos y a socorrerlos” (168).

Aquí es preciso problematizar acerca de qué es lo que constituye a una persona en un buen Padre. Fray José escribe refiriéndose a este deber ser que nace de la experiencia del llamado interior a hacerse cargo de los niños, y escribe al respecto: “Mira, mira bien lo que haces, edifícales casa, búscalos, recógelos, instrúyelos, pues son tus hijos e hijos de Dios, que los ha dejado a tu cuidado y protección. *Orphano tu eris adjutor*” (2003b, p. 176). Lo que se propone para estos niños es una formación que abarca las necesidades no sólo físicas, corporales –que para el ayer y el hoy no son poca cosa– sino que implica el afecto, el vínculo para con ellos y su formación. En este sentido, al repensar la paternidad, Barbeta Viñas cita algunos trabajos de investigación en donde se puede constatar que al comparar el nivel de formación con los estilos de crianza de los niños, los padres que tienen un nivel formativo superior son padres con mayor propensión a orientar su foco de interés e inversión de tiempo en la crianza de los hijos (2019). De hecho “se postula que estos cambios en la paternidad estarían marcados por un componente reflexivo” (Barbeta Viñas, 2019, p. 11) y en cuanto la toma de decisiones de los padres acerca de cómo ejercer la paternidad, encuentra que más allá de las situaciones contextuales, los padres atienden a las implicancias de dicha paternidad en la formación integral de los hijos: “estos planteamientos han sido desarrollados fundamentalmente desde el marco de la individualización de las relaciones sociales propio de la teoría de la modernidad reflexiva” (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 1992 citados en Barbeta Viñas, 2019, p. 11).

Fray José propone así una imagen de paternidad¹³² que supera a la propia del contexto socio-histórico en donde su competencia es la del límite y del “proveer, cuidar y criar” (Herrera et al., 2018) desde un vínculo lejano y estructurado; es decir, propone desde fundamentos

¹³² Fray José explicita, en la Pastoral de 1782, que el fundamento del educar en él se presenta como un llamado de Dios a ser Padre de los huérfanos manifestado en la confrontación de la lectura de la Biblia con la realidad social con la que se encuentra.

bíblicos una imagen tierna, cercana, presente, preventiva y de cuidado firme y amoroso propio del materno con una fuerte impronta afectiva y reflexiva que se presentó en esa época como una imagen renovadora del ser padre.

Es posible afirmar que en la actualidad la concepción de la paternidad como proyecto reflexivo sería una característica más presente a los padres de clase media y alta ya que ellos tienen, según los aportes que propone Barbeta Viñas (2019), una mayor conciencia de los efectos que implica el cuidado paterno en el rendimiento educativo, y de fondo, en el futuro laboral de los hijos. La imagen del educador con estas características ha sido revisitada en el imaginario popular de la maestra como la una segunda madre por asumir en las aulas el desafío de educar. Cabe aclarar que la imagen de madre y de padre en las aulas no significó para Fray José un llamado a suplir el rol y la función de los padres; sino que con estas imágenes muestra el modo que ha de asumirse en la tarea de educar, el cual se ha de caracterizar por la pasión, el interés y la responsabilidad con la que seguramente deberían hacerlo los padres que afirman amar a sus hijos: “¿Qué será sino venir a ser nosotros unas madres en Jesucristo de los pobres huérfanos, de quien Dios es el único y verdadero padre? ¿Qué será?” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 181).

Este modo de hacer signado por la calidez paternal y la efectividad de un profesional de la educación, se atesora en la experiencia reflexiva de Fray José, cuestión que, como ya se ha dicho, traslada a sus escritos en donde enmarca el perfil esperado de todo educador: “a vosotros os toca ser padres, no señores, mirarlos como a hijos, no como a esclavos; tratarlos con amor, no con aspereza, ser amados de ellos antes que aborrecidos” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 124).

Cabe recordar que el criterio de paternalidad en la educación encuentra su fuente en la Sagrada Escritura, en el modo en el que Dios se mostró con su pueblo; e incluso en algunos personajes como por ejemplo en San José que educó a Jesús Niño, a quien considera humanamente huérfano y necesitado de alguien que asuma la responsabilidad de su educación y de su sustento (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a)¹³³.

¹³³ "Un Santo, que entre todos los justos de la tierra, fue elegido y destinado a ser padre putativo, tutor, curador, ayo y maestro de un Niño, Dios y hombre; que en un sentido nada impropio pudo llamarse huérfano, pues en cuanto Dios, si tuvo Padre, no tuvo Madre; y en cuanto hombre, si tuvo Madre, no tuvo Padre. De un Niño, que según la expresión del Real Profeta, vivió desde su niñez, pobre y entre trabajos; sin tener en ellos, ni otro descanso, que los brazos de María y de Joseph; ni otro apoyo y sustento, que los que le procuraba su putativo padre, con el sudor de su rostro y con el trabajo de sus manos" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 270-271).

Este criterio de una educación con un marcado estilo paternal, es posible y atraviesa todo tipo de vocación, cada uno según sus responsabilidades y deberes; es decir que de un modo u otro atañe a todo aquel que busque responder a las necesidades y urgencias de los niños y adolescentes puesto que dichas decisiones y criterios de acción siempre impactarán en ellos. Este deber ser delineado en los escritos, son reflexiones que realiza Fray José de sus propias prácticas. Es posible encontrar testimonios de este estilo educativo de Fray José en la cédula del Rey, por ejemplo, donde consta la aprobación de las constituciones de la casa de formación y en la que se subraya que "sus feligreses, pues reconocían en su persona, un Padre y un Maestro." (Cédula Real 1785, p. 210).

Funciones paternas y/o pastorales

Ahora bien: ¿cómo caracteriza Fray José en sus escritos las funciones paternas y pastorales del educador? Dicho de otro modo ¿qué tareas le corresponde realizar a un educador que se reconoce desde los criterios de un padre y de un pastor según Fray José? Sobre estas acciones de la función paternal-pastoral se trabajará en este apartado.

El perfil del educador se sustenta en Fray José no sólo en la imagen del padre atento y solícito por sus hijos, sino también en la imagen del Buen Pastor que desentraña de los textos bíblicos y los interpreta para su tiempo y contexto:

Vosotros, Señores, sois Pastores de vuestras ovejas; a vosotros, pues, toca, dice Santo Tomás, defenderlas, alimentarlas y buscarlas; buscarlas, si se pierden; alimentarlas, si se enflaquecen y defenderlas, si las combaten. A vosotros toca defenderlas del peligro, alimentarlas en la necesidad, y buscarlas y recogerlas en la perdición. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 125)

Fray José propone entonces un estilo paternal e incluso pastoral para el educador. En la Carta Pastoral de 1781 largamente explicita Fray José las acciones propias de las funciones paternas, las cuales muestran la acción que es tierna y paradójicamente firme y fuerte al mismo tiempo. Un Pastor que experimenta el gozo de su vocación y de su tarea y al mismo tiempo sufre en su realización, porque lo sitúa en la intemperie de la vida misma y de sus contradicciones:

El Pastor vela día y noche en el cuidado de sus ovejas. Causa, ciertamente ternura, cuando recogiendo el pastor a sus ovejas, o de día, para que coman, o de noche, para que duerman, él se queda al aire libre, al frío, al sol, para velarlas, cuidarlas y defenderlas. Si oye, o ve al lobo que se acerca a su rebaño, ¿qué prevenciones no hace, qué golpes no da en tierra con su cayado, qué piedras no dispara con su honda?; ¿cómo despierta y llama a los perros para que hagan frente al enemigo, y le ayuden en la defensa de sus ovejas? (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 176)

Las funciones propias de todo educador en su práctica educativa, implican en Fray José el ejercicio de conocer, cuidar, prevenir, alimentar y defender.

a) Conocer

En primer lugar, implica conocer ese Otro al que se está enviado, a los destinatarios de toda acción según sus necesidades y desde las posibilidades que el mismo pastor reconoce que tiene para dar y conocerse. Este conocimiento, tal como se dijo antes, permite una respuesta a medida, es decir acorde al diagnóstico realizado: "porque, a la verdad, ¿qué Pastor, si quiere ser bueno y fiel (...) no tiene buscado y destinado un redil, donde recoger, abrigar y defender sus ovejas, de las invasiones del lobo y de los daños y perjuicios (...)?" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 263).

En este ejercicio de la paternidad educativa, la autorreflexión lleva a reconocer el gusto, el deseo y la pasión que bulle dentro al educar; pero también asume que es posible vivenciar que a veces los sentimientos no acompañan la decisión primera de educar y de acompañar. Se experimenta el peso de la tarea asumida y de las contrariedades que se presentan provocando incluso el deseo de abortar todo emprendimiento y de abandonar la tarea educativa. En la Pastoral de 1786 Fray José lo escribe diciendo: "os confesamos y decimos, públicamente, que . . . en fuerza de un ministerio que nos pesa, que nos abruma, y que nos hace vivir en un temor y temblor continuo" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 265); por lo que es posible interpretar que en el ejercicio de autoconocimiento, no moraliza los sentimientos que pueden tener el mote de negativos, sino que los asume en la experiencia integral del ser educador.

b) Cuidar

La acción de cuidar implica necesariamente pensar en quién es el que cuida, en el vínculo o relación que guarda con la persona a la que cuida y a considerar las tareas propias que realiza a fin de cuidar. Sobre esta cuestión Fray José se extenderá ampliamente en la Pastoral

de 1778 y la relacionará con la importancia del estar; y tal como se desarrolló más arriba, se entiende que la presencia es un modo de conocer y de responder a las necesidades concretas, de manera situada.

Cuidar es un término que en la actualidad ha sido constituido en categoría de análisis en ámbitos de la salud; expresión que no es distante a lo educativo porque asume y entiende las relaciones humanas en una reciprocidad tal, que reconoce la posibilidad de dar y de recibir de toda persona (Burgos Velasco, 2012). Esta palabra tiene su origen en la expresión latina *cogitare* 'pensar' (RAE, 2014c) e implica el acto concienzudo, racional que hace que una persona sea diligente y solícito en el asistir a otro. Implica una mirada que se antecede a los hechos, por lo que ayudada por el pensamiento y la reflexión responde a las necesidades propias y de los demás. Cuidar en este sentido es atender a otro. Dicho esto, es posible entender entonces con Fray José que el cuidado implica una ética, no de la justicia, sino de la responsabilidad en donde dicha acción supera el límite del deber y alcanza a la gratuidad del amor por lo que explicita: “a vosotros pues toca cuidarlos con esmero, y aún ser el cuidado mismo aquel tierno y amoroso cuidado con que un padre se afana y se desvive por ver a sus hijos crecidos, medrados, establecidos y dichosos” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 124).

La figura del cuidador asume un significado especial para la persona que es o será cuidada; y la tarea que realiza en lo concreto, es la urdimbre donde se teje el vínculo estrechísimo entre quién es cuidado y su cuidador (Rivas Herrera y Ostiguín Meléndez, 2011)

Este estilo de práctica del cuidado, revela aquello que tiene de educativo lo pastoral, y lo que tiene de pastoral todo lo educativo. Fray José construye una cosmovisión del ser educador-padre-pastor que no puede dividir y que se refleja en la práctica del cuidado que se presenta en la tarea misma de educar y en la identidad misma del educador.

c) Prevenir

Estar presente, conocerse personalmente y conocer al otro y al contexto educativo en donde se presenta el vínculo permite anticiparse a situaciones que pueden ser conflictivas. Implica tener elementos desde donde poder tomar decisiones.

Fray José entiende que la educación es el ámbito en donde es posible imaginar escenarios futuros y sus escritos van a argumentar una y otra vez la necesidad de la formación

física, intelectual, práctica y espiritual de quienes están en las Casas de formación a fin de promover en los niños la elección en libertad por el bien y lo bueno a medida que crecen: "ocupados aquí los niños en sus estudios, y las niñas en sus labores, vivirán separados todos de la ociosidad, madre fecunda de los vicios" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 186).

De hecho, Fray José entiende que proponer lo que está bien saca a los niños de la exposición a realizar acciones desacertadas, y por lo tanto de castigos que terminan siendo injustos ya que no tuvieron la posibilidad de conocer y elegir lo bueno, la virtud: "así crecerán con una feliz ignorancia de todo lo que es pecado, y sin conocer otros objetos que aquéllos que puedan poderosamente inclinarlos a la virtud" (2003b, p. 186).

d) Alimentar

El Pastor alimenta a sus ovejas, sin que deje pasar un día que no les busque y solicite los pastos más abundantes para comer, y las aguas más saludables para beber. No hacer esto, sería no ser Pastor, sino mercenario. Esta es la otra obligación . . . alimentar a sus ovejas con el alimento corporal, y mucho más con el espiritual. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 179)

Fray José entiende que la educación en las casas de niños y niñas es posible en lo cotidiano y a toda hora, es como la gota que horada la piedra, y es sumamente necesaria como es necesario beber agua o alimentarse. Quien se asume educador-padre-pastor, frente a la formación que ha de dar y que es entendida como alimento intelectual, espiritual y corporal, "no hay razón, ni pretexto, ni ocupación, ni ejercicio, aunque sea de caridad, que pueda dispensarle esta obligación" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 179).

Fray José Antonio subraya la necesidad de la regularidad y de la continuidad en lo que él llama alimentar o sustentar¹³⁴ a las ovejas, recordando que cuando "sus exhortaciones, siendo tan interrumpidas y pasajeras, ni comunican toda aquella luz, ni hacen toda aquella impresión que, era menester, para ir poco a poco iluminando la oscuridad de sus entendimientos y penetrando la dureza de sus corazones" (2003b, p. 242). La falta de continuidad y regularidad en la formación es la "causa, y lo será siempre, de que los ciegos se queden ciegos, de que las peñas perseveren peñas, y que los comprendidos en el peligroso contagio de la ignorancia, nunca puedan ser curados, ni verse libres de ella" (2003b, p. 242).

¹³⁴¹³⁴ Cfr. Pastoral de 1778 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 128).

No alimentar conlleva a formar varones y mujeres de mano débil, es decir de conciencia y voluntad débil:

Sí amados míos, la mano débil, produce y prepara las mayores miserias del Estado. Esta mano débil es la de un hombre vago y sin ocupación que, no aspirando con ardor a cosa alguna, ni a su bien propio ni al ajeno, se entrega, se abisma y se familiariza, con una continua ociosidad, cuyas maliciosas lecciones le tienen siempre dispuesto a los pensamientos más ruines y a las ideas más execrables. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 200)

Pero, por el contrario, poned a estas criaturas en un Seminario o Colegio donde se les instruya, se les enseñe, se les ocupe y se les familiarice con el trabajo, y a cada una se le dé aquel oficio que corresponde a su naturaleza y a su talento, y veréis cómo después de salir de él, tendrá el Estado, en las niñas otras tantas mujeres, ya no sólo piadosas, honestas y honradas, sino también hábiles, laboriosas y económicas, capaces de sostener sus casas y familias con el trabajo de sus manos. (2003b, p. 203)

Alimentar, entendido como dar lo que el niño o niña necesita para crecer integralmente, es un deber insoslayable de quien se reconoce como educador-padre-pastor de otro modo, quienes han sido confiados para la formación, mueren de inanición. Este es el punto de quiebre donde ya no se es Pastor, sino mercenario: se es corrupto porque lejos de cuidar de las ovejas, se las come, se las mata, se las abandona, y las consecuencias no son sólo para la persona que no ha sido formada, sino para la sociedad toda.

Alimentar es un acto también educativo que debe darse en un ambiente que atienda a la formación integral:

- Al cuerpo, y en atención al cuidado de la armonía toda, las comidas serán servidas con especial atención y en un contexto de limpieza y tranquilidad¹³⁵.

- A la razón, por medio del conocimiento teórico y práctico y del conocimiento de las cosas cotidianas de la vida.

- A la espiritualidad, a través de actos llamados piadosos o momentos orantes.

Fray José estipula la necesidad de poner en ese ambiente educativo, horarios, contexto de orden y limpieza en el lugar y los modos en que se realizará.

e) Defender

¹³⁵ Todos estos detalles se pueden encontrar en las Constituciones dadas para las casas de Niñas y Niños huérfanos de Córdoba (Cfr. Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 218-219).

Una de las tareas del educador-padre-pastor que implica el reconocimiento de la experiencia, la articulación con los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas, es la de la defensa de la oveja; ya que requiere la comprensión de una autoridad que es capaz de dirigir y concretizar los *síes* y los *noes* propios del gobierno de sí mismo y de los recursos necesarios para enseñar.

Se defiende a quien está en contextos o en situaciones de riesgo, de vulnerabilidad, en donde de un modo u otro se atenta contra su dignidad como persona. Esto implica poner el cuerpo y estar en plena disponibilidad “todas horas, sin perdonar trabajo, ni incomodidad alguna” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 125). Para defender es preciso estar. Estar implica conocer los posibles peligros; estar atentos a fin de prevenir situaciones o para salir al cruce de las que son avasallantes. Es preciso estar para argumentar con la voz y con la vida la importancia de la dignidad de toda persona, en especial de los niños expuestos a situaciones de vulnerabilidad: “Sí, Señores, a vosotros toca defenderlas con destreza y valor” (2003a, p. 125).

Y ¿cómo las defenderá el Pastor, que con frívolos pretextos las abandona, las deja, y que la mitad del año, o mucha parte de él no reside en su Parroquia? Ausente el Pastor ¿cómo andarán las ovejas, sino descarriadas, perdidas y expuestas al precipicio, o a dar en los dientes del lobo? Y en este caso, ¿podría justificarse el Pastor, con que no vio, o no supo el estrago de su ganado? (...). Ausente de su casa el Padre de familias, ¿qué puede esperar sino que venga de repente el ladrón que la asalte, la pierda y le robe lo más precioso? Ausente de su campo el labrador ¿qué ha de suceder sino venir el hombre enemigo, sembrar la cizaña de la mala doctrina y sofocar con ella el grano escogido, que estaba prometiendo una abundante mies? (2003a, pp. 125-126)

Se defiende del riesgo que de manera inminente (que con intención o no) busca causar daño a una persona; persona que a su vez no posee los recursos internos necesarios para poner freno a dicho daño; es decir que, riesgo y vulnerabilidad son conceptos que “se asimilaron a una posibilidad y a un hecho, asociados a una sola causa: el fenómeno, ante el cual no había mucho que hacer” (Cardona, 2002) y frente al cual se precisa de otro que cuide y defienda; otro que sea capaz de quebrar la situación externa que provoca el estado de vulnerabilidad en dicha persona que en un aspecto de su vida y de su historia padece.

Sujeto supuesto saber

Los criterios de acción del educador que surgen desde la imagen de padre-pastor que Fray José construyó, conllevan a la pregunta acerca de cómo lo concretizó en su tiempo y cuál es la propuesta que puede tenerse en cuenta para el hoy de la práctica educativa.

¿En quiénes piensa como educadores Fray José? ¿Qué discernimiento hace con respecto a ellos? Lo primero que observó es la cuestión de la formación y lo sumó a la posibilidad de encontrar educadores entre las personas que viven en esos lugares o naturales, de los cuales expresa: “de las gentes del mismo campo son ningunas o muy pocas, las que saben, ni lo preciso para este ministerio; y aun cuando lo supieran, jamás querrían abandonar el cuidado de sus casas y haciendas, por una ocupación incompatible con aquél” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 245). En este mismo sentido, cuando pensó en extranjeros observó que frente al conocimiento o mejor dicho frente a la ignorancia que abunda, ellos:

vagan por el campo o viven avecindados en él, no tienen este embarazo¹³⁶, y suelen ser más hábiles; pero también es cierto, que suelen ser menos inocentes, y por lo común, de unas costumbres licenciosas y estragadas. Poner, pues, a su vista y dirección una tropa de inocentes niños, sería lo mismo que poner un rebaño de ternos corderos al frente y cuidado de un lobo, cubierto con piel de oveja. Ni esto es hablar, como dicen, al aire, o para infundir temor, donde no hay que temer. Los informes, las noticias y la experiencia misma, nos hace hablar así, y prevenir los peligros, antes que entren y perezca en ellos la inocencia. (p. 246)

Es decir, personas que aun teniendo la formación necesaria su estilo o elecciones de vida le impiden forjarse como educadores. De este modo llega a decir que “la segunda dificultad, no es menor que la primera, porque cuando ya por casualidad o por fortuna, se halla un Preceptor propio y cabal, faltan arbitrios para señalarle salario correspondiente a su trabajo” (2003b, p. 246). En este sentido, es posible comprender que vocación y remuneración por el trabajo realizado no se oponen en Fray José, sino que son necesariamente correspondientes.

Se ha creído muchas veces que la vocación no era una elección racional, el nacimiento mismo marcaba ya quien podía o no enseñar; de este modo se pensó que una persona con vocación de enseñar estaba marcada por la gratuidad y el desinterés, por lo que al hacer esa tarea no se podía exigir contraprestación alguna. La idea de vocación “rima con la entrega, la generosidad y, llegado el caso, el sacrificio” (Tenti Fanfani, 2009, p. 42). Esta idea se contrapuso a la de profesional, dado que dicha actividad fue entendida como eminentemente interesada y frente a esto, Tenti Fanfani (2009) explicita que “un trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación)

¹³⁶ El de la ignorancia.

y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive de él” (2009, p. 42). Es decir, que un educador sea vocacionado no significa que se le deba negar lo que por justicia le corresponde: su salario (Tenti Fanfani, 2009). Esta propuesta hecha a fines del siglo XVII sorprende, fue innovadora e incluso revolucionaria.

Teniendo en cuenta esto, cabe mencionar que Fray José describe en la Carta Pastoral de 1784 algunas de las dificultades que tuvo para dar el paso del ideal de la educación a la realidad que encontró en su Diócesis: “una es, la de hallar Preceptor, con aquella ciencia, conducta y calidades, que son tan precisas para enseñar a niños” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 245). Puede interpretarse en esta expresión que en la elección del educador se deben tener en cuenta tres criterios:

a- El conocimiento, la formación.

b- La eticidad y moralidad pública de la vida del educador.

c- La posibilidad de poder transmitir concretamente esos conocimientos que requieren el temple y la didáctica para hacerlo.

Estas dificultades resuenan también en el hoy; basta considerar el aporte de Tenti Fanfani cuando afirma que el docente “debe tener la sabiduría necesaria para motivar, movilizar, interesar, y hasta para cautivar y seducir a sus alumnos” (2014, p. 3).

La cuestión se problematiza con mayor profundidad cuando se considera que en algún momento Fray José se confronta con la necesidad de responder acerca de quién es el que puede y es capaz de educar. Propone que sea la mujer, las consagradas, como un sujeto supuesto saber (Guyot, 2011) lo que implicó en educación para esa época, elementos que no eran posibles y que se consideraban revolucionarios cultural y socialmente en la vida de la colonia y de la Iglesia inclusive. Esta mirada antropológica que valora el rol de la mujer, en el hoy es más común en algunos niveles educativos y en algunas ciencias.

Volver al dato histórico habilita aquí comprender mejor la cuestión del quién ha de educar. Tal como se dijo más arriba, Fray José Antonio ya no era Obispo de Córdoba del Tucumán cuando llega la Cédula Real donde se aprobó el Beaterio y su función específica en el ámbito de la educación. Sobre este asunto es preciso recordar que el mismo 21/4/1782, día en que se fundó Casa de Educación de niñas en Córdoba, se estableció también dicho Beaterio con cuatro señoras que ya vivían en Comunidad, cumpliendo ciertas reglas y con votos

privados, cuyo fin era atender a las huérfanas; y aunque el Rey no había dado aún su visto bueno a este formato, Fray José vio necesario que la formación de las niñas no estuviese ya en manos de laicas puesto que ellas no garantizaban un estilo de vida coherente a sus ideales de formación.

La situación es comprometida porque en la Cédula Real que aprobó el Colegio, el Rey Carlos III expresó que si había Beatas en el mismo debían ser excluidas. Sin embargo, aquel 21 de abril de 1782 ya habían tomado el hábito como Beatas: María Teresa de las Mercedes Cañete, María Josefa de los Dolores Echeverría, Feliciano de Santa Teresa Echeverría, María Ignacia de San José Yedros. En la fiesta de la Asunción del mismo año, toma el hábito de Beata María Dominga Calderón que había entrado a mediados de mayo (de Denaro, 2004). Dos años más tarde los frutos de la educación y formación en la fe de las niñas madura en vocaciones consagradas, por lo que en el día de la Virgen del Carmen de 1784 toman el hábito 5 nuevas Beatas, de las cuales 3 fueron exalumnas: María de la Encarnación Alberta de la Santísima Trinidad Luján, María Mercedes del Niño Jesús Luján, María del Rosario de San Agustín Niz (de Denaro, 2004).

La casa de huérfanas como Colegio de mujeres ya estaba en marcha, el proyecto atraía y promovía la consagración de mujeres que, a su vez, se proyectaban como consagradas y educadoras, aunque la aprobación de un estilo de vida consagrada fuera del estilo monacal costó a pesar de que las nuevas ideas que llegaban a América propusieron e instaron por la educación de la mujer. Se interpreta que costó la concreción de dichas ideas, y como muestra de esto, basta considerar la respuesta y la aprobación aletargada y luchada contra la estructura eclesial de la época, la cual, por medio del patronato regio, no permitió con agilidad que una mujer sea consagrada y al mismo tiempo educadora.

Ante la negativa del Rey, Fray José reacciona con dos documentos que escribió mientras viajaba a Sucre para asumir su nueva Sede Episcopal. Resolvió escribir al Rey una nota explicativa, fechada el 4 de mayo de 1785 (de Denaro, 2004), en donde expuso las consecuencias para el Colegio y Casa de niñas Huérfanas de la exclusión de las maestras que han optado por consagrarse como Beatas; junto a esto describió la situación en la que tuvo que despedir a las maestras laicas porque su vida no respondía al perfil de educadora. Veinte días después, Fray José escribe al gobernador de Tucumán para que, a pesar de lo mandado por el Rey en la Cédula de aprobación de la Casa de Educación de Huérfanas, no despida a las Beatas; lo expresa así:

Apenas se halla una mujer que quiera dedicarse a la enseñanza de niñas, lo que reputan por bajeza. Parece, según me escriben, que en la aprobación de las Constituciones, formadas de acuerdo con el gobernador de la provincia, ha puesto la limitación de que no sean las maestras beatas y que si ya hay alguna, se quiten y no se les deje residir en el colegio. Esto excelentísimo mío es lo mismo que destruir un establecimiento cuya utilidad va a formar todo el bien de la provincia por las razones que expongo a su Majestad y otras que omito por no molestar su atención. Vuestra Excelencia es el autor de las felicidades de estos reinos y por lo mismo espero que por el bien de esta provincia del Tucumán y por la perseverancia de este Colegio y del que se está fundando a mis expensas en la ciudad de Catamarca, no se haga novedad en este punto de Constituciones y perseveren las maestras en el pie que hasta aquí, porque de otro modo, yo no podré dejar de lazar mi mano, mis rentas, y cuidados sobre dicha Casa, no debiéndolos emplear sin fruto y sin esperanza de utilidad alguna. (Fray José Antonio de San Alberto, 1785, como se citó en de Denaro, 2004, p. 195)

La primera oración de este párrafo describe de manera explícita la percepción social del rol educativo de una mujer. Frente a la percepción de que es una bajeza enseñar, que las monjas sólo deben rezar; de que no hay familias religiosas de vida activa en Latinoamérica (sólo una que otra experiencia en Europa) unida al hecho de que cuenta con la negativa del Rey, la cual consta en una Cédula, provocaron en fray José Antonio la escritura de cartas y en ella una toma de posicionamiento realizando de esta manera una práctica educativa que tiene que ver con la gestión y con una decisión que concierne al ámbito de la política educativa. Se interpreta que por esto Fray José, aun estando lejos, guarda para sí la organización y administración de la casa hasta 1785 en donde definió los oficios o tareas de las Beatas y las funciones de la Rectora y Vice Rectora.

Lo que aquí propuso Fray José va en consonancia con su idea de persona que subyace en cada acción. De este modo la traba de la posibilidad de que las mujeres enseñen se abrió al pensar esta tarea como una vocación, por eso las pensó consagradas; como una actividad avalada por la autoridad, por lo que las defendió en cada carta escrita al Rey y en las decisiones de continuidad de la obra hasta tanto dicha aprobación llegue. Es preciso subrayar que para el contexto sociocultural y religioso de la Córdoba del Tucumán esta propuesta fue revolucionaria, más que innovadora.

Recién el 6 de febrero de 1786, el Rey aprobó el beaterio para regir el Colegio de niñas Huérfanas (de Denaro, 2004; Gato Castaño, 1987b, 1998a) con la condición de que las nuevas Beatas sean educadas en el mismo colegio. Desde esta instancia la vida del Beaterio pasó por momentos y tiempos de organización y reorganización; las hermanas se plantearon su rol, su función e incluso su vocación. Es así que en diciembre de 1786, la vice directora que otrora fue maestra de las clases públicas, dejó de ser Beata (de Denaro, 2004). El proceso para constituirse

en Beaterio y para autogestionarse en el carisma y servicio pastoral inició y continuó en el tiempo y a medida que las circunstancias sociales cambiaron, cambiaron también el modo de responder a los mismos y el modo en el que asumieron la educación.

La mujer formada es a su vez mujer formadora; por lo contrario, una mujer no formada es viciosa¹³⁷. Fray José entiende que el rol social de la mujer es fundante de un Estado justo, porque de otro modo, encuentra en la mujer viciosa el origen y la causa de muchos males sociales: "De aquí provienen la ignorancia y falta de religión; la desidia y sobra de ociosidad; el lujo y corrupción de costumbres; la libertad y poco recato y pudor, que se advierte, por lo general, en todas las mujeres" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 295).

Perfil del Sujeto supuesto saber

Lo dicho en el apartado anterior habilita para preguntar y pensar sobre el deber ser de los educadores que Fray José propuso; cuestión que puede plantearse de la siguiente manera: ¿Qué elementos conforman en Fray José Antonio un perfil de educador? ¿Qué aspectos considera de la persona del educador y de la persona a la que va a educar? Como respuesta inmediata, Fray José les propone a los sujetos supuesto saber algunos criterios de acción: "que oren para encender, que estudien para enseñar, que enseñen para instruir, que trabajen para fructificar, que coman y vistan con decencia y sobriedad" (Fray José Antonio de San Alberto, 1786, pág. 271). Es decir, educadores que atiendan a su trascendencia, a su vida espiritual; que se formen; que la educación tienda a ayudar a otros a un saber hacer deliberado (propio de lo que en esa época se entendía como instrucción); educadores que trabajen y crezcan en eso que hacen, que impacten en los demás y que, por ser un trabajo, puedan sostener económicamente sus vidas y la de su familia. Un educador que sea ético en su vida a sabiendas de que esto se alcanza en la atención a lo personal en cuanto a su "formación intelectual y moral; y a las condiciones de trabajo de los docentes" (Tenti Fanfani, 2014, p. 3).

Para profundizar sobre estas características, se asumen algunas de las desarrolladas por Purificación Gato Castaño (1986) y se agregan otras que fueron pensadas y esparcidas en todas las Cartas Pastorales dirigidas a los Curas y a las maestras; aquí se unifican y ordenan para construir el perfil de todo aquel que forma a otros. Cada una de las características no pueden

¹³⁷ Es posible encontrar en Fray José una caracterización pormenorizada de la mujer que es formada (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 311) de la que no lo es (2003b, p. 313).

pensarse una sin la otra. No es posible pensar que un educador sea tal si no desarrolla la: Ejemplaridad, Coherencia, Formación, Amabilidad-Mansedumbre, Firmeza-Rectitud, Empatía y Presencia. Aquí se desarrollan por separado a fin de lograr una comprensión específica de cada una, y por eso mismo, del todo.

a) *Ejemplaridad*¹³⁸

Se puede entender que el sujeto supuesto saber es en su persona misma un ejemplo a imitar; un Testimonio de que es posible alcanzar el deber ser propuesto en el acto educativo. Todo docente queda siempre expuesto en cuanto autoridad pedagógica (Tenti Fanfani, 2014) puesto que es en quien se depositan muchas miradas. Por esto, Fray José nos recuerda que el pastor debe ir adelante ya que gobierna con el ejemplo. No basta que el Cura cumpla con su ministerio, no basta que no sea mal Sacerdote. Esto se puede extrapolar al servicio educativo: no basta con que sea un buen docente o directivo, no basta con que cumpla con su deber –que no es poca cosa en estos tiempos– sino que todo educador debe ser bueno y no sólo para sí, sino para todos:

Si el cura solamente es bueno para sí, y en lo secreto de su corazón, será luz, pero estéril, pero oculta, pero escondida debajo del celemín, que ni luce, ni alumbrá, ni calienta, ni enciende a los feligreses, para que a la vista y ejemplo de sus buenas obras, ellos obren bien y den gloria y alabanza a su Eterno Padre; y esto es malo, y muy malo. . . . Si el cura no siendo bueno para sí, ni a los ojos de Dios, quiere aparecer bueno a los ojos de sus feligreses, será luz, pero artificiosa, pero supuesta, pero hipócrita, pero fatua, que desapareciéndose como exhalación, muestra luego, que todo aquello era tiniebla y vanidad; y esto es peor, y muy peor. (Fray José Antonio de San Alberto, 1786, pág. 278)

Aún más, es posible entender en este texto que ser buen docente no se puede improvisar ni tampoco aparentar por mucho tiempo. En este sentido, evaluar a los docentes como buenos o no, no se puede hacer en la inmediatez de un año que se cierra o en la cantidad de estudiantes que aprobaron. Los estudiantes no son un producto comparable con otros frente a los cuales se les pueda proporcionar una medida estándar a la que deben alcanzar. ¿Cómo medir cuánto de educados están o no? ¿Cómo saber que dicha educación fue alcanzada gracias a este determinado docente? “para los profesores: ¿cómo se hace para medir y evaluar la cantidad de pasión, de curiosidad, de creatividad, de sentido crítico en relación con el conocimiento y la

¹³⁸ La Carta Pastoral de 1786 está estructurada de tal modo que es la cuestión de la ejemplaridad su centro. Fray José fundamenta sus argumentos en la Sagrada Escritura, Séneca (2003a, p. 279), Massillón, Segneri y Palafox (2003a, p. 314): todo el obrar de un Pastor ha de ser ejemplar si quiere dar frutos (2003a, p. 263).

cultura que es capaz de producir un maestro en sus estudiantes?” (Tenti Fanfani, 2009, p. 44). Ciertamente tampoco se puede negar que en los estudiantes y en las familias hay una intuición de quién es buen profesor–maestro; quién aparenta serlo y a quién sin disimulos, no le preocupa serlo: “la virtud (la calidad del docente) está en la ejecución y en la actuación y no en el producto” (Tenti Fanfani, 2009, p. 44).

Fray José Antonio entendió que las obras logran mostrar con eficacia lo que muchas veces no se alcanza a enseñar con palabras, doctrinas, sermones y discursos. Aún más, afirma que de un educador-padre-pastor, la bondad o “santidad de los que son autoridad ha de ser heroica, eminente, pública” (2003a, pp. 132-133). En los argumentos de la necesidad de ejemplaridad expresada en las obras, Fray José trae a su memoria lo acontecido en la historia de la Iglesia:

más puede, y convence más, la voz de las obras, siendo buenas y ejemplares, que la voz de los sermones, aunque sean los más estudiados y elocuentes. . . . La prueba de esta verdad es que, mientras hubo en la Iglesia abundancia de ejemplos, apenas hubo necesidad de sermones. (Fray José Antonio de San Alberto, 1786, pág. 279)

Es decir, no se deja de lado la formación por medio de la palabra, pero para que sea considerada formación, dicha palabra es confirmada y constatada en su veracidad por las obras que el pastor realiza, por las elecciones que el pastor ejecuta y por las consecuencias que dichas acciones y elecciones dejan marcadas como huellas en los que les son encomendados: “y para las ovejas, no hay voz más poderosa, ni precepto más riguroso que el del ejemplo, y ver que su Pastor va adelante, y es el primero en todo” (Fray José Antonio de San Alberto, 1786, pág. 281).

b) Coherencia

A quienes educan, Fray José los quiere como personas de verdad y de ciencia; con virtudes propias de quien se sabe creatura frente a Dios. ¿Con qué educador-padre-pastor sueña Fray José? Frente a la realidad que ve y constata en su Diócesis, Fray José soñó con personas que respondan con pasión a su vocación, que estén dispuestos a todo porque conocen la realidad en la que están insertos. Entiende que la educación es un trabajo que siéndolo, no deja afuera la vocación, es decir, asume la entrega y la disponibilidad hasta dar la vida misma, “como los primeros cristianos” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 68). Sueña educadores que se distinguen por su coherencia entre lo que creen (fe recibida como don) y lo que viven, entre lo que hacen y dicen, entre lo que dicen y piensan.

Tal como se expresó más arriba, la coherencia es lo que legitima la autoridad y la bondad –o no– de un educador: “desengañémonos, hermanos míos, los pueblos, aun los más groseros, no aman, ni estiman verdaderamente en nosotros, sino la verdadera virtud” (2003a, p. 228). Fray José entiende que está comprobado que la coherencia de vida, la concordancia entre lo que se es y lo que se hace, provoca que dichos actos publiquen, expresen, manifiesten con la vida lo que intenta enseñar y transmitir con la palabra.

c) *Formación*

Para Fray José, la educación habilita el verdadero ejercicio de libertad, tiene un fin específico que atañe a los diversos aspectos del ser persona. Aspecto que, si bien se tratará más adelante, conviene mencionarlo aquí dado que implica necesariamente considerar la formación personal del educador-padre-pastor puesto que se constituye como el único camino posible para que logre saber, saber hacer y transmitir. De modo explícito en las Constituciones para los Colegios de niños y niñas, escribe refiriéndose a las maestras:

Las que hayan de ser nombradas para este oficio, además de ser de una virtud probada y honestidad conocida, han de saber leer, escribir, coser, hilar, bordar, hacer calcetas, botones, cordones, cofias, borlas, ponchos, alfombras etc., para que de este modo puedan enseñar a las Niñas estas labores, y juntamente todo lo perteneciente a piedad y cristiandad, lo que mal podrán enseñarles, si ellas no lo saben o no lo practican. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 215)

El rol y la función dentro de la estructura que propuso, determinó también el tipo de formación necesaria por eso cuando pensó en la Maestra General entendió que precisaba de conocimientos específicos, de habilidades particulares para diferentes oficios y de conocimientos tanto de cultura general como de la fe católica. De hecho, Fray José criticó fuertemente a los Curas¹³⁹, a los Obispos y a los que se llaman maestros cuando constató la falta de conocimientos y de formación (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a); y al mismo tiempo considera que para ser educador-padre-pastor, al igual que los que van a ingresar a ser Sacerdotes, precisan no sólo de las virtudes, sino también de conocimientos propios de la ciencia y conocimientos propios de la fe a la que llama doctrina (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a)¹⁴⁰.

¹³⁹ Más arriba puede consultarse el informe que Fray José hizo a la formación en la Orden del Carmelo descalzo, en donde diagnosticó que sufrían el mal de impreparados (Vega Santoveña, 1998b).

¹⁴⁰ Ver de modo particular el título I de la Carta Pastoral dirigida a los que desean y solicitan ser sacerdotes, ya que a ellos les solicita la formación necesaria y que ha sido consensuada en el Concilio de Trento (Gato Castaño, 1987e).

El ser y la acción educativa-pastoral no se improvisan. No bastan las capacidades en sí mismas; no bastan los talentos *per se*: hacen falta fundamentos teóricos y formación práctica para que el pastor pueda responder a los múltiples desafíos que su tarea implica. Este saber y saber hacer, Fray José Antonio lo expresa en las cualidades que una Rectora o una maestra debe tener¹⁴¹ y también en las cualidades que un Sacerdote ha de desarrollar.

Estas razones llevaron a Fray José a repetir en sus Cartas, prédicas y acciones la profunda necesidad de una formación sistematizada que abarque a la persona en su integridad, en todo lo que ella es (Seifert y Burgos Velasco, 2016; Wojtyła, 2017), ya que quien se asume educador-padre-pastor ha de sustentar a las ovejas también con la educación, “¿pero cómo las alimentará el que . . . ni estudia, ni instruye, ni enseña, ni exhorta, ni predica?” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 126).

d) *Amabilidad-Mansedumbre*

Cuando Fray José propone a los Curas hacerse cargo de sus Parroquias, expresa con claridad que el primer paso o logro que debe alcanzar es el cariño de la gente, el vínculo amable y gozoso con cada uno y con todos. Parafraseando es posible decir con él: dame un docente, un supervisor, un ministro de educación “que, con sus buenos modales, con su dulzura, con su mansedumbre y caridad llegue a ganar el corazón de sus feligreses, y yo os aseguro, que prontamente ellos le amen como a Padre” (Fray José Antonio de San Alberto, 1784, pág. 215).

La imagen de Padre conlleva en sí misma el supuesto de un vínculo que se sostiene en y por el amor; vínculo que no es el de la consanguinidad y sin embargo es posible en Fray José por la confiabilidad que el ejemplo o testimonio del Padre-Pastor provocan y lo constituye como bueno en la percepción de quienes luego se sienten y llaman hijos e hijas. Por el contrario, quien no es querido:

para nada es bueno en la administración: aparta, divide, inquieta, desasosiega, alborota, arroja de sí al ganado, hace aborrecible el ministerio, cierra con el desagrado y el rigor las puertas de la Parroquia, ahuyenta las almas. . . quita el principio de todo lo bueno y santo, que es la devoción y afecto pío a lo bueno. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 124)

Una persona amable es aquella que por sus actitudes favorece las relaciones interpersonales, es decir, abre espacio para profundos y buenos vínculos con los demás. En la

¹⁴¹ Algunas de ellas ya han sido citadas.

jerga común decimos que este tipo de personas son de las que se dejan amar o de las que se hacen amar. La amabilidad conlleva virtudes y valores tales como el respeto, el buen trato, la modestia, el recato, la sencillez y humildad, la llaneza en el trato. Fray José Antonio afirma al respecto: “con amor hemos de gobernar, dirigir y persuadir a los hombres. El amor le puso en la Cruz; ese amor hemos de repartir” (2003a, p. 216). Comprende Fray José que la autoridad pedagógica del educador-padre-pastor se alimenta por lo tanto, de un vínculo que atrae al otro a obrar movido por el testimonio y la ejemplaridad de quien manda: “mientras el Pastor está bien visto y amado de sus ovejas, siempre es Pastor y lo miran como tal, aunque tenga fragilidades y pecados” (2003a, p. 219).

Por esta razón, el tipo de gobierno, de trato, implica mansedumbre, modestia, humildad. Más adelante Fray José expresó:

Hasta las fieras más fieras se amansan y domestican con el buen trato. . . . Los vientos más fuertes y los huracanes más impetuosos vemos cada día contenerse, con sólo cuatro gotas de agua que blandamente arrojan las nubes del cielo. Así sucede con cuatro palabras . . . proferidas con dulzura y mansedumbre, contienen y paran todo el ímpetu, violencia y barbarie de un pueblo conmovido y sublevado. . . . A la barbarie respondan con mansedumbre, a la desatención con cortesía, al furor con blandura y suavidad y verán cómo poco a poco, van quebrantando aquel genio, verán como rinden y lo ganan. (2003a, p. 220)

En la carta pastoral de 1786 retomó la idea acerca del modo de ejercer la autoridad – que aquí se puede entender como autoridad pedagógica del sujeto supuesto saber– y el poder sobre otros; y por medio de una comparación sentó las bases de la amabilidad en dicho ejercicio de la autoridad. Expone que “los príncipes de la tierra ejercen su potestad con imperio, con dominación, con prepotencia” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 266) y expone de diversa manera y formas el modo que un educador-padre-pastor debe hacerlo: “pero nosotros no la hemos de ejercer así. . . sino que hemos de gobernar sirviendo, padeciendo y amando; hemos de gobernar con mansedumbre, con modestia y con humildad” (2003a, p. 266).

La amabilidad no se entiende sin la mansedumbre. Es manso quien no es bravo sino de condición benigna y suave (RAE, 2014g). Fray José Antonio usa esta expresión como descripción de aquella persona que detenta autoridad y que es alcanzable, amable. No niega la firmeza y la fuerza de dicha autoridad, pero no la confunde con violencia. La autoridad y el verdadero gobierno de los otros es posible gracias a esta mansedumbre y amabilidad.

Por eso es posible constatar la reafirmación que hizo de estas ideas al comparar los modos de gobierno y declara cuál ha de ser el que asuma la figura del Pastor, por lo que afirma

al respecto: “Apacentad el rebaño del Señor, que está a vuestro cargo, haciéndolo no con violencia, sino con dulzura, según Dios; no por el torpe interés, sino voluntariamente y por caridad; no con soberbia y dominación” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 263); de hecho el punto de obrar así es la ejemplaridad en la conducta, tal como se ha desarrollado más arriba; es decir, ha de gobernar “con mansedumbre y humildad, para ser en todo, el modelo y ejemplo de vuestra grey” (p. 263).

Advierte también acerca de cómo un Pastor puede llegar a perder la cercanía del que está llamado a cuidar a sabiendas que el “amor es paciente” (1Cor. 13), de tal modo que, sin reñirse con la justicia o la verdad, ha de recurrir una y otra vez a la amabilidad como modo eficaz para expresar ese amor. En la carta que escribe a los Curas al llegar a La Plata, el Obispo Carmelita sostiene que ante la agresividad y agresión de una persona un Pastor ha de ser manso:

porque si el Cura quiere hacerle frente y poner dureza contra dureza; si quiere rebatir cólera con cólera y ferocidad contra ferocidad, lejos de templarlo, de rendirlo y de ganarlo, lo irrita más y lo perderá del todo. No haga esto, antes bien, obre según la sentencia del Espíritu Santo: a la barbarie de sus feligreses, responda con mansedumbre; a su desatención responda con cortesía, a los transportes de su furor responda con blandura y suavidad, y verá cómo, poco a poco, va quebrantando aquel genio; verá cómo lo rinde, lo gana, y de lobo, lo convierte en cordero. (2003a, p. 220)

e) Firmeza-Rectitud

Tal como se ha dicho, la dulzura, la ternura y la calidez del trato y de la persona no se divorcian de la rectitud ni de la firmeza para Fray José. Ciertamente, muchas veces se confunde rectitud con dureza o hasta con capricho, o a la dulzura con inestabilidad y flacidez a la hora de zanzar decisiones. La dulzura y la rectitud son dos virtudes que, por complementarias y necesarias, ha de tener en su actuar el Pastor que busca serlo según el corazón de Cristo y según el criterio de justicia, por lo que expresa “acordémonos, que nuestro Señor Dios, es dulce y recto” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 230) y profundiza expresando el siguiente consejo: “si nuestro intento es ser buenos. . . vistámonos de humanidad y de amor y no de rigor” (pág. 230). De hecho, puede suceder que haya situaciones a revertir con un llamado de atención, por lo que: “si tuviere que corregir, reprender o castigar a alguno, sea siempre mezclando la misericordia con la justicia” (p. 214).

f) Empatía

En diferentes momentos Fray José deja traslucir la necesidad de que el que acompaña, dirige, educa, lo haga poniéndose en lugar del otro. La empatía se caracteriza por este sentimiento de identificación que provoca que las respuestas a las diferentes necesidades de ese *otro* sean significativas, asertivas; de tal modo cree necesaria la empatía que aconseja: “hágase cargo de todo esto –refiriéndose a todo lo que viven y sienten los que solicitan ayuda– póngase en su lugar, y verá cómo los oye con gusto, los sufre con paciencia, los consuela con ternura y los socorre con caridad” (Fray José Antonio de San Alberto, 1784, pág. 225).

g) Presencia

La presencia, el deseo e incluso la opción concienzuda de estar con las personas a quienes se consideran destinatarios de la labor educativa, marca definitivamente una de las principales características que una persona ha de tener al momento de pensarse educadora. Tal como ya se dijo más arriba, el Pastor comprende el alcance de su tarea y las posibilidades reales de acción cuando conoce la realidad de los educandos porque está con ellos, en sus contextos.

No es un estar por estar, sino que conlleva un modo de estar presente lo cual resume en la expresión “apacentar las ovejas” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 157) que implica promover y defender el tranquilo crecimiento, sustento del rebaño confiado, a tal punto que “las ovejas deben conocer al Pastor” (p. 157) a fin de escucharlo y obedecerlo; tomar de sus consejos y aceptar indicaciones y correcciones. Es decir que la presencia garantiza el poder apacentar las ovejas lo que conlleva gestos y actitudes que promuevan esa confianza de dejarse apacentar.

Desde un análisis propio del ámbito de la psicología podríamos afirmar que la autoridad pedagógica, en los tiempos que corren, carece de la legitimación, del reconocimiento necesario que la capacite para ejercerla; “constatamos hoy una depreciación de la función de autoridad (concepto que hay que distinguir del autoritarismo) necesaria para la regulación social y para promover el verdadero deseo de los niños: el de llegar a ser mayores” (Gregoret y Liberati, 2003, p. 31). Las autoras, desde la escuela lacaniana, entienden que gracias al complejo de Edipo se da el acceso al sentimiento de respeto por lo que el niño ama y admira a su padre, lo que en la edad escolar estos ideales se transfieren a los maestros y a la escuela. Sin embargo, la función del Otro, que es a quien acoge por la palabra, se ve debilitada rompiendo el sentido de pertenencia y así, rompiendo las razones de la obediencia o reconocimiento de la autoridad.

Liberatti y Gregoret lo expresan así: “la palabra que viene del otro y que nos aloja, hoy ha perdido valor, potencia; y cuando las palabras declinan, faltan; lo que aparece es el acto violento” (2003, p. 30).

La presencia habilita entonces la posibilidad del encuentro y del diálogo; la presencia es el modo de prevenir situaciones complejas a fin de no tener que pasar luego por la culpa de un hecho realizado sin conciencia, por ejemplo; o de una situación de abandono en las decisiones (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b). Será entonces la presencia lo que en lo cotidiano construya autoridad y con ella el poder de educar, conducir, instruir y enseñar con sentido, con fundamentos que responden a la realidad de los estudiantes, desde ellos y con ellos, para poder transformar la realidad en la que están insertos.

La segunda razón de estar el Obispo tan estrechamente obligado a residir materialmente en su Diócesis, y vivir entre sus diocesanos, es para que estando presente y a la vista de todos y de todos, contenga, como dice S. Agustín, a los inquietos, sostenga a los flacos, consuele a los afligidos, y lleve como entre sus brazos a los enfermos; para que haga callar a los que se oponen a la sana doctrina, afavorice a los tibios, instruya a los ignorantes, apacigüe las diferencias que se susciten en su Pueblo, reprima la insolencia de los soberbios, aquiete a los intrigantes y revoltosos, consuele a los pobres, defienda a los oprimidos, sostenga a los buenos con su autoridad, ejercite la paciencia con los malos, y ame finalmente a todos en Jesucristo. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 225)

Frente a los destinatarios de la tarea educativa, el sujeto supuesto saber se reconoce a sí mismo ya que están en juego sus talentos, las capacidades y habilidades. Los deseos son puestos en el cernís de la otredad y el autoconocimiento reflexivo que esto provoca, se hace experiencia y sabiduría. Este modo de estar en el aquí y ahora de manera íntegra, es el estilo de presencia al que con sus diversos argumentos Fray José Antonio invita y expone.

Hasta aquí la caracterización de uno de los sujetos de la trama educativa. Se desarrolla ahora el perfil del destinatario directo de la acción de enseñar sustentado en la comprensión de persona que sostiene Fray José Antonio de San Alberto. Conviene aclarar que cada una de las categorías y subcategorías se comprenden en el desarrollo de las dimensiones y variabilidad de las mismas (Strauss y Corbin, 2002). Pensar en el educando es pensar en la posibilidad que, en el contexto social, político, religioso y económico de la época se le abre para aprender. Es una cuestión de comprensión sobre quién es persona; por lo tanto, sobre quién es digno o no de ser educado. Se desarrollan cada una de las categorías por separado, a fin de poder comprender mejor las problematizaciones que surgen a partir de la concepción antropológica de educando con el que Fray José cuenta y con el que se tiene que enfrentar.

4.3.3. El Educando en las figuras de Huérfano y de Oveja

El destinatario de la acción educativa-pastoral es para Fray José toda persona llamada por él mismo oveja o huérfano. Usa estos conceptos de manera indistinta y los propone a fin de expresar el por qué y el para qué de la necesidad de acción de aquel que llaman educador-padre-pastor. Estos términos remiten a una característica que tienen en común la oveja y el huérfano: la indefensión; es decir la necesidad de que otro vele por ellos, salga a su encuentro y le conceda la posibilidad de crecer. Fray José afirma que “entre los pobres, son los huérfanos los más pobres” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 180); en fin, es alguien que:

apenas tiene a quien volver los ojos en este mundo, ni donde reclinar la cabeza para solear por un instante el insoportable peso del dolor y de la amargura. Privado de la dulce compañía, sabia protección y poderosa defensa de los que le dieron el ser, llora solo, olvidado, indefenso, perseguido en su persona y bienes. (p. 180)

La orfandad como identidad personal

El término huérfano evoca a circunstancias en donde la persona padece indefensión; experimenta soledad frente a lo que debe resolver y no puede porque es pequeño e incapaz, es huérfano. Persona que reconoce su pequeñez y que reconoce también la ausencia de otro que pueda hacerse cargo de lo que le sucede; "esto es, ni padre que le sustente, ni madre que le acaricie, ni maestro que le enseñe, ni director que le dirija, ni tutor que le defienda, ni juez que mire por su causa: *Pauperem, cui non erat adjutor*" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 180).

Es decir, la orfandad no es buscada ni querida, en ocasiones es sólo soportada. Es una situación no deseada que expone a las personas a la desnudez de la propia impotencia, una impotencia integral podría decirse. Momento en que se necesita ser reconocido como un Otro, mirada que habilita restituirse en la propia dignidad. Ese Otro, de una u otra forma viene a asumir las funciones de cuidado, protección y alimentación; de cariño, sociabilidad, ternura y defensa; funciones propias de los padres; y si no los hay, ¿quién debe garantizar dicho cuidado? Parafraseando a Fray José (2003b) en lo ya expuesto, es posible decir que todos los que son llamados a ser madres-padres en Jesús de los huérfanos.

Es preciso repreguntar: ¿Quiénes son los huérfanos? ¿Qué alcance de sentidos y significados tiene este término? José Antonio describe la orfandad en dos sentidos. En un sentido estricto, mira a quienes han perdido a los padres.

Porque, ¿qué cosa son los huérfanos, amados míos? ¡Ah, si yo pudiera trasladar a la pluma los sentimientos de mi corazón, y pintar al vivo en el papel las tribulaciones de estas infelices criaturas! Un huérfano es un niño a quien en la edad más tierna, y cuándo más necesitaba de sus padres, se los arrebató la muerte, la desgracia o la Providencia. Privado así del consuelo, instrucción y amparo de su padre amoroso, se ve este miserable gemir bajo el pesado y peligroso yugo de la ignorancia y de la necesidad. Privado de las caricias y cuidados de una madre tierna y cariñosa, apenas tiene a quien volver los ojos en este mundo, ni donde reclinar la cabeza para solear por un instante el insoportable peso del dolor y de la amargura. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 180)

En un sentido amplio, contempla a todos aquellos que padecen la indefensión, la soledad y el descuido de aquellos que por obligación parental o moral debieran hacerlo. Personas que han sido revictimizadas, es decir que una y otra vez transitaron por la experiencia de abandono frente a las agresiones de terceros o frente a las circunstancias que no son buscadas ni provocadas, sino padecidas.

En este estado, podemos decir, que un huérfano es una copia nada equívoca de aquel hombre de quien dice Jesucristo que, caminando de Jerusalén a Jericó, cayó en manos de ladrones que le robaron, le hirieron y le maltrataron hasta dejarlo medio muerto; esto es, sin que haya para él ni Sacerdote, ni Levita y, tal vez, ni Samaritano que se mueva a curarle, a socorrerle y ampararle; siguiéndose más de una vez, no sólo la muerte temporal de estos infelices, sino acaso también su eterna condenación. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 180)

Fray José recurre a la Parábola del Buen Samaritano y pone la atención no en el samaritano que ayuda, sino en el que está tirado al costado del camino. Personaje que no tiene nombre ni un lugar de procedencia y que recuerda a todos los que están en el borde del camino.

El Evangelio de Lucas¹⁴² que contempla Fray José, pone en labios de Jesús las características que configuran al huérfano. En la parábola bíblica puesta en comparación con el huérfano, se entiende la absoluta soledad del que está al costado del camino a sabiendas que, por estar herido, despojado, tirado, nadie puede acercársele sin quedar impuro según las leyes de Moisés. También así es considerado un huérfano para Fray José: niños que deambulan por las calles de la colonia Cordobesa; personas sin nombre, tal como el de la Parábola del Buen Samaritano, que no buscan estar en ese estado y a quienes le han quitado no sólo lo material, sino también su pudor y casi su vida. Y las excusas, limitaciones y/o razones que llevan a los que se consideran al servicio de Dios (Sacerdote, Levita) no alcanzan a considerar el dolor, la

¹⁴² Lc. 10, 25-37 Parábola del Buen Samaritano.

desnudez y todo aquello que experimenta ese hombre al costado del camino. Reconoce al huérfano como este que está tirado al lado del camino, casi muerto, herido y desnudo frente de los que deberían ayudarlo y pasan de largo.

En una Carta Pastoral escrita ya en la madurez de la vida, del pensamiento y de su Ministerio, Fray José redefine al huérfano y lo concibe con las mismas características con las que en la Carta Pastoral de 1782 lo ha hecho:

En tal estado, podemos decir, que cada niña huérfana, es semejante a aquel pobre y desamparado, que pinta David, tan pobre, que no tiene persona alguna, que le ayude (...); esto es, ni padre que le asista, ni madre que le acaricie, ni maestro que le enseñe, ni director que la dirija, ni tutor que la defienda, ni juez que mire por su causa. En una palabra: cada niña huérfana es un pobre, que siempre, y a toda hora, está pasando por las aguas de la necesidad y de la tribulación. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 292)

Considerar las situaciones de orfandad que Fray José propone, pueden comprenderse también desde el concepto de vulnerabilidad trabajado por Seguró Mendlewicz (2021), el cual implica reconocer que estas experiencias son una condición universal y estable de todo ser humano; es decir que la vulnerabilidad tiene que ver con ser humano a tal punto que nadie es ajeno a ella. El autor explica que vulnerabilidad proviene de *vulnus* cuya traducción en latín es herida en relación directa con ser lastimado corporalmente. Seguró Mendlewicz (2021) explica también que el significado de herida superó lo corporal e incluyó el sufrimiento anímico y con esto, la posibilidad de que a una persona le hagan heridas provocadas por la facultad implícita que todos tenemos de poder vulnerar, dañar y atentar a otros: Por “vulnerabilidad solemos entender todo lo que tiene que ver con la dimensión sufriente de nuestra realidad. Pero ser vulnerable significa principalmente ser afectable” (2021, p.10).

Dos aspectos considerados por Fray José que pertenecen al ser de la persona y la vuelven vulnerable son ser niño o de corta edad y ser mujer.

El fundador y autor de las Constituciones del Colegio de Córdoba del Tucumán prevé la importancia de cuidar y defender a las ovejuelas que padecen mayor necesidad, a los huérfanos y huérfanas, y contrapone a la realidad de vulneración la posibilidad del reconocimiento de que todos son hijos e hijas de Dios, y por lo tanto dignos.

Fray José argumenta y estipula que la formación en las Casas se haga según “su naturaleza y talento” (2003b, p. 203); formación que intenta ser personalizada “no sea que la multitud cause confusión, estorbe para su mejor crianza, o imposibilite para su mejor

manutención” (2003b, p. 217). La posibilidad de ingreso a las Casas de formación es desigual a fin de garantizar igualdades; o sea, a fin de garantizar que los que menos tienen por ser excluidos por su condición cultural, social o económica, puedan ser parte:

que sean pobres, y si no lo siendo, quisieren los parientes o tutores poner algunas en esta Casa, para su mejor crianza, pagarán los alimentos . . . que sean hijas de padres conocidos y honrados, y sólo se permite admitir seis u ocho niñas huérfanas mulatas, para el servicio de las demás, a las cuales se sustentará, criará y educará, del mismo modo que a todas. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 217)

Dos cuestiones que contempla especialmente Fray José para el ingreso a las Casas de formación son la edad y el sexo. Cuestiones que a continuación se desarrollan:

Edad

Fray José determina el ingreso sólo a quienes son mayores de 5 y menores de 15 años. La edad propuesta expresa ideas acerca de la importancia que da a la educación en la infancia. El tener pocos años de edad implica ser dócil y permeable para la educación y la formación de la misma manera que para el daño o vulneración que otros provoquen;

a la luz de las experiencias, podréis conocer cuánta verdad sea que todo el bien y el mal del Estado depende de la buena o mala educación; pero contraigamos la materia a los niños huérfanos, a quienes por serlo, les falta este beneficio absolutamente. ¿qué harán y cómo vivirán estos infelices, sin padres que los atiendan, que los instruyan, que los corrijan; solos, independientes, menesterosos y faltos de todos aquellos socorros y preservativos que tanto necesita una edad tierna, fogosa y fácil a todas las impresiones? (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 195)

Es decir que la corta edad, y la indefensión que ésta conlleva, exige o vuelve necesaria la educación y todo aquello que le ayude a ese niño a crecer en la toma de decisiones que le hacen ser libre y responsable de sus acciones. Fray José entiende que si una persona conoce el bien desde niño puede optar por él y asumir las consecuencias de sus actos que son personales y a la vez, sociales; actos que impactan en otros. En este sentido, la educación construye el ser social de una persona, que a su vez le ayuda a apostar por el bien común que promueve el progreso personal, la movilidad social, el progreso y bienestar de un Estado, de una Patria. En la Carta Pastoral de 1782 sienta los fundamentos de la necesidad de las Casas de Formación, escribe:

todo el bien y todo el mal del Estado, penden de la buena o mala educación de la juventud, así como toda la hermosura o fealdad de un árbol cuando grande, pende de la buena o

mala dirección que tuvo en sus principios. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 194)

Posteriormente, en la fundación del Colegio de La Plata y ya en la madurez de su pensamiento, volvió a desarrollar esta caracterización que responde a la pregunta sobre qué pasa si no se educa a un niño, a lo que Fray José responde: “no nos engañemos, Señores. La buena o mala educación en la niñez, es el origen de la buena o mala conducta, en el resto de la vida” (Fray José Antonio de San Alberto, 1792, pág. 317).

Según lo que Fray José expresó y de manera indicial, que es posible entender que la formación en la niñez y la formación sistematizada que propuso en sus Casas conformaron criterios preventivos de organización social:

Poned a estas criaturas en un Seminario o Colegio donde se les instruya, se les enseñe, se les ocupe y se les familiarice con el trabajo, y a cada una se le de aquel oficio que corresponde a su naturaleza y a su talento, y veréis cómo después de salir de él, tendrá el Estado, en las niñas otras tantas mujeres, ya no sólo piadosas, honestas y honradas, sino también hábiles, laboriosas y económicas, capaces de sostener sus casas y familias con el trabajo de sus manos; y en los niños, otros tantos labradores industrioses, artesanos diestros, comerciantes ingeniosos, y en una palabra, otras tantas manos fuertes que, aplicadas al cultivo, a las manufacturas y al comercio, preparen al Estado y a la Patria, en lo sucesivo, la abundancia y la felicidad. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 203)

Para Fray José, el niño que fue formado desde temprana edad, en su adultez seguramente tuvo que hacer sus propias elecciones; tuvo que decidir ser trabajador, sostener una familia; tuvo que decidir ejercer un oficio o no. Tener que decidir implicó aceptar que no es determinante lo vivido en la infancia, pero si es condicionante, por lo que es posible concluir que las elecciones consideradas éticamente buenas en un contexto sociohistórico determinado fueron más fáciles de identificar y adherirse a ellas; o, por el contrario, en plena conciencia, contravenirlas. Por otra parte, Fray José al plantear la necesidad de la formación desde la niñez deja abierta la posibilidad de una evaluación del progreso y del proceso educativo a través de los años, a tal punto que llegó a estimar en prospectiva el impacto de una posible transformación social al asegurar la formación de personas capaces de ejercer su libertad, y por esto mismo, su ciudadanía¹⁴³: "Pues ved ahí los bellos frutos de una buena educación; porque escrito está que el joven seguirá siempre por aquella senda en que se le hizo entrar a los principios, sin desviarse de ella aun cuando sea anciano" (2003b, p. 195).

¹⁴³ Una y otra vez vuelve sobre la incidencia social de la educación en la niñez, basta consultar, por ejemplo, las afirmaciones que Fray José hace al respecto en la Pastoral de 1792 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 309-317).

Sexo (varón – mujer)

La cuestión del sexo, pero ahora fija la atención en los educandos, es una cuestión que Fray José tuvo que tener en cuenta al momento de las fundaciones. En su búsqueda e intención inicial, tal como lo plasmó en las Constituciones (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b), intentó crear escuelas para la formación de varones y de mujeres. En Córdoba del Tucumán la escuela de varones, por proponer formación en oficios, no tuvo raigambre (Gato Castaño, 1988), mientras que sí tuvo respuesta favorable en la arquidiócesis de La Plata (Bolivia).

Fray José es innovador no sólo en las ideas, sino en la ejecución de las mismas, sobre todo en cuanto a la formación de ambos sexos. Clavero expresa al respecto:

el obispo San Alberto, se preocupaba seriamente, y ponía los medios necesarios para conseguirlo, de educar a generaciones y generaciones de niños de ambos sexos, es acreedor al respeto de sus semejantes, y merece que se le tributen las mayores alabanzas, que como decía Joaquín V. González, “se lo inmortalice en bronce, o en mármol. (Clavero, 1944, p. 252)

En el pensamiento ilustrado nace la idea de una formación para todos, sin distinción de sexo ni de edad. Sin embargo, Fray José subraya dos prioridades: la formación de los niños – como ya se ha dicho en cuanto a la edad– y la formación de la mujer, para lo cual forja una estructura que, como andamiaje, puede sostener la tarea educativa de mujeres para mujeres.

No obstante, frente a los condicionamientos culturales y sociales de la época no estuvo bien visto que la mujer salga de su casa a formarse, de hecho, la educación en la sociedad española

seguía consistiendo sólo en enseñar a las niñas a aceptar sus obligaciones y a cumplir con ellas a lo largo de su vida. El prototipo de joven educada se resumía y plasmaba en aquella que había aprendido a ser callada y obediente además de haber asimilado el aprendizaje de las tareas domésticas y piadosas de carácter religioso. Era, en definitiva, el aprendizaje de un comportamiento y de los conocimientos necesarios para poder realizarlo. (Vives Casas, 2006, p. 120)

Fray José conoce y describe la educación que muchas mujeres nobles brindan a sus hijas hacia dentro de las casas. El poder económico y social les permite a estas mujeres una vida que parece de felicidad y goce por el lujo, pero que de fondo termina siendo reprochable socialmente:

vosotros no ignoráis, Señores, cuál es la educación, que por lo regular, se da a las hijas, en el mundo. ¿Cuántas madres hay, que no tienen ocupación alguna seria, que enseñar a sus hijas? Criadas, en la inacción, y en la pereza, son un perfecto modelo de la ociosidad para sus hijas. Éstas observan en ellas, que, después de un sueño prolongado, hasta muy entrado el día; después de una mañana entera, sacrificada al tocador, el resto del día, lo

emplean en visitas inútiles, en concurrencias peligrosas, en la ociosidad, en la bagatela. Y teniendo este ejemplo, en el corazón de sus hijas la fuerza, que es regular en nuestra miseria, ellas también aman sólo el ocio y la vanidad. Nada saben útil, nada aprenden, porque nada les enseñan. ¿Pero qué he dicho? Yo me engaño, Señores. Las niñas en el mundo, aprenden mucho: sus madres las instruyen. ¿Pero, en qué las instruyen? (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 311)

Por esto Fray José Antonio, acorde a la mentalidad de su época, replica en su propuesta el objetivo de la educación que se daba de manera particular dentro de las casas nobles; pero apuesta por más, porque en su formación buscó que las mujeres sean "ya no sólo piadosas, honestas y honradas, sino también hábiles, laboriosas y económicas, capaces de sostener sus casas y familias con el trabajo de sus manos" (2003b, p. 203).

Pensar en los contextos de la Colonia del Virreinato del Río de la Plata de fines del siglo XVIII, lleva a dimensionar la complejidad y la multicausalidad de hechos y dichos que dan origen y anteceden a la posibilidad de que las mujeres de diversas geografías y representativas de todas las clases sociales pudiesen ser parte de un sistema que proponga educación; y de una educación que se podría llamar integral. Cabe la pregunta sobre las cuestiones de la desigualdad y la atención a la diversidad. En consonancia con lo que afirma López, aquí se entiende que la "desigualdad se remite a modos de ser distintos que son cuantificables, que se expresan en que unos tienen más que otros" (2016, p. 39); es decir, tienen más dinero, más posibilidades educativas o de trabajo, un patrimonio visiblemente acaudalado, etc.; mientras que "la diversidad, en cambio, hace referencia a diferencias que no son cuantificables, que no se pueden expresar en más o en menos" (2016, p. 39). Estos términos hacen posible comprender que la propuesta de Fray José atendió a la diversidad desde la promoción desigual de posibilidades, a fin de que las que menos posibilidades tenían pudiesen alcanzar la misma formación que las demás. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b).

Cabe aquí la pregunta acerca de que si es posible asegurar la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas (Gorostiaga, 2012) de las mujeres de todos los linajes y castas sociales existentes en la Colonia. Ciertamente, en el contexto económico, social, político y religioso del Virreinato a fines del siglo XVII, pareciera que fuese imposible pensar algún planteo y significatividad de los términos calidad educativa e inclusión; conceptos que demandan su inserción aquí porque, "no se puede hablar de equidad sin hablar de igualdad, y no se puede abordar el tema de la diversidad prescindiendo de la desigualdad" (López, 2016, p. 36).

En el análisis de la significación de estos términos, Gorostiaga (2012) problematiza la íntima relación entre el concepto de igualdad con el de acceso a la escuela; y el concepto de calidad de los aprendizajes con el de graduación. Propone así extender la comprensión del concepto de igualdad, entendiéndola no sólo con la posibilidad de la inclusión formal en las aulas, sino con la posibilidad real de acceder al conocimiento de manera equitativa (Wanschelbaum, 2015). Entonces: ¿podemos encontrar en esta Córdoba del Tucumán de fines de siglo XVIII alguna alternativa pedagógica que reconozca no sólo en la mujer, sino también en los esclavos o en pobres de los campos, personas capaces de aprender? Gorostiaga (2012) muestra cómo se han ido realizando las ofertas educativas que muchas veces centradas en la idea de equidad, de dar a los que menos tienen, terminaron estigmatizando a determinados grupos sociales porque en pos de esta equidad, aún “entre escuelas que ofrecen teóricamente el mismo currículo, se ponen en juego mecanismos segregatorios a través de los cuales los grupos más aventajados socialmente reciben las mejores oportunidades de aprendizaje.” (2012, p. 144).

López (2016) propone como horizonte una sociedad capaz de asumir la construcción de la igualdad no negando las desigualdades por lo que, el término equidad, refiere también a aquellas desigualdades que se identifican, se asumen y se fomentan para alcanzarla:

buscar la igualdad en el pleno ejercicio de derechos de todos los ciudadanos puede significar la necesidad de promover desigualdades en los ingresos de sus familias, desigualdades que -en la medida en que nos acercan a ese horizonte deseado- pasan a ser justas. (p. 37)

Desde la comprensión de igualdad y equidad desarrolladas, ¿qué elementos encontramos en la propuesta educativa de José Alberto Campos y Julián que tensionen o reafirmen estos términos? ¿Cómo se hacen presente los elementos que describen la propuesta educativa de José Antonio como inclusiva y de calidad?

Lo primero que surge aquí es lo ya dicho: Fray José habilitó que la mujer se forme y sea formadora. Entre las mujeres, facultó a las nobles y abrió esta posibilidad a otras clases sociales. Permitió que la mujer predique la catequesis los domingos antes de Misas, en la Catedral de Córdoba del Tucumán¹⁴⁴ a sabiendas que dicha catequesis era dada por tiempos extensos a todos los que allí participaban (Fernández Cordero, 1993). Facultó la formación de un nuevo estilo de consagración impensado para la época, en donde la monja no sólo tenía el deber de rezar, sino de atender, cuidar, velar por las niñas huérfanas que se les confiaron para su formación.

¹⁴⁴ Consultar en la Pastoral de 1784 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b).

En fin, si bien la intención formativa de Fray José estuvo abierta a varones y mujeres, su atención primera la puso en quienes menos posibilidades tuvieron de acceder a ella, y sobre este aspecto basta ver las múltiples fundaciones realizadas que aquí ya fueron descriptas.

Identidad social de la orfandad

Efraín Bischoff (1979) describe la sociedad, la cultura y la vida de lo que conformaba la antigua Diócesis de Córdoba de Tucumán. Al norte de Córdoba la población era más densa y estaba sentada en los valles, por los cursos de agua y tierras fértiles. La mayor parte de la población era rural. La ciudad/aldea de Córdoba era pequeña, sus calles de tierra y las casas de adobe, salvo las construcciones principales. La característica social de Córdoba colonial se enmarcaba en la poca presencia femenina (Bischoff, 1979). En la sociedad colonial urbana prevaleció el poder de los blancos que incluía a españoles, criollos y algunos extranjeros (Clavero, 1944). Constituyeron el estamento social más alto y sus privilegios eran otorgados por los títulos de nobleza –de sangre, méritos, feudatarios– o por ser de familias descendientes de los fundadores (Solari, 1991).

El estamento medio estaba formado por comerciantes de mulas, tasajo y cueros, y por personas dedicadas a las profesiones liberales. Uno de sus privilegios era el acceso a la educación, de hecho, alcanzaron una posición social análoga a la baja nobleza.

Para los amerindios existían leyes protectoras de la vida en pueblos; fueron considerados desde la conquista como súbditos del Rey, libres pero menores de edad. Las decisiones debían tomarlas los españoles o criollos. La mayoría de estos nativos estaban en estancias, chacras, obrajes, constituían la mano de obra que producía los recursos (Bischoff, 1979; Ferrero, 1999; Solari, 1991). El negro, como en otras partes de América, conservaba su condición de esclavo por lo que se puede afirmar que el tráfico negrero era insalubre, especialmente los traslados al noroeste y a las minas de Potosí (Bischoff, 1979; Cháneton, 1942; Ferrero, 1999).

Son el linaje, la geografía donde se vive y el dinero que se tenga o no, lo que provocó que muchas personas fueran puestas en situación de vulnerabilidad; situación que surge tanto ayer como hoy “por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.” (Terigi, 2014, p. 217).

De un modo u otro todas las personas son vulnerables, pero de manera específica a quienes se les avasalla y son dañados o expuestos a condiciones de vulnerabilidad, son a los que es posible llamar huérfanos. Si los adultos son vulnerables, ¿cuánto más “los niños y adolescentes a la deriva?” (Sinay, 2007, p. 9).

Aunque es posible afirmar que todo huérfano es vulnerable porque “vulnerabilidad es afectibilidad” (Seguró Mendlewicz, 2021, p. 10); Fray José entendió que en su esencia cada huérfano es una "persona sagrada" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 184) y que si bien por alguna circunstancia externa puede recibir daño con mayor probabilidad que otra persona, no significa que la vulnerabilidad sea rasgo de la persona; o sea, si una persona es vulnerable, es porque se le ha vulnerado. La cuestión de la integridad personal y de la libertad pueden estar condicionadas, pero nunca limitadas (Wojtyla, 2017). Toda persona vulnerada que hizo experiencia de la "orfandad, no pierden la fe, ni la esperanza, ni la caridad; tres preciosas joyas que recibieron en el bautismo, para oponerlas, como tres barreras impenetrables, contra el torrente de los vicios" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 195).

Fray José entendió las consecuencias del abandono y comprendió que entre todas las heridas que se causan, la más importante es la que presenta un huérfano que no es atendido y educado porque no podrá hacer ejercicio real y concreto de su libertad, puesto que condicionado por las pasiones o sentimientos no mediados por deliberación “no tiene, ni siente, ni reconoce otra ley que la de su antojo" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 196). Por eso mismo, Fray José afirmó que la educación de un huérfano es necesaria y beneficiosa ya que "veréis que todos ellos, se gobiernan lo restante de su vida" (2003b, p. 199); es decir pueden hacer ejercicio de su libertad, pueden decidir, autorregularse y determinarse; cuestiones que la condición de vulnerabilidad no les habilita.

En síntesis, huérfano es quien no tiene madre y padre; huérfano es quien no tiene alguno de los dos padres; huérfano es aquel que, aun teniendo padre y madre, es como si no los tuviese. Huérfano es quien sufre la soledad, la indefensión, la pobreza entre otras pobreza; huérfano es quien padece la injusticia de no recibir lo que necesita de aquel que por obligación debe dárselo. Huérfano es quien, por no tener referentes, no hace un ejercicio de libertad que lo humanice, que lo haga experimentar lo propio de su ser humano.

4.3.4. Lugar de la Educación

En la Carta Pastoral de 1792, con motivo de la fundación del Colegio de Niñas Huérfanas, Fray José expone sus ideas y las profundiza en comparación a la Carta Pastoral de 1782. La importancia de que la educación sea sistematizada y que se imparta en una casa creada para ese fin no es una idea propia de Fray José, aunque sí es propio de él la concreción de estas ideas en la colonia latinoamericana. Para esto escribe las Constituciones que serán validadas luego por su uso y acatamiento en todas las Casas. Tales Constituciones “están inspiradas en las elaboradas por D. Francisco de Messa y Xinete, para el Colegio de Niñas Huérfanas, creado por él, en Jerez de la Frontera” (Cédula Real de 1785 como se citó en Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 210) referencias que fundamentan la posibilidad de concretar un formato ya conocido y validado por la Corona, más allá de que fundar una casa para Fray José es un acto religioso de justicia y de caridad inteligente.

Otra de las razones dadas para que este lugar sea aceptado, aprobado y promovido por la Corona, lo explicita en las mismas Constituciones. Es un espacio necesario y encuentra sus razones de ser en lo legal, social y espiritual, a partir de las cuales se fundamentan el por qué las Casas han de funcionar como respuesta a las urgencias del estado de orfandad de tantos chicos y chicas de esa época. Algunas ideas que surgen en torno a las mismas son:

En primer lugar, Fray José entiende que un educador-padre-pastor ha de buscar los mejores pastos en donde alimentar a sus ovejas (2003a, 2003b). Dicha búsqueda es una obligación, y ha de atender a todas las dimensiones de la persona. Escribe:

Si, por Pastor, debe poner su propia alma por ellas; si debe buscarlas si se perdieron y llevarlas sobre sus hombros, hasta el aprisco; si debe curar a las enfermas, fortalecer a las flacas y consolidar a las que, errantes y descaminadas, cayeron, se lastimaron y estuvieron a punto de perecer, y de perecer para siempre, ¿no deberá, con más razón y, a fin de que no lleguen a estos extremos de perdición y de mal, a que arrastran la orfandad, la pobreza, la libertad y la ignorancia?, ¿no deberá, volvemos a decir, preparar a sus tiernas ovejuelas un Colegio, donde hallen el abrigo, el sustento, el retiro y la buena educación, que son las contrahierbas de aquellos cuatro venenos, y los preservativos de aquellos cuatro males? (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 263)

Fray José invita a los que son Pastores a soñar con este tipo de Casas y entiende al mismo tiempo, que cada fundación ya realizada responde al sueño o ideal educativo personal que intenta transmitirles, por lo que expresa: “nada hemos hecho, ni haremos cosa alguna, que no hayamos debido y tengamos obligación de hacer” (2003b, p. 63), ya que cada una de estas personas les han sido confiadas a fin de obrar con ellas las acciones propias “de Padre, de

Prelado, de Maestro y de Pastor de las almas." (2003b, p. 63). Este sueño o deseo es indicio de una carencia, por lo que las escuelas se constituyen en una respuesta a la falta de educación: "se hizo preciso recurrir a la erección de estas escuelas, como a un remedio de la ignorancia, y un suplemento de la desidia de los padres, en instruir o educar a sus hijos" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 245).

En segundo lugar, se constata que emerge una idea que en su contexto histórico y cultural es novedosa y hasta revolucionaria: es la idea de la educación en lo cotidiano, una educación homeopática (L. González, 2016), es decir a cuenta gotas, de a poco pero constante. Fray José centrado en la vocación y profesionalidad docente que educa en lo cotidiano, usa la imagen de la gota que horada la piedra como la posibilidad que estas Casas pueden generar en la formación de los niños; lo escribe así:

¿Qué maestro, si es amante de sus discípulos y si le anima un espíritu de celo, por su enseñanza y aprovechamiento, no les procura una escuela o clase, donde congregarlos y tenerlos a la vista para instruirlos y doctrinarlos diariamente y con una continuación, que ella sola sea bastante a cavar y penetrar sus entendimientos, como cavan las gotas de agua, cuando seguidamente caen sobre un peñasco? (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 264)

En tercer lugar, se ha de considerar que una y otra vez surgieron condicionantes e impedimentos frente a la fundación de las Casas, a los cuales describe de manera detallada en las diferentes pastorales, los mismos fueron:

a- Encontrar un educador-padre-pastor con los conocimientos necesarios y con la coherencia de vida que lo constituya autoridad por su ejemplaridad: "las gentes del mismo campo son ningunas o muy pocas, las que saben, ni lo preciso para este ministerio; y aun cuando lo supieran, jamás querrían abandonar el cuidado de sus casas y haciendas" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 245).

b- Contar con fondos suficientes para el salario del educador-padre-pastor y para la erección y mantenimiento de estas Casas en cada Curato. Sobre las dificultades económicas es posible consultar también la Carta Pastoral de 1782 donde escribe: "cuando pensando en los precisos y grandes gastos de una obra tan de mi obligación, me acobardaban los muchos

empeños, los pocos medios y las cortas rentas de este Obispado” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 176)¹⁴⁵.

c- El lugar en donde erigir estas casas fue otro de los grandes condicionantes para las fundaciones, de hecho, hay una cuestión que subyace y se traduce en el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo garantizarían que los niños puedan recurrir a estas escuelas diariamente? Fray José entiende que los niños sufrirían haciendo una caminata diaria sin compañía de los adultos, por lo que cada uno se trasladaría “solo, con los fríos, con los soles, por montes, por ríos, por quebradas y sierras” (2003b, p. 246). Especifica que la gran extensión que tenían los curatos “cuya menor extensión en ancho y largo, será de veinte o treinta leguas” (2003b, p. 246)¹⁴⁶ y problematiza acerca de qué pasaría si a las escuelas las crea al norte, al sur o al centro de los mismos. De una u otra forma siempre la distancia será un problema frente a la necesidad de la educación diaria.

Fray José entiende que el fundar Colegios y Casas de enseñanza pública en las ciudades es la resolución para esas circunstancias y contextos educativos que él mismo describió en la Pastoral de 1784. De este modo, los niños que tienen sus casas alejadas de las ciudades o empobrecidas, vivirán en la Casa de educación y el resto de los niños podrán participar de las clases públicas que irán tomando diferentes resoluciones a fin de no dejar fuera a los esclavos de esa educación que se pretende que sea igual para todos. Fray José Antonio expresa en la Carta Pastoral de 1784 esta decisión de la siguiente manera:

El único arbitrio para superar este gran embarazo, sería poner en cada curato, cuatro o seis escuelas; pero, si para una sola apenas se halla Preceptor ni salario, ¿cómo se hallaría para cuatro o seis? Es preciso, pues, recurrir a los Colegios o casas de enseñanza pública en las ciudades. (2003b, p. 246)

Como argumento para la aprobación social y civil de la Casa, busca explicitar que ya existen este tipo de instituciones en Francia y en Alemania, donde la enseñanza es pública y está destinada tanto a varones como a mujeres. Del mismo modo narra cómo en España comienzan a surgir:

Cuando en el año de ochenta, llegamos a esta Provincia del Tucumán, ninguna encontramos, y en el día no tenemos otra completa y formada, que la que fundamos en esta ciudad el de ochenta y dos, y que destinada principalmente a Niñas Nobles

¹⁴⁵ Es posible confrontar este texto con el de la Carta Pastoral de 1784 donde describe los remedios necesarios a lo que en la Visita Pastoral ha visto y diagnosticado como males (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 245-246).

¹⁴⁶ Es decir que un Curato pequeño tenía como mínimo entre 96.5km y 145Km de ancho y largo.

Huérfanas, se extiende de también a las que, no siéndolo, quieren vivir y educarse en ella, sin otra paga que la de unos cortos alimentos. (2003b, p. 247)

Fundar estas casas le permitió a Fray José comparar la educación propuesta en Córdoba del Tucumán con la “del Reino del Perú” (2003b, p. 294). Entendió que la situación económica y las posibilidades que la tierra les daba era “muy buena vosotros lo sabéis y estáis viendo, y experimentando su extensión, su fertilidad, sus ríos, sus puertos, sus campos, sus minas, sus ingenios, su oro, su plata y su riqueza” (2003b, p. 294); sin embargo la falta de educación y de propuestas formativas “son estériles, son malas, son pésimas, son pocas, son poquísimas” (2003b, p. 295). De modo particular observó que las Casas “de recogimiento y educación pública para niñas” (2003b, p. 295) eran solamente tres o cuatro en toda la extensión del Arzobispado de Charcas, las cuales enfrentaban las mismas problemáticas y desafíos que la que él había fundado. De esta manera, en una Casa de formación se enseñará un modo propio de vivir ya que los contenidos y los aprendizajes atraviesan todo el tiempo de permanencia de las y los chicos en las Casas.

El cuarto lugar refiere a dar respuestas a la cuestión económica de las Casas: ¿de dónde se obtendría el dinero necesario para que todo funcione? Fray José lo describe detalladamente:

a- Aporte de las niñas nobles. A la fundación cordobesa la comparó con las Casas de Francia, Alemania y España y recordó que cuando llegó a Córdoba del Tucumán no había ninguna Casa, por lo que pensó fundar una: “destinada principalmente a Niñas Nobles Huérfanas, se extiende de también a las que, no siéndolo, quieren vivir y educarse en ella, sin otra paga que la de unos cortos alimentos” (2003b, p. 247). De tal modo que llega a nombrar a las estudiantes como “dotadas y porcionistas, que viven, se educan, bajo la dirección de una Rectora y seis maestras” (2003b, p. 247). Es decir, que las dotadas pagan y aportan su dote, mientras que las porcionistas colaboran con alimentos.

b- Donaciones de la gente. Fray José entiende que la caridad se expresa en obras y que las Instituciones públicas deben ser costeadas por todo el cuerpo social en pos del bien común a sabiendas que está posicionado desde la estructura que le es propia a la Iglesia católica. Por esto Fray José critica con firmeza a quienes aparentan ser caritativos con los huérfanos y pobres:

persuadidos de haber satisfecho este precepto sólo porque no los aborrecéis, o porque en ciertos momentos os sentís penetrados de la ternura y de la compasión hacia ellos. ¡que engaño! A la misericordia, a la ternura y al amor, deben acompañar las obras. Donde no, será una caridad estéril e infructuosa, que nada prueba y que nada vale. Ver a nuestros hermanos, los huérfanos, en la más dura necesidad y cerrar las entrañas y las manos para su socorro; oír sus clamores y responder cuando más con una compasión nada efectiva, o

con unas buenas palabras que se las lleva el viento. Esto, amados hijos míos, no es obrar conforme al objeto de vuestra religión, es no tener caridad, ni estar en vosotros la caridad de Dios. (2003b, p. 183)

Con esta misma claridad en su escritura y en sus aportes, Fray José invita tanto en la Carta Pastoral de 1782 como en la de 1792 a aportar a las Casas de educación desde una caridad o limosna inteligente. Es decir, racionalizada y movida por la libertad de dar y de darse, a sabiendas que la limosna o caridad es “espiritual y corporal” (2003b, p. 282). Problematisa sobre este dar limosna para que la misma de frutos de cambio en las personas, para que sean bien aprovechadas y útiles. A tal punto que dedica casi una pastoral entera para hacer ver:

que las limosnas, empleadas en el fomento, erección y conservación de estos públicos y piadosos asilos, cuales son: HOSPICIOS DE POBRES, HOSPITALES DE ENFERMOS, CASAS DE EXPÓSITOS Y DE HUÉRFANOS, COLEGIOS O SEMINARIOS DE EDUCACIÓN, ESCUELAS Y CLASES DE ENSEÑANZA COMÚN, son unas limosnas más seguras, más útiles, más universales, y por lo mismo más aceptas y agradables a Dios, que aquéllas, que se dan, y reparten a pobres particulares, de cualquier clase y condición que sean, y aunque lo sean verdaderamente. (2003b, pp. 273-274)

c- Dinero que él mismo donaba mensualmente de las rentas que cobraba por su obispado. De manera repetida y en diversas pastorales recuerda que esta es su obligación. De modo explícito, recordando las diferentes leyes eclesiásticas, los concilios y Padres de la Iglesia aconsejan a los Curas e invitan a donar y compartir sus rentas con los pobres, a tal punto que llegó a afirmar: “los dueños propietarios de las rentas eclesiásticas son los pobres” (2003a, p. 257). Recordó que a los huérfanos, muchos Obispos se contentaban “con socorrerlos privadamente por las ciudades, campos y cavernas donde se hallaban” (2003b, p. 185), pero propone la fundación de la Casa como un lugar privilegiado y de una misericordia y caridad que son fructíferas en cuanto atienden a la integridad de la persona. Un signo más dado por Fray José a favor de las Casas fue el testamento fechado el 16 de abril de 1785 en el cual deja todos sus bienes para la primera Casa fundada (de Denaro, 2010). En la Cédula Real que aprueba las Constituciones, el Rey Carlos III expone que Fray José “empleaba todas sus rentas en unos establecimientos tan útiles al Estado, que se había adquirido la común estimación de sus feligreses” (Cédula Real de 1785 como se citó en Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 209-210).

d- La solicitud de los edificios jesuíticos que, con el argumento de que no se caigan y deterioren, hizo a las diferentes Juntas de Temporalidades: “único arbitrio que hallaban mi pobreza y mi compasión para hacer este gran servicio a Dios, a la Religión y al Estado. De igual manera actuó en las demás fundaciones de las que tantos frutos espera en “Catamarca, Santiago,

Salta, Jujuy y La Rioja, de las cuales unas ya se están fundando, y otras se están solicitando y promoviendo” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 247), como así también las de Bolivia.

e- Rentas de la Corona. Recuerda Fray José que en Cádiz los Reyes mandaron a erigir “una Casa para recoger en ella a los pobres huérfanos, señalando las rentas para alimentarlos y vestirlos, poniéndoles Maestros que les enseñen” (2003b, p. 204). Por esta razón es que solicitó al Rey que “se pensione la Mitra con seiscientos pesos, y se aplique igual cantidad de las vacantes Eclesiásticas de aquel Reino, para la subsistencia de dichas fundaciones” (Cédula Real de 1785 como se citó en Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 209).

Los pedidos de Fray José han sido infructuosos¹⁴⁷ en cuanto a las rentas de la Corona, sin embargo, logró sostener su proyecto consciente de que “la Casa no tiene otro apoyo que la providencia de Dios, la piedad de los fieles, las limosnas del Señor Obispo y el trabajo de manos de las mismas niñas” (2003b, p. 217).

Fray José entiende que la educación que se recibe en estas Casas y Escuelas (o clases públicas) impactan y despliegan sus beneficios. Es decir, quien se educa a su egreso se convierte en formador de sus padres, del contexto a donde regresan e incluso de sus hijos. Esto es para Fray José tener una caridad inteligente, donde el Rey, el Obispo, los Curas y los Laicos son capaces de dar una “limosna, que se emplea en la erección, apoyo y subsistencia de estas Casas, destinadas al recogimiento y educación de niñas pobres huérfanas” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 290).

Estamentos sociales en las casas de Fray José

La fundación que se realizó el 21 de abril de 1782 en Córdoba, se constituye en el primer espacio de formación sistemática y formal para mujeres. Fray José innovó también con la fundación de la casa religiosa donde las consagradas tendrán la misión de educar a niñas en grupos o clases donde la noble, la criolla y la esclava reciben la misma educación,

¹⁴⁷ Es posible constatar estos datos en las cartas citadas dentro de la Pastoral de 1792 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 321).

convirtiéndose así en el precursor de la educación de la mujer en el Virreinato del Río de la Plata (Corbella, 2017; de Denaro, 2004, 2010; Gato Castaño, 1991).

Bischoff (1979), por su parte, describe el lugar y rol de la mujer en la Colonia:

a- En cuanto a la formación, españolas y criollas tenían acceso a una educación hogareña, de educación elemental, catecismo y labores, que incluía buenas costumbres, moda europea, oraciones, cantos, romances y bailes.

b- Las mestizas convivían en una sociedad ruda y no muy escrupulosa. El autor presenta para con estas una sociedad llena de prejuicios.

c- Las mulatas, mestizas y pardas se dedicaban al servicio, sin acceso a la educación y presentaban, a la mirada de las nobles, una profunda relajación de sus costumbres.

d- Un juicio opuesto era para con las mujeres aborígenes, quienes realizaban trabajos agrícolas, manuales, textiles, especialmente en las encomiendas.

Cabe aquí repreguntar acerca de qué presupuesto antropológico lo lleva a pensar en mujeres como consagradas que cuidan y enseñan a las niñas; y a niñas predicando y enseñando a los adultos en un contexto social, político y eclesial en donde era absolutamente impensado que las mujeres asumieran estas acciones. Ciertamente surge aquí una tensión entre la imagen social del huérfano, y de modo particular de la mujer según de la casta a la que pertenezca, con la idea de Fray José que propone que a todos ellos “los mirasen como a unas personas sagradas, privilegiadas y protegidas singularmente de Dios, y respetadas y atendidas como tales” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 184). Ciertamente este posicionamiento emerge una y otra vez en las decisiones que Fray José asume, en las obras que funda y en los mandatos que establece; mirada integral de la persona más allá de los posicionamientos epocales que definen de cada una de ellas su condición social, cultural y religiosa.

En este sentido, y desde una perspectiva sociológica, Florencia Guzmán (2011, 2018) problematiza en sus trabajos de investigación la cuestión de las castas, y la posibilidad de movilidad social en la Colonia; más específicamente se pregunta sobre qué elementos legitiman criterios de dicha movilidad social, qué mecanismos son los usados para favorecer el pasaje de una categoría social a otra y cómo se hizo presente el “interjuego entre la legislación y la realidad social; entre la condición legal y el estatus social; entre la raza/color/calidad y la función social de los sujetos coloniales” (2011, p. 13). Y si bien se consideró que en Argentina

existió una “esclavitud laxa, temporal y reversible en una sociedad tempranamente democrática, igualitaria y abierta” (Candiotti, 2016, p. 2); considerar a la esclava un objeto, un bien, una cosa (Candiotti, 2016; Ghirardi et al., 2008; Guzmán, 2011, 2018) tuvo un impacto social muy fuerte, por el cual en el mestizaje se tuvo que sortear la tensión entre el color de la piel, la legislación y el status social.

Como se dijo, Fray José delimita en las Constituciones que “no han de ser más de cuarenta” (2003b, p. 217) la cantidad de niñas o niños huérfanos en cada Casa; cantidad que se relaciona directamente al número de niñas porcionistas –nobles que pagan por ser educadas y costean indirectamente la educación de las niñas pobres– que será reducido frente a la posibilidad de ingreso de niñas huérfanas empobrecidas. Liliana de Denaro (2004) transcribe la primer acta que se encuentra en el libro de la fundación de 1782, donde se consignan: 3 porcionistas; 18 huérfanas de la ciudad y de los campos; 8 esclavas (p. 61). En cuanto a las niñas huérfanas mulatas –de igual modo en la casa para varones–, remarca con una frase simple pero profunda que “se sustentará, criará y educará, del mismo modo que a todas” (Fray José Antonio de San Alberto, 1782, pág. 217). Es decir, Fray José coherente con su visión de persona, aunque situado en las ideas de su época, hace todo lo posible para que los pardos ingresaran. De hecho en el Colegio de niñas no precisaron la probanza de sangre como las nobles o criollas libres y aunque en la estructura social de la época en la Casa de Formación el rol de toda parda era servir a las demás tuvieron también la posibilidad de aprender, al igual que todas, lo necesario para ser “esta mano fuerte” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 202) capaz de ennoblecerse a sí misma, a su familia y al Estado todo¹⁴⁸. Educación que se extenderá además a niñas pobres que asisten a las clases como externas, es decir, casi más de una treintena que asisten diariamente pero que no viven en la Casa junto a sus maestras –Consagradas–. Esto cobra un gran valor frente a la posibilidad que la Iglesia les concedió, al legitimarles ser considerados miembros de la comunidad cristiana con derecho a recibir “sacramentos y protección para sus casamientos y familias” (Candiotti, 2016, p. 2). Es decir, se permitía lentamente la posibilidad para acceder a la libertad y a una integración de los negros a la sociedad iberoamericana. Estos datos confirman que la manumisión y la libertad eran más

¹⁴⁸ “En 1778, cuando se instauró el virreinato del Río de la Plata, los negros de Buenos Aires constituían el 28,4% de la población, porcentaje de personas que eran suman mulatos, pardos y castas indefinidas. Hacia 1800, la trata negrera alcanza su culminante punto, desde la supresión por España de las restricciones al tráfico en 1789. Buenos Aires se convierte en un lugar de mayor circulación negra, y paradójicamente, esta africanización se desarrollará pocos años antes de la abolición de ese comercio humano en 1810, 18 barcos entran en el Río de la Plata” (Bernand, 2010, p. 2)

simples en América Latina que en América anglosajona (Alonso, 2005; Candiotti, 2016; Vassallo, 2012).

En este contexto, entonces, a “pesar de que el color era claramente un marcador de estatus en Latinoamérica, la definición de la calidad necesitaba de más marcadores que simplemente el color (Burns, 2008)” (Vassallo, 2008, p. 16). Que las mujeres se eduquen implicó que cada una de ellas eduquen a su vez a sus hijos y a hijos de nobles de las cuales muchas veces fueron *nanas*¹⁴⁹; es decir que, en sí mismas, las mujeres serían causa de paz social más allá del color de la piel o de las libertades propias de la casta de origen:

Ahora bien, entre 1785 y 1810 unas pocas esclavas urbanas fueron imputadas por la justicia del cabildo de Córdoba. Pocas decimos ya que dentro de un universo de 92 causas, en las que resultaron procesadas 106 mujeres la mayoría libre, de castas y españolas pobres; las esclavas sólo fueron cuatro. Resultaron acusadas por provocar heridas 25, cometer bigamia, y realizar hurtos varios. (Vassallo, 2012, p. 207)

Que solo fuesen 4 esclavas las imputadas por el Cabildo cordobés, manifiesta el nivel de sumisión de las pardas quienes, a su vez, soñaron con una libertad real y una aceptación de su color de piel. De manera similar cabe subrayar lo que se expresó más arriba en cuanto a que el hecho de haber nacido en un pueblo indio tampoco garantizó el acceso a la educación y a la consideración de cada uno de ellos en su condición de persona digna. El pueblo indio podía optar si querían o no formarse en escuelas de españoles, sin embargo, la suerte en la Colonia estaba echada, había aires de cambios que empezaban a surgir y Fray José en su pasión desea que todos accedan al menos, a las pocas posibilidades sociales que hasta el momento sólo tenían los blancos, los nobles:

¡Ah! ¡cuántas veces, en la soledad de mi destino, meditando sobre la imposibilidad de adoctrinar a unas gentes montaraces por genio, rudas por la mayor parte, enemigas de la sociedad, esparcidas por quebradas y cañadas, distantes aun de las poblaciones más pequeñas, cuántas veces, digo, he suspirado por la erección de una Casa de éstas de Educación, para la primera edad de los indios! . . . permitid este pequeño desahogo, al celo de un párroco de indios, oprimido por el dolor. (2003b, p. 315)

Situación familiar en las condiciones de ingreso a las casas

Frente al huérfano, a la ovejuela que es vulnerada, lleva a pensar en inclusión y en equidad educativa en la Colonia de fines del siglo XVIII y se confronta a la construcción de

¹⁴⁹ Llamadas también niñeras. Personas empleadas para el cuidado de los niños de una familia.

significados con que, en esa época, se arrojó al hecho de que una mujer pudiese aprender; más aún si ésta mujer no provenía de la alta jerarquía que daba el ser española o criolla de familias nobles. Es decir ¿qué significados implicaría pensar una formación sistematizada para la campesina o la parda? En línea a lo que afirman Gorostiaga (2012) y Viñao Frago (2002) con respecto al secundario, se sostiene con Aníbal Ponce (1975) que la educación sistematizada fue en su origen exclusiva de las elites y, por tanto, caracterizada por la segmentación y la clasificación de contenidos según los intereses de las clases dominantes (Wanschelbaum, 2015).

Fray José al caracterizar el orden de prioridad que ha de darse a las niñas –de igual modo a los niños– en su ingreso a la Casa de Formación abre la comprensión del término orfandad superando los límites de tener o no padres, por lo que enfoca su atención en su indefensión. Sin embargo, se interpreta que en los criterios de ingreso hay una atención a la importancia de la presencia materna. Al respecto escribe que quienes ingresarán lo harán:

Primeramente las que lo sean de padre y madre; en segundo lugar las que lo sean solo de madre; después las que lo son de solo padre, y últimamente, las que teniendo padre y madre, es como si no lo tuvieran para el sustento, para el cuidado y para la educación. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 217)

Dichas observaciones hacen ver, en primer lugar, qué consideración tiene el Obispo carmelita acerca de la maternidad y la paternidad. De hecho, tiene como prioritaria la presencia femenina en la formación de los niños, lo que hace que en el orden primero ingresen quienes no tienen madre y luego quienes no tienen padre. En segundo lugar, dejó en claro que ser padres biológicos no significa *per sé* tener construida una autoridad capaz de educar, de cuidar e incluso sustentar a sus hijos. Ciertamente cada uno de estos verbos trae aparejados valores, hábitos y opciones de los adultos a la hora de hacerse cargo de los niños y adolescentes.

Fray José lo aclara, hay huérfanos que lo son con padres vivos. Sinay (2007) expone que la sociedad actual tiene hijos huérfanos ya que los padres de una manera u otra abandonan sus responsabilidades y funciones lo que provoca que estos niños y adolescentes carezcan de personas referentes, por lo que son destinados a “ser presas de todo tipo de mercaderes, de manipuladores ideológicos, de operadores mediáticos, de impunes experimentadores pedagógicos, psicológicos, psiquiátricos y farmacológicos, de siniestros traficantes y de variados domesticadores” (Sinay, 2007, pp. 9-10). Chicos y chicas en una realidad de indefensión aun dentro de sus familias con niveles sociales y culturas diferentes –no necesariamente pobres económicamente– que crecen y se definen en una profunda experiencia de orfandad. Muchos de ellos huérfanos justamente por tenerlo todo pero enfrentados en el hoy

a la falta de límites y a cargo de adultos que en realidad no quieren serlo “los chicos y adolescentes que son criados y educados por esos adultos (desde funciones parentales, docentes o sociales, según el caso) son los que llamo hijos huérfanos” (Sinay, 2007, p. 11).

Vínculo entre el lugar y los tiempos de formación

La creación de hospicios y casas de mendigos y de huérfanos, ya se ha dicho, no es una idea original de Fray José, sino que toma estas ideas de manera crítica y les da un cariz propio. Ciertamente en el contexto sociocultural resonaban ya las propuestas acerca de cómo

extirpar la vagancia, desterrar la mendicidad y socorrer a los verdaderos pobres y necesitados. . . Luis Vives, Fray Juan de Medina y Cristóbal Pérez de Herrera, entre otros, habían escrito acerca de este problema social. Posteriormente el libro de Campomanes sobre «Educación Popular», tuvo un gran impacto. (Gato Castaño, 1988, p. 117)

Toda formación es siempre válida, sin embargo, Fray José en sus Cartas Pastorales pone en tensión la cuestión del lugar y los tiempos de formación; es decir, confronta los tiempos ocasionales y la calidad de contenidos y conocimientos propios de la intimidad familiar de la formación, frente a los tiempos sistemáticos de formación educativa de las Clases Públicas y de las Casas en donde se tiene un fin educativo determinado y un contenido previsto por el educador¹⁵⁰.

En términos de felicidad e infelicidad compara la formación de las niñas educadas “en este Colegio, que aquéllas, que crecen al abrigo de sus padres” (2003b, p. 311).

Entiende que la falta de ocupación o de una ocupación con sentido hace a la persona susceptible a decisiones equivocadas y a sus “funestas consecuencias” (2003b, p. 310). Estas ideas surgen del conocimiento de la vida intrafamiliar de los nobles, de quienes sostiene:

vosotros no ignoráis, Señores, cuál es la educación, que por lo regular, se da a las hijas, en el mundo. ¿Cuántas madres hay, que no tienen ocupación alguna seria, que enseñan a sus hijas? Criadas, en la inacción, y en la pereza, son un perfecto modelo de la ociosidad para sus hijas. Éstas observan en ellas, que, después de un sueño prolongado, hasta muy entrado el día; después de una mañana entera, sacrificada al tocador, el resto del día, lo emplean en visitas inútiles, en concurrencias peligrosas, en la ociosidad, en la bagatela. Y teniendo este ejemplo, en el corazón de sus hijas la fuerza, que es regular en nuestra miseria, ellas también aman sólo el ocio y la vanidad. Nada saben útil, nada aprenden, porque nada les enseñan. ¿Pero qué he dicho? Yo me engaño, Señores. Las niñas en el mundo, aprenden mucho: sus madres las instruyen. ¿Pero, en qué las instruyen? ¡Ah!, en

¹⁵⁰ Sobre estos aspectos se volverá más adelante.

la vanidad, en el aprecio de sí mismas, en el arte de agradar al mundo. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 311-312)

Hay una idea que subyace en este párrafo y es la que sostiene que la educación es transmitida de generación en generación y que lo que los niños observan lo asumen como ejemplo a imitar, por lo que la ejemplaridad en el modo de vivir vale más que las palabras. En esta cuestión de educar no hay medias tintas. Sostiene que siempre se educa, ya sea en valores o en antivalores, con el buen testimonio o el antitestimonio, siempre se educa. Y, porque este antitestimonio se hace presente de manera repetida en las familias, termina diciendo que esta es una “¡Conducta lastimosa! ¡Desorden digno de llorarse con lágrimas de sangre!” (2003b, p. 311).

La cuestión de la ociosidad es tratada muchas veces y es argumento en la comunicación con la Corona cuando se solicita los permisos para la aprobación de las Casas, de sus Constituciones y de las rentas, de tal modo que expresa:

Esta piadosa obra, en que tanto se interesa el bien público, por el remedio de unas inocentes niñas, que necesitan ponerlas a cubierto de los muchos peligros, que persiguen a la juventud . . . que sus hijas no quedarán abandonadas y expuestas a los infortunios del tiempo; pues, tienen Casa donde refugiarse y lograr las ventajas de una cristiana educación. (Carta del Cabildo de La Plata de 1792 como se citó en Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 320)

La ociosidad afecta a toda clase social por eso, mientras las mujeres nobles quedan expuestas a la vanidad de la vida, las pobres quedan expuestas a los excesos sexuales y a la mendicidad:

Son innumerables los que, por su desgracia o por sus vicios, o falta de ejercicio, viven en esta capital de limosna, familiarizados con la ociosidad y pordiosería, y por consiguiente, expuestos a cometer los mayores excesos (Carta del Cabildo de La Plata de 1792 como se citó en Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 321)

Motivo por el cual en Fray José emerge tempranamente una nueva tensión dada entre la conveniencia de que las niñas ingresen a las Casas o a los Colegios de enseñanza pública. Entiende que en éstas últimas se enseñan “las letras menores y los primeros rudimentos de la religión” (2003b, p. 264) y que a pesar de ser muy positiva esta propuesta, los estudiantes están muy pocas horas del día con su preceptor y sólo en algunas épocas del año. Esta idea expresada en una Carta pastoral de 1784 la repite en la de 1792. La trama compleja (Guyot, 2011; Morín, 2002) de la educación que expone Fray José implica que a la idea de la importancia del lugar,

le agrega entre otras¹⁵¹, la idea del tiempo; es decir, enseñanza y aprendizaje en las Casas de formación de manera permanente:

Aunque las escuelas de niños son tan útiles, como dejamos dicho, al fin vemos que toda su instrucción se reduce a enseñarles las letras menores y los primeros rudimentos de la Religión; y no es corta ventaja lograr esto en unos discípulos, que sólo están a la vista del Preceptor algunas pocas horas al día, y no en todos los tiempos del año. En los Colegios o casas de enseñanza pública, hay más proporciones para que la instrucción sea mayor y mejor, por lo mismo, que los niños o niñas viven en ellas de continuo, y siempre al frente de Maestros o Maestras hábiles, que no dejan pasar, ni la partícula de un día, sin consagrarla a su enseñanza y educación. Añádase a esto, el celo del Prelado, que siempre está a la vista, y la vigilancia de los Directores, quienes dos o tres veces a la semana, visitan las clases, ven, oyen, preguntan, se informan y dan al Prelado una cuenta puntual de cuanto les parece digno de estímulo o de remedio. De esta manera, además de instruir a todos, en cuanto pertenece a Religión y piedad, si es casa de niñas, se les enseña a tejer, coser, bordar y a todo género de labores de manos; y si es de niños, se les impone en leer, escribir, contar, y en todos aquellos ejercicios liberales y mecánicos, propios de su sexo; todo con el objeto de que éstos y aquéllas, se formen y salgan del taller hombre y mujeres tales, que puedan ser útiles a la Religión y al Estado. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 247)

En las Constituciones se prevé que se destine un lugar específico de las Casas de formación para la enseñanza pública: “esta pieza ha de estar únicamente destinada para pública enseñanza de las niñas de esta ciudad, cuyos padres quieran enviarlas; donde con desinterés y con el mayor cuidado, se les dará toda educación” (Constituciones para el Colegio de Niñas Huérfanas citado en Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 220). Fray José describe ese lugar como un espacio propicio y con lo necesario para poder enseñar y aprender no sólo a leer, escribir y hacer cuentas, sino también algunas labores consideradas para la mujer de esa época a fin de que por medio de ellas puedan aportar a la economía familiar: “en esta pieza habrá mesas, asientos correspondientes, tinteros, plumas y cuanto se necesite para la enseñanza y labores de las niñas. Se tañerá la campana para esta clase, a las siete en verano, y a las ocho en invierno” (Constituciones para el Colegio de Niñas Huérfanas citado en Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 220).

De este modo Fray José pone el acento y prefiere que los estudiantes permanezcan en las Casas de formación ya que “los niños y las niñas viven en ellas de continuo y siempre al frente de Maestros o Maestras hábiles, que no dejan pasar la partícula de un día sin consagrarla

¹⁵¹ Es preciso subrayar la repitencia de este pensamiento de Fray José son de una y otra vez al referirse a una característica de la educación no deja de lado las demás. Se constata aquí la densidad de las exposiciones donde conjuga los sujetos, los fines, la función social, los contenidos y la periodicidad de la educación, como así también las maneras de concretizarla.

a su enseñanza y educación” (2003b, p. 264). De este modo argumenta con palabras y pruebas¹⁵² que en esas Casas todo educa; en esas Casas es posible el ejercicio del educador-padre-pastor¹⁵³. A tal punto cree en la importancia de la formación homeopática constante, dada en lo cotidiano, que llega a expresar que cada Casa pretende ser una "ciudad de refugio, donde la inocente niñez o juventud, se ponga a cubierto de los vicios y desórdenes, a que regularmente conducen la ignorancia, la miseria y la libertad" (2003b, p. 266), por lo que los esfuerzos son muchos, pero que en el contexto de la fragilidad humana, es de Dios la obra en plenitud.

4.3.5. Contenidos de la Educación

Seleccionar contenidos y con esto responder a la cuestión de qué enseñar, implica necesariamente plantear a quién educar, el cómo y el para qué educar.

Cuando se seleccionan los contenidos a enseñar “debemos preguntarnos con claridad qué es lo que pretendemos solucionar e identificar, cuáles son nuestros problemas más importantes” (Camilloni, 2011, p. 25). Esto conecta directamente con las problemáticas sociales a las que Fray José Antonio intenta dar respuestas educativas posibles, aunque sustentadas en posicionamientos antropológicos que pueden llamarse e interpretarse en el presente, como personalistas (Burgos Velasco, 2012; León, 2012; Quiles, 1981). Desde esta clave se desarrollan aquí algunas ideas que nutren la visión de persona de Fray José Antonio y que apoyan la selección de contenidos propuestos en las Casas de Formación y Clases públicas y que se expresaron en sus escritos.

Definir los conocimientos a ser enseñados es un ejercicio que cuestiona poniendo en tensión la educación que se da y sobre qué es lo que se debe hacer con respecto a ella. Por lo que surge “la interrogación consiguiente acerca de cuáles son las funciones sociales que las escuelas deben tener” (Camilloni, 2011, p. 23), cuáles son sus propósitos; qué concepciones y teorías sustentan la respuesta sobre qué significa conocer y sobre las personas o el ‘quiénes’ aprenden y cómo aprenden (Camilloni, 2011).

¹⁵² Cfr. Pastoral de 1784 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 247-249).

¹⁵³ Cfr. Pastoral de 1792 (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 265).

En estas Casas de formación se atiende a la formación de la persona de manera íntegra (Wojtyla, 2017), en el sentido de que:

Aquí, se recoge a las niñas, y se les da posada; ¡pero qué espaciosa y alegre! Aquí, se les da de comer y de beber; ¡pero, con qué abundancia y aseo! Aquí, se les viste y se les da toda ropa, interior y exterior; ¡pero con qué decencia y uniformidad! Aquí, se las redime de la miserable esclavitud, en que las tenía su orfandad; ¡pero, con qué generosidad y franqueza! Aquí, se les cura, si están enfermas; ¡pero, con qué puntualidad y esmero! Aquí, si mueren, se les da sepultura y se les hacen sufragios; ¡pero, con qué pompa y solemnidad! Ved aquí, a un mismo tiempo y por medio de una sola limosna, ejercitadas las siete obras corporales de misericordias con unas infelices niñas, quienes sin este piadoso asilo, se vieran tal vez, peregrinas o vagas, sin posada; hambrientas, sin pan; sedientas, sin agua; desnudas, sin vestido; cautivas, sin redención; enfermas, sin asistencia muertas, sin sepultura y sin sufragio alguno por sus almas. Pues, igualmente se ejercen con ellas, las otras siete obras espirituales de misericordia; porque aquí es donde a las niñas, si no saben, se les enseña; ¡pero, con qué continuación y piedad! Si necesitan de buen consejo, se les da; ¡pero, con qué oportunidad y eficacia! Si yerran, se les corrige; ¡pero, con qué discreción y dulzura! Si están tristes, se les consuela; ¡pero, con qué amor y ternura! Si alguna vez agravian, con sus inquietudes, se les perdona; ¡pero, con qué caridad y cuán de veras! Si molestan con sus flaquezas y niñerías, se les sufre; ¡pero, con qué paciencia y disimulo! Si vivas o muertas, padecen alguna necesidad, se ruega a Dios por ellas; ¡pero, con qué fervor y lágrimas!

Ved aquí, ejercitadas las siete obras espirituales de misericordia, con unas niñas, quienes fuera de esta Casa, se vieran y se lloraran ignorantes, sin enseñanza; dudosas, sin consejo; errantes, sin corrección; tristes, sin consuelo; delincuentes, sin perdón; flacas, sin disimulo; y necesitadas en vida, y después de ella, sin apoyo, ni oración alguna. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 290-291)

El párrafo aquí citado es complejo y simple a la vez porque lleva a pensar que la educación implica atender a todas las dimensiones de la persona y tal como lo expresa Fray José, esta tarea si quiere ser realmente provechosa impele al educador-padre-pastor a realizar acciones educativas que atañen a las necesidades corporales y espirituales de los aprendices. Dichas necesidades confrontadas al deber ser de los fundamentos antropológicos y al deber ser con cariz político en la que una organización está inserta y a la que debe responder, determinan el currículum (Gimeno Sacristán, 2010) que se prescribe y la selección de contenidos según las especificidades de la edad, el sexo, etc. que son propias de la cultura y de las circunstancias históricas del lugar en donde surge.

En cuanto al qué enseñar, Fray José hace una propuesta de educación integral para todos. Es posible afirmar esto por dos razones que emergen de los datos que hasta aquí se vienen exponiendo:

a- Porque es abierto a todas las clases sociales, a todas las personas en especial a quienes tienen menos posibilidades de acceso a la educación.

b- Porque propone un amor inteligente, el cual implica una educación que no sólo es abierta a todas las personas, sino a toda la persona en su situacionalidad histórica, social e incluso religiosa.

Realizar obras de misericordia se constituyó una práctica religiosa-piadosa, fue tomada de la Tradición de la Iglesia¹⁵⁴ y asumida como fundamento del por qué la fundación de las Casas y del qué y cómo se educaría en ellas. Desde la comprensión de persona del personalismo, y de modo especial de Wojtyla (2017), se puede entender que la persona es una unidad sustancial (Burgos Velasco, 2005; López López, 2012; Noro, 2018), un ser único e irrepetible, un ser social llamado a un destino trascendente, un ser con cuerpo y alma, con inteligencia y sabiduría, con conciencia moral, un ser libre (Brardinelli y Galán, 2012)¹⁵⁵. En este mismo sentido Burgos Velasco subraya el aporte de Wojtyla porque asume de la persona su:

capacidad cognoscitiva; libertad; subsistencia pero no opaca sustancialidad hostil a la subjetividad; la convicción de la existencia de un núcleo permanente, inalterable y común a todos los hombres, se llame estructura de la personalidad (Stein) o, más clásicamente, naturaleza humana; la radicación del hombre en una estructura ética que conforma su mundo interior y, finalmente, la profunda convicción de que la persona posee una dimensión religiosa y trascendente, convicción que queda reflejada en que todos los personalistas son creyentes: cristianos, la mayor parte, y también judíos. (2005, p. 497)

Es decir, que la persona es una unidad sustancial en donde todas estas dimensiones permiten reconocer a su vez la particularidad de lo que cada una es. Que es persona como todas las demás, aunque a su vez, y al mismo tiempo, es distinto de los demás: es único e irrepetible. Fray José Antonio lo expresa diciendo que “los genios de los hombres son como los rostros, todos diferentes” (2003a, p. 146); de hecho, somos iguales porque como personas que somos, cada una es diferente, es decir única.

Esta comprensión del término de igualdad exige a Fray José una consideración hacia las personas capaz de reconocer las desigualdades o las particularidades de cada una y a educarlas

¹⁵⁴ La Iglesia Católica aun en la actualidad recoge las obras de caridad dentro del apartado que asume la cuestión social, y expresa: “Las obras de misericordia son acciones caritativas mediante las cuales ayudamos a nuestro prójimo en sus necesidades corporales y espirituales (cf. Is 58, 6-7; Hb 13, 3). Instruir, aconsejar, consolar, confortar, son obras espirituales de misericordia, como también lo son perdonar y sufrir con paciencia. Las obras de misericordia corporales consisten especialmente en dar de comer al hambriento, dar techo a quien no lo tiene, vestir al desnudo, visitar a los enfermos y a los presos, enterrar a los muertos (cf Mt 25,31-46). Entre estas obras, la limosna hecha a los pobres (cf Tb 4, 5-11; Si 17, 22) es uno de los principales testimonios de la caridad fraterna; es también una práctica de justicia que agrada a Dios (cf Mt 6, 2-4)” (*Catecismo de la Iglesia Católica*, 2004, párr. 2447).

¹⁵⁵ Brardinelli y Galán recurren a múltiples documentos de la Iglesia en donde a modo de semillas se esparcen las ideas bíblicas, teológicas y filosóficas de la concepción de la persona humana y las reorganizan presentando una visión personalista de la misma (Cfr. Brardinelli y Galán, 2012, pp. 42-55).

de manera personal, es decir, diferenciando en dicho trato las exigencias, los contenidos, el tiempo de educación. De tal modo que por una parte piensa las clases, los temas, las actividades según la edad y el talento o capacidades de las estudiantes y, por otra parte, comprende también que todas las niñas y los niños a quienes se abre el acceso de la educación podrán formarse sólo en el reconocimiento de la desigualdad económica. Reconocer la unicidad de la persona lo lleva a comprender que cada uno es distinto de otro, que todos participamos de la paradoja de ser igualmente desiguales. La aceptación de tal desigualdad no disminuye la dignidad personal sino que, por el contrario, subraya que toda persona es única y abre la posibilidad de acceder a la educación a quienes hasta el momento tenían cerrada tal posibilidad: “aquí logrará el pobre, subsistir honestamente, a expensas de la caridad del rico; y el rico logrará redimir los pecados, con el socorro dado a los pobres” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 309).

El ser único e irrepetible habilita a reconocer la unicidad de la persona por ser cuerpo y ser alma. Fray José reconoce esta característica de la persona en el uso frecuente que hace de las expresiones “sustento” (2003b, p. 264) y “educación” (2003b, p. 269), para referirse al cuidado y atención al cuerpo y al alma respectivamente. Aquí es posible interpretar que al mencionarlas separadamente no responde a una mirada dualista de la persona, sino que, subraya la necesidad de que ninguna de estas dos dimensiones sea olvidada al momento de formar a los niños.

De los muchos males, a los que está expuesta una persona joven, constituida en orfandad, dos son los capitales, a que pueden reducirse todos los demás: la indigencia, que aflige a su cuerpo, y la ignorancia, que llena de tinieblas el espíritu. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 305)

Cuando se sostiene la unicidad de la persona y se acepta que es única e irrepetible, se reconoce que hay **otro** que es **distinto y único** también. Toda persona es entonces sustancialmente social (Wojtyla, 2017), llamada a una comunicación y comunión con otras personas y con Dios, y por esto mismo con una vocación que lo impulsa a trascenderse, a salir de sí mismo para hacerse pleno en este vínculo con los otros y con Dios. Se configura así la identidad de cada uno en lo que cada uno es y al considerar a los otros lo que está llamado a ser y a hacer, es decir se configura también su misión (Araya Vega, 1990). En Fray José el vínculo educativo exige amor; exige la reciprocidad de amar y ser amado. Para graficar usa la analogía con el amor del padre; con el ideal del trato y del vínculo entre un padre con su hijo, y de lo que de él se espera:

a vosotros pues toca el cuidarlos con esmero, y aún ser el cuidado mismo, aquel tierno y amoroso cuidado con que un padre se afana y se desvive por ver a sus hijos crecidos, medrados, establecidos y dichosos. A vosotros toca ser padres, no señores; mirarlos como a hijos, no como a esclavos; tratarlos con amor, no con aspereza, ser amados de ellos, no aborrecidos. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 124)

En una y otra Carta Pastoral Fray José Antonio propone la cercanía en el trato, la amabilidad, el esfuerzo por la coherencia, la ejemplaridad, como elementos que conforman un modo particular de ser autoridad. Y como ya se ha desarrollado en el apartado anterior, Fray José expone y propone que sólo la presencia efectiva y afectiva es lo que hace posible la educación. La ausencia del educador-padre-pastor provoca suscita la crítica de Fray José:

Ausente el Pastor, ¿cómo andarán las ovejas, sino descarriadas, perdidas y expuestas al precipicio, o a dar en los dientes del lobo? Y en este acaso ¿podría el justificarse el Pastor, con que no vio, o no supo el estrago de su ganado? . . . Ausente de su casa el Padre de familias, ¿qué puede esperar, sino que venga de repente el ladrón que la asalte, la pierda y le robe lo más precioso? (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, pp. 125-126)

La concepción de persona impacta en las acciones y en los discursos de Fray José y en el contexto histórico y social en el que acontece, es posible definir la presente propuesta educativa como Joseantoniana ya que le es propia más allá de los antecedentes que la impulsaron y en donde el mismo Fundador argumentó la posibilidad de su existencia. Fray José reconoce que se han de educar las ideas, el pensamiento, tal como se propone en esa época; sin embargo, comprende que el hecho educativo ha de mirar a toda la persona en lo que ésta hace, configurando así una estructura educativa que tiene objetivos, fines, métodos para el educador-padre-pastor y el estudiante en todos momentos del día.

Pensar contenidos y un programa de formación es pensar también en el modo de su implementación (Camilloni, 2011), de su viabilidad. En este sentido es posible confrontar las acciones y práctica de Fray José, la cual muestra que hay restricciones en cuanto a las acciones que se pueden desarrollar, que hay acciones propuestas que no se pueden realizar “Los diseños curriculares que son proyectos para llevar a la práctica son factibles o no son factibles, nunca son perfectos, siempre son perfectibles” (Camilloni, 2011, p. 29).

Por eso va a recomendar de manera constante la importancia del vínculo afectivo entre el educador-padre-pastor y el que aprende, ya que es desde ese vínculo que se generarán sentimientos positivos que inviten al educando a aprender o al menos a alentar el deseo simple de estar con quien le enseña. Ya se ha visto que en su práctica quiebra ciertas distancias que el título de Obispo o de Arzobispo acarrea para con sus sacerdotes y para con sus fieles. Distancia que en el pensamiento de su época fundamentaba el poder y una dignidad superior;

como si el rol social hiciese más grandes y mejores a dichas personas. Quiebra con la cultura epocal al proponer cercanía y trato de confianza entre el Pastor y los que les son encomendados:

No es nuestra intención hablar aquí de aquel trato humano, político y social, justamente introducido entre las gentes, y muy necesario para mantener entre ellas el buen orden, y aquella distinción que a cada uno se le debe por su nacimiento, por su carácter, por su empleo, o por su mérito personal. . . . No os hablaremos de este trato, amados míos, sino de aquel espiritual e interior que deben tener las ovejas con su Pastor. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 163)

Determina también el tipo de contenidos que Fray José propone cuando considera que toda persona tiene un llamado a la trascendencia, es decir, un deseo interior y profundo de ir más allá de lo natural e inmanente. En el contexto de la vida religiosa del siglo XVIII circula la creencia popular de que hay jerarquías muy marcadas de santidad y de que, tal como sucede en la vida social, hay muchos que no tienen ni podrán tener acceso a ella. Recién en el Concilio Vaticano II queda explícito el pensamiento de que todos los hombres están llamados a la comunión con Dios (*Catecismo de la Iglesia Católica*, 2004; Viganò, 1985), es decir, a ser santos¹⁵⁶. Fray José Antonio cree en la posibilidad de una vida de virtud, la cual implica buenos hábitos en lo que cada uno es y se desempeña; es decir, repitencia de acciones deliberadas y buenas. A esa vida de virtud humana, afirma Fray José, Dios le regala la gracia necesaria para poder sostenerla al mismo tiempo que es con el conocimiento y ejercicio de la libertad que se alcanza:

Dios, dice S. Agustín, no manda al hombre cosas imposibles; y dejaría de serlo, si las mandase. De aquí se infiere que, mandando como manda, a todo cristiano esta santidad esencial, que dejamos explicada, ella es posible, se puede practicar y conseguir, como en efecto en todo tiempo, y a pesar de todos los obstáculos, la han conseguido un número infinito de personas de todas clases, sexos, estados y condiciones.

La Iglesia venera como a Santos una multitud de hijos suyos, y nos los propone como unos modelos de esta santidad cristiana. Todos ellos fueron hombres flacos, pasibles, mortales, como nosotros; y aún añadido más, que tal vez fueron hombres con pasiones más vivas, con tentaciones más vehementes, con genios más fogosos, con temperamentos más delicados, y con estados más brillantes y embarazosos que los vuestros. ¿Qué excusa, pues, podréis alegar para no ser tan santos como ellos lo fueron? (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 145)

Los contenidos a enseñar a una persona han de ser entonces los que les sean necesarios para vivir –a partir de un ejercicio de libertad, por medio de acciones deliberadas moralmente buenas (o virtuosas)– su propio estado de vida. Ya se ha desarrollado la labor eclesial y el reconocimiento que Fray José ratifica acerca de que todas las personas ya sean indios, pardos,

¹⁵⁶ El llamado universal a la santidad está explicitado de manera eminente en el Documento del Concilio Vaticano II llamado *Lumen Gentium* (LG), N° 42.

criollos o españoles son hijos de Dios que merecen el Bautismo y la vida de fe dado que: “el cielo está abierto para todos. . . Reyes Santos, Magistrados Santos, Militares Santos, Labradores Santos, y todos Santos, en estados y condiciones tan diferentes, sin más que haber cumplido exactamente las obligaciones de su estado” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, pp. 147-148).

Fray José pasa así de la vivencia propia de un acto religioso particular a la experiencia de convocar, en la medida que es posible, a todas las clases sociales a educarse, para luego pasar de esa experiencia que se expresa en cada fundación a la construcción del conocimiento (Perez Lindo, 2010). Comprende que el misterio del hombre al que llama huérfano entraña la profundidad, la complejidad y la importancia de lo que la persona es, e intenta por todos los medios que le son posibles de que sean reconocidas como tal: como personas. Para ellos proyecta una formación con contenidos que le permitan crecer en una dignidad socialmente reconocida.

Esta comprensión de persona, aunque ha sido desarrollada en otros países y autores de la época, es revolucionaria en la vida del Virreinato de la Plata ya que Fray José logra implementar sus ideas, o sea, concretizarlas rompiendo con la estructura, los hábitos y las concepciones propias de la sociedad colonial de fines del siglo XVIII.

Contenidos a enseñar: ¿teóricos versus prácticos?

¿Qué enseñar a la mujer y al varón? ¿Qué enseñar al o a la noble y a los esclavos o criollos de los campos? Este qué enseñar es también una cuestión compleja porque en la trama de lo educativo se entrecruza con el lugar y el tiempo; con la edad, el sexo y la posición social del aprendiz; con la cultura y el impacto de dichos saberes según los significados sociales que se les confiere.

Proponer contenidos y destinatarios de los mismos, secuenciarlos y destinar tiempos y fines concretos implica que hay una intencionalidad que es pedagógica. El trabajo con los contenidos fue descripto y caracterizado por Fray José al escribir las Constituciones de 1782 para las Casas de niños y niñas huérfanas (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b). Esta ordenación hoy puede llamarse currículum y atiende a que todos los conocimientos existentes son transmisibles, es decir, enseñables y aprendibles (Gimeno Sacristán, 2010). Por lo que el

currículum propuesto por Fray José selecciona y regula los contenidos que en la Casa deben ser enseñados, y representan y formalizan un deber ser que se confronta al contexto social, histórico y religioso, sumado a los intereses políticos y cívicos que la educación en lo concreto persigue. Al respecto, cuando opta por una formación en oficios para los varones, Fray José expresa:

No ha sido pequeño el embarazo en que para formar estas Constituciones nos han puesto los estilos del país, donde todo oficio mecánico se tiene por poco honroso, y propio solamente de gente natural y de servicio. No podemos, pues, en esta Casa dedicarnos a que los niños se instruyan (como se practica en otras Casas de Huérfanos) en unos oficios que nunca han de ejercitar, ni sus parientes permitirán que los ejerciten en habiendo salido de ella. (2003b, p. 226)

Ciertamente, este párrafo de Fray José “evidencia la no neutralidad del contexto para el texto del currículum y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 15). En ese tiempo, culturalmente se consideraba que un tipo de contenidos a enseñar tenía un valor antropológico que lo hacía más o menos digno que otro; es decir que a quien ejerce un oficio o un trabajo técnico-manual se le confiere un status de menor dignidad. Esta desigualdad es intolerable (Brardinelli y Galán, 2012) y encuentra, según Gimeno Sacristán (2010) su fuente en la condición económica de pobreza, en el impacto que dichas tareas tiene, como así también, en el sexo de quien la ejerce y en las condiciones culturales en donde se desarrolla.

De este modo la contraposición de contenidos teóricos versus prácticos hizo mella en las decisiones de la práctica educativa y de las propuestas educativas de Fray José. Hubo dificultades para la concretización de la fundación del Colegio de varones en Córdoba del Tucumán y una demora por parte de la Corona de España en la aprobación total de la propuesta educativa para la mujer tras un trabajo arduo de argumentación que sostuvo la posibilidad de nuevas fundaciones en otras partes de la Diócesis del Tucumán y luego de la de Charcas.

El proceso de definición de contenidos a enseñar según el sexo y condición social, constituyó un proceso similar en todo el contexto hispanoamericano. Por ejemplo, en la sociedad colonial de Colombia, no todas las mujeres sino “sólo a las más pudientes les fue impartida una rudimentaria instrucción para que aprendieran a leer, a contar, a coser, a tejer, a bordar y a rezar” (Londoño Vega, 1994, p. 21). La importancia de la educación de las mujeres empieza a crecer en la medida que la conciencia independentista entiende que ellas podrían educar a los hijos (de Denaro, 2010; Fray José Antonio de San Alberto, 2003b; Gato Castaño, 1991; Londoño Vega, 1994), a los futuros ciudadanos y gobernantes.

Catecismo

Cuando se selecciona un contenido se ha de tener en cuenta que debe hacerse según las necesidades de las personas, según el proyecto y los fines educativos de la propuesta misma y según el contexto epocal que toca lo histórico, religioso, económico, social y cultural de una sociedad o comunidad humana. Fray José al proponer un catecismo para ser enseñado, hace una comparación entre los que están a su alcance (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b) y por tanto conoce, a la vez que realiza un análisis del uso de diferentes catecismos que develan para él la realidad latinoamericana. De este modo es posible interpretar que la recomendación acerca de qué enseñar y qué estudiar está condicionada por las decisiones y elecciones que se realicen de los materiales a usar.

Uno de los desafíos que encuentra es el poder contar con un catecismo que compendiado en un solo libro contenga todo lo necesario para ser enseñado, que responda a las necesidades del contexto en donde se encuentra y de los fines educativos que se explicitan y concretizan en las prácticas frente a la elección de saberes que se han realizado y que hoy se llama currículum (Gimeno Sacristán, 2010). De este modo define basado en el diagnóstico que personalmente hace como educador-padre-pastor que, en las Casas de Formación, se necesita el uso de varios catecismos a la vez:

Por lo tanto, no se limitará esta enseñanza a un Catecismo solo, siendo tal vez cierto, que apenas se halla uno que comprenda todas las materias en que debe estar instruido un buen cristiano. Los de Astete y Ripalda, son muy buenos, pero demasiado concisos, y escasamente dan una noticia muy común de los puntos más esenciales. Al del doctísimo Fleuri le hacemos la justicia de reconocerle por uno de los mejores; pero todavía le falta mucho para satisfacer la necesidad y práctica de estos países donde nos hallamos.

Los Obispos debemos contar y atender a todo, porque ninguno mejor que el propio Pastor, sabe el pasto que más conviene a sus ovejas, y los puntos en que necesitan de más instrucción. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 187)

Existen múltiples estudios históricos sobre los manuales que fueron creados con fines pedagógicos en Francia y en España (Choppin, 2001; Tiana, 1999) en donde es posible constatar que algunas Congregaciones Religiosas, como la de Lasalle, innovan al proponer estos manuales para sus estudiantes, sin embargo, no son de publicación y de conocimiento masivo. Fray José realiza un análisis de los Catecismos que circulan y son conocidos en su época por lo que, pasado el tiempo de su primera elección, retoma la idea de la utilización de varios textos para la enseñanza, los cuales son cargados de un fin pedagógico que responde a su vez al fin de la educación que busca impactar en las prácticas educativas y en el currículum propuesto:

Lo que en ellas se practica es, que a las niñas, luego que entran, se les hace aprender el Catecismo de Astete, que por ser más usado en este país, lo hemos preferido al de Ripalda, sin embargo de que lo tenemos por mejor, aunque con corta diferencia. Cuando después de algún tiempo, y de mucha explicación, se ve que ya lo saben, que lo entienden, que pesan sus palabras y las reflexionan, según lo que permite su capacidad, se les pasa al Catecismo de Fleury, para que por medio de los hechos e historias que se refieren en él, sostengan y apoyen la explicación del símbolo, y demás partes de la Doctrina Cristiana, que aprendieron en el otro. En una palabra, primeramente les damos el de Astete, para que aprendan en él lo que han de creer, lo que han de esperar, lo que han de amar y lo que han de temer; y luego les damos el de Fleury, para que en él aprendan todas aquellas cosas que puedan moverlas a creer en Dios, a esperar en Dios, a amar a Dios y a temer a Dios. Aquello sin esto, aunque bueno, serviría de muy poco: las dos cosas juntas son las que forman un verdadero cristiano, y ambas son las que debe enseñar un Catecismo, para ser cabal en su línea, según aquella regla de San Agustín, que dice: Referid de tal manera, que el oyente crea, cuando escucha; que espere, cuando cree y que ame, cuando espera. Todo lo cual, esperamos se logre en estas casas, con los dichos dos catecismos, continuándose en las semanas los exámenes, y las explicaciones que hemos seguido hasta aquí infaliblemente, desde el primer día de su fundación.

Sin embargo, repetimos aquí, lo que ya dijimos en la citada Carta Pastoral, que todavía al Catecismo de Astete y al de Fleury, les falta mucho para satisfacer a la necesidad y práctica de estos países, donde nos hallamos; y debiendo los Obispos contar y atender a todo, como que nadie mejor que el propio Pastor sabe el pasto espiritual que más necesitan sus ovejas, nos ha parecido conveniente, y aún preciso, formar esta instrucción, para que sea completa la que logren los niños y las niñas en estas casas; esto es, para que sean hombres y mujeres útiles, no sólo a la Religión, sino también al Estado. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 250-251)

La imprenta abrió la posibilidad de estructurar los contenidos en un texto, por lo que en la época de Fray José coexisten en el viejo mundo diversos manuales y cantones (Choppin, 2001; Varela Iglesias, 2010). En América Latina los textos de formación nacen en el seno de la Iglesia Católica y se centran en formar en la fe: “se han escrito y publicado tantos, con el método de preguntas y respuestas, que su misma multitud nos sirve de confusión” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 249). Por esto, para la formación religiosa escoge entre los que son conocidos, pero para la formación cívica Fray José escribe un texto con fines pedagógicos llamado Catecismo Real donde expone el vínculo del vasallo con la Corona. Sin embargo, los contenidos propuestos en los Catecismos que se pueden entender como formación en la fe, son para Fray José formación ciudadana, porque no puede separar el ideal de vida al que un bautizado está llamado con la civilidad:

La verdadera Religión es la que inspira en los vasallos esta devoción, prontitud, obediencia y fidelidad a sus Soberanos; y la misma Religión santa y pura es la que se enseñará y explicará a los niños y niñas que se críen en estas Casas. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 192)

El Catecismo Real debe ser publicado y conocido en su Diócesis sin embargo, como ya se ha dicho, propone en calidad de obligatorios y complementarios a los Catecismos de Astete

y Fleuri (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b) los cuales debían ser aprobados no sólo para su imprimación y publicación, sino también para su uso. Cabe aclarar que los debates en España con respecto al currículum y a los contenidos a ser enseñados compendiados en un manual, se dan medio siglo después de la muerte de Fray José. Villalaín¹⁵⁷ expone que el Consejo de Instrucción Pública recién fue creado en 1843 en España y tuvo la responsabilidad de visar los textos que en los incipientes centros educativos se usan. Este Consejo se enfrentó a decisiones de política y fines educativos ya que fue el encargado de velar por una educación que sea igual para todos, cuestión que se garantiza en la utilización de manuales escolares ya sean impuestos por el Estado o a libre elección de los profesores “con una libertad vigilada” (Villalaín, 2000b, p. 342) por el mismo Estado.

Fray José propone los Catecismos para una “educación completa” (2003b, p. 250), ya que abren la puerta para que las niñas se alfabeticen e incluso aprendan rudimentos del latín. En su deseo proyecta que toda escuela erigida en cada curato sea la encargada de garantizar dicha alfabetización y con ello alcanzar una transformación social basada en dos posibilidades: mujeres y varones con oficios, así como también con los conocimientos necesarios para aspirar a estudios superiores. Fray José al expresar la importancia de las escuelas y del acceso de todos dice:

La experiencia ha hecho ver las utilidades y ventajas que resultan de ellas, y que justamente deben reputarse como unas primeras clases de los Colegios o Universidades; porque un niño que sabe leer bien, escribir, contar y los primeros rudimentos de la Religión, ya se halla en una disposición próxima de entrar en éstas o en aquéllos, de adquirir prontamente otras ciencias mayores, y de llegar a ser un hombre útil a la Religión y al Estado. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 245)

En este sentido el uso del Catecismo como texto de estudio, garantiza también la articulación con estudios superiores y la posibilidad de empezar y terminar los mismos. La cuestión de la posibilidad de que un estudiante ingrese a estudios superiores y acceda a contenidos teóricos, los cuales a su vez son reconocidos como superiores frente a los saberes técnicos, es una herida abierta y sangrante desde hace mucho tiempo. Fray José lo problematizó y trató de dar respuestas en su época. Esto hoy se manifiesta en “la articulación con la enseñanza media, es una de las cuestiones que están en debate y se relaciona estrechamente con el nivel de la formación teórica que constituye la marca de la enseñanza universitaria” (Camilloni, 2011, p. 50).

¹⁵⁷ En el contexto del estudio sobre Manuales en España llevado adelante en el Proyecto Manes (Villalaín, 2000a).

Oficios

La importancia dada a la formación religiosa, de piedad y al acceso de los contenidos valorados como más importantes para la alta sociedad de la Colonia, no menoscabó el interés de que la educación en oficios sea propuesta y concretizada para todos. Fray José discrimina los contenidos curriculares según el sexo y los condicionamientos sociales y culturales que en educación encuentra para ellos. Tal como se muestra más arriba, escoge la enseñanza del Catecismo como modo de alfabetizar a las mujeres junto a la enseñanza de los oficios; pero también asienta la importancia de la formación en oficios a los varones:

a las niñas se les enseña a tejer, coser, bordar y a todo género de labores de manos; y si es de niños, se les impone en leer, escribir, contar, y en todos aquellos ejercicios liberales y mecánicos, propios de su sexo; todo con el objeto de que éstos y aquéllas, se formen y salgan del taller hombre y mujeres tales, que puedan ser útiles a la Religión y al Estado. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 247)

Fray José no da por supuesto que las cosas de la casa y las ocupaciones de la vida, los oficios y trabajos que por la época las mujeres tenían habilitadas a hacer, pudieran hacerlas; tampoco da por supuesto que los varones sepan de oficios “propios de su sexo” (2003b, p. 247), sabiendo que estaban mal vistos por la alta sociedad de la Colonia.

Entonces entiende que estas habilidades son posibles de enseñar y por lo tanto de aprender. Entiende que los oficios para ser enseñados deben haber pasado por un proceso de metacognición (Flavell, 1979), de reflexión profunda, que permite comprender la cognición de la cognición; es decir, la profunda conciencia de cómo se aprende y por esto mismo el conocimiento de estrategias de cómo enseñarlo generando en este punto, teoría. Con el avance del conocimiento científico es posible entender que el conocimiento técnico no es de menor jerarquía que los conocimientos teóricos. Como dos caras de una misma moneda el vínculo teoría-práctica es necesario si se quiere pensar una educación integral. Camilloni expresa al respecto: “un profesional tiene que poder manejar teoría, aprender teoría, aprender nuevas teorías, construir teorías, interpretar teorías. Su trabajo siempre es teórico” (2011, p. 45). Por otro lado, hay autores que propugnan la posibilidad de un conocimiento teórico que impacte en la persona y la unifique en un saber ser, hacer, conocer y convivir (Tobón, 2008); que la posicione en la posibilidad de poner en juego sus habilidades y conocimientos:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento

metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (Tobón, 2007, p. 17)

Las competencias que son necesarias enseñar se definen, según Tobón (2007), desde los problemas sociales presentes y futuros, los cuales se consideran retos que dan razones o un para qué de tales o cuales contenidos. Fray José identifica la realidad social y desde ella propone y estructura las prácticas educativas y, por lo tanto, los contenidos. De este modo, para los varones, por ejemplo, propone que:

. . . estarán divididos en tres clases: primera la de cartilleros, segunda la de romanceros y escribientes, tercera de latinos y contadores.

Empezarán su tarea rezando antes, de rodillas, un Padre Nuestro y Ave María al Glorioso San Joseph, y la continuarán, en todo tiempo, hasta las once; repartiendo las horas, en leer, escribir, contar, cantar el Catecismo, cuya explicación les hará el Maestro, tomando de aquí motivo para hacerles alguna exhortación, y enseñarles el amor y la fidelidad que deben a su Rey, el respeto y obediencia con que han de tratar a sus padres, la caridad con que deben mirar a los prójimos, la devoción con que han de estar en el templo, la preparación con que han de recibir los Sacramentos, el horror que han de tener al pecado, y otros puntos concernientes a su instrucción y educación cristiana. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 230)

Una vez más esta mixtura entre vida de fe, conocimientos teóricos y trabajos no son incompatibles, y es una constante en los escritos de Fray José la intención de reflejar la complejidad con la que en un mismo tiempo estos conocimientos se amalgaman y se vivencian en una persona. Esta es otra manifestación de lo que hoy se puede llamar educación integral porque la propuesta se estructura de tal modo que, abordado un aspecto, necesariamente se abordan los demás. La especificidad de cada contenido a enseñar no se divorcia de la vida, de la complejidad de la realidad y de los múltiples conocimientos que se necesitan para comprenderla, estudiarla y transformarla.

Currículum y formación integral

La concepción personalista de Fray José Antonio le lleva a decisiones y tomas de postura definidas y anticipadas a lo que luego aconteció en el ámbito educativo y a los debates en torno a la escuela.

Al repensar el nexo entre la formación teórica y la formación en oficios, conviene comparar esta propuesta con lo que Fray José describe como necesidades de los huérfanos.

Necesidades que deben ser atendidas, cubiertas y resueltas por quienes se llaman padres-pastores-educadores:

Entre los muchos males, a los que está expuesta una persona joven, constituida en orfandad, dos son los capitales, a que pueden reducirse todos los demás: la indigencia, que aflige a su cuerpo, y la ignorancia, que llena de tinieblas su espíritu. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 305)

Basado en la comprensión de la persona interpretada desde la Sagrada Escritura y propuesta por las enseñanzas de la tradición y doctrina de la Iglesia Católica, Fray José comprende que la educación es una obra de misericordia inteligente, es decir, una obra de justicia, porque habilita al huérfano a recibir lo que le corresponde en la complejidad de lo que él es. Educación que puede considerarse integral porque educar va de la mano de todas las cosas del alma y del cuerpo en cuanto toda persona es en sí misma, una compleja y multidimensional unidad (ACODESI, 2003; López López, 2012; Tobón, 2007; Wojtyła, 2017).

Entiende en primer lugar, que la educación en las Casas de Formación es una limosna inteligente porque allí se atienden a las necesidades espirituales y corporales de los huérfanos. Cabe aclarar con respecto a la limosna que, por un lado, toda persona experimenta en algún momento un llamado interior y propio de su esencia de ser social, una conmoción que la impulsa a dar y a darse; y por otro lado toda persona bautizada tiene por precepto de la Iglesia Católica salir al encuentro de las necesidades de los demás a quienes llama hermanos. “La limosna para que sea virtud, ha de ser ordenada” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 282) y en las Casas de atención a los huérfanos por atender a todas las necesidades y porque esa atención (limosna o acto de misericordia y de justicia) es un acto de caridad, que para serlo debe reunir ciertas condiciones y requisitos que le son esenciales. La caridad entonces es esencialmente “pronta, oculta, legítima, universal, discreta, y razonable” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 282), características que le confieren la cualidad de inteligente. Los ejemplos y las imágenes que usa son muchísimas, todos explicitan cada una de estas características en la doble obligación: la humana y la prescrita por la Iglesia en su tradición.

De este modo, frente a la discusión entre lo teórico y lo práctico, entre el bienestar del cuerpo y el alimento del espíritu, hace la siguiente comparación: “como si uno estuviera pereciendo y muriendo de hambre, ¿quién no ve que sería mejor alimentarlo, que enseñarlo?, ¿y darle pan, mejor que darle consejos?” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 282). De este modo argumenta que en las Casas la caridad es inteligente porque atiende a ambos aspectos; dicho de otro modo, la educación es inteligente porque atiende al cuerpo y al espíritu.

La educación integral promueve entonces atender a los huérfanos en todo lo que ellos son; y cuando se encuentren mal “y tenéis medios o facultades, para aliviarlo y sacarlo de ella, sabed, que no solamente, estáis obligados a hacerlo así, sino a hacerlo prontamente y sin demora, o dilación alguna”. Dicha caridad ha de ser desde una mirada que supera la autorreferencialidad narcisista, un acto educativo que centra su atención en el otro, en el huérfano-oveja-educando, por eso es oculta.

A su vez la educación en cuanto limosna, lo es si asume las características de un acto de caridad y de justicia inteligente porque es general, es decir, que se hace con “todos los pobres, y verdaderamente necesitados; ya sean nobles o plebeyos, paisanos o extranjeros, jóvenes o ancianos, sanos o enfermos, amigos o enemigos, buenos o malos, fieles o infieles; a todos, en fin, sin excepción, ni limitación alguna” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 283). La complejidad, al momento de concretar la educación en las Casas, le hizo hacer la experiencia de tener que definir una y otra vez la manera de llevarla a cabo e incluso de decidir a quién escoger en primer lugar como beneficiarios de dicha educación. La limitación de una persona e incluso de una institución hace que a no todos se pueda ayudar. Al respecto une la fe y la razón, la obediencia al precepto y el discernimiento o reflexión, de tal modo que la educación como limosna “debe ser también ordenada por la razón, ella permite ciertas miras, y aun manda ciertas preferencias entre pobres y pobres; y entre necesidades y necesidades; sin las cuales, no sería ni razonable, ni discreta, y consiguientemente, ni verdadera virtud” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 285).

El llamado a educar como un acto inteligente implica para Fray José mirar con humanismo a la persona del huérfano-oveja-educando; usa como ejemplo para el discernimiento la razonabilidad de ayudar a quien más necesita y de constatar que esa necesidad es real, profunda, pero a su vez, exhorta a cuidar de realizar averiguaciones “que le causen al pobre más vergüenza, y tal vez mayor aflicción, que la misma necesidad, por cuya causa están padeciendo y pidiendo” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 285).

La integralidad de la educación mira a los sujetos, contenidos, contextos, lugares, tiempos y fines en los que dicha educación se hace presente, pues atiende a la persona en particular y a su vez, a su ser social y espiritual que lo trasciende y a su vez lo constituye, por eso vuelve a la experiencia y a la reflexión sobre lo que acontece en las Casas ya fundadas desde donde afirma:

no hay necesidad, ya espiritual, ya corporal, que no se socorra en estas Casas de los niños y niñas huérfanas; pudiéndose decir, que en ellas, es donde puntualmente se cumplen las catorce obras de misericordia porque aquí es donde al huérfano, si no sabe se le enseña, si necesita del buen consejo se le da, si yerra se le corrige, si está triste se le consuela, si agravia con sus impertinencias, se le perdona, si molesta con sus flaquezas se le sufre, y si vivo o muerto tiene alguna necesidad, se ruega a Dios por él . . . Aquí es donde al huérfano se le recoge, se le viste, se le da de comer, se le da de beber, se le redime de todo mal, se le cura si está enfermo y si muere se le da tierra y se le hacen sus sufragios de comunidad. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 204-205)

En este sentido, ayudan a comprender la propuesta de Fray José los aportes teóricos desarrollados por ACODESI que entiende desde una mirada personalista que la educación integral es en realidad un “estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades” (2003, p. 6). La integralidad responde a la necesidad de que las personas se desarrollen y tiendan a la plenitud de ellas mismas, desde su propia particularidad, en armonía y en pos del mejoramiento de todos: de ellos mismos y de su relación o vínculo con Dios; de las otras personas y de todo lo creado (Brardinelli y Galán, 2012). La formación integral no es un contenido transversal, no es una clase o tema particular, sino que implica un modo de pensar “que permea e inspira los criterios y principios con los cuales se planean y programan todas las acciones educativas” (ACODESI, 2003, p. 6). Este estilo educativo es posible ser visualizado en el currículum, de modo particular en el perfil deseado, en la misión y visión de la educación pensada para cada uno de los sujetos que participan de las acciones educativas: padre-pastor-educador y huérfano-oveja-estudiante.

Referirse a las dimensiones de la persona humana (ACODESI, 2003; Burgos Velasco, 2005; López López, 2012; Martínez Roselló, 1982; Tobón, 2013; Wojtyla, 2017) es intentar comprenderla en aquello que la constituye y que es inseparable. Le son tan propias a todo ser humano que si se avasalla y vulnera sólo a una de ellas, se avasalla y vulnera a la persona toda (Brardinelli y Galán, 2012; Wojtyla, 2017). En lo propiamente educativo las dimensiones de la persona humana van a impregnar la práctica educativa en sus formas, metodologías, recursos, etc. porque si se quiere educar a la persona, el currículum en su totalidad ha de atender y proponer una práctica educativa que abarque las dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, socio-política (ACODESI, 2003).

Es preciso profundizar aquí acerca de la propuesta de Fray José, la que por su contexto y origen es netamente religiosa, cuestión que aun en las búsquedas curriculares de la actualidad

de España, por ejemplo, siguen cuestionándose en pos concretizar y organizar estructuras formativas que atiendan a la dimensión espiritual de los estudiantes, más allá de la religión que profese (Dietz, 2008; Galeote, 2004; Rodríguez Acevedo, 2020).

En general se entiende que las personas son educadas en la fe en su seno familiar y que la comunidad religiosa o Iglesia a la que pertenezca ha de garantizar la continuidad de dicha formación, sin embargo, autores como Rodríguez Acevedo sostienen que no es posible “llamar progresismo la supresión de la enseñanza religiosa en la educación” (2020, p. 457). Basado en la importancia de la enseñanza de la religión como un aspecto antropológico que no se puede negociar, la legislación española actual define que en la propuesta curricular será para los Centros de Formación una oferta obligatoria mientras que, para los padres y estudiantes, voluntaria. Esto impacta también en la formación de los docentes, por lo que se incluye esta materia y su didáctica dentro de los contenidos y de las prácticas estructuradas en el currículum (Rodríguez Acevedo, 2020). La posibilidad de la enseñanza religiosa en la escuela se fundamenta en la declaración de los derechos humanos donde la libertad de enseñanza y la libertad religiosa son complementariamente necesarias entre sí, dado que no se puede negar la dimensión espiritual de todas las personas. Ciertamente, la libertad de enseñanza se implica y se complementa con “aquella libertad que tiene el alumno y los padres de elegir la formación integral de ellos mismos o de sus hijos, como de tener a su elección aquello en lo que sus hijos deben de ser formados” (Rodríguez Acevedo, 2020, pp. 485-486).

Y autores como Galeote (2004) y Dietz (2008) ponen en discusión la dificultad referente a la relación escuela/religión ya que la elección voluntaria de esta materia hizo que se abandonen las clases de religión o que la participación en las mismas vaya en decrecimiento constante, más allá de que sea de la iglesia Católica, Protestante, Islámica o Judía. Por otra parte, las confesiones (religiones o iglesias) minoritarias no tienen o no conformaron el espacio de formación específica de su propia creencia por lo que las Instituciones proponen como oferta sólo la doctrina católica a sabiendas de que la “educación confesional se ve desafiada por la diversidad religiosa y por la aparición de nuevas comunidades etno-religiosas” (Dietz, 2008, p. 11). Aún más, Rodríguez Acevedo (2020) entiende que la laicidad es también una doctrina y que el Estado hace de ella un adoctrinamiento, por lo que si la formación religiosa es obligatoria, se avasalla el principio de laicidad que también es resguardado por el principio de libertad religiosa.

En este contexto “la sociedad española, aun en la dinámica de la laicización, sigue aferrada a una tradición de sacralización de los usos y costumbres vinculados al catolicismo – no desde una perspectiva espiritual sino ritual” (Galeote, 2004, p. 266), de manera análoga sucede en la sociedad argentina y se reflejó en los debates en torno a la educación laica y secularizada que se promovió en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 (Jorge Navarro y Sánchez, 2015; Rodríguez, 2018).

Si bien en el Art. 67 de la Ley de Educación Nacional se habilita el “ejercicio a la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza” (Ley de Educación Nacional, 2006) y en la Constitución Nacional Argentina en su Art. 14 se garantiza que cada persona pueda “profesar libremente su culto”, sin embargo se han presentado argumentos sosteniendo que no se puede educar en religión porque esto afecta la neutralidad del Estado frente a las múltiples convicciones religiosas de los ciudadanos (Dietz, 2008; Rodríguez, 2018).

Sin embargo, en la actualidad hay estudios de investigación que muestran la fluctuación entre la necesidad de la formación religiosa y la propugnada laicidad de la enseñanza (Rodríguez, 2018; Ayrolo et al., 2016; García Antón Palacios, 2021; Navarro y Sánchez, 2015). De este modo se alzan las voces en propuestas de intervención específica que atañen a lo religioso-espiritual (Garnica Sarmiento, 2021) para contener la agresividad de los estudiantes, problemas conductuales, procesos ansiosos, entre otros, en el ámbito educativo; voces que conviven con marcos jurídicos y contra voces en pos de una educación que asuma la laicidad, la cual es interpretada como una religión de adoctrinamiento político-estatal (Rodríguez Acevedo, 2020).

En este contexto, la búsqueda de espacios de interioridad, introspección y mindfulness expresan una y otra vez la necesidad de reconocer dentro del ámbito educativo la posibilidad de la enseñanza de una vida espiritual. Cabe aclarar que no implica sólo la formación religiosa teórica, sino que promueve el poder acompañar a la persona en esa búsqueda interior de lo que la trasciende y de aquello que le da sentido a todo lo que es y hace, interioridad que, desde la formación de la dimensión espiritual se construye con ejercicios y que asumen el formato de oración, meditación o técnicas de relajación. Interioridad, por fin, que influye en el ejercicio de ciudadanía de cada estudiante (Dietz, 2008) y que muchos consideran como posibilidad de construir por ese medio el bien común en el contexto social particular en el que cada estudiante está inserto. Hoy como ayer, están vivos los grandes debates acerca de la posibilidad de la

enseñanza religiosa y espiritual en las escuelas y el derecho tanto de los docentes como de los estudiantes a ejercer la libertad de culto en su vida; a sabiendas de que dicha libertad se concretiza en los dos posicionamientos polarizados que se describieron, tanto de la enseñanza religiosa o de la laicidad de la formación en el ámbito escolar.

No se puede transpolar del ayer al hoy el pensamiento y la experiencia educativa de Fray José que configuraron su práctica. Los contextos han cambiado y el sentido dado a sus respuestas también. Sin embargo, desde el presente educativo y desde este contexto sudamericano es posible constatar en Fray José la correlación que sostiene entre la educación espiritual y la educación en ciudadanía:

Porque, ¿qué seguridad ni permanencia puede haber en una Ciudad, en una Provincia, en un Reino, donde falta la fidelidad y obediencia de los vasallos? Pues éstas faltan siempre donde no hay ni se profesa una verdadera religión. ¿Qué paz ni quietud puede haber en una Ciudad, en una Provincia, en un Reino, donde faltan la piedad y buenas costumbres de sus habitantes? Pues éstas faltan comúnmente donde falta una buena educación en los primeros años. ¿Qué felicidad ni opulencia puede haber en una Ciudad, en una Provincia, en un Reino, donde falta el cultivo, el comercio y el trato de las gentes? Pues todo esto falta, donde los hombres desde luego no se aplican a la útil y honesta ocupación de algún oficio. Síguese, pues, por una consecuencia necesaria, que los tres mayores males que pueden sobrevenir a un Estado, son: la falta de una verdadera religión, la de una educación cristiana y la de una ocupación honesta. (2003b, p. 190)

La elección de educar es una decisión política porque en el estudiante, no sólo se forma al ciudadano, sino que se garantiza (o no) la armonía y las decisiones estatales micro y macro en favor del bien común.

En Fray José es posible constatar la necesidad de educación religiosa espiritual que se basa en la dimensión antropológica y trascendente de la persona. Abre también la posibilidad de que la persona se conecte con su dimensión social y sea capaz de reconocer por su autoconciencia la historia de la humanidad que de un modo u otro buscó y clamó al trascendente. Sus simbolismos y ritos religiosos han forjado culturas, tradiciones y cosmovisiones. Es posible entonces encontrar en la formación religiosa su dimensión relacional por la que puede reconocer a los otros como diferentes incluso en sus creencias y ritos, lo que impele a una formación en el respeto a las otras culturas y creencias; en el conocimiento de estructuras sociales de vida donde han impactado valores y lenguajes que deben ser interpretados desde el sentido de búsqueda constante de lo trascendente, lo cual confiere sentidos nuevos al sufrimiento, a la existencia en sí misma, desde el nacimiento hasta la muerte. Fray José expone que se ha de formar cristianamente apoyado en que toda persona es

perfectible, educable y, por lo tanto, capaz de desarrollarse. De este modo, la formación religiosa y espiritual atañe a toda la persona humana en cuanto tal, la cuestión está en el cómo a fin de respetar la libertad de conciencia, la laicidad; y a su vez formar espiritualmente en el anhelo, en el sentido profundo de lo trascendente que muchas veces se presenta, paradójicamente, en las vivencias y experiencias de la fragilidad y finitud de la persona, en lo inmanente. Ciertamente, y de acuerdo con la ley, en las instituciones educativas no se puede obligar a educar o educarse en la religión y espiritualidad; sin embargo, el ejercicio de este derecho se puede impedir.

La formación religiosa-espiritual por momentos se constituye en una crítica a las costumbres porque implica un modo de posicionarse en una escala de valores, en una comprensión de la persona y de la sociedad:

¿quién no ve con horror lo que pasa en los campos? La miseria, la escasez, la soledad y la rusticidad con que se vive en ellos, hace mirar como indiferente, como lícita y aún como necesaria, esta media desnudez que se advierte en las personas grandes, y la entera y de todo el cuerpo en los niños de ambos sexos; siguiéndose de aquí que, acostumbrados desde esta edad a verse desnudos y en carnes, pierden con la vergüenza el horror al vicio, y se entregan después a los excesos más ignominiosos. . . . Por eso, nada se cuidará más en estas Casas, que la instrucción de los niños y niñas en todas las leyes del recato, de la modestia y de la honestidad, para que aprendiéndolas y practicándolas en la niñez, las conserven inviolablemente toda la vida. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 188)

Fray José, luego de describir el contexto, propone velar por el pudor, el diálogo entre lo íntimo, lo privado y lo que se expone, lo público. Surgen preguntas tales como: ¿Acaso todo lo que se expone tiene que ser público? ¿Lo que una persona expone de lo que piensa, de lo que sabe, de lo que es en su cuerpo, etc. debe ser siempre público? ¿Decidir exponerse implica que los demás tienen derecho a publicar masivamente dicha exposición que tal vez tenía el deseo de que sea conocido y compartido sólo con algunos? En este ejemplo es posible reconocer que en el ayer y en el hoy la cuestión de lo público y lo privado está como tema sobre la mesa a ser tratado en las clases de educación sexual integral o en ética y ciudadanía, por ejemplo. La escala de valores y de virtudes de la tradición de la Iglesia Católica son los que en Fray José se constituyeron en criterios de selección de contenidos y en criterios de enseñanza en pos de una formación ciudadana capaz de forjar hábitos de vida y tradiciones culturales. Se podrá estar de acuerdo o no con los valores religiosos de la Iglesia Católica, pero lo cierto es que en la práctica educativa de Fray José es posible reconocer que tiene un sentido explícito, un fin claro, un para qué, que permea sus decisiones educativas.

4.3.6. Fin de la Educación

El para qué educar ha sido la pregunta o norte del desarrollo de diferentes perspectivas y reflexiones que, de una u otra manera, confluyen en el esfuerzo de construir una teoría de la educación capaz de definir el contenido y los métodos de la misma. Pensar en la educación de todos los tiempos implica atender que, para cada momento de la historia, para cada contexto social hubo fines u objetivos específicos. De este modo se enseñó y se aprendió para sobrevivir, para garantizar la prole, progresar en lo técnico, en lo comunitario-social, etc. La educación más allá de los debates y corrientes pedagógicas, compleja en su esencia, ha respondido al deseo y propósito de mejoramiento de la persona y de la sociedad en la que se desarrolla; razón por la cual es la educación la que en sus funciones y fines empuja y motiva el cambio (Pérez Lindo, 2010b).

Siguiendo a Augusto Pérez Lindo (2010b) es posible comprender que la educación es pensada como necesaria y por eso mismo, regulada como obligatoria para los niños y adolescentes que de acuerdo con la época y el contexto, los modos de enseñar y aprender adquieren determinadas características. De este modo, los sistemas educativos se concretizan en proyectos que definen e impactan en el entorno familiar y social de cada enseñante y de cada educando. A tal punto es la influencia educativa, que corrientes críticas van a cuestionar la reproducción de una cultura y no la transformación de la misma en pos del bien del hombre en su ser personal y social (Bambozzi, 2005; Bambozzi et al., 2019; Freire, 1970).

Fray José está sumergido en una época donde la confianza en la educación es total, lo que abre a la posibilidad de una transformación social que también es total.

El cuidado más principal de los que gobiernan . . . debe ser educar bien a los niños, imprimiendo en ellos amor a las virtudes; porque éstos, en breve, se hacen hombres, vienen a componer el pueblo, y la República se halla reformada en poco tiempo; perseverando en ellos y en sus hijos, la buena educación que han tenido y transfiriéndola como, por herencia a sus nietos y descendientes. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 194)

Fray José desde la comprensión y reinterpretación platónica entiende que la educación es un deber de los que gobiernan y que la educación es un bien que no sólo beneficia a quien la recibe, sino también a su entorno social, cultural y económico (Gato Castaño, 1998b) por lo que habilita, promueve y gestiona en Córdoba del Tucumán la posibilidad de una educación popular (Corbella, 2000; Gato Castaño, 1998b), en donde todas las clases sociales puedan acceder a ella en la democratización de los contenidos propuestos, modo en que Fray José se adelanta

prospectivamente a los tiempos e imagina escenarios posibles que determinan su toma de decisiones. Por esta práctica previsoras en cuanto al futuro y crítica en su presente, algunos autores le llaman profeta (Abate Ducreux, 1808; Clavero, 1944; Corbella, 2000; de Denaro, 1980; Fray Matías del Niño Jesús, 1952; Vega Santoveña, 1994).

El fin educativo de Fray José toca la dimensión personal y social de la persona. Al pensar en cada estudiante, comprende que el perfil buscado con la educación es el de una persona libre, es decir, capaz de reconocerse en sus debilidades y fortalezas, capaz de reconocerse en sus pasiones, ya que:

La culpa no está en tenerlas, sino en lisonjearlas; ni la desgracia consiste en batallar con ellas, sino en vencerlas, . . . tal vez mantenéis con vuestras pasiones una gustosa, aunque secreta inteligencia; ¡y los únicos esfuerzos, que hacéis para salir del cautiverio, son cuatro lágrimas, o suspiros forzados, que los arranca de cuando en cuando, no el verdadero deseo de la libertad, sino tal vez el amargo fruto que dejan en vuestro corazón las experiencias! (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, pp. 145-146)

Este trabajo personal en pos de alcanzar la libertad, es decir, los actos deliberados (Wojtyla, 2017) constituyen el fin personal de la educación. Es posible educar en libertad en cuanto es posible formar la inteligencia por medio de diferentes conocimientos como también es posible ejercitar la voluntad en el contexto de lo que la persona es, sin olvidar sus pasiones o sentimientos. Este formar para la libertad tiene un impacto social en cuanto promueve el progreso y la cultura.

Cassirer (1968) propone considerar a la cultura como un proceso humano complejo y recuerda que la filosofía, en la búsqueda de la unidad fundamental, no se debe confundir con simplicidad ni olvidar la conflictividad y tal vez confrontación entre los diversos poderes del hombre. Poder de cada hombre que, aunque contrario tal vez al de otros hombres, es armónico y complementario al de los demás. Poder del hombre de construir un mundo nuevo, más cercano a su ideal. En este sentido, la propuesta pedagógica de Fray José Antonio puede definirse “como el proceso de la progresiva autoliberación del hombre” (1968, p. 197) que lo lleva a ser protagonista y constructor de su cultura, de su historia.

La educación como propuesta de humanización (Bambozzi, 2005; Freire, 1970) asume en estos tiempos el desafío y la posibilidad de que el hombre sea en su integridad más humano. Para muchos, esta es una pretensión utópica; sin embargo, habilita un proceso de fe que le es muy propio a Fray José, quien como Arzobispo de La Plata; explicitó su plena confianza en que educar es posible porque se es persona, porque como tal siempre puede mejorar y aprender y

porque desde el profundo sentido religioso comprende que Dios es artífice de todo crecimiento en la medida que cada persona busca ser y hacer que otros crezcan en humanidad siendo más libres.

Pensad como queráis; que nosotros pensaremos, como San Agustín, cuando decía: emprended cosas grandes; obrad, estudiad, como si Dios no hubiera de ayudaros; y esperad, al mismo tiempo, que os ha de ayudar, como si nada hubierais estudiado y obrado. Pensad, vosotros, como queráis; que nosotros, siempre, pensaremos, como nuestro Padre, San Juan de la Cruz, cuando decía: ¡Oh esperanza, que tanto alcanzas, cuanto esperas! (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 286)

La idea de ociosidad vuelve a hacerse presente como razón que imposibilita el crecimiento personal y social de toda persona. Se exponen así las consecuencias espirituales y sociales de una mujer y de un varón ociosos. El texto recuerda que Fray José entiende que educar es una cuestión de amor inteligente ya que atiende al presente y al futuro de la persona y de su contexto, en su integralidad. Sin este amor o misericordia inteligente, la ociosidad hace estragos:

En otras partes podéis ignorar el destino de vuestros auxilios; aquí, sabréis, que la misma misericordia, que mueve vuestros corazones para darlos, es la que reina en esta santa Casa, para distribuirlos. . . . En otras partes, en fin, socorréis con vuestras limosnas la necesidad presente; aquí, remediareis también la venidera. La misericordia cuidará de la subsistencia de las niñas; pero, también, desterrará de entre ellas el ocio, enemigo el más temible de la virtud. Remediará sus necesidades; pero, juntamente, las instruirá en honestas ocupaciones. De este modo socorrerá la indigencia en lo presente, y al mismo tiempo cuidará de precaverla, en lo por venir.

Segunda utilidad, que produce la misericordia, en esta santa Casa. Porque, Señores, vosotros sabéis de cuántos males es origen el que las niñas, en la edad tierna, se acostumbren al ocio, y a la pereza. Aun, en los hombres de razón robusta, la ociosidad es la puerta por donde se introduce, regularmente, el desorden. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 310)

En Cartas Pastorales escritas en 1782; 1784; 1786 y 1792 Fray José argumenta que el uso del tiempo sin un objetivo claro, sin un sentido explícito, provoca los vicios de la desidia, de la abulia, de la vagancia en toda la sociedad: en los pobres quienes se contentan con algunos robos para subsistir, en los ricos que con sus lujos corrompen toda sana costumbre e incluso en los curas que lejos de invertir el tiempo en el estudio de la Biblia o de buenos libros, se contentan con una vida chabacana y lejana a su vocación y misión:

No podría yo ponderar bastantemente el desconsuelo interior que me causa, cuando entrando en casa de un cura, no veo librería, ni libros, sino tal vez alguno de aquellos, que valiera más no verlo, ni leerlo, ni tenerlo; porque desde luego, me figuro, que en aquella casa reina la ignorancia, y que a la ignorancia sirven y acompañan la ociosidad y la sensualidad. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 313)

Es decir, que sin formación o sin educación como acto de amor inteligente la persona no puede alcanzar su libertad, no puede crecer y en este sentido, no puede alcanzar el para qué de la educación en sí misma. En cada fundación se concreta para Fray José la posibilidad de educar para responder “a los sentimientos de la humanidad, a los principios de la Religión, a los intereses del Estado” (2003b, p. 175). Ciertamente, la cuestión política y religiosa no quedan fuera del ámbito de lo educativo. Sin embargo, el foco del para qué, está en los destinatarios de este espacio de formación porque son ellos las "tristes víctimas de la indigencia" (2003b, p. 176).

Es preciso detenerse aquí porque una característica que constituye a la persona en huérfana, desde la perspectiva de Fray José, es la de ser víctima. Las personas son víctimas porque están en una situación de vulnerabilidad, de desesperanza y desilusión; porque no buscan ni desean nada, ya que han padecido el ser dañadas por responsabilidad ajena o por una causa fortuita (RAE, 2014h). Víctimas porque en su libertad nunca escogerían el estado en el que se encuentran y porque a pesar de no querer estar en esa situación, no pueden salir o desprenderse de la misma. Víctimas porque dependen de quien quiera o pueda darle a cada una "los socorros que necesitan para el alma y para el cuerpo" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 176). A estos que son víctimas se los debe atender, acompañar ayudar. ¿Qué ejercicio de actos libres es posible en una persona que es víctima? ¿Qué verbo recuerda la libertad de estas personas frente a la falta de oportunidades? ¿La educación puede liberar a la persona de manera integral a pesar de que es atacada en su esencia y echada a menos? ¿Cómo una persona puede ejercer su ciudadanía si no tiene los elementos necesarios para un ejercicio de elección libre? De este modo, se entiende aquí que se educa para que la persona sea más persona, es decir, pueda desarrollarse integralmente en un ejercicio de su libertad que le permita crecer individualmente y como miembro de una sociedad.

Una y otra vez se va resaltar en las Cartas Pastorales que el fin educativo encierra en sí mismo la dimensión personal y la dimensión social de la educación. La formación atañe a los conocimientos, competencias y espiritualidad de las personas de tal modo que

uno de los principales cuidados de los maestros y maestras en estas Casas, será instruir a los niños y niñas en los principios de nuestra Religión, enseñándoles y explicándoles la doctrina cristiana, de un modo tan útil, que no sólo la sepan y entiendan para sí, sino que puedan en adelante enseñarla y explicarla a otros. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 187)

Es decir, se trata de formar líderes capaces de transmitir lo que a su vez aprendieron, ya sea en el ámbito privado e íntimo de la vida familiar o en el ámbito social. Todos los conocimientos han de ser, según Fray José, constructores de teoría y de disciplina de vida que

la enseñarán, la promoverán, y logrará la Religión tener en ellos, unos buenos cristianos, y el Estado y la Patria, unos vasallos felices, verificando con su ejemplo, lo mismo que intentamos persuadirlos con la pluma por medio de esta Carta Pastoral; es a saber, que el establecimiento de estas Casas, no sólo es conforme a las verdades de la Religión, sino también a los intereses del Estado. (2003b, p. 189)

Es menester recordar que educar al ciudadano, en el contexto donde Fray José escribe y por los condicionantes de dicha escritura, significa educar al vasallo del Rey Carlos III. Ahora bien, caben las preguntas: En el contexto actual, en los lineamientos educativos dados por las políticas educativas y decisiones del Estado ¿qué significa educar al ciudadano? En el proceso de deconstrucción del pensamiento hegemónico y de las teorías críticas (Bambozzi et al., 2019; Freire, 1970) en el ámbito educativo ¿qué implica formar al ciudadano? Frente a la historia y su contexto es posible construir críticas feroces, sin embargo, si la idea es recontextualizada y revisitada ¿acaso no tiene algo para decir o aportar a la educación en la actualidad? ¿Es que el fin de la educación, en el hoy de la historia, puede leerse en el sentido de formación del ciudadano, es decir de la persona en su integridad y en su relación con *otros*?; y en estos razonamientos, ¿qué tiene para aportar el reconocimiento de la espiritualidad y la religión?

El reconocimiento de la dimensión espiritual de la persona es para Fray José de una importancia tal que no puede comprender que quien se llama cristiano-católico, sea incoherente en su vida con el ideal de persona y de vínculos que el Evangelio y la doctrina católica marcan como identitarias de esa religión. De este modo es posible afirmar que un buen cristiano es siempre un buen ciudadano; es aquel que ejerce su libertad con firmeza y conciencia abierta a la construcción del bien común.

En esta cuestión de la formación, la prueba de excelencia de la misma no es un examen o evaluación como se conocen en la actualidad. La valoración está en las obras y en todo lo que la persona es: "observad puntualmente su conducta. Lo hallaréis tal que apenas os parezca hombre" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 195). De este modo, más allá de las afinidades políticas o de la política partidaria, la educación siempre es una cuestión política porque atañe a las decisiones personales que de una u otra forma hacen a la convivencia social y a los vínculos que configuran la sociedad. De este modo hay una relación no lineal, pero si compleja y permanente entre la persona, su libertad y el vínculo con las otras personas y las

incidencias que en ellas hace la propia opción. Se puede afirmar entonces que la educación sirve para forjar sociedad y también beneficia a la persona única e irrepetible que recibió dicha formación.

Que la persona se desarrolle en lo personal y en lo social, en lo económico y en lo espiritual, en la libertad individual y en la aceptación del otro –aspectos complementarios y necesarios– permite afirmar que la educación tiene por fin humanizar puesto que si no hay educación –tal como lo afirma Fray José y se citó aquí– una persona apenas se parece a un hombre¹⁵⁸. ¿Qué hace que una persona desfigure su identidad de ser –justamente– persona? ¿Qué provoca que una persona sin educación desfigure el rostro o perfil de lo que está llamada a ser? Es posible responder desde el mismo dato que ofrece Fray José: el de la libertad. El de la necesidad de conocer para poder decidir libremente, para poder realizar acciones deliberadas que caracterizan a la persona como tal. Se puede vincular también con esa imagen de pobre que presenta en la pastoral de 1786, en donde no hay justificativos para considerar que la situación económica es condicionante de la imagen de persona, quien es capaz de conocer y por eso mismo de ejercer su voluntad en acciones deliberadamente libres:

Poned a estas criaturas en un Seminario o Colegio donde se les instruya, se les enseñe, se les ocupe y se les familiarice con el trabajo, y a cada una se le dé aquel oficio que corresponde a su naturaleza y a su talento. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 203)

Esta expresión fuera del contexto, puede ser mal interpretada y usada para fundamentar una consideración de persona o de status de persona que la determina a un tipo de conocimientos y de trabajos; determinación de las capacidades y competencias que Fray José no tiene ni propone, a pesar de que en su contexto epocal estaban presentes. Por el contrario, con esta afirmación Fray José busca sostener la necesidad de una educación que, cuidando las diferencias y particularidades de la persona abra a todos, oportunidades de formarse.

Entonces, la educación es igual para todos no porque se le dé a todos lo mismo sino porque la instrucción y la educación es según la naturaleza, talento e incluso oportunidades que tienen aquellos que la reciben.

El criterio de acción para que todos puedan acceder a la formación lo centró en la limosna con que los ricos habilitan la formación de los pobres como un modo inteligente de

¹⁵⁸ (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 195).

vivir la caridad, la misericordia. De este modo, y como mandato de Dios, entiende que el amor debe ser con obras y que se manifiesta en el cumplimiento del precepto de la limosna:

riguroso precepto, que obliga a los ricos a hacer limosna a los pobres; para que de este modo, la abundancia de los unos, supla, como dice el Apóstol, la necesidad de los otros: *Vestra ábundantia illorum inopiam suppleat*, para que de este modo, lo superfluo de aquéllos, sea cuando menos, lo necesario para la manutención de éstos, como explica San Bernardo: *Aufersuperfina, et milli deerunt necessaria*. Y, finalmente, para que de este modo, el sobrante de los poderosos del mundo, sea como un fondo fijo y un capital irredimible, cuyos réditos tengan ellos obligación de pagar a los pobres, y éstos tengan el natural derecho de pedirlos y cobrarlos, para la subsistencia y remedio de sus necesidades. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 276)

Los argumentos siguen, y siguen las citas de autores donde Fray José fundamenta el vínculo que, a su vez, retroalimenta la humanidad tanto de los ricos como de los pobres; vínculo donde cada uno, desde su lugar, debe al otro respeto y caridad. Por esto es el término limosna el que concretiza la práctica de la educación y de toda acción. La limosna es un deber de justicia para quien es pobre y a su vez, un deber de caridad para el rico; es la estructura, el marco y el criterio para definir cada acción: es el a quién; el cuándo, cómo y porqué del dar o hacer.

De este modo la limosna debe ser dada por todos y es un ejercicio que cada persona puede hacer porque es consciente de su valía y dignidad. Al mismo tiempo, considera que toda limosna tiene por destinatarios a los “verdaderamente necesitados; sean nobles o plebeyos, paisanos o extranjeros, jóvenes o ancianos, sanos o enfermos, amigos o enemigos, buenos o malos, fieles o infieles; a todos, en fin, sin excepción, ni limitación alguna” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 284) con la consciencia de las propias limitaciones, por lo que no a todos se puede llegar. De este modo Fray José propone criterios que tienden a efectivizar el fin educativo de humanizar, a tal punto que se ha de preferir “los enfermos, a los sanos; los viejos, a los jóvenes; los vergonzantes, a los pordioseros; los buenos, a los malos” (p. 284).

Para Fray José las consecuencias de no educar –a sabiendas que el fin de toda formación es la humanización y la personalización– hace que la persona no se desarrolle en su identidad¹⁵⁹, en aquello que la hace auténticamente ella misma. Fray José supone en su concepción antropológica, que toda persona es buena por naturaleza y que puede desarrollar dicha bonhomía alcanzando a los demás, a su entorno social cercano e incluso lejano. Toda persona es buena y a su vez puede reconocer lo bueno, lo bello ya que este perfil le es intrínseco a su identidad. Sin embargo, entiende que en su libertad o en su desconocimiento la persona puede

¹⁵⁹ “Del lat. tardío *identītas*, *-ātis*, y este der. del lat. *idem* 'el mismo', 'lo mismo'.” (RAE, 2014f)

hacer mal a otros y a sí misma, puede pecar o errar ya que la fragilidad también es parte de su identidad. Fray José entiende que la persona que no se educa, tal como se dijo más arriba, desdibuja su perfil de humanidad. A esta idea se suma el hecho de que, si los huérfanos no son atendidos se convierten en mano débil del Estado. De este modo, Fray José identifica a estas personas con aquella imagen cultural del gaucho y en Chile del guaso:

hombres, que teniendo un poncho para cubrirse, un caballo para correr, un lazo para enlazar y un pedazo de carne para comer, todo lo cual en estos países es muy barato y fácil de conseguir, ya les parece que lo tienen todo, y que han llegado a cuanto puede aspirar su valor y su fortuna. (2003b, p. 203)

Es decir, la falta de educación cierra a la persona a tener aspiraciones para consigo y para con los demás:

ingrato a Dios, infiel a su estado, abandonado a sus pasiones, escandaloso en sus costumbres, altivo en sus fortunas, desesperado en sus desgracias, colérico y vengativo en las injurias, falso y doble en sus palabras, injusto en sus negocios, inicuo en sus tratos; amigo infiel, ciudadano inútil, vasallo indócil, malo para Dios, malo para sí, malo para la patria, malo para todos. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 195)

Una persona que no es educada, formada, seguramente ha de caer en situaciones que provocan heridas condicionantes en el ejercicio de su libertad porque habrá falta de claridad entre lo que es bueno y es malo; porque tenderá a pensar que lo malo le es beneficioso. Estas consecuencias tocan las diferentes dimensiones de dicha persona en su integralidad: en las posibilidades de sanos lazos sociales, en su relación con Dios e incluso para con ellos mismos: "malo para sí, malo para la patria, malo para todos" (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 195).

Un nuevo término es preciso retomar para comprender el fin humanizante y personalizante de la educación, y es el de educabilidad. Por un lado, se presenta la concepción de que toda persona es educable y por otro se investigan y problematizan las cuestiones que surgen a partir de constatar que hay estudiantes que no pueden aprender según ciertas metodologías o contenidos. En muchos de los que enseñan se forma así un perfil de estudiante que los cierra a la posibilidad de educarlos argumentando que no pueden aprender porque tienen condicionamientos de origen, sociales e incluso condicionamientos internos, por los cuales se los posiciona en la imposibilidad de formarse (Álvarez, 2015; Baquero, 2013).

Fray José comprende que toda persona es posibilidad. El huérfano es persona que puede desarrollarse y llegar a ser pleno aun en medio de lo que implica la orfandad:

poned a estas criaturas en un Seminario o Colegio donde se les instruya, . . . y veréis cómo después de salir de él, tendrá el Estado, en las niñas otras tantas mujeres, ya no sólo piadosas, honestas y honradas, sino también hábiles, laboriosas y económicas, capaces de sostener sus casas y familias con el trabajo de sus manos; y en los niños, otros tantos labradores industriosos, artesanos diestros, comerciantes ingeniosos, y, en una palabra, otras tantas manos fuertes que, aplicadas al cultivo, a las manufacturas y al comercio, preparen al Estado y a la Patria, en lo sucesivo, la abundancia y la felicidad. (2003b, p. 203)

Razón por la que Fray José al constatar la situación de la formación en los campos, entiende que si no hay adultos que velen por los huérfanos, que si no hay una formación en oficios y estímulos o fines que perseguir, esas personas están expuestas a desarrollarse y expuestas a la "ruina propia y ajena, tanto en las almas como en los cuerpos" (2003b, p. 203). La educación, en este sentido, tiene por fin promover el reconocimiento y la construcción de fines personales de vida en los estudiantes. La idea de una meta, de un sueño, perfila el para qué y el sentido de la vida en lo que se es y de lo que se hace. Uno de los fines de la educación, entonces, es que la persona llegue a alcanzar su plenitud, sea más persona, más sociable, más religiosa, más consciente, más sensible, más auténtica; es decir que este más toca cada dimensión de la persona para acrecentarla sin dejar fuera el ideal, el para qué, el sentido que tiene ser lo que cada uno es en el contexto socio-histórico en el que vive.

El ejercicio de autoridad del pastor-padre-educador implica considerar el fin personalizante de la educación. En la actualidad este ideal personalizante parece estar en jaque por situaciones y circunstancia tales como: el bajo rendimiento escolar (Ferreí Ortega et al., 2014; González Barbera, 2004; López Mero et al., 2015, 2015; Zapata-Lamana et al., 2021), las trayectorias escolares frágiles (Terigi y Briscioli en Pinkasz y Montes, 2020), el alto porcentaje de ausentismo ya sea en la presencialidad o en la virtualidad (Minchala et al., 2021), el descuido de las instalaciones escolares, los bajos sueldos docentes, las problemáticas sociales que condicionan la educación y se presentan desafiantes a la persona que es padre-pastor-educador a la hora de sus prácticas educativas y ejercicio en la toma de decisiones (Tenti Fanfani, 2018). Desde el campo de la pedagogía se plantea esta situación como un grave problema de sentido, pues se ha roto el ideal pansofónico (Obregón, 2013) que sostenía la educación total para todos y el ideal de excelencia académica que frente a las guerras, por ejemplo, revela las inconsistencias humanitarias que claman por el bien común. Ciertamente estallan las certezas acerca del para qué sirve la educación y al mismo tiempo, paradójicamente, se sostiene que es la educación la única arma de transformación y de humanización (Bambozzi, 2005; Freire, 1970; Pérez Lindo, 2010a).

Llamazares (2013) analiza la crisis actual de las sociedades todas y entiende que el paradigma científicista, mecanicista, tecnológico y positivista de la modernidad, se quiebra. Es posible interpretar que estalla la visión de mundo y de educación para la construcción del mundo; visión que llevó a la desconexión con lo espiritual, lo subjetivo, en búsqueda de un progreso ilimitado. Se rompe la idea de la tecnificación de la vida y de las cosas como modelo de excelencia y de lo bueno; visión que llevó a la humanidad toda a una carrera de intervención destructiva en la naturaleza y en el hombre. Llamazares entiende así, que la crisis contemporánea es un reflejo del estado de conciencia alcanzado por la sociedad occidental y en este sentido puede interpretarse que es también un reclamo o un llamado a realizar una vuelta al ser, a lo espiritual, a la comprensión orgánica de las personas, de la naturaleza y de las cosas todas (Llamazares, 2013). Es posible afirmar que Fray José propone justamente esto, la búsqueda integral de ese ser; no negando, sino transformando y proponiendo modos de transformación desde la libertad personal y colectiva en la elección por el bien, por lo bueno.

Indiscutiblemente hay una evolución de conciencia a nivel individual y colectivo que lleva a reflexionar sobre el fin de la educación en el que se cuestiona la naturalización dominante del sinsentido (Pérez Lindo, 2010a, 2010b; Suoto, 2016), donde cada estudiante y cada padre-pastor-educador se plantea el cambio y la transformación profunda en lo personal que toca y afecta a lo colectivo, lo social. La toma de conciencia es responsabilidad personal, es ejercicio de la voluntad de hacer y de dejarse transformar (de dejarse hacer).

Narodowski (1999) analiza también aquella pretensión que la modernidad planteó como utopía al pretender el orden en todo, al pensar que la escuela tenía un poder igualador y homogeneizante de las fuerzas sociales. De este modo se creyó que el orden de lo escolar: de lo estructural, administrativo y pedagógico; del enseñar y aprender; era capaz de “eliminar el azar, la imprevisión, las incertezas o la indisciplina en las escuelas por medio del recurso al método didáctico” (1999, p. 24) y por lo tanto era posible también de eliminar el azar, lo subjetivo y por esto mismo las incertezas de la compleja vida de la sociedad toda.

El perfil de egresados que se forjó en toda la estructura educativa, fue también ideal. En ellos se pusieron las esperanzas de un mundo mejor; pero frente a las guerras, a la carrera armamentista, a la inteligencia que hizo uso de los conocimientos para la muerte de miles de personas y alteraciones graves de la naturaleza, este ideal se desdibujó.

Otro aspecto de esta misma realidad se plantea, por ejemplo, en la significación social de tener un título. La educación y la certificación de capacidades, de habilidades, es y fue un motivo que sostuvo la trayectoria educativa de muchos que buscaron en las escuelas e instituciones la esperanza de un futuro mejor, de una escalada en la posición social. Ciertamente frente a la pregunta del para qué sirve la educación, las respuestas son disímiles en el tiempo: “la educación servía en una época para el progreso social y el que estudiaba llegaba a algo, a ser alguien. Eso ha quedado absolutamente devaluado, porque estudiar en esta época no garantiza nada” (Goldenberg, 2011, pp. 14-15).

Sin embargo, muchos como Fray José Antonio postulan que es la educación la llave de transformación personal y social. Esta transformación es posible y se sustenta en las diferentes funciones que la educación asume, al atender a la complejidad de la persona que educa.

4.3.7. Funciones de la Educación

Una función es definida como “tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas”; la cual responde a una determinada “capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas o instrumentos” (RAE, 2014e). Entonces ¿qué tipo de acciones son propias de lo educativo?; ¿cuáles son las tareas que le corresponde realizar a la educación? Es el fin de la educación lo que sostiene la manifestación de sus acciones, las que en definitiva se reconocen como propias. Tal como lo expresa Sacristán Gómez, “son muy variadas las funciones que se le asignan a la educación. Podríamos decir que tantas, cuantas dimensiones educables se reconocen en el hombre” (1988, p. 491); en Fray José se desarrollan las funciones política, social, económica y espiritual de la educación.

a. Función política

La educación no es neutra sino que asume una función política (Freire, 1970; Gimeno Sacristán, 2001; Ricoeur, 2009; Sacristán Gómez, 1988) que se sustenta en la comprensión antropológica de los sujetos de la educación. Se educa a un ser que es autoconsciente, relacional,

espiritual; que puede ser educado para la libertad y que, por lo tanto, puede desarrollarse y transformar el contexto social:

¡Qué opulencia y felicidad no puede esperarse en una Ciudad, en una Provincia, en un Reino, donde están florecientes las artes, la agricultura, el comercio y tráfico de las gentes que lo habitan? Pues todo esto se halla, donde los jóvenes desde sus primeros años, se aplican a la honesta ocupación de un oficio que, después de prestarles una decente sustentación, los hace útiles al Estado, el cual no tiene ni otras manos, ni otros nervios, con qué sostenerse y hacerse respetable en paz y en guerra. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 200)

Fray José Antonio entiende que en la educación se propone un modelo o ideal de Estado, lo que implica reflexionar y decidir acerca de las posibilidades o caminos para lograrlo.

Es una decisión política la educación propuesta en los primeros años porque se entiende que un sujeto libre es capaz de tener en su vida un objetivo claro, una meta clara; sostenido en la tensión hacia el deber ser, tiene claridad frente a lo que conviene o no hacer en pos del bien común a sabiendas de que el Estado es necesariamente necesario.

Fray José en su contexto entiende que es necesario que las personas se reúnan en pueblos, que a cada una de las familias se las ayude en la construcción de sus casas y se les respete y promueva en sus trabajos agrícolas y ganaderos; es decir que “se les contribuya con algún socorro, a fin de que puedan edificar sus nuevas casas, desde donde salgan a tiempos al cuidado y asistencia de sus tierras y ganados” (2003b, p. 240). Esto implicaría que una emigración exigida por leyes promueva la posibilidad de la cercanía a las casas de formación que de a poco se construirían, o a las clases públicas ofrecidas por mujeres y varones que se formen en las fundaciones con las que sueña.

Lo educativo y el ideal social de Fray José expresan la posibilidad de progreso y de crecimiento de toda persona y de las sociedades. Cabe la pregunta acerca del por qué crece la deshumanización si toda persona tiene la posibilidad de crecer y de hacer progresar su entorno. Fray José entiende que una mala elección en el ejercicio de su libertad no responde a la vocación o llamado a ser de la persona. Freire ayuda a comprender esta idea, al entender que cada persona es “un ser con vocación para ser más que sin embargo históricamente puede perder su dirección y, distorsionando su vocación, deshumanizarse. La deshumanización, por eso mismo, no es vocación sino distorsión de la vocación de ser más” (Freire, 1996, p. 12). En este sentido, la ausencia de educación conlleva para Fray José Antonio, que las personas sólo consuman, desgasten, pero no produzcan, ni menos aún, cuiden de sus riquezas.

Así vemos, Provincias dilatadas, fértiles y deliciosas por naturaleza, incultas, despobladas, exhaustas, miserables en la paz y sin nervio ni fuerzas en la guerra; no pudiendo atribuirse esta decadencia y miseria, sino a la inutilidad o inacción de sus habitantes; hombres de perspectiva, ciudadanos en estatua, que parece nacieron solamente, en el que ellos llaman su paraíso, para habitarle, no para guardarle, cultivarle, fomentarle ni hacerle feliz con su industria y con su trabajo; hombres, a quienes propiamente, y a toda hora, se les puede reconvenir. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 201-202)

Hay una idea de organización social que desde la perspectiva de Fray José exige la definición de políticas públicas e incluso religiosas¹⁶⁰ en pos de garantizar la educación de todos. Dicha educación busca que las ovejas-huérfanos-estudiantes construyan valores que promueven la transformación de la realidad cultural, social e incluso política en la que viven inmersos. Algunos de estos valores sociales con incidencia política son: la laboriosidad, la capacidad de trabajo, la solidaridad, el sentido crítico, la profunda vida espiritual, el ejercicio de la libertad.

No es menester haber leído mucho las obras políticas de Aristóteles, de Cardano, de Bacon, de Justo Lipsio, de Amelot de La Houssaye, de Hamngton, y de otros muchos filósofos, para conocer en qué consisten o de dónde provienen los verdaderos intereses del Estado. Las historias y las experiencias nos acreditan, que la falta de una verdadera religión, de una educación cristiana y de una ocupación honesta, han sido siempre plagas exterminadoras de los Reinos más florecientes y poderosos. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 190)

Es decir que la educación enmarcada en los valores cristianos influye en el contexto social a tal punto que le permite a Fray José reconocer que lo floreciente de un Estado está tanto en los intereses personales como en los intereses puestos al servicio del bien común.

b. Función social

La escuela actual teóricamente tiene un fin que le es propio: educar. Sin embargo la atraviesan múltiples tareas y exigencias sociales que se presentan como necesarias por lo que se espera que “no solo eduque, sino también que alimente, que sane, que prevenga adicciones, que forme ciudadanos, que contenga, etc.” (Tenti Fanfani, 2008b, p. 70). Estos requerimientos recuerdan funciones que la escuela tuvo y que fueron parte de su identidad, donde atenderlas implicó no

¹⁶⁰ La división de curatos, por ejemplo, es una estrategia religiosa, y a la vez, política y educativa, porque permite que el cura con cierta formación, pueda acompañar la formación de los feligreses a su cargo (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b)

cejar esfuerzos para alcanzar el fin de humanizar; es decir, de educar atendiendo a la realidad de los educadores y de los educandos:

Y ved el primero y gran interés, que va a lograr el Estado con su establecimiento, cuyo objeto no se limitará solamente a recogerlos, a vestirlos y alimentarlos, sino también, y muy particularmente, a educarlos e instruirlos en todos los principios, preceptos y máximas de la Religión pertenecientes a esta materia. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 192)

Para Fray José Antonio no hay grietas en la comprensión de la educación, del educador y del educando; es decir, atiende a todas las dimensiones humanas y a toda la persona de manera integral. Para esto usa verbos de manera repetitiva que describen y determinan criterios de acción educativa, los cuales concretizan la función social de la educación que propone. Todos los verbos están dirigidos a un tercero, al destinatario de esas acciones:

- **Recogerlos:** Fray José entiende que la educación ha de ser propuesta. Supera así la idea de espera o de convocatoria exitosa. Entiende que por diferentes razones muchos no buscarán o podrán educarse. Propone entonces un ejercicio de salida, de búsqueda, de respuesta preventiva frente a situaciones que atraviesan las familias, los niños y jóvenes.

- **Vestirlos:** La atención a la imagen y desde aquí, a cómo ven y cómo se trata a un huérfano-oveja-educando es una prevención de posibles abusos. La idea de que toda persona es valiosa en una sociedad clasista y estamental implicó para Fray José pensar en esta estrategia a fin de que todos sean tratados con respeto y todos ensayen y desarrollen vínculos respetuosos y saludables en lo social.

- **Alimentarlos:** Tal como se ha desarrollado, la pobreza, el hambre, la desnudez con la que Fray José en la Pastoral de 1782 y luego en 1789 describe la situación de los huérfanos-ovejuelas, le llevan a estructurar y garantizar horarios para las comidas; horarios para la formación, la oración y horarios para el descanso, respondiendo así a la necesidad de alimento corporal y espiritual, uno sin el menosprecio del otro (2003b).

- **Educarlos:** Implica la formación en todo sentido y toca a la persona en todas sus dimensiones a fin de que desde los valores de la fe y los valores civiles se forme al buen ciudadano, a la persona que en lo cotidiano sepa aportar al progreso personal, familiar y a la convivencia social. Porque “¿Qué ley será entonces respetada de un hombre que no tiene, ni siente, ni reconoce otra ley que la de su antojo?” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 196). Nuevamente la imagen de persona y el fin de la educación anidan la búsqueda de la realización

humana, es decir, que la persona se humanice y por esto mismo –en la idea cristiana de hombre de Fray José– se santifique (de Denaro, 2010; 2003a; Vega Santoveña, 1989).

- Instruirlos: Fray José diferencia la idea de educación de la de instrucción porque esta última refiere de manera específica a las cuestiones mecánicas que se deben recordar en la vida cotidiana (tejer, coser, cocinar, hacer la propia huerta, por ejemplo), como así también al ejercicio de los oficios (bordar alfombras, herrería, carpintería, etc.) en sus saberes teóricos y prácticos. En este contexto, en el trabajo en lo cotidiano para sí o para otros hay una instrucción que es religiosa y que, tomada desde los textos bíblicos de los profetas, Fray José los propone como puntos a tener en cuenta si se quieren alcanzar relaciones sociales pacíficas y justas (Clavero, 1944; Corbella, 2017; Fray Matías del Niño Jesús, 1952).

Pensar en la función social de la educación entraña, como ya se dijo, la comprensión de que toda persona es buena y guarda en sí la posibilidad de desarrollarse, de humanizarse. Frente a la posibilidad ontológica de crecer y de tender al bien, si no hay educación es posible ver cómo se oculta esta identidad. Fray José describe que sin educación estamos ante:

un hombre enteramente inútil, que nada aprendió ni aprende, que nada supo ni sabe, que nada aspiró ni aspira, y que viviendo en una inacción continua, mira las artes útiles con indiferencia, y con horror todo lo que suena a industria y trabajo, sin el cual nada puede él, ni de nada puede servir, la fertilidad de los campos, ni la abundancia de los frutos, ni la riqueza de las minas, ni los tesoros de la mar. (2003b, pp. 201-202)

Fray José entiende que se ha de educar atendiendo a las diversas dimensiones de la persona, a sabiendas de que esa formación conlleva necesariamente el ejercicio de la libertad y de la autoconciencia. La libertad personal es siempre una libertad con otros, es decir, atiende a las opciones de libertad de todos los que conforman el tejido social. De este modo construyen de uno en uno, de persona en persona, los valores y virtudes sociales o los vicios y males sociales. En consecuencia, interpreta que es la libertad obstruida y el entendimiento ciego por la falta de educación lo que hace que las personas no puedan comprender el impacto social de sus actos. Razones que atribuye a la desaparición de las ciudades de Esteco y de La Nueva Madrid que se menciona en los primeros sínodos de la Diócesis del Tucumán; ciudades de las cuales “se perdió ya la memoria y noticia de los tucumanenses” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 197).

La función económica para Fray José Antonio (2003b) no refiere al modo de gestionar los recursos económicos que se presentan en el interior de la administración de las Casas en cuanto a que las nobles pagan y gracias a ellas pueden educarse también las criollas de los campos y las mulatas; o en cuanto a que Fray José expone en sus cartas la inversión que realiza de sus rentas como Obispo del Tucumán o Arzobispo de Charcas (2003b, 2003a); o a la gestión de los recursos económicos en la Corona (de Denaro, 1980, 2004; Gato Castaño, 1998a) para la fundación y mantenimiento de las Casas de Formación. Se interpreta que la función económica de la educación para Fray José se vincula íntimamente a los fines de la educación. Con la comprensión de que toda persona puede crecer y aprender porque es perfectible, se vincula estrechamente por su dimensión social, a la idea de que toda persona puede mejorar y transformar el entorno en el que vive.

Fray José, a fin de resaltar la importancia de la educación para el ejercicio de la libertad en pro del bien común, describe las consecuencias de no tenerla. Tal como se ha dicho más arriba, nutre sus ideas y propuestas en el texto bíblico, por eso cita a Proverbios 10,4 en donde el autor bíblico expresa: "mano indolente empobrece, la mano de los diligentes enriquece" (*Biblia de Jerusalén*, 1977), otras traducciones caracterizan la mano como perezosa o negligente. Las acciones o inacción de esta mano caracterizan de fondo a las personas, las cuales según sus acciones promueven o no el desarrollo del Estado.

De allí que el perfil o ideal de persona educada se convierte en parámetro educativo que define si una persona aporta a la sociedad o no; si construye o destruye. Para Fray José, en este sentido no hay medias tintas.

En el ideario de varón educado, se entiende que es mano débil quien no busca o procura trabajo porque la falta de educación lo limita en su ejercicio de libertad.

Esta mano débil, es la de un mendigo pordiosero que, no aplicándose a trabajo alguno honesto, por cuyo medio pueda adquirir el sustento para sí y para su familia, se entrega voluntariamente a la mendiguez y holgazanería; hace oficio, y tal vez comercio de ella, y toma por elección, una condición tan abatida, como expuesta al robo, a la rapiña y a la usurpación. Así vemos, con frecuencia y con dolor, que las vejaciones, las raterías, los robos, los asesinatos, que tanto dan que hacer a los Magistrados, que temer a los caminantes y que padecer a los pueblos, regularmente se cometen por esta especie de hombres que, viviendo sin oficio, sin casa, sin domicilio y sin sujeción, vienen a parar en ladrones famosos, o salteadores de caminos. (2003b, p. 201)

Evidentemente hay uso de la libertad, pero en la elección se escoge voluntariamente la "mendiguez y holgazanería" (2003b, p. 201) por lo que se constituye en respuesta a la pregunta

acerca de qué hace o a qué se dedica es decir, ese es su oficio. Fray José sostiene que ese trabajo no es honesto y entiende que muchas veces la lastimosidad que provocan puede ser adrede y con la cual hacen comercio. Causan lástima para sensibilizar o despertar el sentido de culpabilidad a fin de que les den dinero (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b). Por lo tanto, su elección y su libertad está determinada a querer estar abatido y en ese estado. ¿Qué pasa si no le dan por lástima lo que necesita? Lo sacan de otros. Quedan expuestos al robo porque estas personas determinan que si no le dan lo que quieren simplemente lo toman. De este modo la falta de educación, que es sustancialmente formación para la libertad con sentido social, lleva a las personas a robar e incluso a asesinar. No tienen sujeción a nada: ni a casa, ni a trabajo u oficio, ni mucho menos a un proyecto de vida; es decir carecen de una atadura afectiva a la vida que se desarrolla en lo personal y que allana vínculos con los otros en donde se es parte porque el bien común es común. Sin nada que sujete a las personas afectivamente, sin formación en la libertad ni en virtudes sociales, "vienen a parar en ladrones famosos, o salteadores de caminos" (2003b, p. 201).

Dado este diagnóstico, Fray José desaconseja darles "limosnas de los fieles, y de las leyes reales" (2003b, p. 201) lo que hoy llamamos subsidio, porque entiende que la educación en las Casas y en otros contextos es lo realmente necesario para evitar la "mendiguez y holgazanería" (2003b, p. 201) como oficio, como trabajo.

Ya se dijo que Fray José se adelantó a los tiempos en las ideas puestas en acto en cada fundación (Clavero, 1944; Corbella, 2000; Gato Castaño, 1987e; Probst, 1940). Aquí es posible reconocer la actualidad de ideas que atañen al vínculo entre la concepción de persona –en cuanto a sus acciones libres y la posibilidad de un desarrollo concreto de las virtudes sociales– y las políticas que promueven darles cosas. Fray José insiste en que hay que dar y ayudar, pero que una limosna o ayuda no inteligente en realidad obstruye en las personas el deseo de trabajar y la autopercepción del propio valor, de lo que son y tienen para aportar socialmente (Corbella, 2017; Ricoeur, 2009). En la actualidad hay estudios que analizan el efecto de las ayudas sociales económicas o subsidios del Estado en el desarrollo cognitivo de niños en situación de vulnerabilidad, y entienden que "más allá del nivel socioeconómico, se condice con otras investigaciones en donde se encontró bajo rendimiento cognitivo en infantes cuyas familias recibían estos subsidios (Hawkinson, et al., 2013; Herbst, y Tekin, 2010; 2016)" (Gago Galvagno et al., 2020, p. 15). La ayuda económica no resuelve la cuestión de los entornos vulnerables donde están las familias, el tipo de trabajo que tienen, el modo de vida que muchas

veces es en contextos de hacinamiento, de estrés laboral, o la calidad educativa de las escuelas a la que asisten (Gago Galvagno et al., 2020). En este sentido, Fray José entiende que la limosna inteligente ha de buscar dar respuestas que sean integrales y que toquen siempre la posibilidad de formar en el ejercicio de la libertad cuyos frutos sean el crecimiento personal y el bien común (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b).

Fray José afirma:

esta mano débil es la de un hombre enteramente inútil, que nada aprendió ni aprende, que nada supo ni sabe, que a nada aspiró ni aspira, y que viviendo en una inacción continua, mira las artes útiles con indiferencia, y con horror todo lo que suena a industria y trabajo, sin el cual nada puede él, ni de nada puede servir, la fertilidad de los campos, ni la abundancia de los frutos, ni la riqueza de las minas, ni los tesoros de la mar. (2003b, pp. 201-202)

Es decir, esta persona descrita por Fray José es la que no aprendió y no sabe cómo aprender, por lo que sus aspiraciones son pocas o nulas. Y a falta de aspiraciones, comprobada su inutilidad y no sabiendo qué hacer, se presenta y representa a sí misma como un fracaso porque tiene posibilidades –como, por ejemplo, “la fertilidad de los campos”, “la abundancia de los frutos” – y, sin embargo, la opción de la inacción como estado de vida es la "elegible". Esta dinámica puede leerse también en el ámbito de la macro economía de un país y pensar, en la misma línea de este ejemplo, en la posibilidad de generar productos a fin de no importarlos; en la posibilidad de cualificar la materia prima propia del lugar y darle el valor que merece generándola y produciéndola. Es aquí donde se avizora más claramente la función económica de la educación.

En el caso de la mujer, Fray José asocia su mano débil a la vida de vanidad y de lujo de las nobles o pudientes económicamente, la que lleva el nombre de vida libertina; y a la vida de las pobres, que no difiere de las anteriores salvo en el nombre que se les asigna: prostitutas. Fray José describe a esa mano débil de la siguiente manera:

Esta mano débil, es la de una mujer necia, vana y ociosa, semejante a la que nos pinta Salomón, que no habiéndose dedicado jamás a las tareas y labores propias de su sexo, gasta la juventud y aun la vida, en conversaciones, en adornos, en galanteos y en vicios, hasta parar en una mujer prostituida y escandalosa, que, siendo mala para sí, es la ruina del caudal, de la salud y aun de la vida de aquellos infelices que incautamente se dejaron prender de sus lazos, o que llegaron a beber del cáliz dorado de sus placeres. (2003b, p. 201)

Tres adjetivos muy fuertes y puestos adrede por Fray José: mujer necia en cuanto está marcada por la falta de ejercicio de la razón, de la inteligencia y se deja llevar sólo por la terquedad que ignora lo que debería saber. Le llama mujer vana, es decir, sin consistencia

interior; y también le llama ociosa no sólo porque no hace nada o porque es vaga, sino también porque es inútil. Es aquí donde la cuestión de la educabilidad de la mujer entra en juego. Es decir, es una mujer no dedicada a las tareas que en la época son consideradas propias de su sexo: atender la casa y enseñar o educar a los hijos; ser piadosa. Es una mujer que se pasa el tiempo en vínculos sociales nocivos con múltiples varones, lo que la prostituye puesto que muchos buscan de ellas no el diálogo, sino la contención afectiva y sexual. Esta mujer es considerada mala para sí y ruina de los que "incautamente" (2003b, p. 201) se dejaron prender en sus brazos. En el pensamiento de la época expresado aquí por Fray José, la responsabilidad recae en la mujer ya que se considera que es ella la que seduce y es el varón la víctima incauta. Pero José Antonio agrega que hay quienes "llegaron a beber del cáliz dorado de sus placeres" (2003b, p. 201), expresando como novedad la idea de que es la libertad activa del varón la que busca tales placeres, porque "vemos, no uno, sino muchos hijos pródigos, que disiparon enteramente su patrimonio y su salud, con el trato y vicio de estas mujeres" (2003b, p. 201).

Contrapone a las manos débiles, la educación como remedio y camino para formar las manos fuertes del Estado. Actualmente, ¿la escuela ha cambiado su rol y finalidad educativa? La escuela por estar ocupada en cuestiones referidas a la organización social, atravesada por la realidad de dar de comer, de vestir, de contener, de denunciar abusos, de prevenir adicciones, de sus estudiantes e incluso de sus docentes, ¿se olvidó de enseñar y de aprender? ¿Es posible que aunque los estudiantes estén en la escuela, en cuanto institución (Nicastro, 2006) igualmente se los excluya de ciertos conocimientos (Tenti Fanfani, 2008a)?

Fray José expone la necesidad de atender a la persona integralmente a la vez que subraya que la educación como obra de misericordia y de justicia es superior a las obras corporales, aunque no niega que en la complejidad de la vida hay momentos en donde primero es necesario atender a las necesidades básicas: "como si uno estuviera pereciendo y muriendo de hambre, ¿quién no ve, que sería mejor alimentarlo, que enseñarlo?, ¿y darle pan, mejor que darle consejos?" (2003b, p. 282).

De este modo priorizar la educación no significa olvidar la complejidad de la realidad social en donde los estudiantes están inmersos. Priorizar la educación, en Fray José Antonio es articular lo necesario para organizar y administrar todos los recursos que se precisan para atender a niños y niñas que estarán en las Casas de Formación; una acción perteneciente al

ámbito de las costumbres y moral católica que también se puede reconocer como una labor de promoción social que permite entender a la educación como un gesto de amor inteligente:

La misericordia cuidará de la subsistencia de las niñas; pero, también, desterrará de entre ellas el ocio, enemigo el más temible de la virtud. Remediará sus necesidades; pero, juntamente, las instruirá en honestas ocupaciones. De este modo socorrerá la indigencia en lo presente, y al mismo tiempo cuidará de precaverla, en lo por venir. (2003b, p. 310)

Más adelante expresa que las manos fuertes de varones y mujeres que nacen de la educación y de un oficio, implica que cada uno pueda encontrar lo que le gusta y apasiona a fin de que dicha ocupación sea la que venga en el presente, y luego

con el tiempo, a llenar nuestro País de almas laboriosas, que sean útiles al Estado; de madres de familia industriosas y prudentes, que den la más ventajosa educación a sus hijas. Ocupación, en fin, que desterrando de estas tiernas almas, el ocio y la pereza, tan perjudiciales a la virtud, hará en lo sucesivo, toda la gloria, todo el consuelo y todas las ventajas de la República. (2003b, p. 311)

Joaquín V. González (1935) y luego Cháneton (1942) ubican a Fray José en las raíces de la genealogía nacional, a quien por sus ideas y obras educativas se lo reconoce como el primero de los pedagogos coloniales. Entienden que Fray José trae las ideas de la ilustración adaptándolas a toda la Diócesis del Tucumán desde una interpretación política, económica y organizacional del país. Fray José es pionero en las ideas educativas que enmarcan el perfil de ciudadano que la educación ha de forjar. Finalmente es quien concretiza esas ideas al construir una estructura que será asumida poco más de 100 años después por la escuela moderna argentina. Será el mismo Joaquín V. González (1935) quien reconoce en Fray José a aquel que concretiza la idea ilustrada de utilidad de la educación de las clases populares, la idea de que la educación es capaz de forjar ciudadanos que surgen de las clases populares, económicamente activos y proveedores al bien común. Joaquín V. González (1935) recupera la importancia de la función económica y afirma que Fray José Antonio junto a Sarmiento son los que van a poner las bases de la educación argentina y van a proponer un ideal de ciudadano y de país.

A diferencia de Belgrano, por ejemplo, estas ideas educativas no provienen de la economía política o de lo administrativo (Arata y Mariño, 2013; Puigross, 2002, 2002), sino de la comprensión integral de persona que construyó desde su formación bíblica.

d. Función espiritual

La educación tiene una función espiritual que le es propia y por ende, la posibilidad de formar en esa dimensión a toda persona. Dicha formación se considera necesaria puesto que, sin sentido de trascendencia, el tejido social se resquebraja. Para Fray José educar es un acto de amor y entiende que sin actos de amor no hay religión; de hecho, frente a quienes observan la necesidad por la que atraviesan los huérfanos y responden “cuando más con una compasión nada efectiva, o con unas buenas palabras que se las lleva el viento” (2003b, p. 183), afirma con claridad que “esto, amados hijos míos, no es obrar conforme al objeto de vuestra religión” (2003b, p. 183). Educar implica para Fray José dejarse conmover interiormente e involucrarse en el crecimiento integral del otro y de sí mismo; ir más allá, trascenderse e ir en profundidad al vínculo consigo mismo, con los otros, con lo creado y con el mismo trascendente: Dios (ACODESI, 2003).

La espiritualidad de una persona la constituye ontológicamente (Wojtyla, 2017) por lo que atañe no sólo a la vida cotidiana, sino a toda la existencia en la complejidad de todas las dimensiones que hacen que una persona sea la que es, y no otra. Víctor Frankl (2015) entiende que el sentido de la vida tiene su origen en la dimensión espiritual de cada persona. Entonces la espiritualidad, el sentido de la vida y la libertad, por ser propios de la persona son posibles de educar (Baquero, 2013), y esto se entiende tanto desde un contexto propio de la religión católica como el de Fray José, como en el desarrollo de una profunda educación en la espiritualidad, sin necesidad de referenciar una confesión religiosa determinada (París Romeu, 2018; Torralba Roselló, 2010).

En este sentido, cuando se educa para la libertad, se educa en la espiritualidad, por lo que se reconoce que una persona es espiritual en la medida que en el ejercicio de tal libertad escoge el bien, elige deliberadamente y hace el bien para sí y para otros. A este tipo de acto Fray José (2003b) lo llama amor.

Cabe repetirlo: educar para la libertad implica formar a la persona en la conciencia de sí y de lo que la rodea; así como también en el reconocimiento de que hay alguien superior que la trasciende (Fernández Fernández, 2010; López López, 2012; Wojtyla, 2017) y que es respuesta a todos los grandes interrogantes de la existencia humana. Conciencia que habilita a la persona a realizar actos humanos, hechos deliberados, acciones verdaderamente libres.

En la pastoral de 1782 se dedican diez páginas para exponer y fundamentar la importancia de la educación en la fe (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b). Este dato

expresa el valor social que tiene la formación espiritual, porque más allá de que el estilo propuesto responda a un determinado contexto social e histórico, dicha formación en realidad atañe a la comprensión de una dimensión humana muchas veces negada, pero reconocible en todos los ámbitos donde dicha persona está presente y se desarrolla.

La educación desarrolla su función espiritual en la medida que forma a cada persona en la autoconciencia de sí, en el reconocimiento de lo que Dios obra en su persona y en el conocimiento de las implicancias de los actos de libertad, los cuales pueden calificarse como moralmente buenos o malos (Corbella, 2000; Fray José Antonio de San Alberto, 2003b). De este modo la espiritualidad atañe al autoconocimiento y a la trascendencia de sí mismo, mientras que la religiosidad refiere a un cuerpo doctrinal específico, a ritos, sacerdotes y templos que pertenecen a un determinado credo o religión (París Romeu, 2018; Torralba Roselló, 2010). Todo religioso está llamado a una vida espiritual, pero no toda vida espiritual se sujeta al ejercicio de una determinada religión. En Fray José espiritualidad y ejercicio de la fe en una religión están íntimamente unidas en la vida misma de la persona. La espiritualidad y la religión se expresan en cada acto de libertad de tal modo que “Religión sin caridad, sería una Religión sin objeto, y por lo mismo quimérica, imaginaria, vana y aparente, incapaz de honrar a Dios, ni de edificar a los hombres” (2003b, p. 182).

4.3.8. Criterios de enseñanza y de evaluación según Fray José Antonio

Se presentan y analizan aquí los siguientes criterios que involucran al sujeto supuesto saber:

- Ternura.
- Exigencia-firmeza, que se confrontan con los criterios educativos presentes en la época y que intentan regular: a- la violencia implícita presente en la indiferencia y b- la violencia explícita expresada en el castigo.
- Evaluación.

Estos criterios forman parte de la persona en su integralidad y no pueden pensarse uno sin el otro. Se desarrollan aquí por separado a fin de identificarlos, a sabiendas de la complejidad en la que se presentan.

Ternura

La ternura como elemento indispensable para sostener la amabilidad o capacidad que provoca relaciones llanas y permite más fácilmente la capacidad de ser aceptado, “de ser amado” (RAE, 2014b). La ternura entendida como un cariño entrañable hacia una persona se expresa también en la afabilidad y en el afecto hecho gesto. Conceptualizar qué es la ternura implica para Restrepo (1995) reconocer la virulencia de las emociones, de los sentimientos que empujan a la deshumanización. Es la ternura la alternativa por la que se puede optar si se quieren vínculos humanizantes. De este modo, se entiende que la ternura es “aquella cualidad que nos permite dominar las situaciones con delicadeza y dulzura, sin dejamos llevar por la intransigencia y la crispación. De modo que hablar de ternura es hablar de suavidad, trato atento, y sobre todo comprensión” (Maya Betancourt, 2009, p. 51).

Entendida como criterio de la enseñanza, la ternura en Fray José cumple tres funciones: previene el alejamiento del deseo de educarse; da respuestas a violencias propias de quienes no están educados; y garantiza el gusto por educarse, por aprender.

“Con amor hemos de gobernar, dirigir y persuadir a los hombres” (2003a, p. 216). De hecho, Fray José entiende que el amor atrae, seduce a las personas y recomienda, solicita y hasta exige que el pastor-padre-educador recurra al amor para prevenir que las ovejas-los huérfanos-los hijos se alejen, se pierdan. Quien pretenda ser educador ha de comprender que si es:

caritativo y agradable tiene condición fuerte en las adversidades, templada en las prosperidades, dura en las penas, pronta al obrar, bien segura al padecer, es dilatada al dar, alegre entre los buenos, sufrida entre los malos; cría amor, porque tiene amor; destierra el odio, porque no aborrece; halla porque busca; enseña porque enseña; quieta, consuela, sosiega, pacifica las almas, porque las ama. . . ¿y no es esto ser verdad, que Pastor amado, rebaño ganado? (2003a, p. 216)

La dulzura, la afabilidad, el buen trato, tal como se ha dicho más arriba, son criterios didácticos-pedagógicos que se reafirman en la reflexión evaluativa que Fray José hace en cada una de las Casas y fundaciones. De hecho, refiriéndose al colegio de La Plata en Bolivia, expresa que esa obra es de Dios y que cada uno de los que en ella trabajan son quienes la han cuidado, presentando (en una analogía con el cuidado de un huerto) cómo la ternura y la firmeza no son opuestas, sino que por el contrario, se complementan para forjar en quienes se consideran ovejas-hijos-estudiantes, el deseo profundo de formarse y de permanecer en esos procesos formativos:

Nosotros la hemos regado y la regamos, con nuestras instrucciones, pláticas y exámenes continuos. Nosotros la hemos cultivado y la cultivamos, por nuestra propia mano, y por medio de la voz, exhortación y ejemplo de una Rectora y ocho Maestras hábiles, mujeres todas ellas, llenas de prudencia, probidad y dulzura. (2003b, p. 262)

Frente a las dificultades en los vínculos, la ternura parece ineficiente, ineficaz; sin embargo Fray José aconseja que “a la barbarie respondan con mansedumbre, a la desatención con cortesía, al furor con blandura y suavidad y verán cómo poco a poco, van quebrantando aquel genio, verán como rinden y lo ganan” (2003a, p. 220).

Fray José entiende que la religión se resume en el amor hecho acto: caridad. Educar es una obra de misericordia. Es el amor jugado, concreto, puesto en obra. Sustentado en la carta de Santiago¹⁶¹, Fray José entiende que si no se atiende a la necesidad de educación, decir que se es religioso, se transforma en una idea propia del ejercicio de la imaginación, en una quimera:

A la misericordia, a la ternura y al amor, deben acompañar las obras. Donde no, será una caridad estéril e infructuosa, que nada prueba y que nada vale. Ver a nuestros hermanos, los huérfanos, en la más dura necesidad y cerrar las entrañas y las manos para su socorro; oír sus clamores y responder cuando más con una compasión nada efectiva, o con unas buenas palabras que se las lleva el viento. Esto, amados hijos míos, no es obrar conforme al objeto de vuestra religión, es no tener caridad, ni estar en vosotros la caridad de Dios. (2003b, p. 183)

En este aspecto, ¿a qué cuestiones responde con sus ideas y sus prácticas Fray José? ¿Puede una persona ser educada en la ternura? ¿Se puede exigir ser tierno? Es posible interpretar que Fray José insiste en que la Educación ha de sistematizarse porque la entiende como posibilidad de que la misma sea eficiente y para esto explicita el ideal del educador marcando modelos o perfiles posibles de ser imitados en acciones que no son otra cosa que expresión o manifestación de la ternura:

Si, por Pastor, debe poner su propia alma por ellas; si debe buscar las que se perdieron y llevarlas sobre sus hombros, hasta el aprisco; si debe curar a las enfermas, fortalecer a las flacas y consolidar a las que, errantes y descaminadas, cayeron, se lastimaron y estuvieron a punto de perecer, y de perecer para siempre, ¿no deberá, con más razón y, a fin de que no lleguen a estos extremos de perdición y de mal, a que arrastran la orfandad, la pobreza, la libertad y la ignorancia?, ¿no deberá, volvemos a decir, preparar a sus tiernas ovejas un Colegio, donde hallen el abrigo, el sustento, el retiro y la buena educación, que son las contrahierbas de aquellos cuatro venenos, y los preservativos de aquellos cuatro males? (2003a, p. 263)

Una expresión sorprende: Fray José menciona a la libertad como un mal que debe ser evitado. Dicha libertad refiere a la falta de marcos o límites tutoriales, los cuales ayudan a una persona a crecer y desarrollarse mejor. En la analogía con el tutor de una planta, es posible

¹⁶¹ "Muéstrame tu fe sin obras que yo por mis obras te mostraré mi fe" (Sgo. 2,18 en *Biblia de Jerusalén*, 1977).

pensar que dicha acción tutorial lejos de coartar la libertad de la persona, la hace más consciente, más libre y en ese sentido la respuesta acerca de que si se puede o no educar en la ternura y habilidades sociales emerge en un sí rotundo, en una posibilidad viable.

Fray José entiende que toda persona puede comprender la diferencia entre la educación que se realiza desde la ternura y la que se realiza desde la violencia:

aunque ellos son poco capaces de saber comparar, ni discernir entre el estilo y método, dulce o áspero, claro u oscuro, sencillo o enfático, sin embargo naturalmente perciben y gustan de la dulzura, de la claridad, de la sencillez y de la conexión; como al contrario, sienten y se disgustan, con la inconsecuencia, con la gravedad, con la oscuridad y con la aspereza o amargura, en todo aquello que se les enseña, se le explica, o se les hace aprender de memoria. (2003b, p. 254)

Muestra así a los educadores de manera explícita y reiteradamente, la necesidad de que los métodos respondan a la ternura de tal modo que cada lección, lo que hoy llamamos hora de clase, “había de ser para ellos un terrón de azúcar o un panal de miel, para que engolosinados con la primera, luego quisieran tragarse y a prender la segunda, y así de las demás hasta dar fin a todas” (2003b, p. 254). El deseo de aprender no es propiamente el ejercicio de la libertad (Wojtyla, 2017), pero cada acción de aprendizaje se sostiene en el deseo, en el querer hacerlo.

La exigencia es posible cuando hay una predisposición a recibir lo que se ofrece y propone aprender, a tal punto que queda el deseo o el gusto de más al mismo tiempo que permite el conocimiento habilitando la curiosidad de manera tal que cada contenido y cada clase “había de ser para ellos un pedacito de cristal transparente y luminoso, para que, poniéndola delante de sus ojos, la miraran y remiraran en todas sus facciones, hasta entenderla y penetrarla al fondo” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 254).

La conciencia de que lo que se construye, lo que se da y se recibe en el acto de enseñar y aprender “había de ser para ellos, como una gota de leche, para que advirtiendo en ella blandura, suavidad, sencillez y fortaleza” (2003b, p. 254) como hacen los niños, no quieren dejar de alimentarse, de aprender. Descubrir la importancia del aprender, y por esto mismo la necesidad de hacerlo, alimenta toda motivación que provoca la posibilidad de optar por querer educarse, formarse.

Como estrategia didáctica alienta el poder entramar contenidos capaces de integrarlos, relacionarlos unos con otros, porque tales saberes “habían de ser para ellos como sortija de cortina, que solo tirar y aprender la una, todas las demás seguidamente, y sin más trabajo, se las viniesen a la memoria” (2003b, p. 255).

De este modo la ternura, la cercanía y la amabilidad asumen una entidad netamente educativa, no como recurso, sino como elemento necesario para garantizar la formación de los niños, a conciencia de que dicha formación exige a su vez, preparación de quien la lleva adelante:

los niños, sin saber lo que es consecuencia o conexión de las doctrinas ni lo que es familiaridad y sencillez en el estilo, ni lo que es concisión y claridad en el método, ni lo que es suavidad ni dulzura en las palabras, gustan de hallar todo esto en lo que estudian o aprenden; sin duda, porque la dulzura les suaviza el trabajo, la concisión se lo abrevia, la sencillez se lo entretiene, y la conexión se lo facilita. Con sólo esto, se deja ver lo mucho que se necesita para enseñar a los niños con utilidad y cuánto yerran los que piensan que no hay cosa tan fácil como la formación (2003b, p. 255)

Exigencia-firmeza

La ternura en Fray José, lejos de ser flacidez o ambigüedad, se presenta como un espacio de profunda claridad, de razonabilidad y de ejercicio de libertad. Es la que permite diferenciar los actos de firmeza e incluso de exigencia, de toda violencia expresada en diferentes tipos de descarga afectiva o en indiferencia frente a las ovejas-hijos-estudiantes. Es tan pertinente y relevante la cuestión de la exigencia y de la firmeza en los que enseñan, que Fray José se explaya largamente sobre este tema, el cual se constituye en criterio de enseñanza.

Fray José Antonio entiende que la ternura y la exigencia son complementarias entre sí, lo que le lleva a recordarle a los sujetos supuesto saber (Guyot, 2011) la importancia de la misma: “acordémonos, que nuestro Señor Dios, es dulce y recto y que por medio de esta dulzura y rectitud, da la ley” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 230).

Asimismo, muchas personas tanto en el pasado como en el presente han confundido la violencia con la firmeza de los límites; o la confundieron con la falta de compromiso y responsabilidad que conlleva ponerlos. Fray José propuso a la ternura como criterio en el estilo y en los métodos de enseñanza, así como también denunció la violencia que reina cuando se avasalla a los estudiantes ya sea en los castigos o en la falta de límites. No comprender la necesidad y la importancia de la ternura impacta en las propuestas didácticas y pedagógicas que son parte del arte de enseñar (Maya Betancourt, 2009).

La ternura, tal como se ha afirmado, permite tener presente que toda persona guarda en sí misma la posibilidad de actuar haciendo caso de toda “crueldad, de la violencia, a la que con

tanta facilidad llegamos los seres humanos. Hay ternura porque existe la violencia, pues la ternura actúa como una especie de conjuro que impide que actuemos nuestro odio hasta exterminar al diferente" (Maya Betancourt, 2009, p. 49).

Frente al error y la ignorancia, ¿qué hacer? ¿Cómo corregir? ¿Cómo educar? Fray José comprende que no se puede obviar la corrección, por lo que al huérfano-oveja-estudiante, el adulto:

lo corrige, pero manifestándole, al mismo tiempo que lo ama, y que es mayor el cariño que tiene a su persona, que el horror que tiene a sus vicios; lo reprende, pero dándole a conocer todo el desarreglo de su conducta, en la aflicción y sentimiento que le cuesta el reprenderlo (...); si al ver ellos la dulzura y caridad de nuestras reconvenciones, se persuadieran, que más nos cuesta a nosotros el hacerlas, que a ellos el oír las, ¡cuán útiles y fructuosas fueran para sus almas, y cuán alegres y consonantes para nosotros! (2003a, p. 230)

Y en esto subraya claramente que si las acciones con las que se construyen dicha corrección no surten efecto, debe revisarse el modo en que se realizan, debe atenderse a “la sequedad y aspereza con que las hacemos (2003a, p. 231).

Los modos entonces de violencia que describe Fray José se presentan por un lado de manera implícita en todo tipo de actos que expresan una absoluta indiferencia; y por otro lado se presentan de manera explícita en prácticas de castigo.

a- Indiferencia: violencia implícita: Fray José entiende que el pastor-padre-educador ha de velar permanentemente sobre sus propias motivaciones; y en un profundo camino de autoreflexión y de autoconocimiento, procurar prácticas propias de quien escoge libremente enseñar y con esto, hacer el bien: “desengañémonos, hermanos míos, los pueblos, aún los más groseros, no aman ni estiman verdaderamente en nosotros, sino la verdadera virtud” (2003a, p. 228). Fray José describe con precisión y agudeza las dos desviaciones que se presentan como polos contrapuestos a la ternura y a la firmeza. Por defecto refiere a las relaciones en las que, por condescendencia desmedida, el adulto no es capaz de poner límites o hacer correcciones. En el polo opuesto, por exceso, se encuentra quien por un rigor desmedido cierra toda posibilidad de confianza o gusto por aprender en las ovejas-huérfanos-estudiantes. Se expone aquí uno de los dos extremos que son viciosos, que corroen las prácticas propias en violencias cotidianas (Portela, 2013) por parte del que es y se sabe Padre-Pastor-Educador. Es decir, hay sujetos supuesto saber (Guyot, 2011) que optan

por el extremo, de nada corregir, de callar a todo y disimularlo todo; persuadidos que así lo piden la prudencia, la mansedumbre y el amor a la paz; prendas tan buenas y tan

necesarias en un buen pastor. Pero ¡ah, y cuánto temo que ésta, que se llama prudencia, sea a los ojos de Dios, cobardía y timidez, por no exponerse . . . a los debates de un hombre ciegamente apasionado, sin virtud y sin religión; por no aventurar sus intereses con la enemistad de un poderoso, de quien depende, o por no perder la amistad de un protector a quien necesita o puede necesitar en algún tiempo! . . . ¡Cuánto me temo que eso que se llama mansedumbre, sea a los ojos de Dios indolencia y amor a la comodidad, buscando más la quietud temporal propia . . .! ¡Cuánto temo que eso que se llama amor a la paz, sea a los ojos de Dios amor propio y desordenado, a la vana estimación y aplauso popular, queriendo por medio del silencio y de la condescendencia, ganar los corazones. . . atraerlos así, merecer sus elogios y hacerlos unos panegiristas de la amabilidad de su genio y de la quietud y paz. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, pp. 227-228)

Fray José entiende que esta indiferencia habilita una violencia tan avasallante como la que se expresa explícitamente. De este modo en una “guerra declarada” (2003a, p. 228) los que deben velar por todos y sólo reaccionan callando pensando en que esto es paz, que así no serán rechazados, terminan siendo enredados por las artimañas “de la calumnia y de la injusticia” (2003a, p. 228) de las que ciertamente se querían librar. Definitivamente este silencio, esta indiferencia “no es paz sino guerra” (2003a, p. 228).

b- Castigos: violencia explícita: Mónica Ghirardi (2008) recupera en extenso la cuestión de los sentidos atribuidos al castigo en la educación colonial y explícita que para Foucault (1999, como se citó en Ghirardi et al., 2008) el castigo cumplió la función de correctivo a fin de que todos o muchos adopten un actuar parecido o normalizador; mientras que para otros fue considerado por un lado como un recurso funcional que facilita el aprendizaje (Gonzalbo Aispuru, 1999, como se citó en Ghirardi et al., 2008) y por otro lado, como elemento correctivo para estudiantes desobedientes (Tanck de Estrada, 2005, como se citó en Ghirardi et al., 2008).

La comprensión del castigo es profundizado y problematizado por Fray José puesto que entiende que la educación es obra de amor, y que si bien provoca un profundo desarrollo humano en quienes participan del acto educativo, no implica para el padre-pastor-educador una búsqueda desmedida de sí mismo. Quien asume la educación centrando la mirada sólo en la fama o en el poder de influencia que esta provoca, lejos de hacerse cargo de la oveja-huérfano-educando, la avasalla, la violenta y se vale de ella para esconder la mediocridad, la carencia de autoridad que tiene. De este modo reconoce que hay quienes, de manera desmedida,

sin callar a nada, sin disimular ni perdonar a nadie, todo lo quieren corregir y enmendar a gritos, a golpes y fuegos, persuadidos que esto es lo que piden fortaleza santa, el celo apostólico, y la caridad bien ordenada, de que está revestido un Buen Pastor y Cura de almas. Pero ¡hay! Y cuanto temo que esta que se llama fortaleza, en los ojos de Dios sean pasión, resentimiento, despique o venganza. . . tomando por pretexto su flaqueza, su recaída, o su docilidad para mortificarlo, para herirlo, y para hacer con él, ya caído en sus manos, lo que tal vez tenía jurado en su corazón. (2003a, p. 229)

Fray José Antonio, desde su concepción de persona, comprende que de una u otra forma cada uno es consciente de lo que hay en su interior, de las motivaciones que sostienen y mueven cada acto de libertad (Wojtyla, 2017). De modo que lo que algunos llaman fortaleza, parresía o valentía, es en realidad “pasión disfrazada y encendida” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 229). Un criterio para reconocer el celo, la fortaleza querida por Dios, implica poder ver que dicha fortaleza impulsará y buscará el progreso de la otra persona desde la firmeza de que lo que está mal, está mal:

en todos ama lo bueno, y en todos aborrece y persigue lo malo; porque sabe que lo malo, en todos es malo; y lo bueno, en todos es bueno. Aborrecer y perseguir lo malo en unos y no en otros, es señal de que no se persigue el mal, sino al malo, no al pecado sino al pecador. ¡Cuánto temo que eso que se llama celo sea temperamento o genialidad, que tantas veces se equivoca o confunde con el celo! Un espíritu violento, no sabe corregir, sin derribar los montes. (p. 229)

Ciertamente vuelve a ponerse en juego la cuestión de la autoridad, la cual se construye en la relación interpersonal, autoridad que encuentra su valor y sentido en el servicio que presta. Si los valores propios del ser pastor-padre-educador no son permanentemente reelegidos, las prácticas didácticas-pedagógicas que sostienen la autoridad del sujeto supuesto saber, pueden degenerar en dos tipos de violencias: el abuso de autoridad y el abandono. Así quien ejerce una verdadera autoridad es firme y tierno; le caracteriza su celo porque es “un celo discreto y eficaz, que corrigiendo sin violencias, reprendiendo sin ímpetu, castigando sin ardores, penetra, reduce y convierte” (2003a, p. 230). Dicho esto, Fray José agrega que es necesaria la formación e incluso la introspección u oración para “distinguir el celo falso del verdadero, y para no equivocarse el celo con la genialidad” (2003a, p. 230), es decir con el mal genio.

El padre-pastor-educador ha de recurrir a la autoridad que ha construido y ejercerla a favor de ellos y no sobre ellos (2003b), declarando nuevamente su rechazo a todo tipo de arbitrariedad venga de donde viniere, inclinándose en cambio por el ejercicio de una autoridad sustentada en criterios didácticos pedagógicos que humanizan porque promueven el crecimiento y están en función de los valores que representa y sirve.

Esta propuesta trastoca costumbres propias de la época, las cuales no sólo aceptan el castigo físico como correctivo, sino como necesario para la educación. Por otra parte, la idea de supresión del castigo no es original de Fray José, sino que viene enmarcada en las ideas que

poco a poco llegarán a la colonia y tratarán de hacer mella en normas y disposiciones¹⁶² de una Argentina revolucionaria en búsqueda de su propia identidad (Solari, 1991):

De la época revolucionaria queda, pues, como un ideal la supresión, de los castigos corporales. Pero el ideal no pudo convertirse en realidad porque el espíritu reaccionario de los preceptores les impedía comprender que el cambio político debía influir en la educación manifestándose en un nuevo sistema disciplinario. De ahí que todas las disposiciones gubernativas fueran, en la realidad, letra muerta. (Solari, 1991, p. 49)

Fray José (2003b) intenta conciliar la idea de la abolición del castigo con la posibilidad de su concreción. En las Constituciones para varones no niega la posibilidad de azotes a los niños más pequeños, aunque solicita, por ejemplo, que se tengan en cuenta la moderación, el cuidado de la intimidad evitando que sea a los ojos de los demás. De este modo construye una norma de carácter interno y se interpreta que si se vio impelido a encuadrar las prácticas en una norma es indicio de que los castigos era no sólo eran comunes, sino también desmesurados. Teniendo en cuenta todo esto, como telón de fondo, Fray José escribe y aclara:

No dudamos que, el castigo se hace preciso muchas veces, para la crianza y educación de los niños, pero al mismo tiempo queremos y exhortamos al Rector y Maestros que, cuando usen de él, sea atemperándolo con mucha misericordia, y después de haber experimentado inútiles todos los medios de la suavidad y del apercibimiento; procuren que los niños obren más por amor que por temor. (2003b, p. 232)

La consistencia de lo que escribe y cómo lo escribe, recordando que lo hace a fines del siglo XVIII, no precisa explicaciones. Sin embargo, de la propuesta de Fray José conviene resaltar que el castigo es recurso último, que se deben agotar todas las instancias posibles para que la persona que está siendo corregida pueda ver y comprender la necesidad de un cambio o de internalizar ciertas normas. Se busca promover así la libertad que lleva a decisiones que son deliberadas y no a acciones que nacen de la presión, o del temor. Las medidas que el sujeto supuesto saber (Guyot, 2011) debe tomar, han de ser preventivas; es decir que deben articular todo lo necesario para que no se tenga necesidad de acudir al castigo.

¹⁶² Solari (1991) detalla cronológicamente los intentos de abolir los castigos de la educación y que tomaron el carácter de norma. De este modo nombra la resolución de la Asamblea General Constituyente del año 1813 que abolió los azotes de las escuelas; el 9 de octubre de 1813 el Cabildo se encarga de dar cumplimiento en las escuelas públicas y comunica tal disposición al Intendente de Policía de los establecimientos particulares. Otro antecedente de esta búsqueda de educación sin castigos es el Reglamento escrito por Belgrano para las escuelas del norte de Argentina, en donde la cantidad de dichos azotes se limitó a un máximo. Otros intentos se van presentando, pero Solari aclara que los castigos corporales continuaron y que en la colonia fue sólo una idea la abolición de los castigos en las escuelas.

Evaluación

Fray José observa y describe la realidad educativa de su época y luego, por medio de comparaciones, sopesa si ha habido o no progresos y qué tipo de incidencia tendrá todo acto educativo sistematizado. Estas acciones son propias del hecho de evaluar que se sintetizan en “el ejercicio casi continuo de tratar y lidiar con ellos para enseñarles y explicarles el catecismo, desde que entramos en nuestra diócesis nos ha hecho adquirir muchas experiencias y hacer no pocas observaciones.” (Fray José Antonio de San Alberto, 1784, p. 254).

En este sentido bien se puede asumir el concepto de evaluación que propone la Real Academia Española donde se considera que evaluar es señalar el valor de algo; estimar, apreciar, calcular el valor de algo (RAE, 2014d). Sin embargo, es posible constatar que, tanto en el pasado como en el presente, la evaluación puede entenderse como:

un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagónicas que el resto; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente hoy en nuestras escuelas. (Anijovich y González, 2021, p. 10)

Evaluar para Fray José implicó reconocer los avances de las niñas, el valor e importancia de las Casas¹⁶³; las consecuencias de no educar ni educarse¹⁶⁴; como así también las consecuencias de un buen o mal padre-pastor-educador (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b). A partir de la valoración que Fray José realiza, toma nuevas y diferenciadas decisiones en torno a la educación de las niñas y los niños sin perder de vista los criterios que él mismo propone. En este sentido, es esclarecedor reconocer en Fray José la práctica de la auténtica evaluación, ya que la misma:

incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver. Pero ¿cómo sabemos qué ha comprendido un estudiante? Los tipos de comprensión se revelan en los desempeños. Cuando los alumnos muestran cómo están utilizando sus conocimientos en distintos contextos, pueden dar cuenta de lo que están haciendo y pueden formularse preguntas, entonces se obtiene información sobre sus maneras de comprender más profundas, y se evita confundir aprendizaje con repetición mecánica o rígida de conceptos (Anijovich y González, 2021, p. 13)

¹⁶³ Fray José toma como modelo la Casa fundada en Córdoba del Tucumán al describir los beneficios, más allá de las posibilidades y dificultades que trae fundar en Cochabamba y La Plata Bolivia las casas de formación y colegios para niños y niñas huérfanas (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, pp. 257-322).

¹⁶⁴ Recordar la comparación realizada por Fray José al nombrar la mano débil y la mano fuerte del Estado (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b), trabajadas en esta tesis cuando se aborda la función económica de la educación.

La evaluación en el contexto socio-histórico de Fray José implica error o dificultad que provoca sanción, castigo, y en el mejor de los casos corrección (Clavero, 1944; Probst, 1940). El modo en que el docente evalúa refleja las ideas implícitas que él tiene acerca de cómo se conoce y cómo se evalúa, se entiende entonces que dichas ideas impactan directamente en su práctica (Hidalgo y Murillo, 2017). Teniendo como telón de fondo estas afirmaciones, conviene releer el párrafo completo en donde Fray José presenta a la primera fundación y realiza una valoración de la misma:

Los progresos que han hecho en estos dos años, tanto en Religión y piedad, como en letras y labores de manos, se nos harían increíbles, si no los estuviéramos viendo con los ojos. Por lo que toca a labores, además de las que son comunes en el país, apenas hay alguna otra, de las finas, delicadas y primorosas, que ya no les sea familiar. En este año, han regalado a nuestra Santa Iglesia Catedral unos corporales, bordados en blanco, con flores y letras, que pudieran presentarse a la de Toledo; y este ilustre Cabildo, persuadido a que no había precio para pagarles la fineza, se ciñó, a instancias nuestras, y muy contra su acostumbrada generosidad, a contribuirles por el trabajo, con mil reales de vellón. En el pasado presentaron al Excelentísimo Señor Virrey, Don Juan Joseph de Vértiz una alfombra, que vista en la Corte de Madrid, se merecería los elogios, y que parecería bien puesta a los pies del Soberano. Su Excelencia tuvo la dignación de admitir las primicias de estos angelitos, y la caridad de librarles una limosna de diez mil reales de vellón. Por lo tocante a Religión y piedad, no hay una, entre tantas, que no sepa perfectamente los Catecismos de Astete y de Fleuri; y hoy tenemos el gusto y consuelo, de que cuatro o seis, por turno, nos acompañan todos los domingos a las Doctrinas públicas, que hacemos por las Iglesias de la ciudad, donde antes de empezar la plática, son ellas las precursoras de nuestra palabra, que dicen de memoria y explican ambos catecismos; pero con tal despejo, claridad e inteligencia, que al mismo tiempo que enseñan a los circunstantes, los admiran, los enternecen y los obligan a confesar que llegó el día de cumplirse el super senes intellexi de David, viendo que las hijas saben ya más que sus padres, y que unas niñas de seis, ocho o diez años, entienden, sobre todos los ancianos del pueblo.

De aquí es fácil, de inferir, lo mucho que sabrán estas niñas, y el gran bien que podrán hacer, cuando después de haber vivido seis u ocho años en estas casas, salgan a tomar aquel estado a que las llame Dios, o les proporcione su fortuna, y se derramen por las ciudades y por los campos. . . Podemos sin duda prometemos, que cada una de ellas sea capaz de instruir, enseñar y aun reformar todo un partido, y cuando menos, que serán unas maestras hábiles y virtuosas de sus propios hijos, si los tuviesen, a quienes enseñarán lo mismo que ellas saben, o los enviarán al Colegio a aprender lo mismo que ellas aprendieron; y he aquí, en pocos años, remediada la ignorancia, que tanto cunde en los campos. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 248)

Por el modo de evaluación que se explicita en sus escritos, es posible reconocer por un lado, su concepción de persona a quien valora en su integridad (López López, 2012; Quiles, 1981; Wojtyla, 2017) y por otro lado, es posible reconocer también la concepción de educación, en donde se valoran:

a- Los diversos tipos de conocimiento que son importantes para la época y a su vez revolucionarios al proponerlos para todos.

b- Los sujetos de la educación en cuanto al sexo, y como ya se dijo, en cuanto habilita la palabra a la mujer para que enseñe.

c- La edad, en donde se abre la posibilidad de que sean las mismas niñas quienes cumplan la función de educadoras.

d- Los materiales y los recursos usados y a usar.

e- Las estrategias didáctico-pedagógicas, las situaciones educativas, los tiempos, y los lugares de dicha formación.

Frente a la cuestión sobre qué y cómo evalúa Fray José se constata que pudo observar la realidad y reflexionar desde ella y con ella y esto, en definitiva, responde a estos interrogantes.

4.3.9. El Escenario de la Enseñanza según Fray José Antonio

Tal como lo propone Augusto Pérez Lindo (2010), es posible descomponer la práctica educativa propuesta por Fray José y en el análisis redescubrir la complejidad (Morín, 2002) que se hace presente tanto en las acciones como en los discursos educativos. Ya se han abordado aspectos de los contextos, los sujetos que participan y algunas de las ideas y cosmovisión que lo sustentan¹⁶⁵. En cuanto al financiamiento y los recursos, algo se ha mencionado con respecto al compromiso de Fray José para con la educación; sin embargo, es preciso ahora profundizar en los escenarios de la enseñanza que ha propuesto y que ha regulado en las Constituciones de las Casas (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b), en cuanto al tiempo, los espacios físicos, la distribución de roles y funciones de los sujetos supuesto saber (Guyot, 2011), junto a algunas ideas en torno a la organización y perfil de autoridad en pos de una educación integral.

Pensar en una formación sistematizada implica comprender que en un mismo espacio y tiempo los sujetos de la educación y la institución misma se encuentran entrelazados. Para ello define el tiempo, la vestimenta, el espacio físico, el organigrama de roles y funciones de las personas.

¹⁶⁵ Pérez Lindo, 2010a, pp. 99-100

El tiempo

Es posible advertir que Fray José Antonio es sumamente detallista en la consideración de la distribución del horario de las Casas de formación tanto de niños como de sacerdotes; esta estructuración del tiempo prevé la oración, el aseo personal y limpieza de los diferentes lugares de uso común y personal; también prevé espacios de trabajo, de clases, recreo, comidas, participación en la liturgia, juegos y descanso (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, 2003b). Se presenta aquí la estructura, que de manera específica propone para mujeres y varones, teniendo en cuenta los hábitos de la época:

Tabla 10

Organización de las actividades

Actividad Mujeres	Actividad Varones	Observaciones
Levantarse a las 5 de la mañana en verano y 6 en invierno: hacer la primera oración del día sentada “cada una en su camita” (2003b, p. 221). Vestirse. Rezar juntas en la capilla. Regresar al dormitorio a lavarse, peinarse y tender las camas.	Levantarse a las 5 de la mañana en verano y 6 en invierno: hacer la primera oración del día. Vestirse, lavarse, peinarse. Rezar juntos en la capilla.	Fray José rota el horario de Misa con los de aseo personal y de las habitaciones. Aprovecha el tiempo para que mientras unos hacen el aseo, el resto estudie las lecciones para el día.
Desayunar	Misa	
Misa	Regresar al dormitorio tender las camas. Desayunar. Los gramáticos estudiarán sus lecciones hasta la hora de la clase.	

<p>Concurren a las piezas de labor hasta las 11hs., allí se reparten las horas en aprender a leer, escribir, hacer labores. Por turno leerán en voz alta. También aprenderán y cantarán el catecismo.</p>	<p>7 en verano y 7:30 en invierno se tañe la campana para ir “a las piezas de sus respectivos estudios” (2003b, p. 229), hasta las 11hs. divididos en 3 clases: 1° Cartilleros, 2° Romanceros y escribientes, 3° latinos y contadores.</p> <p>Allí se reparten las horas en aprender a leer, escribir, contar. Por turno leerán en voz alta. Aprenderán y cantarán el catecismo.</p>	<p>Fray José es explícito en el tipo de contenido para cada horario porque es preciso acreditar que los varones aprenden contenidos teóricos: es decir subraya el valor social que tiene en conocimiento para que le sean aprobadas las Constituciones y de fondo el Colegio, aunque también a ellos le harán hacer labores y formarán en oficios, según la carta que acompaña a las constituciones (2003b, pp. 173-205)</p>
<p>11 a 12hs. Almuerzo. Limpieza del comedor. Lavado de platos.</p>	<p>11 a 12hs. Almuerzo. Limpieza del comedor. Lavado de platos.</p>	<p>Acciones hechas por todos los estudiantes: nobles, criollos pobres y esclavos; mujeres-varones.</p>
<p>Descanso Visita a las enfermas, coser ropa, juegos, etc. todo bajo la mirada de las maestras para que no sean menos decentes.</p>	<p>Descanso Visita a los enfermos, juegos, etc. todo bajo la mirada de los maestros.</p>	<p>Cuida y prescribe este tiempo de descanso y juegos tanto para varones como para mujeres.</p>
<p>Concurren a las piezas de labor desde las 14 a 17hs en invierno y desde las 15 a las 18hs en verano. Allí se reparten las horas en aprender a leer, escribir, hacer labores. Por turno leerán en voz alta. También aprenderán y cantarán el catecismo.</p>	<p>Concurren a las piezas de estudio desde las 14 a 17hs en invierno y desde las 15 a las 18hs en verano. Allí se reparten las horas en aprender a leer, escribir, contar. Por turno leerán en voz alta. Aprenderán y cantarán el catecismo.</p>	<p>Horario de estudio que es prescripto de manera general. Luego, cómo se rellena el tiempo de estudio con actividades y movilidad de tareas es una cuestión que le compete a los rectores y maestros decidirlo.</p>

Descanso Visita a las enfermas, coser ropa, juegos, etc. todo bajo la mirada de las maestras para que no sean menos decentes.	Oración en la Capilla todos juntos.	Rota nuevamente los horarios. A los varones les concede un tiempo extra de estudio, ya que lo precisan para poder responder luego en sus clases. El descanso en las Constituciones es importante. A veces se pauta el qué hacer y otras veces se deja que los niños escojan como descansar.
Oración en la Capilla todas juntas	Descanso: “Los niños gramáticos irán con un Pasante a estudiar sus lecciones para el día siguiente, hasta las ocho y media, en que tañerá para cenar” (2003b, p. 230)	
Cena a las 20hs., limpieza del comedor y cocina.	Cena a las 20:30hs., limpieza del comedor y cocina.	
Oración conjunta en la Capilla. Se dirigen al dormitorio a descansar: 21 o 21:15 “estén ya todas en sus camas” (2003b, p. 222)	Oración conjunta en la Capilla. Se dirigen al dormitorio a descansar.	En los varones vemos que el horario se corre sólo media hora. Por lo demás, la estructura es igual tanto para varones como para mujeres.
Rectora y Maestra controla todas las puertas de la casa, que estén bien cerradas, luego se irán también a descansar.	Rector y Maestro controla todas las puertas de la casa, que estén bien cerradas, luego se irán también a descansar.	

Fray José desde sus mismos escritos responde a las preguntas acerca del sentido de la estructuración del tiempo y de la delimitación en los horarios. Expone como razones subjetivas de cada estudiante, la necesidad de atender al temor o al gusto de estudiar que cada uno manifieste, la capacidad de atención que se presenta como propia de la edad y el recorrido formativo que transita cada uno de manera personal:

hemos dispuesto, que las lecciones sean dulces, claras, consecuentes, breves y casi igual todas en la extensión, no fuera que al ver una mayor o más larga que las otras ya le tomasen miedo, o le cobraran horror, como quien ve a un gigante deforme entre cien hombres de una estatura regular. No obstante, de ser tan breves, a cada una la dividimos en tres partes que sirvan como de tres descansos o tres rellanos de escalera, donde paren

sus tiernas memorias a descargarse del peso o por un instante a rehacerse y tomar nuevo aliento, para proseguir y dar fin a la carrera. (2003b, p. 253)

Fray José al proponer al pastor-padre-educador como un ejemplo a seguir e imitar en consideración al testimonio de su vida diaria forja el ideal de que los que aprenden puedan convivir con ellos, aunque entiende que esto es imposible por lo que, a la división de períodos de tiempos para las lecciones, Fray José suma la asiduidad y la constancia que permanecen en el tiempo y que provocan efectividad en lo educativo.

De este modo muchos no permanecerían todo el día con los educadores, sino que todos los días en tiempos determinados recibirían de ellos sus lecciones. De este modo, y en concordancia con la reflexión de su propia experiencia, comprende que: “una gota de agua, si cae continuamente sobre un peñasco, al fin lo cala y lo penetra, lo que no hacen muchas lluvias, si aunque sean muy copiosas, son interrumpidas, o caen de tarde en tarde” (2003b, p. 242). Esta decisión de Fray José sostenida para fines del siglo XVIII no se contrapone a los resultados de investigaciones actuales donde se sostiene que, “los análisis comparativos muestran que es más positivo aumentar los días de asistencia al centro escolar que la duración de la jornada escolar, a tenor de los datos analizados” (Colomo Magaña et al., 2016, p. 19).

La vestimenta

Se atiende a la vestimenta de los educandos que viven en las casas fundadas por Fray José a fin de interpretar el sentido pedagógico del uniforme como criterio organizacional. Se presentan aquí el sentido social de la vestimenta y se lo compara con las prácticas de la Casa de niñas y niños huérfanos, las cuales rápidamente se volcaron como norma en sus constituciones.

Con Moreyra (2010), es posible afirmar que en el uso de la ropa, se pueden interpretar los profundos significados y símbolos culturales de cada época. Fray José dispone que el vestido de las niñas sea uniforme. Cabe preguntar entonces: ¿qué implicancias educativas tiene esta decisión? Es preciso recordar que conviven niñas nobles, esclavas y empobrecidas de los campos¹⁶⁶. Fray José Antonio prescribe:

¹⁶⁶ El capítulo V de las Constituciones prevé que la recepción de las niñas huérfanas se tenga en cuenta quince lugares para niñas de las seis ciudades de la provincia, y las demás, para Córdoba y su jurisdicción. Deberán ser huérfanas nobles por quienes pagarán por su crianza y alimentos, huérfanas pobres y mulatas “a las cuales se sustentará, criará y educará, del mismo modo que a todas” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003, p. 217)

llevarán todas zapato negro llano, media blanca del país, camisita de lienzo, enaguas de lo mismo, y pollera de picote o bayeta de la tierra; ajustador de lo mismo en invierno y de algodón en verano; pañuelo blanco al cuello con su cinta negra y su trenza al pelo. (2003, p. 218)

Esta descripción minuciosa de la ropa y de los colores no sólo responde a una cuestión estilística, sino que marca la casta a la que se pertenece y, por lo tanto, el tipo de relaciones y prácticas sociales habilitadas. El hecho de que todas estén de igual manera vestidas, es una decisión revolucionaria en la formación, si se considera la firme estructura de castas de la colonia, que guarda celosamente el status social. A fin de ilustrar mejor la novedad de Fray José, se profundizan las tensiones en el uso de la ropa dentro de la casa de educación y las costumbres sociales en cuanto a la cantidad y calidad de la vestimenta.

Moreyra (2010) sostiene que los nobles acceden a mayor cantidad de ropa¹⁶⁷ y esto incide directamente en los hábitos de higiene ya que se aumentan las posibilidades de cambiarse.

En cuanto a la calidad, es propio de la mujer noble el empleo de rebozo o chal:

prenda con que las mujeres cubrían sus rostros en público y utilizados como abrigo ligero, constituyen otra de las prendas propias de las dotes. Los había de diversos géneros, como breña, bayetilla, cristal, cristalina, gasa, y de colores negro, azul oscuro y blanco, generalmente adornados con blondas y cintas de seda, oro y plata. (Moreyra, 2010, p. 399)

Fray José prevé que dentro de la casa, las mayores de 12 años usen un capotillo o capa corta, en vez de usar un rebozo o chal. Entre otras razones, esto es significativo porque quienes no son nobles no pueden adquirirlo y porque hay leyes que prohíben que las mulatas lo usen¹⁶⁸. Fuera de la casa, al mostrarse a la gente, la vestimenta que deben usar es el hábito de la Virgen del Carmen. De este modo, al uniformar Fray José quita del atuendo de las niñas nobles que las caracteriza como tales.

Se suma a esta consideración el hecho de que “los esclavos andaban descalzos; era “muy raro el que trae zapatos” (Moreyra, 2010, p. 406) y Fray José dispone en las constituciones que todas usen “zapato negro llano” (2003, p. 218).

¹⁶⁷ Llega a esta conclusión porque en su investigación contabilizó la cantidad y calidad de la ropa entregada como parte de la dote de las españolas que se casaban (Moreyra, 2010).

¹⁶⁸ Moreyra recupera un famoso incidente, donde mujeres de elite convocaron a una joven mulata vestida con ropa fina y joyas, la desvistieron, la azotaron y frente a todos la vistieron con “ropas que le correspondían a su nacimiento” (2010, p. 389).

De este modo, que las niñas se presenten públicamente siempre con hábito y que todas calcen zapatos, conlleva un límite a la apariencia ya que no pueden presumir ni la calidad, ni cantidad de prendas que tienen; como tampoco pueden mostrar la descalces con la que las esclavas comúnmente andan.

En las constituciones se regula también la vestimenta de los varones, y al igual que con las mujeres hay una intención explícita de que se diluyan en la vestimenta, las fronteras sociales y los límites casi infranqueables de cada casta. Hay un aporte particular que refiere a la construcción de hábitos sociales en los varones:

Cuidarán mucho, el Rector, Maestro general y Pasantes, que los niños vayan siempre limpios y aseados, y que se muden de ropa interior todas las semanas; cuya limpieza y costurería debe correr por cuenta de las Niñas Huérfanas, quienes harán esta obra de caridad a los Niños Huérfanos. Cada uno tendrá su petaca, donde guardará con aseo, las ropas de su uso. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003, p. 229)

Estos datos no son mínimos. Moreyra (2010) realiza una descripción densa sobre qué se deben poner los varones y atiende a detalles tales como: el color de ropa; el tipo de género y el uso del calzado; y al igual que con las mujeres describe el tipo de ropa para uso dentro de la casa y para uso público. Aquí es posible interpretar las tensiones sociales a las que Fray José responde, y a su vez, pretende evitar en el futuro.

Lo que prescribe Fray José tiene asidero en lo cotidiano de la vida de la colonia. Y al recuperar el tema de la limpieza de la ropa y del aseo personal, revela el proceso educativo que quiere realizar para transformar lo que no es común en su contexto: bañarse y mudarse de ropa asiduamente no es hábito en esa época (Celton, 2008; Ghirardi y Ribotta, 2013; Moreyra, 2010). Estar limpios en el imaginario social implicaba simplemente tener ropa limpia. Y tener suficiente ropa limpia para cambiarse era posible sólo en las casas de los ricos. Es preciso subrayar entonces que Fray José con el criterio de que todos vistieran uniformemente en sus Casas de formación y que se haya convertido en norma por estar explícito en las Constituciones de las Casas de niños y niñas huérfanas, genera nuevas costumbres sociales, una nueva cultura en el Virreinato del Río de la Plata.

Fray José Antonio describe tres lugares de la Casa de huérfanas y lo hace como es su modo, de manera detallada:

- Dormitorio: en donde espera que todas las niñas duerman juntas y a su vez espera y prevé que cada una tenga un espacio propio y de intimidad: “con camitas separadas y cubiertas, de modo que no puedan verse unas a las otras al tiempo de acostarse o levantarse” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 218). En cada pieza con grupo de niñas o niños debe dormir una maestra. De modo especial exhorta a la Rectora y a la Maestra a cuidar y si es necesario, “castigar severamente a la que tuviese el atrevimiento de acercarse o entrarse en la cama de otra, ni hablar palabra o hacer acción que sea menos casta y decente” (2003b, p. 218). De este modo, motivado por el cuidado de cada niña y atento a las medidas necesarias para prevenir conflictos del orden lo sexual-genital, expresa con toda la fuerza del límite lo que no se puede.

- Comedor o refectorio: el comedor es el lugar del encuentro de todas las personas que habitan la casa. El horario de cada comida está estrictamente regulado y el lugar debe estar “muy limpio y aseado” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 219), para tal fin las niñas son escogidas por turnos por la Rectora para ayudar a la Refectolera quien está encargada de preparar el comedor, poner la mesa, el pan y todo lo necesario para la limpieza después de las comidas. De este modo sólo algunas y por turnos preparan el gran ritual de las comidas, mientras que todas las niñas, luego de comer, han de limpiar el espacio. La oración marca el inicio y el fin de la comida como de la lectura. En el Refectorio, mientras la mayoría come una niña lee en voz alta, al menos una vez al mes, las Constituciones y el resto de los días, algún libro espiritual. Aquí es posible imaginar las escenas que se suceden: el silencio, el ruido mínimo de los cubiertos, la voz que hace eco en el amplio comedor frente a los oídos atentos de las presentes.

- Cocina: al considerar el lugar en donde educar y la distribución de los espacios y quehaceres para cada uno, algunos autores proponen llamarlo ámbitos educativos (González Capetillo y Flores Fahara, 2003) ya que son los lugares o espacios donde acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, más específicamente, los procesos de conocimiento. En este sentido es posible considerar que para Fray José Antonio la cocina es un espacio propicio para la formación, hoy se diría un aula más. La cocina debía estar situada al lado del comedor, y debía tener el suficiente espacio para que maestras y niñas puedan hacer de comer para muchas personas: en la cocina se aprende y se enseña haciendo;

porque las niñas han de criarse con instrucción en todo lo que una mujer necesita saber para el gobierno de su casa, será bien, que cada semana, se destinen una o dos niñas para ayudar a la cocinera principal, para que de esta manera, vayan aprendiendo todo lo perteneciente a este oficio, y lo mismo ha de hacerse para el amasijo y plancha, a lo que deben concurrir todas. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 219)

De este modo se presentan en el escrito los espacios, los cuales son propuestos según el orden de importancia que asigna a los problemas o posibles conflictos Fray José y que intenta ordenar para prevenirlos. Hay lugares específicos que son considerados como propios para la élite social y para los esclavos. En la Casa de las huérfanas, dichos espacios son considerados poco representativos de los grupos de poder de la sociedad española de la colonia; es más, dichos espacios son revolucionados, quebrados por Fray José, porque de otro modo, ¿cómo es posible que junto a la huérfana noble, coman las esclavas y las niñas empobrecidas de los campos? ¿Cómo es posible que unas y otras se encarguen de organizar un almuerzo y limpiar después de él? ¿Acaso no están ahí las esclavas? Es posible interpretar aquí por qué la necesidad de que se lea una vez por mes las Constituciones en el comedor, en donde están todas: rectora, maestra general, maestras y pasantes recordando su misión; y donde están las niñas todas vestidas iguales, con zapatos, comiendo lo mismo que se sirve a todas, aunque sean de castas totalmente diferentes. Ciertamente esta práctica casi impuesta rompe con lo instituido culturalmente, en donde objetos y lugares cumplían “un papel importante al mantener y fortalecer el poder y privilegios del grupo dominante de la sociedad” (Dobres y Hoffman, 1999, citado en Moreyra, 2010, p. 389).

Ciertamente hay determinaciones de lugares y en cada lugar se suceden actividades que les son propias y que contienen experiencias en permanente transformación de las personas que los habitan y lo significan de maneras diferentes (Viñao Frago, 1993). En dichos espacios, considerados como territorio físico y como lugar donde acontecen significaciones subjetivas (Viñao Frago, 1993), las personas cumplen funciones determinadas, tienen regulado lo que se debe hacer y lo que no, el tiempo en que en tal espacio se puede permanecer y los vínculos que allí se pueden establecer: vínculo con las cosas y actividades, con las otras personas, con uno mismo y con Dios. La enfermería, por ejemplo, tiene una pieza destinada de manera exclusiva para que las niñas enfermas puedan recuperarse y estar cercanas a la persona que las atiende. Es el lugar donde por Constitución la Rectora y Maestras deben ir al menos dos veces al día para ver a las enfermas, de igual modo podrá asistir el resto de las niñas en tiempo de descanso acompañadas por alguna de las maestras. La enfermería es lugar de ternura y de presencia que acompaña en el dolor, es lugar para materner y dejarse acompañar: “sin que les falte cosa

alguna, ni tengan que echar de menos el amor, la ternura, el regalo y cuidado de sus propias madres, pues la enfermera lo ha de ser en obras y palabras con las niñas enfermas, lo mismo la Rectora y Maestras” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 216).

Fray José describe también el destino especial de una de las habitaciones que será usada únicamente para la

pública enseñanza de las niñas de esta ciudad, cuyos padres quieran enviarlas; donde con desinterés, y con el mayor cuidado, se les dará toda educación. En esta pieza habrá mesas, asientos correspondientes, tinteros, plumas y cuanto se necesite para la enseñanza y labores de las niñas. (2003b, p. 220)

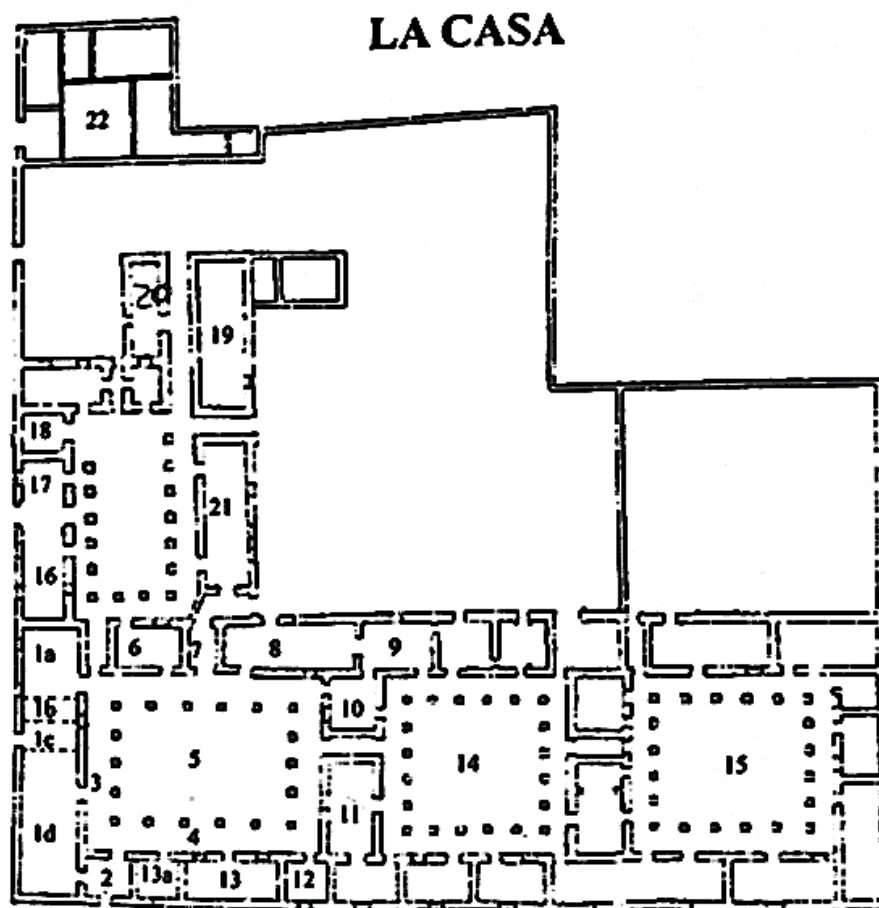
La apertura de la Casa de huérfanas para la formación de todas las que quisieren ir implica una compleja organización que se sostiene en los criterios, normas y valores que hasta ahora se han expuesto e interpretado. Es decir, se determina para estas niñas un lugar destinado para educarlas, se define una estructura horaria¹⁶⁹, donde la trama de contenidos, los sujetos participantes, el contexto social, etc. hacen que esa habitación tome significaciones particulares. Llama la atención la prevención de situaciones de conflicto o de avasallamiento que hace Fray José: “Jamás se permitirá que en esta Casa entre persona alguna estando las niñas, y habiendo entrado éstas, se cerrará la puerta, cuya llave debe estar día y noche en poder de la Maestra general” (2003b, p. 220). De hecho, incluso para las confesiones, en la estructura de la Casa se prevé que el Capellán no tenga contacto físico directo ni con las Niñas ni con las Maestras¹⁷⁰.

Figura 7

Plano de la casa

¹⁶⁹ Fray José prevé trabajo de tres horas por la mañana y tres horas por la tarde, incluye la participación de la Misa diaria aunque con un horario diferenciado de las de las niñas que viven en la casa, aunque con contenidos similares de tal modo que en verano van de 7 a 10 y de 15 a 17:30; mientras que en invierno el horario se adelanta una hora (2003b, p. 220).

¹⁷⁰ El confesionario está pensado de tal manera que no existe puerta por donde pasar desde la sacristía hacia los patios internos de la casa, en donde el confesionario está situado. La única posibilidad de intercambio de cosas desde o hacia el interior de la casa es únicamente el torno (de Denaro, 2004).



Nota. Adaptado de *La Casa* (pp. 22-24), por Liliana de Denaro, 2004.

	Familia Duarte Quirós 1619-1687	Convictorio de Monserrat 1687-1782	Real Casa de Niñas Nobles Huérfanas 1782
1a	Despacho del Comisario de la Sta. Cruzada – Dr. Duarte Quirós	Sala de la portería	Coro bajo de las Hermanas
1b	-	Escalera a la Sala de recreación	
1c	Zaguán de acceso	Corredor de entrada principal	Capilla de Santa Teresa de Jesús
1d	Tienda de Simón Duarte	Capilla Ntra. Sra. de Monserat	
2	Tienda de Simón Duarte	Sacristía	Sacristía
3	Depósito de la tienda	Corredor del 1° patio	Corredor del 1° patio
4	Aposentos de la casa D.Q. Edificada en 1638	Galería de los Padres	Galería

5	Idem 4	Primer patio	Primer patio (del Fundador)
6	Aposentos de Ifnacio D.Q.	Anterefectorio	Clase pública
7	Aposento de los Duarte	Refectorio	Refectorio
8	Aposento de los Duarte	Refectorio	Refectorio
9	-	Aposento del pasante, Hno. Diego de Villafañe (del Tucumán) 1897	Aposento de la Rectora
10	-	Sala del Rector	Sala Rectoral
11	Uno de los aposentos de la casa ampliada de los Duarte en el año 1638, sobre la calle de la Universidad, que fue cedida al Cabildo para albergar al gob. Del Tucumán D. Fco. Avendaño y Valdivia y flia.	Aposento de estudiantes	Aposento
12	Aposento que hospedó al Ob. Del Tucumán Fray Melchor Maldonado de Saavedra (1639)	Aposento del Hno. Coadjutor Pablo Karer, impresor de la imprenta (1765-1767)	-
13	Uno de los aposentos donde se alojó, en 1639, el Visitador de la Audencia Dr. Juan de Palacios	Aposento del Padre Perfecto de disciplina	Contrasacristía
13a	Aposento	Aposento del Padre Ministro	Sacristía
14	-	2° Patio	2° patio
15	-	3° Patio y corralón	Patio de huérfanos
16	-	-	Locutorio
17	-	-	Portería
18	-	-	Aposento portera
19	-	-	Enfermería
20	-	-	Provisoría
21	-	-	Refectorio
22	-	-	Casa del Capellán

Nota. Adaptado de *La Casa* (pp. 22-24), por Liliana de Denaro, 2004.

La maestra general tiene las llaves para el acceso a la Casa y el poder de decisión sobre las personas que ingresan y egresan de cada pieza. Determina, por ejemplo, qué niñas realizarán determinados labores en un determinado lugar y lleva un registro de esas actividades, controla los lugares visitándolos y define cuáles serán las piezas y las personas que trabajarán en esos espacios, de tal modo que según el mérito de las niñas podrán ir a la pieza y clase de mínimas, menores, medianas y mayores “que es la última, y de donde han de salir para Maestras” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 215). El cuidado de las niñas es importante y todo lo que se define es en pos de garantizar la formación de cada una, implica personas comprometidas y con un profundo sentido de pertenencia capaz de sostener el objetivo de la Casa y el modo o criterios con los que se busca lograrlo. Así la compleja trama de sujetos, saberes, políticas, cultura y hábitos sociales, religión, bienes y objetos de uso cotidiano, etc. (Guyot, 2011; Morín, 2002) se entretreje en pos de educar a los huérfanos.

En fin, con Viñao Frago se sostiene que la “toma de posesión del espacio vivido es un elemento determinante en la conformación de la personalidad y mentalidad de los individuos y de los grupos” (1993, p. 19), por lo que la educación tiene una dimensión temporal y una espacial que la constituyen, y que son el humus donde pueden fecundar transformaciones reales de la sociedad y de la cultura, tal como lo pudo describir y regular Fray José Antonio en las Casas de los huérfanos.

Las personas

Ya se ha expresado aquí el equilibrio y la diplomacia con la que Fray José propone el orden y establecimiento de la Casa para que la misma sea aprobada, aunque en sus diferentes decisiones garantiza que en el funcionamiento cotidiano se respeten y mantengan en el tiempo los criterios con los que propone que los huérfanos sean educados y el perfil de pastores-padres-educadores que con sentido de pertenencia e identidad construida alcancen a hacer efectivos dichos criterios.

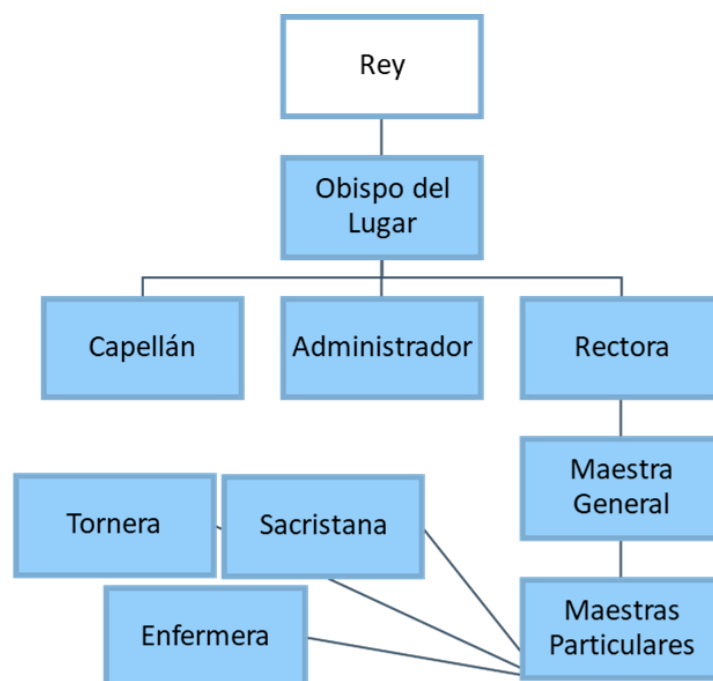
La RAE (2014i), dentro de las acepciones de organización, la define como “asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines”, y a su vez refiere a otros conceptos sin los cuales no se puede pensar una organización tales como: “disposición, arreglo, orden”. La organización del trabajo en las escuelas es una de las acciones

propias de la gestión más importantes y principales ya que apelan a un pensamiento y a una práctica organizativa capaz de garantizar la educación (San Fabián Maroto, 2011). La organización se ha de considerar un quehacer y una responsabilidad de todos y no de unos pocos, aunque sean especialistas o buenos dirigentes (San Fabián Maroto, 2011).

En primer lugar, Fray José reconoce al Rey Carlos III la aprobación de las Constituciones y de la obra; sumando a esto, la autorización para tener edificio propio porque accedió a que el Monserrat se traslade al lugar donde funcionó el Máximo de los Jesuitas. Este reconocimiento implica que los huérfanos recen por él, pero no le habilita injerencia directa en las cuestiones organizacionales en la Casa, ni en las actividades.

Figura 8

Organigrama Casa de Niñas Huérfanas



Quienes tienen injerencia en la Casa dependen en primer lugar del Obispo. A los Obispos que le sucederán solicita que a esta obra “la miren, la amparen y auxilién” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 211) con amor, esto implica el mantenimiento económico

por medio de sus limosnas. Sin embargo, será un equipo quien trabajará junto al Obispo visitando y velando por la vida institucional de la Casa. A tal fin escribe:

Los Directores particulares de esta Casa, para cuidar y promover su conservación y adelantamiento, serán el Deán de esta Santa Iglesia, el primer Cura Rector de ella, el Padre Prior de Santo Domingo, el Padre Guardián de San Francisco, el Alcalde de primer voto y el Procurador General de esta ciudad. Cada uno de estos señores, turnados por semanas, visitará la Casa (2003b, p. 212)

Cada uno de los aquí nombrados deben visitar la casa los jueves y domingos a fin de receptar las necesidades y dar cuenta al Obispo, quien determinará si es necesario comunicar estas cuestiones al Gobernador. Se deben reunir una vez al mes y armar actas o memoriales y aunar criterios para resolver problemas. Toda resolución se toma con conocimiento y aprobación del Obispo. De este modo Fray José regula el llamado que hace por medio de diferentes reflexiones, se cita aquí una en particular que fue escrita en la primera Carta Pastoral y que enmarca el estilo de Directores que delinea en su proyecto pastoral:

Vosotros sois y habéis de ser mis pies, mis manos, mi lengua, mis ojos, mis oídos y mi corazón. Donde yo no pudiera poner mis pies para visitar, visitad vosotros, instruyendo, consolando y previniendo. . . Los excesos y escándalos que yo no oiga, que yo no sepa para el remedio, contenedlos vosotros, remediadlos con prudencia y caridad, hasta donde alcancen vuestras fuerzas; en asuntos arduos, dificultosos, y de mucha entidad, no fiéis enteramente de vuestro juicio, dadme cuenta de todo, para tomar las providencias que parecieren más conformes a la justicia, a la razón, y a la paz; que de este modo, vosotros y yo, habremos cumplido con las obligaciones de nuestro ministerio pastoral. (2003a, p. 129)

Estos criterios de acompañamiento colegiados y a la vez jerarquizados se presentan como novedad puesto que, por un lado, las ideas y la organización eclesial busca esto, pero en la vida cotidiana no llega a concretarse y, por otro lado, porque no hay una estructura sistematizada de carácter macro en la Colonia y aunque circulen ideas, no llegan a permanecer en el tiempo las fundaciones de escuelas y los ideales educativos que proponen tampoco se concretar en criterios de acción estables.

El Capellán y el Síndico o Administrador son nombrados por el Obispo, quien a su vez simplemente anoticia de dicho nombramiento al Gobernador.

El Capellán tiene una función netamente espiritual, no tiene injerencia en cuestiones administrativas ni organizativas. Se espera que “tenga las calidades de edad, ciencia, prudencia y virtud que son tan necesarias para tratar y dirigir en lo espiritual un Colegio de Niñas” (2003b, p. 212). El Administrador, por su parte, debe ser "hombre de inteligencia, de caridad y de fidelidad, a cuyo cuidado estarán, bajo fianza correspondiente, todos los caudales de la Casa,

rentas que cobre y limosnas que percibe” (2003b, p. 212). Para que realice su tarea con fidelidad y transparencia, se le solicita que lleve diferentes libros donde por día, por mes y por año debe registrar en uno las entradas y salidas de especies, en otro de géneros y otro de dinero.

En donde funciona la rectoría hay un armario empotrado que tiene tres cerraduras. La Rectora, la Vicerrectora y la Maestra General son llamadas Clavarias. Cada una de ellas tiene una de las llaves y sin la presencia de las tres ese lugar no puede abrirse. El Administrador mes a mes debe entregar todo el dinero y rendición de cuentas que tiene en su poder, y todas las Clavarias firman el recibo formal. Tanto la junta de Directores como el Obispo reciben anualmente un informe del estado económico de la Casa, que puede ser aprobado o no. A este Administrador se le paga según los ingresos de la Casa y el estipendio es definido por el Obispo en acuerdo con el Gobernador.

Las funciones de la Rectora, Vicerrectora y Maestra General tienen aquí un rol fundamental en torno a la responsabilidad asumida de velar por el funcionamiento de la Casa. Cada una de ellas es instrumento de control del trabajo que realizan las maestras, el Capellán, el Administrador, las niñas, etc. Controlan a las personas, lo que hacen y cómo lo hacen, atienden todo el movimiento económico, estructural, vincular, espiritual, social de la Casa. Sin embargo, es necesario subrayar que la función principal de estos roles es el pedagógico. Todo lo que se hace y decide en la Casa tiene como fin la educación de las niñas.

Como ya lo ha hecho con el Capellán y el Administrador, Fray José para cada una de las funciones describe su importancia, quién la designa, la tarea que debe hacer y el modo, finalmente delinea el perfil de la persona que ha de asumir tal función.

Tabla 11

Perfiles, roles y funciones

Función	Quién Designa	Importancia del rol	Tarea y modo de realizarla	Perfil
Rectora	Obispo	-Depende de ella “todo el bien espiritual	-Ha de “criar, enseñar y educar a las niñas, no solo con palabras, sino también	Se espera que sea “una mujer cabal, viuda o doncella, de edad, de

		<p>y temporal de esta Casa” (2003b, p. 214).</p>	<p>con el ejemplo” (2003b, p. 214).</p> <p>-Todas le deben obediencia, pero con todas, en especial con las Maestras “debe mantener siempre una gran unión, porque la discordia con ellas sería la perdición del Colegio y de las niñas” (2003b, p. 214).</p> <p>-“Todos los días visitará dos veces a las niñas enfermas, y una, cuando menos, dará vuelta por las piezas, cuando las niñas estén en sus labores...” (2003b, p. 214).</p> <p>- A las niñas “las tratará con el amor de una verdadera madre” (2003b, p. 214).</p> <p>-Procurará estar en todos los actos de comunidad, de modo especial en los momentos orantes y en las comidas.</p>	<p>prudencia, de valor, de gobierno y de mucha virtud y honestidad” (2003b, p. 214).</p>
<p>Vicerrectora o Maestra General</p>	<p>Obispo</p>	<p>*"Suplir las veces, ausencias y enfermedades de la Rectora” (2003b, p. 215).</p> <p>*Atender todo lo que atañe a la enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>A cargo de la educación de las niñas externas que son de la ciudad, de quienes “no recibirá de ellas o de sus padres, estipendio alguno, ni regalo por este trabajo” (2003b, p. 215).</p> <p>-Determinar qué maestra estará a cargo de cada clase y “el número y calidad de niñas huérfanas que han de estar a su cuidado” (2003b, p. 215).</p> <p>-Distribuir las labores, registrarlas y controlarlas todos los días.</p>	<p>Ha de ser de virtud probada y honestidad conocida, han de saber leer, escribir, coser, hilar, bordar, hacer calcetas, botones, cordones, cofias, borlas, ponchos, alfombras, etc., para que de este modo puedan enseñar a las Niñas estas labores, y juntamente todo lo perteneciente a piedad y cristiandad, lo que mal podrían enseñar, si ellas no lo saben o no lo practican.</p>

			<p>-Organizar dos veces al año la evaluación de las niñas, la que se realizará junto a la Rectora y Maestras: “para que según su mérito, pasen las mínimas a la clase de menores, y las medianas a la clase de mayores, que es la última, y de donde han de salir para Maestras” (2003b, p. 215).</p> <p>-Procurará estar en todos los actos de comunidad, de modo especial en los momentos orantes y en las comidas.</p>	
Maestras	Maestra General	Atender a su clase y a lo que sea designada	<p>-Atender a las niñas a su cargo. Tarea que está sumamente detallada en las diversas Cartas Pastorales y responden al cómo educar.</p> <p>-Evaluar a las niñas dos veces al año para promocionarlas a otro grupo.</p> <p>-Visitar con las niñas a las enfermas en hora de descanso..</p>	
Tornera o Portera	Rectora	<p>-Permanecer durante el día en la portería “para estar puntual a los toques” (2003b, p. 215).</p> <p>-Controlar el ingreso y egreso de la información y de personas a la Casa.</p>	<p>-“Oír y recibirá todos los recados, dándolos siempre y primero a la Rectora, que a las particulares, aún cuando vengán dirigidos a ellas” (2003b, p. 215).</p> <p>- “No consentirá que ninguna niña se acerque al torno, hable por él y menos que entregue o reciba papel o alguna carta” (2003b, p. 215).</p> <p>-“Jamás abrirá la puerta, ni dará entrada persona</p>	<p>Maestra: Fuera de la edad, valen los criterios dados para la elección de las niñas.</p> <p>Niña: Será “de las de más edad, juicio, agrado, modestia y virtud” (2003b, p. 215).</p>

			<p>alguna, sin licencia y asistencia de la Rectora y, en su defecto, sin la de la Vicerrectora” (2003b, p. 215).</p> <p>-Tendrá en la portería “su labor y libro, para no estar ociosa” (2003b, p. 215).</p> <p>-No gastará tiempo en conversaciones en el turno. La Rectora separará prontamente “a la que notare defectuosa en él” (2003b, p. 216).</p>	
Sacristana	Rectora	<p>-Atender todo lo concerniente a la Sacristía.</p> <p>-Atender el turno de la Sacristía.</p>	<p>-Cuidado de “todas las alhajas, ornamentos y ropas pertenecientes a la Iglesia” (2003b, p. 216).</p> <p>-Atender por el turno todo lo necesario y concerniente a las Misas.</p> <p>-Limpieza y aseo del Templo.</p> <p>-Tocar la campana para Misa y cada momento orante.</p> <p>-Llamar una a una a las niñas los días de confesión.</p> <p>-En el turno de Sacristía sólo tratará cuestiones de misa, nunca otros recados “pues para todos los demás, está destinado el de la portería” (2003b, p. 216).</p> <p>-No saldrá a la Iglesia, si en la misma, están abiertas las puertas de afuera, y esto con autorización de la Rectora.</p>	<p>“Las mismas calidades que la tornera, ha de tener la sacristana” (2003b, p. 216).</p>

			-Llevarán las llaves de sacristía todas las noches a la Rectora.	
Enfermera	Rectora	<ul style="list-style-type: none"> -Estar a cargo de la enfermería. -Asistir a las enfermas según las disposiciones del médico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tener la pieza aseada, controlar tener todo lo necesario para la atención de las niñas. -Atender a las enfermas con el mayor esmero posible tanto en lo espiritual como en lo material; según prescripción médica. -Promover que a las enfermas las acaricien, consuelen, exhorten a llevar con paciencia su enfermedad y procurar que ninguna muera sin el sacramento de la Unción de los Enfermos. 	Maestra o Niña de edad con fuerza física; “de inteligencia y de mucha caridad” (2003b, p. 216).

En toda esta estructura propuesta en torno a la educación, tanto de los niños de la Casa como de los niños que asisten a las Clases Públicas, es posible advertir cómo Fray José dispone todo lo necesario para que se concrete lo que sueña, lo que prescribe en las Constituciones y lo que evalúa para mejorar.

Fray José, tal como se ha dicho, construye conocimiento desde la reflexión de lo vivido en las situaciones a las que responde. En torno a los vínculos entre las personas que están a cargo de la educación de los niños, Fray José se encontró también con que uno de los grandes retos de la autoridad es la construcción del sentido de cuerpo, de organicidad y de armonía en la diferencia. La unidad –que no es uniformidad (Brardinelli y Galán, 2012)– es uno de los desafíos más recurrente en la estructura educativa e institucional en tiempos de Fray José, quien subraya la importancia de la unidad de criterios para favorecer el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia. Una vez más es posible interpretar que si escribe de manera insistente sobre la autoridad ejercida desde la ternura y la cercanía, ese tipo de autoridad es una cuestión no resuelta en la Casa de las Huérfanas.

Tal como se ha afirmado, Fray José presupone una bondad constituyente en toda persona humana y es en esta idea donde se apoya la prevención de conflictos o divisiones entre responsables de la educación. La Rectora ha de acompañar y estar presente frente a los requerimientos de la Maestra General; del mismo modo la Maestra General con el resto de Maestras; como así también las Maestras con cada una de las niñas. Presencia que, como ya se ha dicho de manera recurrente, ha de ser efectiva y afectiva.

Al momento de plantear la función de la Rectora, es decir, de la máxima autoridad en la Casa, recuerda que esta función responde a una vocación, es decir, a una dimensión del *ser* de la persona, que se manifiesta en el *hacer*: “¿qué será sino venir a ser nosotros unas madres en Jesucristo (...)? (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b, p. 181). Pero con la vocación no basta, y del mismo modo que lo solicita a los sacerdotes, Fray José entiende que ser autoridad requiere autoconocimiento:

Ved y examinad seriamente vuestra vocación . . . consultad a vuestro corazón y ved cuáles son vuestros fines, y qué es lo que venís a buscar . . . Examinad vuestra vocación y consultad con vuestros propios talentos, porque si éstos no son los suficientes y propios para ser útiles en la viña del Señor; para edificar, para plantar y para arrancar, desde luego podéis persuadiros, que no os ha destinado para ministros y obreros suyos. (2003b, p. 332)

Es decir que, junto con la lucidez de los propios talentos y la bondad del corazón, entiende que una persona que ejerce la autoridad como pastor-padre-educador precisa de formación específica. Por estas razones exige que las Maestras, como signos vocacionales, deben tener virtud y habilidades probadas en cuanto a la formación y también en los modos de abordar los vínculos.

Vocación, cualidades personales y formación en Fray José no se disocian. Este tema especificado en la descripción de los perfiles propios de cada función o rol que se asume en la Casa es un criterio que ya describió al momento definir en orden a la disciplina eclesiástica, quiénes pueden ser ordenados sacerdotes o no. Allí escribe:

¿Qué sacaremos con que el Ordenado sea un santito, si es un ignorante? ¿con qué sea un ejemplar, si es un idiota, y por lo mismo, irregular e inútil para el ministerio? Este santito será muy bueno para cualquier otro estado o empleo secular; mas no para sacerdote. (2003b, p. 333)

Fray José reconoce también que la autoridad implica necesariamente vínculos que son complementarios entre sí:

- a- El de la obediencia, que marca la asimetría entre quien manda y quien obedece, razones por lo que las maestras le obedecen a la Rectora; y las niñas le obedecen a la Maestra en sus oficios o tareas, etc.
- b- El de la cercanía, que lleva no sólo al reconocimiento de la autoridad por parte de quien obedece, sino también por parte de quien la ejerce, que ha de asumirla con sentido maternal.

Este posicionamiento respecto al ejercicio de la autoridad se reafirma al hacer una fuerte crítica de los modelos de autoridad que conoce:

Sí, amados míos, los príncipes de la tierra ejercen su potestad con imperio, con dominación y prepotencia ... pero nosotros no la hemos de ejercer así: Non ita erit inter vos; sino que hemos de gobernar sirviendo, padeciendo y amando; hemos de gobernar con mansedumbre, con modestia y con humildad. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 267)

Para sostener la estructura organizacional, la autoridad ha de valerse en su ser y hacer de la ternura y la cercanía, que no significa confundir la asimetría del vínculo que se presenta en las funciones y roles de cada uno. Esta idea retoma Fray José al exhortar a los curas cuando les dice:

A vosotros pues toca el cuidarlos con esmero, y aún ser el cuidado mismo, aquel tierno y amoroso cuidado con que un padre se afana y se desvive por ver a sus hijos crecidos, medrados, establecidos y dichosos. A vosotros toca ser padres, no señores, mirarlos como a hijos, no como a esclavos; tratarlos con amor, no con aspereza, ser amados de ellos antes que aborrecidos (2003a, p. 124)

Idea que regula en las acciones propias de los Rectores y Rectoras de las Casas de Huérfanos “¿y no es esto ser verdad, que Pastor amado, rebaño ganado?” (2003a, p. 216). La idea del ejercicio tierno de la autoridad se siembra en diferentes Cartas Pastorales y con diferentes maneras de argumentar explicita que: “somos hijos de hombre ..., y gobernamos a hombres, vistámonos de humanidad y del amor, no del rigor; de la blandura, no de la aspereza; finalmente de agrado, de dulzura, y suavidad” (2003a, p. 373).

Ser autoridad entonces, implica una provocación e invitación al deseo o querer de los demás de tal modo que la transformación es voluntaria y afectivamente querida, pero ¿cómo es posible esto? Fray José explica:

La humanidad y el agrado, es dulce en sí y causa dulzura y suavidad en los demás; la ira y el odio es amarga, en quien la tiene, y comunica amargura en los que trata. El amor todo lo hace suave, amoroso y dulce. El odio áspero, escabroso y desabrido; y así como el que ama no trabaja en lo que obra, ni el amado gobernado del amor en aquello que le mandan. ... La benevolencia, el amor, el agrado, todo lo hacen fácil, suave, alegre. (2003a, p. 373)

Elsa Corbella (2000) al analizar los textos de las Cartas Pastorales, llega a la conclusión de que Fray José rechaza todo tipo de arbitrariedad y autoritarismo en todos. Es posible afirmar que para ser autoridad la persona no sólo debe contar con un aval o título que lo afirme, sino que, sobre todo, la construya en función a los valores que representa; sirva con amor y no desde cualquier tipo de violencia, fruto de las inseguridades e inmadurez personal. El abuso de autoridad es la razón por la que Fray José Antonio “deja en claro que el ejercicio del poder no puede degenerar en autoritarismo. Este es un mensaje muy claro destinado al maestro que recibe la autoridad para sus educandos, que debe usarlo para ellos y no sobre ellos” (Corbella, 2000, pág. 76).

Las posibles peleas y discordias entre los que son responsables de educar son reflejo de lo que pasa en otros ámbitos, incluso el eclesial con el que José Antonio se encuentra y se siente interpelado a tal punto que frente a las peleas y discordias entre los curas¹⁷¹ y canónicos¹⁷² de su Diócesis expresa:

en lo que yo pensé hallar mi consuelo, he hallado mi aflicción; donde yo pensé hallar la quietud, he hallado desasosiego; donde pensé encontrar la paz, he encontrado la guerra; donde pensé encontrar la vida, he encontrado la muerte, al oír, al ver y al experimentar la poca unión de algunos curas con los clérigos de su Partido, y la de éstos con aquéllos; las discordias, las quejas y las disputas con que cada día están robándonos el tiempo, afligiendo nuestro corazón, y dando motivo de escándalo a los mismos fieles, a quienes debían edificar con su ejemplo. (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 267)

De tal modo que en lo vincular para poder transformar situaciones conflictivas no bastan los diagnósticos, sino que es necesario una valoración de la propia vocación y de la motivación que pone a una persona en la aceptación de ser autoridad que la lleve a ser coherente, a hacer obras, a asumir el compromiso, a enfrentar el riesgo, ya que es “con su presencia y con sus actos, que es como se educa. Cuando eliminamos estas dos herramientas fundamentales, sólo quedan sermones huecos y discursos vacíos” (Sinay, 2007, p. 113).

En este sentido Fray José cita a Aristóteles y compara la educación con un edificio (2003b), metáfora con la que es posible interpretar todos los elementos hasta aquí descriptos. Edificio donde hay fundamentos o cimientos, estructuras que sostienen, techos que cubren; imaginación e ingeniería que piensa o planifica a la educación aún desde antes que la misma sea dada en lo concreto del tiempo y del espacio. Entender la educación como un edificio

¹⁷¹ Sacerdotes que dependen del Obispo y tienen el título de Párrocos o Curas porque están a cargo de una Parroquia, en ese momento denominada Curato. Se puede dejar de ser Párroco porque es una función, pero con ello no se deja de ser Sacerdote, porque es un sacramento y un estado de vida que la persona abrazó.

¹⁷² Sacerdotes o clérigos que dependen del Obispo pero que no son Párrocos.

implica una complejidad de conocimientos que posibilitan que responda a las necesidades de educandos y educadores, del Estado, de la Iglesia misma, incluso de todos los que allí van a brindar y/o recibir servicios y beneficios.

Ciertamente para Fray José la educación necesita de una estructura cuyo fin es político, capaz de forjar un ciudadano virtuoso que garantice la vida del país. Si no se educa, o no se valoriza la formación, este país se llena de vicios: se proyecta en un futuro en ruina (Fray José Antonio de San Alberto, 2003b).

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES / PROYECCIONES

Este capítulo cierra el trabajo investigativo y la teoría aquí construida explícita de manera sintética los aportes y logros alcanzados, las conclusiones que responden al objetivo y a los supuestos planteados, así como también las implicancias teóricas y algunas líneas investigativas posibles de desarrollar a partir de la presente tesis.

5.1. Conclusiones

Con la presente tesis es la primera vez que se aborda el análisis de las Cartas Pastorales de Fray José Antonio haciendo uso de la teoría fundamentada como metodología de investigación; la cual aportó la apertura necesaria para dejar emerger categorías e interrelacionarlas por medio de la comparación y la triangulación de la información.

En principio se pudo constatar y ampliar el aporte de otras investigaciones en cuanto a la contribución educativa de Fray José en ámbitos tales como:

- a. La educación técnica o profesional y la educación para la mujer (Gato Castaño, 1987b, 1988b, 1991, 1998a).
- b. La educación popular (Gato Castaño, 1998c; Corbella, 2000, 2017).
- c. La idea de educación como propulsora de promoción social (Gato Castaño, 1988a, 1998b; Corbella, 2000).

En torno a los hallazgos y su interpretación se ha logrado triangular y comparar de manera constante los datos que sustentan la novedad de esta tesis, la cual propone centrar el análisis en las prácticas educativas de Fray José desde donde es posible constatar e interpretar las ideas, las propuestas y los aportes específicos que él ha realizado a la educación argentina.

En esta tesis se retoma el uso exclusivo del nombre con el que Fray José Antonio se reconoce en su firma, que implica una trama de significados y de significaciones que promueven el reconocimiento más profundo de su identidad y de su aporte a la educación argentina. Todo lo tratado al respecto permite concluir que el nombre se inscribe en la elección de vida, en lo que le es más propio, en su propia misión, porque se pudo constatar que detrás de la firma, hay un hombre con una identidad y una filiación a reconocer y recuperar.

El ejercicio de interpretar el aporte que hace Fray José Antonio a la educación desde las prácticas educativas que se describen en las cartas pastorales, lleva a concluir que la novedad

para su época es la implementación de sus ideas en una institución y organización educativa, de la cual hay muestras no sólo de los beneficios que acarrea sino sobre todo de su necesidad:

la prueba está a los ojos, y podréis enteraros de ella, con sólo leer las Constituciones, que hicimos para el gobierno de estas Casas, y ya están impresas y aprobadas por el Soberano; o con entrar en ellas y advertir el arreglo y la exactitud, con que se observan hasta en los ápices. Porque, aquí, se recoge a las niñas, y se les da posada; ¡pero qué espaciosa y alegre! Aquí, se les da de comer y de beber; ¡pero, con qué abundancia y aseo! Aquí, se les viste y se les da toda ropa, interior y exterior; ¡pero con qué decencia y uniformidad! Aquí, se las redime de la miserable esclavitud, en que las tenía su orfandad; ¡pero, con qué generosidad y franqueza! Aquí, se les cura, si están enfermas; ¡pero, con qué puntualidad y esmero! Aquí, si mueren, se les da sepultura y se les hacen sufragios; ¡pero, con qué pompa y solemnidad! . . . porque aquí es donde a las niñas, si no saben, se les enseña; ¡pero, con qué continuación y piedad! Si necesitan de buen consejo, se les da; ¡pero, con qué oportunidad y eficacia! Si yerran, se les corrige; ¡pero, con qué discreción y dulzura! Si están tristes, se les consuela; ¡pero, con qué amor y ternura! Si alguna vez agravian, con sus inquietudes, se les perdona; ¡pero, con qué caridad y cuán de veras! Si les molestan con sus flaquezas y niñerías, se les sufre; ¡pero, con qué paciencia y disimulo! Si vivas o muertas, padecen alguna necesidad, se ruega a Dios por ellas; ¡pero, con qué fervor y lágrimas! (2003a, p. 290)

Al momento de pensar la educación, Fray José retoma ideas que son consideradas de avanzada para la época (Gato Castaño, 1987a, 1991; de Denaro, 2004, 2010; Corbella, 2000, 2017), las selecciona y las propone en la novedad de una educación sistematizada y realizable en el contexto de su Diócesis primero, y después en su Arquidiócesis.

Sostenido en una comprensión que hoy se considera personalista (Burgos Velasco, 2012; López López, 2012; Quiles, 1981; Wojtyła, 2017) propone la concreción de ideas que son no sólo innovadoras, sino revolucionarias para la época ya que implica romper con duros esquemas sociales presentes en cada casta de la colonia que impactan sobre qué, cómo, dónde, quién y para qué educar. Es posible interpretar entonces que la transformación más significativa para Fray José Antonio se concreta en cada persona y, por eso mismo, en los vínculos que se tejen en la sociedad.

Otra novedad propuesta para esa época reside en la comprensión de que la educación es un proceso personal que se inicia desde el nacimiento y que adquiere una fuerza peculiar en la niñez temprana; es un proceso que libera a la persona en cuanto le permite y capacita para tomar opciones de vida a sabiendas de que cada una se manifiesta en acciones concretas que se entretienen complejamente con el contexto influyéndolo y hasta transformándolo; es decir, cada decisión que se expresa en cada acción individual, implica efectos en lo social. Este juego entre lo personal y lo social puede encontrarse tanto en Wojtyła: “el hombre que actúa es

precisamente una persona y su actuación es verdaderamente un *actus personae*" (2017, p. 57) como en Fray José Antonio de San Alberto:

un niño que nada de esto sabe, o que todo lo sabe mal e imperfectamente, sólo está en disposición de ser un ignorante de por vida, un haragán u ocioso de profesión, y un hombre absolutamente inútil, por no decir perjudicial al Estado y a la Religión. (2003a, p. 245)

Entiende Fray José que mientras haya personas hay educación, y que esta educación tiene un carácter ético porque puede ser buena o mala; y en este sentido influye positiva o negativamente en lo social ya sea por el impacto que una acción produce en lo social o por lo que implica la suma de voluntades que deciden obrar el mal: "Si como él es, si como él vive, si como él se porta, se portaran, vivieran y fueran todos los individuos de la República, ¿sería ella más que una copia viva del infierno, donde . . . todo es desorden y confusión?" (2003a, p. 195).

A su vez, entiende que el hecho educativo puede darse de manera concienzuda y efectiva; es decir con proyectos y fines claros. Por otro lado, puede educarse también de manera inconsciente, sin mediar planificaciones ni proyectos: se educa con el ejemplo, se educa con la vida. En esta compleja trama educativa se entiende entonces que, ya sea consciente o inconscientemente, se puede educar para el bien o para el mal personal y social. El hecho de que no haya un fin educativo explícito no quiere decir que con lo que se diga, lo que se haga y lo que se proponga no se termine transmitiendo hábitos, valores (positivos o negativos), cultura, sobre todo en los niños.

Atendiendo a la autoconciencia (Quiles, 1981; Wojtyla, 2017) Fray José apela al ejercicio de la reflexión de la propia experiencia y de la experiencia de los otros (Wojtyla, 2017), expone su proceso personal y lo propone como medio por el cual una persona aprende. ¿Pero qué pasa si una persona no es educada o formada?

- En primer lugar se la expone a los errores, al desasosiego de la soledad y de la incertidumbre moral sobre si lo que hace y vive esta bien o mal¹⁷³. De este modo la misma persona que experimenta el profundo deseo de felicidad plena, será la causa misma del mal personal y social: "es consiguiente que a la ignorancia se siga el desamor, al desamor el desprecio, y al desprecio la corrupción o depravación de costumbres" (2003a, p. 237).

¹⁷³ Sin educación es posible tomar opciones de vida desacertadas y hacer que otros, por el propio ejemplo las imiten (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, pp. 194-199).

- En segundo lugar Fray José entiende que no puede garantizarse un buen juicio porque su entendimiento puede estar ofuscado: “queda sujeto al error y al engaño” (2003a, p. 196); y aunque cree que todo hombre es bueno por naturaleza y que dicha bonhomía en algún momento le dicta a la conciencia lo que está bien o mal “la voluntad, aunque libre, se ve incesantemente asaltada” (2003a, p. 196).
- En tercer lugar, entiende que la educación es una cuestión social, es una transmisión, por lo que quien no es educado en sus elecciones de libertad estará también educando y tal vez para mal. La transmisión y la buena o mala educación, tal como se ha visto más arriba, no es una cuestión de posición social, de riqueza o pobreza; porque las niñas ricas no educadas son también artífices de mal social, por ejemplo: "pues ved ahí los tristes efectos, pero regulares, de una mala educación; porque escrito está que donde no la hay, no puede haber bien alguno” (2003a, p. 195); pues sin educación la persona no puede conocer ni hacer experiencia de la importancia e incluso de la necesidad de escoger el bien propuesto como ideal a ser alcanzado.

El paso de las ideas a la concreción de las mismas implica, como ya se dijo, la consideración de las posibilidades humanas y materiales, un plan de acción y una valoración de las habilitaciones que, en los hábitos y en lo cultural, da la sociedad, la Iglesia y la Corona. Dicho de otro modo, la propuesta educativa de Fray José es posible porque asume la compleja trama construida por:

- a. El diagnóstico que realiza de la Diócesis del Tucumán y de la Arquidiócesis de Charcas;
- b. los conocimientos personales y formación de Fray José sustentados con las ideas de la necesidad de la educación como productora de bienes sociales;
- c. el contexto cultural y económico de la colonia;
- d. los vínculos con España en cuanto a las contradicciones entre lo que se propone en las leyes y Cédulas Reales y lo que la Corona misma habilita realizar.

En las cartas Pastorales se describen y narran diferentes prácticas. Unas responden a lo estrictamente pastoral, otras a la organización eclesial y otras tienen en su foco la educación. Se definen y reconocen como educativas aquellas acciones deliberadas que configuran vínculos entre sujetos y el conocimiento en un contexto epocal particular.

El método de la Doctrina Social de la Iglesia (Brardinelli y Galán, 2012), que implica ver, juzgar y actuar, permite sistematizar las acciones educativas de Fray José y comprender la importancia de la presencia en el vínculo educativo. Esta presencia que posibilita conocer el contexto y conocer los estudiantes-hijos-ovejas para, por un lado, tomar las decisiones adecuadas a las necesidades que presentan, planificar resultados educativos posibles de alcanzar, problematizar lo que acontece a fin de transformarlo y evaluar las acciones realizadas; y por otro lado, conocerse a sí mismo en el rol de educador-padre-pastor para reflexionar, sopesar el compromiso asumido y las posibilidades de realizarlo: “San Alberto sabía observar, pensaba detenidamente sobre sus observaciones, y deducía consecuencias prácticas, para su gobierno personal y para su enseñanza” (Clavero, 1944, p. 157).

Lo educativo comprendido desde las prácticas de Fray José Antonio, las cuales están contenidas en las cartas pastorales, permite interpretar desde una perspectiva particular lo que escribe y desde ahí, conocer a quién y cómo escribe en el contexto social, político y eclesial de fines del siglo XVIII y su propia experiencia. La práctica educativa de Fray José se encuentra sostenida en dos ejes de conocimiento: el de la realidad y el de las ideas de su tiempo; es decir, confronta lo que ve con lo que sabe y en un ejercicio de la razón define criterios de acción, selecciona medios y recursos, construye un perfil de educador. Aunque sumergido en la cultura donde lo religioso tiene una potente preeminencia, en los escritos Fray José pone a la educación como una acción pastoral que trasciende lo eclesial y quiere llegar a la formación en todos los ámbitos. Educación que también pretende constituirse como camino por el cual la persona crece en dignidad, crece en libertad, crece en comunión con Dios y con el entorno social. El uso de sustentos teóricos y el modo de presentar los recursos argumentativos en las Cartas Pastorales, son las acciones donde se apoyarán las ideas sobre educación.

En lo que respecta a las acciones (actuar), pueden reconocerse las que atañen a la organización del tiempo y de los espacios educativos, a la delegación de tareas y a las fundaciones de las casas; las que, entre otras acciones, vienen a definir la práctica y los modos de realizarla. Es posible entender que Fray José realiza una redefinición de sus prácticas educativas y desde la experiencia en el contexto colonial las enmarca en lo que pueden llamarse prácticas pedagógicas. Dichas prácticas se definen en las acciones que, siendo educativas, buscan de modo específico su sentido formador, anticipar resultados y realizar acciones en pos de alcanzar objetivos específicos como, por ejemplo, la comprensión de determinado tema, el aprendizaje de un oficio, entre otros. Estas prácticas explicitan un camino de aprendizaje que

se desarrolla de acción en acción. Por otro lado, la práctica es pedagógica cuando se hace reflexión antes, durante y después de la misma; reflexión que sostiene la toma de decisiones frente a lo que se decide hacer al enseñar y los recursos a utilizar en ese hacer. Esta reflexión que va creciendo de manera espiralada, va tocando a su vez, cuestiones del hecho educativo que se conceptualizan, se definen y conforman un cuerpo teórico (ajustado a su época y contexto) que es propio de Fray José, original. Hay un saber pedagógico (Díaz Quero, 2006) que se construye en torno a las prácticas que puede considerarse un aporte propio a la didáctica.

Fray José Antonio planifica, es decir decide deliberadamente una “santa y suave distribución de las horas, reglada por la prudencia” (2003a, p. 311). En referencia al tiempo, se ha visto que la calidad educativa está ligada a lo que se hace durante el tiempo escolar y no al cúmulo de horas en que un estudiante está en la institución educativa (Colomo Magaña et al., 2016); y si bien hay múltiples variables a considerar para afirmar que la educación es de calidad, no se deja de lado “el tiempo escolar como elemento vertebrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Colomo Magaña et al., 2016, p. 12). Es posible afirmar que Fray José considera no sólo la cantidad de tiempo, sino que entrecruza de manera concienzuda en sus decisiones, la cualidad y calidad de lo que se hace en ese tiempo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el presente de la historia es posible sostener que para Fray José “la distribución del tiempo es una cuestión esencial puesto que lo que organizamos cuando elaboramos un currículo es el tiempo” (Camilloni, 2011, p. 52).

La complejidad del hecho de educar y educarse, hacen pensar a Fray José en la pluralidad de oportunidades y de condiciones para hacerlo. Cada fundación se estructura en cuestiones pedagógicas tales como la necesidad de regularidad y cantidad de clases, el lugar geográfico y los espacios físicos más favorables, los contenidos, los sujetos que pueden educar y los que pueden educarse. En las Cartas Pastorales de 1784 y 1786¹⁷⁴ repite la importancia social de la regularidad de la educación y es, desde este análisis, que estructura las acciones que

¹⁷⁴ “La experiencia enseña, que una gota de agua, si cae continuamente sobre un peñasco, al fin lo cala y lo penetra, lo que no hacen muchas lluvias, si aunque sean muy copiosas, son interrumpidas, o caen de tarde en tarde. Esta misma razón, por qué las celosas tareas ..., no rinden en el campo todo aquel fruto, ni comunican toda aquella luz, que necesariamente rendirían y comunicarían si ellas fuesen continuas; y ésta es la causa, y lo será siempre, de que los ciegos se queden ciegos, de que las peñas perseveren peñas, y que los comprendidos en el peligroso contagio de la ignorancia, nunca puedan ser curados, ni verse libres de ella” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 242). En la Carta Pastoral de 1786 afirma: “¿Qué maestro, si es amante de sus discípulos y si le anima un espíritu de celo, por su enseñanza y aprovechamiento, no les procura una escuela o clase, donde congregarlos y tenerlos a la vista para instruirlos y doctrinarlos diariamente y con una continuación, que ella sola sea bastante a cavar y penetrar sus entendimientos, como cavan las gotas de agua, cuando seguidamente caen sobre un peñasco?” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 264).

se han desarrollado tales como: la conformación de clases públicas en sus casas, la catequesis a cargo de niñas en la Catedral, el llamado a concurso de los curatos –primero en la Diócesis de Córdoba del Tucumán y luego en la Arquidiócesis de Charcas–, las visitas pastorales, la escritura de las constituciones de las casas de niños y niñas, etc.

Si bien con Clavero se afirma que “gran parte de las ideas de San Alberto sobre enseñanza y método a seguir para que fuera eficaz, brotaron en su mente al contacto con la realidad, fueron fruto de la experiencia” (Clavero, 1944, p. 156), se concluye aquí que dichas ideas sobre educación y las formulaciones pedagógicas que subyacen en las prácticas educativas de Fray José pueden interpretarse desde la concepción personalista que considera que todos y cada uno de los hombres pueden y están llamados a crecer y desarrollarse en todas sus características, condiciones y potencialidades. Fundamenta aquí la necesidad de que la educación por ser tal, es integral. Y en este sentido, ya sea positiva o negativamente, siempre se educa, más allá de que se tenga conciencia o no de hacerlo.

Sobre estos razonamientos Fray José realiza acciones que dejan ver que la enseñanza debe ser para todas las clases sociales y debe asumir la formación en un oficio útil dado que el fin de la educación atañe a la formación del sujeto en su integridad y como ciudadano económicamente activo e independiente. Tal como ya se ha afirmado, enseñar implica un ejercicio de perseverancia capaz de garantizar continuidad, regularidad, constancia.

El enseñar, que también es entendido como un hecho complejo, que no se cierra en el sujeto supuesto saber (Guyot, 2016) sino que atiende al sujeto que aprende no sólo en lo social, donde las tensiones por las castas, el tipo de contenidos, el sexo y rol de la mujer se presentan. Asumir los desafíos de este educar demanda construir estrategias de enseñanza. Lejos de concebir una didáctica “considerada como resabio del tecnicismo o como disciplina incapaz de abordar lo complejo” (Davini, 2015, p. 8), Fray José propone criterios didácticos-pedagógicos amplios que responden al cómo enseñar; y al ejercicio reflexivo y de reconocimiento de sí mismo por parte del sujeto supuesto saber y del niño que es posicionado como estudiante-hijo-oveja:

Como ella, principalmente se dirige a la enseñanza de los niños, hemos tenido que acomodarnos a su edad y a su condición, en muchas cosas, tanto en el estilo como en el método, procurando en éste y en aquél, toda la dulzura, claridad, conexión y sencillez, que sin desdecir de la dignidad y gravedad de los asuntos que se tratan, les facilite y les suavice la natural repugnancia que todos tienen al estudio. (2003a, p. 253)

“La generalización de un método didáctico es difícil” (Casasola Rivera, 2020, p. 49), sin embargo Fray José frente a lo que evalúa o diagnostica, se permite forjar y formalizar estos criterios didácticos-pedagógicos y proponerlos como norma general en sus Casas, espacios donde se reconsiderarán los modos de concreción de la continuidad, de la asiduidad y de la sistematicidad (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a); criterios a los cuales se le suman competencias sociales y empáticas capaces de salir al encuentro situado del otro que es persona (Wojtyla, 2017) y que por sus características y contextos ya observados, requiere de “dulzura, claridad, conexión, sencillez” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 253) para aprender.

De este modo es posible inferir que Fray José hace propuestas que superan el instrumento, el recurso didáctico en sí mismo; propone criterios para que el educador-padre-pastor los construya desde la realidad situada de los estudiantes. Cada criterio puede considerarse un ejemplo del vínculo que describe Davini (1995) entre la Didáctica y la Pedagogía, ya que superando la situacionalidad y el tiempo tienen la fuerza de proponer el conocimiento del otro, la reflexión y análisis de la realidad y de las posibilidades educativas que se efectivizan en métodos y técnicas concretas que responden a una construcción didáctica particular (Edelstein, 2012).

Las acciones educativas de Fray José se dan en un contexto y en una estructura social profundamente marcada por concepciones culturales, religiosas e ideológicas cerradas ya que son traspoladas de Europa. Fray José conoce esta realidad, la asume en sus formalidades y hace propuestas inteligentes para provocar los cambios que necesita a fin de concretizar la idea educativa que tiene con las suficientes garantías para llevarlas a cabo.

Tal como se ha desarrollado, esto puede verse en la intencionalidad de escritura, por ejemplo, porque busca que las casas de formación sean aprobadas en sus propuestas para varones y mujeres; busca que los sacerdotes se formen y a su vez formen y promuevan la educación en los curatos a los que han sido nombrados; busca que las mujeres congregadas sean reconocidas como consagradas por medio de los votos religiosos que pronuncian y en la posibilidad de apertura apostólica que tiene un perfil concreto: el de recoger y educar a las huérfanas; busca dar razones de su profunda convicción que es la de la necesidad y urgencia de la educación organizada, sistemática y por lo tanto necesaria para la persona y –a través de ella– para la sociedad toda.

Un ejemplo de la fuerza de los criterios organizacionales de Fray José es posible de constatar en las acciones que han ido moldeando la estructura institucional frente a las disposiciones externas y las decisiones internas de la Rectora.

Cuando escribe a los Curas les solicita a cada uno que conozca “a quienes ha de gobernar”(2003b, p. 399) y él mismo hace un diagnóstico de la realidad con la que se van a encontrar: “puede decirse, que cada curato de éstos, es una casa donde habitan y viven juntos y mezclados, el europeo, el criollo, el mestizo, el mulato, el zambo, el negro y el indio” (2003b, p. 400) y se presenta de manera explícita la idea de “reducir todas estas diferentes castas, a que vivan bajo una misma regla, método y conducta” (2003b, p. 400).

En las Constituciones, Fray José Antonio manda que todos los negros, mulatos, zambos, tercerones, etc. (Guzmán, 2011) sean educados de igual manera. Este criterio tuvo que concretizarse y entra en tensión al momento de decidir si debían o no tener una pieza particular para una clase destinada para ellas. En realidad, esta inquietud en un contexto social donde importa demasiado la limpieza de sangre (Celton, 2008; Ghirardi et al., 2008; Guzmán, 2009, 2011) refiere a lo que significa que la educación sea igual para todas; es decir, a qué se refiere la igualdad. La primera opción fue que todas las que estaban internas se formarían juntas en un mismo espacio y tiempo, mientras que a las clases públicas o externas sólo concurrían las españolas, lo que se interpreta como una cuestión de imagen que la Institución debe proyectar para no perder la confianza y la aceptación social.

En marzo de 1810, según lo data y narra Liliana de Denaro (2004), el Obispo Orellana propone abrir una clase pública para los pardos y al tener la negativa de usar una pieza de la Universidad o del Monserrat, logra que se habilite en el Colegio de Huérfanas con una Maestra designada por la Rectora, según la organización de las Constituciones. La clase externa de pardas que se abre en 1811, en el contexto de la contrarrevolución cordobesa contra la Primera Junta, es otra modalidad que se encuentra para responder al criterio de igualdad en educación propuesto por Fray José, ahora sostenido y mandado por el Obispo Orellana. La continuidad de la clase externa de pardas se aprueba porque en 1825 la Junta protectora de Escuelas informa al Gobernador Juan Bautista Bustos que en el Colegio funciona la enseñanza pública, gratuita, dividida en dos secciones: la de niñas blancas con 57 alumnas y la de niñas pardas con 46 (de Denaro, 2004). Los cambios se suceden, pero los criterios organizacionales no: hacia dentro de la casa no hay clases diferenciadas por condición social y en la enseñanza pública los cambios

fueron lentos. Así, la tensión entre las clases externas de pardas y de españolas se diluye al focalizar la importancia de atender a los cambios en el currículo, en la formación de las maestras, en los textos a usar¹⁷⁵, en la reestructuración edilicia¹⁷⁶ para contener a la gran cantidad de niñas externas que permanecen ya en clases pensadas por niveles y no por condición social. A 100 años de las Constituciones propuestas por Fray José, después de la Revolución de mayo, los procesos independentistas y la estructuración del país contando ya gobierno propio, concluye este proceso de educación diferenciada.

Este modo de valorar, interpretado desde el hoy, se puede considerar revolucionario y adelantado a la época ya que guarda en sí mismo características de la evaluación formativa (Anijovich y González, 2021) y se suma a elementos como el “conjeturar, reflexionar, inferir o deducir” (Aceituno, 2014, p. 34) propios del quehacer de la prospectiva educativa. Es decir que Fray José gracias a la evaluación y a la prospectiva, “busca entregar directrices que permitan disminuir la incertidumbre, adelantarse a situaciones futuras, tomar mejores decisiones y construir escenarios mediante el análisis del sistema estudiado” (Aceituno, 2014, p. 34).

Culturalmente el uso de determinada ropa sostuvo la imagen derivada del status social, ya que “el parecer noble, honrado, rico y poderoso, era casi tan importante como serlo en realidad” (Golzalbo, 1996, en Moreyra, 2010, p. 391). Fray José aprovecha esta construcción social y promueve una vestimenta que no atenta la dignidad de la noble y que reconoce la dignidad de la mulata y la pobre “a las cuales se sustentará, criará y educará, del mismo modo que a todas” (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, p. 217). En la determinación del uso de la vestimenta se puede interpretar el modo en que Fray José concretiza la idea de que el negro y el pobre deben ser tratados como personas, por un lado; y por otro, se puede entender cómo busca justificar semejante idea en un contexto donde jurídicamente era imposible la movilidad social entre las castas.

Autores como Efraím Bischoff (1979) y Roberto Ferrero (1999), por ejemplo, remarcan las implicancias de las diferencias sociales en el acceso a la educación y muy particularmente la educación de la mujer. Por lo que se subraya aquí que la propuesta de una educación sistematizada para la mujer significó una reforma educativa destacada no sólo por la posibilidad

¹⁷⁵ La Rectora defiende la posibilidad de optar por los libros a usar frente a la imposición que la municipalidad pretendió hacerle por el subsidio que le daba y al que dicha Rectora renunció (de Denaro, 2004, p. 18).

¹⁷⁶ Según transcripción del informe dado en 1897 por el Obispo de Córdoba Monseñor Zenón Bustos (de Denaro, 2004, p. 19).

de este tipo de estudiantes, sino por la definición clara de los fines y naturaleza de dicha educación, porque los estereotipos sociales de prestigio y nobleza despreciaban las actividades manuales: y allí estaban las nobles junto a todas sus compañeras aprendiendo este tipo de contenido. Por otro lado, el conocimiento teórico no era propio para el ser femenino: y allí estaban las esclavas, las pobres junto a las nobles caminando por este tipo de contenidos.

Todos estos datos permiten constatar que en educación hace más de dos siglos que se trabaja para sacar barreras de distinto tipo; barreras que limitan la presencia, el aprendizaje cualificado y la participación de algunos grupos en condiciones de igualdad (y singularidad) con sus pares en las instituciones escolares (Terigi, 2014), por lo que cabe la pregunta acerca de cuáles son hoy los grupos sociales a los que se nos invita a considerar en sus derechos de aprender y de enseñar. Fray José desafía a reabrir la pregunta acerca de quién es el diverso que en el hoy y en nuestros contextos socio-históricos necesita ser reconocido, aceptado y promovido; y desafía también a hacer un proceso de apertura personal y hacia el interior de las estructuras sociales vigentes para reconocer, respetar, aceptar y promover la diversidad como modo concreto de hacer posible la equidad en educación: la equidad que promueve una posible calidad educativa en la diversidad. Para su tiempo Fray José ha sido un adelantado al proponer la organización escolar, la planificación y la sistematización de la educación.

Por todo lo dicho, es posible afirmar que frente a diferentes propuestas que se sustentaron en ideas de educación en oficios y para la mujer, es esta la primera escuela que efectivamente se abrió en el virreinato del Río de la Plata con una lógica y sistematización implícita y explícita: las demás fueron intentos, antecedentes de esta que no perduraron en el tiempo.

La propuesta para el contexto sociocultural de fines de siglo XVIII ha sido realmente innovadora: lo que soñó y normativizó, lo concretó en las estructuras organizativas. Las nuevas perspectivas teóricas que conciben la educación desde la complejidad y desde la novedad de enseñanza que las actuales formas de conocimiento promueven, precisan de una profunda reflexión en torno a las estructuras organizativas que son necesarias y que deben repensarse para ser coherentes con el ideal y fines de la educación; de otro modo el horario, la movilidad docente, los contenidos serán inoperantes para dichos fines (San Fabián Maroto, 2011). Cuáles son las prácticas educativas que se pueden impulsar, es la pregunta que se renueva en el hoy de la historia frente a la propuesta educativa de Fray José.

En estos tiempos líquidos (Bauman & Haugaard, 2008) pareciera que la búsqueda de lo seguro, lo estable, lo certero, se polariza en la paradójica cerrazón a los cambios. Hay cambios pocos significativos que, si bien abordan diferentes temas educativos, no han cuestionado ni cambiado las fibras más íntimas de la educación y de la humanización.

Cerrar este trabajo conlleva necesariamente admitir la incompletud de las interpretaciones (Pérez Lindo, 2010) que permite comprender la convergencia de miradas en la complejidad de la trama de la Educación que Fray José Antonio propuso para su tiempo, la cual también tiene algo que decir al nuestro en cuanto desafía las prácticas educativas actuales interpelando cuestiones como la inclusión y la calidad educativa, los fines de la educación y la necesidad de volverá pensarla teniendo en cuenta la integridad de la persona humana. En esta tesis se pudieron reconocer acciones que definen las prácticas educativas de Fray José porque tienen un claro propósito pedagógico y didáctico. Dichas prácticas problematizaron y criticaron estructuras de su contexto porque se sustentan en una comprensión antropológica que en la actualidad es posible caracterizar como personalista (Burgos Velasco, 2005; Quiles, 1981), posicionamiento que es innovador con respecto al pensamiento y a las prácticas educativas de su tiempo.

Por un lado, temas como el de la construcción de la autoridad o de la posibilidad de ser estudiante son cuestiones que ameritan ser abordadas desde diferentes ámbitos puesto que impactan directamente en la trama educativa. Por otro, es posible reconocer la importancia en profundizar acerca del paso de ser huérfano a ser hijo, es decir, a ser ovejas obedientes que escuchan la voz de su pastor; o ser educados, formados, conlleva también recurrir a otras ciencias tales como la psicología, la sociología en el marco de las Ciencias de la Educación.

5.2. Proyecciones

Es posible reconocer que a partir de esta tesis se puede investigar y profundizar en diferentes aspectos que son propios del ser y quehacer de Fray José, como por ejemplo su perfil biblista. Seguramente este tipo de estudio aportará a la espiritualidad de una Pastoral bíblica, y a una lectura bíblica de la Pastoral donde se incluyan también temas como la imagen de Dios en Fray José o su aporte a una teología del laicado y de la jerarquía de la Iglesia.

Por otra parte, pensar en la igualdad y en la equidad de la educación de fines del siglo XVIII en el Virreinato del Río de la Plata, conlleva la importancia de poder profundizar términos tales como calidad educativa, justicia educativa y justicia curricular en Fray José.

Si bien se ha abordado la formación del ciudadano y la formación para el trabajo, sería importante problematizar la propuesta de Fray José Antonio como una formación o una educación para la Patria y junto a esto, el rol de las negras que fueron educadas en las casas de formación en el proceso independentista de las Provincias Unidas del Sur.

En torno a la extensa obra de Fray José Antonio de San Alberto, es importante recuperar el trabajo de dos grandes autoras:

- a- la de Purificación Gato Castaño, al estructurar las obras completas de Fray José Antonio (Fray José Antonio de San Alberto, 2003a, 2003b)
- b- la de Liliana De Denaro (1980, 2004, 2010) quien transcribe los documentos que atestiguan la fundación y progreso de la Casa de Niñas Huérfanas y Nobles de Córdoba del Tucumán.

Con respecto al aporte que se realiza en la presente tesis en cuanto al uso de la teoría fundamentada y el trabajo de análisis interpretativo, se proyecta para futuro proponer la difusión y recuperación del aporte de Fray José Antonio a la historia de la educación y a las ideas de la educación que atienden a la complejidad y a la persona en su integralidad a través de la publicación de textos simples y más cortos que hagan posible su acceso a diferentes públicos, en especial a los Institutos de Formación Docente.

Al culminar el último capítulo de esta tesis es posible afirmar, entonces, que la propuesta educativa, didáctica y pedagógica de Fray José no se cierra en una cuestión instrumental o teórica, sino que se presenta como un constante desafío a reflexionar sobre la propia experiencia a sabiendas de que enseñar y aprender son siempre prácticas complejas (Guyot, 2005) para toda persona; y tal como la entiende Fray José Antonio, la educación es posibilidad en contextos siempre desafiantes, y por eso mismo es esperanza; es un acto de amor del pastor-padre-educador y de la oveja-hijo/a-educando/a, para consigo mismo y para los demás; es una contribución al desarrollo personal y social; es ciertamente, un profundo acto de promoción humana integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abate Ducreux. (1808). *Adiciones á la Historia eclesiástica ó siglos del christianismo*. Viuda de Barco López.
- Aceituno, P. (2014). La prospectiva en la construcción local de políticas públicas. *Revista de estudios políticos y estratégicos*, 2(1), 28-49.
- Aguerrondo, I. (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, 23(3), Article 3. <https://doi.org/10.21573/vol23n32007.19143>
- Albarracín, S. J. (1889). *Bosquejo histórico, político y económico de la Provincia de Córdoba* (Imprenta de Juan A. Alsina). https://books.google.com.ar/books/about/Bosquejo_hist%C3%B3rico_pol%C3%ADtico_y_ec%C3%B3nomi.html?id=T7zgGcWvyqkC&redir_esc=y
- Alonso, G. (2005). *Estudio del comercio de esclavos en el Río de la Plata Archivo General de la Nación de Argentina*. 41-52.
- Alva Rodríguez, G. H. (2018). *Educación religiosa y formación integral de los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa «Simón Bolívar», Otuzco—2017* [Tesis Doctoral en Educación]. César Vallejo.
- Álvarez, G. S. (2015). *Condiciones de educabilidad y Educar negando*. VI Jornadas de Diversidad Sociocultural y Educación en Contextos Regionales, San Salvador de Jujuy. <https://www.aacademica.org/gonzalo.sebastian.lvarez/2>
- Álvarez Gómez, J. (1987). *Manual de Historia de la Iglesia* (Quinta). Publicaciones Claretianas.
- Anijovich, R., y González, C. (2021). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Arata, N., y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones* (1.ª ed.). Ediciones Novedades Educativas.
- Araya Vega, E. A. (1990). El personalismo cristiano de Emmanuel Mounier, un capítulo de filosofía contemporánea. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XXVIII(67/68), 135-140.

- Armañá, F. (1793). *Carta pastoral del ... Señor D. Fr. Francisco Armañá, Arzobispo de la Santa Metropolitana Iglesia de Tarragona ... con motivo de la actual guerra con Francia*. La Gazeta de México y la difusión de la cultura impresa durante el siglo XVIII; Benito Cano. <https://sandbox.colmex.mx/~silvia/omeka25/items/show/12485>
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI). (2003). *La formación integral y sus dimensiones: Texto didáctico*. Kimpres Ltda. http://sitio.acodesi.org/images/Publicaciones/pdf_libros/texto_didactico_negro.pdf
- Ayroló, V. (2002). Cura de Almas. Aproximación al clero secular de la Diócesis de Córdoba del Tucumán, en la primera década del siglo XIX. *Anuario del Instituto de Estudios Históricos y Sociales*, 17, 421-443.
- Ayroló, V., y Barral, M. E. (2012). El clero rural, sus formas de intervención social y su politización (las Diócesis de Buenos Aires y Córdoba en la primera mitad del siglo XIX). *Anuario de Estudios Americanos*, 69(1), 139-167. <https://doi.org/10.3989/aeamer.2012.1.05>
- Ayroló, V. (2014). Los ámbitos de la educación como enclaves del poder: Córdoba del Tucumán entre la colonia y la independencia. En R. Aguirre Salvador (Ed.), *Espacios de saber, espacios de poder: Iglesia, universidades y colegios en Hispanoamérica, siglos XVI-XIX* (pp. 421-452). Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783954879175>
- Ayroló, V., Barral, M. E., y Wilde, G. L. (2016). Avances de los estudios sobre la iglesia y la religión en tres jurisdicciones eclesiásticas: Buenos Aires, Asunción y Córdoba (siglos XVIII y XIX). *Anuario IEHS: Instituto de Estudios histórico sociales*, 32(1), 89-97. <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/106734>
- Baldó, M. (1994). La universidad colonial hispanoamericana (1538-1810): Bibliografía crítica, metodología y estado de la cuestión, El Río de la Plata. *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 11, 207-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=120947>
- Bambozzi, E. N. (2005). *Escritos Pedagógicos*. del Copista.

- Bambozzi, E. N., López, G., y Pineda, E. (2019). Teorías de la educación en proyectos socioeducativos institucionales: De las enunciaciones a las prácticas. *Praxis educativa*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230103>
- Baquero Másmela, P. (2006). Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*, 49, 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/956/95604902.pdf>
- Baquero, R. (2013). Sospechas cruzadas. El problema de la educabilidad. *Diálogos Pedagógicos*, 11(21), 157-190. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/294>
- Barbeta Viñas, M. (2019). ¿Una paternidad no tan nueva? Los discursos de jóvenes y padres sobre la implicación paterna: Una comparación. *RES. Revista Española de Sociología*, 28(1), 9-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6790326>
- Barriga Villanueva, R. (2005). Reseña de «Nombrando al mundo. El encuentro con a lengua escrita a partir del nombre propio» de Irena Majchrzak. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1291-1294. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002723.pdf>
- Bauman, Z., y Haugaard, M. (2008). Modernidad líquida y poder: Un diálogo con Zygmunt Bauman. *Journal of Power*, 1(2), 111-130. <https://doi.org/10.1080/17540290802227536>
- Benito Moya, S. (2008). Las luces de la pobreza. Franciscanos y reforma en la Universidad de Córdoba del Tucumán. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 11(1), 67-85. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/11146>
- Bernand, C. (2010). Los olvidados de la revolución: El Rio de la Plata y sus negros. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux - Novo Mundo Mundos Novos - New world New worlds*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.58416>
- Bernat, G. (2003). *Recopilación de las Leyes de los Reynos de las Indias (1680)*. La legislación colonial española de Indias. <http://www.gabrielbernate.es>
- Biblia de Jerusalén*. (1977). Desclée de Brouwer.

- Birocco, C. M. (2000). La primer casa de recogimiento de huérfanas de Buenos Aires: El beaterio de Pedro Vera y Aragón (1692-1702). En *La política social antes de la política social. Caridad, beneficencia y política social en Buenos Aires, siglos XVII a XX* (pp. 1-21). Trama editorial Prometeo libros.
- Bischoff, E. (1979). *Historia de Córdoba*. Plus Ultra.
- Brardinelli, R. L., y Galán, C. L. (2012). *Manual de Doctrina Social de la Iglesia* (Sexta).
- Burgos Velasco, J. M. (1997). ¿Es posible definir el personalismo? *Simposios Internacionales de Teología*, 143-152. <http://www.personalismo.org/es-posible-definir-el-personalismo/>
- Burgos Velasco, J. M. (2005). Algunos rasgos esenciales de la antropología personalista. *Thémata*, 35, 495-500. <https://doi.org/10.12795>
- Burgos Velasco, J. M. (2012). *Introducción al personalismo*. Ediciones Palabra S.A.
- Cabrales Salazar, O. (2002). La epistemología del sujeto conocido y la concepción del trabajo en Colombia. *Itinerario Educativo*, Año XXVI(59), 53-70.
- Camilloni, A. (2011). Resultados de la búsqueda modalidades y proyectos de cambio curricularmodalidades y proyectos de cambio curricular. *Patio | Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo | Udelar*, 23-52. http://www.fadu.edu.uy/patio/wp-content/uploads/downloads/2011/11/Modalidades-y-proyectos-de-cambio-curricular_Camilloni.pdf
- Camiscia, D. (2018). *El concepto de «educación integral» en la ley de educación nacional Nro. 26.206*. <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/12335>
- Candioti, M. (2016). Abolición gradual y libertades vigiladas en el Río de la Plata. La política de control de libertos de 1813. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, Vol 6, No 1, Article Vol 6, No 1. <https://doi.org/10.4000/corpusarchivos.1567>
- Cardona, O. D. (2002). La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo. *instname:Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres*. <http://repositorio.gestiondelriesgo.gov.co/handle/20.500.11762/19852>
- Caro López, C. (2003). Los libros que nunca fueron. El control del consejo de castilla sobre la imprenta en el siglo XVIII. *Hispania*, LXIII/1(213), 161-198.

- Carrasco Belinchon, J. (1962). La delegación como técnica de mando. *Documentación Administrativa*, 54.
- Carrera, J. E. (2019). Sobre la relación entre el conocimiento y el pensamiento simbólico: Algunos aportes fundamentales para las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, 65, 167-178. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200167>
- Casola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1), 38-51. <https://doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Casella, A., y Toia, L. (2013). Artículo 18. Derecho al nombre. En *Convención Americana de Derechos Humanos y su proyección en el Derecho Argentino* (pp. 307-318). La Ley. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho - UBA. <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/libros/pdf/la-cadh-y-su-proyeccion-en-el-derecho-argentino/018-casella-toia-nombre-la-cadh-y-su-proyeccion-en-el-da.pdf>
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura* (5° ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Castelli, V. (1995). Un pedagogo colonial: Fray José Antonio de San Alberto. *Revista Española de Pedagogía*, XIII(50), 124-135. <https://revistadepedagogia.org/xiii/no-50/un-pedagogo-colonial-fray-jose-antonio-de-san-alberto/101400058550/>
- Castillo Pulido, L. E., y Arias Campos, R. L. (Eds.). (2016). *Hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia*. Kimpres. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131043106/formacion.pdf>
- Catecismo de la Iglesia Católica*. (2004). San Pablo.
- Catecismo de la Iglesia Católica*. (2005). Oficina del Libro.
- Cattáneo, G. R., Izeta, A., y Costa, T. (2015). San Alberto. En *El patrimonio arqueológico de los espacios rurales de la provincia de Córdoba*. (pp. 231-239). Museo de Antropología-IDACOR. <http://suquia.ffyh.unc.edu.ar/handle/suquia/515>
- Celton, D. (2008). Abandono de niños e ilegitimidad. Córdoba, Argentina, siglos XVIII-XIX. En *Familias iberoamericanas ayer y hoy. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 231-250). Asociación Latinoamericana de Población.

<http://www.alapop.org/alap/SerieInvestigaciones/InvestigacionesSI1aSi9/FamiliasIberoamericanas.pdf#page=285>

- Cháneton, A. (1934). *Un precursor de Sarmiento y otros ensayos históricos*. M. Gleizer Editor.
- Cháneton, A. (1942). *La Instrucción primaria en la época colonial*. Biblioteca de la Sociedad Histórica Argentina.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 29-30, 207-229.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7515>
- Ciliberto, M. V. (2016). De los jesuitas a la administración de las Temporalidades: El patrimonio de la Compañía de Jesús y la fuerza de trabajo esclava en el Río de la Plata (fines del siglo XVIII). *Cuadernos de historia (Santiago)*, 44, 29-56.
<https://doi.org/10.4067/S0719-12432016000100002>
- Cirstancho Altuzarra, J. G. (2019). La pregunta por los fundamentos epistemológicos de la investigación en Educación. Aportes para una discusión epistemológica. *Cuestiones de Filosofía*, 5(25), 37-61.
- Clavero, Á. (1944). *Fray José Antonio de San Alberto*. Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Colomo Magaña, E., Cívico Ariza, A., Gabarda Méndez, V., & Cuevas Monzonís, N. (2016). La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: Un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 11-22.
<https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.01>
- Contreras Pacheco, O., Pirazan Parra, A., y Villareal, M. (2008). ¿Son la Misión y Visión Verdaderos Promotores de Ventaja Competitiva e Innovación? *Proceedings INNODOCT/20. International Conference on Innovation, Documentation and Education*, 403-411. <https://doi.org/10.4995/INN2020.2020.11828>

- Corbella, E. C. (2000). *Dos perspectivas latinoamericanas sobre educación popular: Fray José Antonio de San Alberto y Simón Narciso Rodríguez Carreño* [Doctoral].
- Corbella, E. C. (2017). *Fray José Antonio de San Alberto. Una opción educativa para América Latina*. Búho Blanco Ediciones.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>
- de Coucy, J.C. (1793). *Carta pastoral del Ilustrísimo señor Don Juan Carlos de Coucy, Obispo de la Rochela dirigida a los fieles de su Diócesis desde España, con el motivo de las inquietudes de la Francia*. La Gazeta de México y la difusión de la cultura impresa durante el siglo XVIII; Vázquez y Viuda de Hidalgo. <https://sandbox.colmex.mx/~silvia/omeka25/items/show/12508>
- de Denaro, L. (1980). *Fray José Antonio de San Alberto. Obispo de Córdoba del Tucumán. Arzobispo de Charcas. Su Obra*. La Fontana Graff.
- de Denaro, L. (2004). *Primicias de la Educación Femenina*. Imprenta Corintios 13.
- de Denaro, L. (2010). *Itinerario Evangelizador y Pastoral de Fray José Antonio de San Alberto Campos y Julián*. Imprenta Corintios 13.
- de la Hera Pérez-Cuesta, A. (1970). La legislación del siglo XVIII sobre el Patronato indiano. *Anuario de historia del derecho español*, 40, 287-312.
- de Materi, L. E. H., y Bähler, N. R. (1997). *Administración escolar: Planeamiento institucional* (Quinta). El Ateneo.
- Delgado de Aguilar Blardony, J. (2002). La teoría del poder real y el absolutismo. *Hidalguía: la revista de genealogía, nobleza y armas*, 290, 135-143.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, XIV(28), 11-46. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Articulo-Colima.pdf>

- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós.
- Domínguez Castillo, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: Conceptos y empatía. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926292>
- Dussel Peters, E. (1983). La organización diocesana de la Iglesia. En *Historia general de la Iglesia en América Latina* (pp. 366-471). Ediciones Sígueme CEHILA. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120215113722/8cap5.pdf>
- Edelstein, G. (2012). Un debate vigente y necesario: La formación docente en las universidades. En *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región* (pp. 9-16). Universidad Nacional de Córdoba.
- Elías de Tejada, F. (1951). El pensamiento político de Fray José Antonio de San Alberto. En *Anuario de estudios americanos: Vol. VIII* (pp. 309-322). Universidad de Sevilla. CSIC. Escuela de Estudios Hispano Americanos; Sevilla. <https://search.proquest.com/openview/43cb89fdf1f520a4f703c64c7e7f5753/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818454>
- Entel, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Miño, Dávila Editorial S.R.L.
- Falsafi, L., y Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 16-19. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Fernández Arrillaga, A. (2014). El papel del clero en la expulsión de los jesuitas decretada por Carlos III en 1767. *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, 27, 169-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645198>
- Fernández Cordero, M. J. (1993). *Pastoral y Apostolado de la palabra en el siglo XVIII: La reforma de la predicación en su dimensión práctica* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2384/>
- Fernández Fernández, A. (2010). *Teología Moral: Curso fundamental de la moral católica* (Cuarta). Palabra. <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=14hkVSQquwgC&oi=fnd&pg=PA697&dq=Aurelio+Fern%C3%A1ndez+Fern%C3%A1ndez&ots=LsHN39fk8S&sig=aqt>

lw_SRIoKwND0IzSDGomkh4NA#v=onpage&q=Aurelio%20Fern%C3%A1ndez%20Fern%C3%A1ndez&f=false

- Ferrández Arenaz, A., Tejada Fernández, J., Jurado de los Santos, P., Navío Gámez, A., y Ruiz Bueno, C. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Octaedro.
- Ferrei Ortega, F. R., Vélez Mendoza, J., y Ferrel Ballestas, L. F. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: Depresión y autoestima. *Encuentros*, 12(2), 35-47.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-58582014000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Ferrero, R. (1999). *Breve historia de Córdoba (1528-1995)*. Alción.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fortunato de Jesús O.C.D., y Beda de la Santísima Trinidad O.C.D. (Eds.). (1968). *Constitutiones Carmelitarum Discalceatorum*. Teresianum.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido* (Tercera). Herder Editorial.
- Fraschina, A. B. (2006). *Mujeres consagradas en el Buenos Aires colonial* [Tesis Doctoral en Historia, Universidad de Buenos Aires].
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1381>
- Fray José Antonio de San Alberto. (2003a). *Obras completas* (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 1). Monte Carmelo.
- Fray José Antonio de San Alberto. (2003b). *Obras completas* (P. Gato Castaño, Ed.; Vol. 2). Monte Carmelo.
- Fray Matías del Niño Jesús. (1952). Un gran apóstol de América: El Ilmo. Fr. José Antonio de San Alberto. Sus escritos. *Revista de Espiritualidad*, 11(42), 48-66.
www.revistadeespiritualidad.com/upload/pdf/1548articulo.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.

- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Fuentes Sordo, O. E. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *VARONA*, 61, 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360643422005>
- Fuster, M. T. (2009). *La casa de Niñas Huérfanas de San Miguel. Beneficiencia, prestigio y poder. Las disputas por su control (1755-1810)* [Tesis de Licenciatura en Historia]. Universidad de Buenos Aires.
- Gago Galvagno, L., Clerici, G., y Elgier, Á. (2020). ¿Contribuyen los subsidios estatales al desarrollo cognitivo temprano? La Asignación Universal por Hijo en el contexto argentino. *Psicología UNEMI*, 4(7), 8-20. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol4iss7.2020pp8-20p>
- Galeote, G. (2004). La religión en el sistema educativo de la España actual. *Pandora: revue d'études hispaniques*, 4, 257-270.
- García Antón Palacios, E. (2021). Lo espiritual y lo religioso en los planes de estudio de Estados Unidos a la luz de la Primera Enmienda constitucional. *Ius Canonicum*, 61(121), 331-366. <https://doi.org/10.15581/016.121.004>
- García Meza, N. E. (2014). La significación del nombre. *Balajú. Revista de Cultura y Comunicación de la Universidad Veracruzana*, 1(1), 103-133. <https://doi.org/10.25009/blj.v1i1.1135>
- Garmendia Larrañaga, J. (2007). La etnografía y las fuentes documentales. En *Etnografía: Artikuluak = Etnografía: Artículos* (pp. 23-36). Eusko Ikaskuntza. <http://www.euskomedia.org/analitica/11241>
- Garnica Sarmiento, D. A. (2021). *Técnicas de relajación para mejorar el comportamiento en los niños de 4 a 5 años de la escuela de Educación Básica Isidro Ayora, período lectivo 2019-2020* [Licenciatura en Educación Inicial, Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20209>
- Gato Castaño, P. (1986). *Proyección Educativa del Obispo San Alberto en la Audiencia de Charcas 1768-1810* [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla.

- Gato Castaño, P. (1987a). La importancia del clero en la acción educativa según el Obispo José Antonio de San Alberto (Charcas, 1786-1810). *Hispania Sacra*, 80. <http://hdl.handle.net/10662/1716>
- Gato Castaño, P. (1987b). Proyección educativa del obispo José Antonio de San Alberto en la Audiencia de Charcas, 1768-1810. *Monte Carmelo: Revista de Estudios Carmelitanos*, 26, 589-598. <http://hdl.handle.net/10662/1754>
- Gato Castaño, P. (1987c). Raíces ideológicas de José Antonio de San Alberto. *Repositorio Core*, 379-422. <https://core.ac.uk/download/pdf/72047362.pdf>
- Gato Castaño, P. (1987d). Rasgos que configuran la personalidad de Fray José Antonio de San Alberto. *Monte Carmelo: Revista de Estudios Carmelitanos*, 34, 35-72. http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1753/0544-9073_34_35.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gato Castaño, P. (1987e). Un precursor de la formación permanente: José Antonio de San Alberto. *Monte Carmelo: Revista de Estudios Carmelitanos*, 37, 199-210. <http://hdl.handle.net/10662/1752>
- Gato Castaño, P. (1988a). *La promoción social en el Alto Perú: El Colegio para Huérfanas de Charcas a finales del siglo XVIII* [Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura]. DEHESA. <http://hdl.handle.net/10662/1743>
- Gato Castaño, P. (1988b). *Un intento de formación profesional*. V Coloquio Nacional de Historia de la Educación: historia de las relaciones educativas entre España y América, Sevilla, España.
- Gato Castaño, P. (1991). *El Proyecto Educativo Albertiano cristaliza en Charcas, 1785-1805*. 150-161. http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1755/84-277-1046-1_150.pdf?sequence=1.
- Gato Castaño, P. (1992). *Un Obispo de Charcas expone la teoría del Regio Vicariato Indiano, 1780-1810*. 237-257. <http://hdl.handle.net/10662/4855>
- Gato Castaño, P. (1996). Aproximación a la figura del ilustrado aragonés, José Antonio de San Alberto, 1727-1804. *Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia. Anuario 1996*, 163-178. <http://hdl.handle.net/10662/4861>

- Gato Castaño, P. (1998a). La educación, denominador común de los tres proyectos albertianos de La Plata, 1785-1825. *Anuario-Archivo y Biblioteca Nacional de Bolivia*, 139-161.
- Gato Castaño, P. (1998b). La educación, factor de cambio social en José Antonio de San Alberto. *VII Congreso Internacional de Historia de América: ponencias y comunicaciones. Asociación Española de Americanistas*, 1, 319-336. <http://hdl.handle.net/10662/1759>
- Gato Castaño, P. (1998c). Primera Escuela Pública de Niñas de Catamarca, 1783-1784. *Campo abierto*, 15, 214-227. <http://hdl.handle.net/10662/4843>
- Gato Castaño, P. (1998d). Un programa de educación popular en el siglo de las luces. *Educación Popular*, 221-224.
- Gato Castaño, P. (1998e). *Un programa de educación popular en el siglo de las luces. 1*, 221-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2710>
- Gato Castaño, P. (2002). San Alberto. OCD, José Antonio de. En *Diccionario histórico de Bolivia: Vol. II* (p. 836). Grupo de Estudios de Históricos. <http://hdl.handle.net/10662/4837>
- Gato Castaño, P. (2003). Cartas desde Tarija a los indios Chiriguano, 1785-1790. *Élites indígenas en los Andes: nobles, caciques y cabildantes bajo el yugo colonial*, 249-264.
- Gato Castaño, P. (2005). El clero de Charcas en tiempo del Arzobispo José Antonio San alberto, 1784-1804. *Elites urbanas en Hispanoamérica: de la conquista a la independencia*, 2005, ISBN 84-472-0874-5, págs. 451-460, 451-460. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1419583>
- Geertz, C. J. (1994). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Geertz, C. J. (2003). *La interpretación de las culturas* (12°). GEDISA S.A.
- Ghirardi, M., Celton, D., y Colantonio, S. (2008). Niñez, Iglesia y “política social”. La fundación del Colegio de Huérfanas por el Obispo San Alberto. Córdoba, Argentina, a fines del siglo XVIII. *Revista de demografía histórica*, XXVI (1), 125-171.

- Ghirardi, M., y Ribotta, B. S. (2013). *Saludes quebrantadas, cuerpos inútiles. Afecciones de la población de Córdoba, Argentina, según el censo de 1813*. <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/8149>
- Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76460>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el curriculum? *Saberes e incertidumbres sobre el currículum, 2010, ISBN 978-84-7112-618-4, págs. 21-44, 21-44*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3198824>
- Goldenberg, M. (Ed.). (2011). *Violencia en las escuelas*. Grama.
- Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades, 38*, 29-39. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1368>
- González Barbera, C. (2004). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria* [Info:eu-repo/semantics/doctoralThesis, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4802/>
- González Capetillo, O., y Flores Fahara. (2003). *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño den un curso México*: Editorial Trillas-ITESM.
- González, J. V. (1935). *Obras completas de J. V. González* (Vol. 1-25). Universidad de La Plata.
- González, L. (2016). *Crece apurados: Los límites en juego* (1a. ed). Ediciones del Boulevard.
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21*(1), 141-159. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297325499007>
- Gregoret, B., y Liberati, P. (2003). La agresividad en la infancia. *Diálogos pedagógicos, 1*(2), 25-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3976133>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Educativo Regional (IDER).

- Guyot, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVI(30), 9-24.
http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt30_guyot.pdf
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial.
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, 9, 11-26.
- Guyot, V., y Riveros, S. E. (2008). De la historia a la historia de la educación. Una mirada desde las prácticas del conocimiento. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18, 15-38.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800002>
- Guzmán, F. (2009). Representaciones familiares de las mujeres negras en el Tucumán Colonial. Un análisis en torno al mundo doméstico subalterno. Poblaciones históricas. Fuentes, métodos y líneas de investigación. Río de Janeiro. Asociación Latinoamericana de Población, Serie Investigaciones, 9, 403-425. En *Poblaciones históricas. Fuentes, métodos y líneas de investigación*. (1º, pp. 404-425). ALAP, Editor.
https://www.researchgate.net/profile/Monica_Ghirardi/publication/250310178_Poblaciones_historicas_fuentes_metodos_y_lineas_de_investigacion/links/0deec51eb1fb587356000000.pdf#page=404
- Guzmán, F. (2011). De esclavizados a afrodescendientes. Un análisis histórico sobre la movilidad social a finales de la colonia. *Boletín Americanista*, LXI. 2(63), 13-34.
- Guzmán, F. (2018). ¡Madres negras tenían que ser! Maternidad, emancipación y trabajo en tiempos de cambios y transformaciones (Buenos Aires, 1800-1830). *Tempo*, 24(3), 450-473. <https://doi.org/10.1590/tem-1980-542x2018v240303>
- Guzmán, R., Riberas Bargalló, G., Sogas Perales, Á., y Boadas, B. (2013). Las habilidades sociales y la entrevista: Metodología para la intervención social. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 53, 11-24.
<https://recercat.cat/handle/2072/212583>
- Hernández, A. M. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 71-106). Homo Sapiens Ediciones.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a. ed). McGraw-Hill Education.
- Herrera, F., Aguayo, F., y Goldsmith Weil, J. (2018). Proveer, cuidar y criar: Evidencias, discursos y experiencias sobre paternidad en América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, 50, Article 50. <https://journals.openedition.org/polis/13442>
- Hidalgo, N., y Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de Evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366>
- Hnas. Terciarias Carmelitas Descalzas de Sata Teresa de Jesús (Argentinas) (Ed.). (1953). *Hnas. Terciarias Carmelitas Descalzas de Santa Teresa de Jesús—Argentinas. Una orden contemplativa y su primer hija que se dedica a la enseñanza. Pequeña Historia.*
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, (IIPE, 2000). Delegación. En *Delegación*. UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3039>
- Jiménez Becerra, A. (2012). Carlo Ginzburg: Reflexiones sobre el método indiciario. *ESFERA*, 2(2). <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/esfera/article/view/5789>
- Jorge Navarro, M. G., y Sánchez, L. E. (2015). Educación pública y religiosa: Debate jurídico: la escena en los medios de comunicación. *La trama de la Comunicación*, 19, 165-175. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/58179>
- León, F. (2012). El personalismo como filosofía de la educación. *SAPIENS*, 13(1), 49-66. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1317-58152012000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- León-Dufour, X. (1978). Nombre. En *Vocabulario de teología bíblica* (10a ed.). Herder Editorial.
- Ley de Educación Nacional, Pub. L. No. 26.206, 26.206 Ley (2006). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Lionetti, L. (2014). Instruir a las niñas para salvarlas de la indigencia que aflige su cuerpo y la ignorancia que llena su espíritu. La experiencia de la Casa de Niñas Huérfanas Nobles. Córdoba en el siglo XVIII. *Scielo*. <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v15n1/v15n1a07.pdf>

- Llamazares, A. M. (2013). *Del reloj a la flor de loto: Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*. Del Nuevo Extremo. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/116904>
- Londoño Vega, P. (1994). Educación femenina en Colombia, 1780-1880. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 31(37), 21-59. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/1970
- López López, A. F. (2012). Karol Wojtyla y su visión personalista del hombre. *Cuestiones Teológicas*, 39(91), 119-137. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-131X2012000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- López Mero, P., Barreto Pico, A., Mendoza Rodríguez, E. R., y del Salto Bello, M. W. A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *MEDISAN*, 19(9), 1163-1166. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1029-30192015000900014&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- López, N. (2016). Inclusión Educativa y diversidad en América Latina. *Revista española de Educación Comparada*, 27(1), 141-159.
- López Quintás, A. (2008). El personalismo dialógico y su fecundidad. *Persona: revista iberoamericana de personalismo comunitario*, 8, 10-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937510>
- Majchrzak, I. (2007). (2007). Alfabetización a partir del nombre propio. *Transatlántica de educación*, (2), 82-87. *Trasatlántica de educación*, 2, 82-87.
- Marín Gallego, J. D. (2018). *Investigar en educación y pedagogía, sus fundamentos epistemológicos y metodológicos* (2.^a ed.). Editorial Magisterio.
- Martín Fernández, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes: Un manual para gestionar cualquier tipo de organización*. McGraw-Hill.
- Martínez de Sánchez, A. M. (2006). Las Consuetas del Obispado del Tucumán. *Revista de estudios histórico-jurídicos*, 28, 491-511. <https://doi.org/10.4067/S0716-54552006000100014>

- Martínez Roselló, M. (1982). *La filosofía personalista de la educación de Jacques Maritain*.
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/20585>
- Martini, M. (1995). Perfil jurídico de la visita pastoral: Aportes a su aplicación dentro del actual territorio argentino. *XI Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano*, 263-298.
- Maya Betancourt, A. (2009). *Pedagogía de la ternura. Conceptos básicos* (Primera, Vol. 4). Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA.
- Mazzoni, M. L. (2016). *El clero regular y el gobierno diocesano en el obispado de Córdoba del Tucumán en la tardocolonia: Aproximación historiográfica a un vínculo difuso*.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45434>
- Mazzoni, M. L. (2019). El gobierno de las iglesias americanas. *Itinerantes. Revista de Historia y Religión*, 7-14. <https://revistas.unsta.edu.ar/index.php/Itinerantes/article/view/166>
- Minchala, J. R. C., Vizcaíno, C. F. G., y Álvarez, J. C. E. (2021). Ausentismo estudiantil a encuentros virtuales en tiempos de Pandemia COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(Extra 3), 182-200.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019906>
- Ministerio de la Cultura de Italia. (s. f.). *Segnoli, Paolo*. Instituto Central para el Catálogo Único de Bibliotecas Italianas y para la Información Bibliográfica (ICCU).
https://manus.iccu.sbn.it//opac_SchedaAutore.php?ID=87500
- Miñambres Abad, A. (2002). Aproximación al modelo contextual-crítico de Ferrández Arenaz y su impacto en el ámbito de la formación docente. *Educación, Extraordinario*, 201-208.
- Miras, J. (2008). La vocación en la Iglesia católica. Apuntes sobre el tratamiento de la realidad vocacional en el derecho vigente. *Derecho y Religión*, 3.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22765/1/vocacion-en-la-Iglesia-catolica.pdf>
- Moreno, J. L. (2000). El delgado hilo de la vida: Los niños expósitos de Buenos Aires, 1779-1823. *Revista de Indias*, 60(220), 663-685.
<https://doi.org/10.3989/revindias.2000.i220.503>

- Moreyra, C. (2010). Entre lo íntimo y lo público. La vestimenta en la ciudad de Córdoba, Argentina a fines del siglo XVIII. *Fronteras de la Historia*, 15(2), 288-413. <https://doi.org/10.22380/2027468886>
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.
- Morín, E. (2002a). *Introducción al pensamiento complejo*. GEDISA S.A.
- Morín, E. (2002b). *La cabeza bien puesta. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Moriones, I. (2011). *La causa de beatificación de Juan de Palafox: Historia de un proceso contrastado* (2. ed. corr. y aum). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades Educativas.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones.
- Nicastro, S. (2018). *Trabajar en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Noro, J. (2014). *La matriz de la escuela moderna ¿Escuela sagrada o escuela profana? Tomo I - II* [Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación]. Universidad Católica de Santa Fe.
- Noro, J. (2018). *Enfoques y fundamentos antropológicos. Categorías antropológicas y educación integral. Esencia, existencia, biografía, texto*. [Documento no publicado, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba].
- Obregón, J. S. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 275.292-275.292. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce275.292>
- Olivares Balbuena, C. (2020). *Hacia un concepto de educación integral: Análisis y reflexiones del modelo de enseñanza actual a través de una historia de fracaso escolar*. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/10163>
- Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7-12. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000300001

- Orozco Silva, L. E. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas-XXI: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 10, 161-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968457>
- Ortiz Montañez, A. P., Borda Rodríguez, H. J., y Cárdenas Escobar, K. J. (2016). *Etnografía de una etnografía: Análisis reflexivo sobre el uso de la perspectiva etnográfica en los trabajos de grado desarrollados en la facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional* [Tesis Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2621>
- Osorio Vargas, E. (1989). Relaciones entre Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. *Revista de la Universidad de La Salle*, XI(17), 47-50.
- Ossorio, A. (2002). *Planeamiento estratégico* (Quinta). INAP. http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:8tWfV3qDiCoJ:scholar.google.com/+Planeamiento+estrat%C3%A9gico+Titulo+Ossorio,+Alfredo+-+Biblioteca+..&hl=es&as_sdt=0,5
- Pacho, A. (1985). Un Obispo carmelita consuela al papa: Carta de José Antonio de San Alberto, Obispo de Charcas a Pío VI. *Monte Carmelo: Revista de Estudios Carmelitanos*, 93(2), 211-238.
- Paixao, M. de F., y Cachapuz, A. (1999). La enseñanza de las Ciencias y la formación de profesores de enseñanza primaria para la reforma curricular: De la teoría a la práctica. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(1), 69-77.
- París Romeu, S. (2018). Espiritualidad sin religión: Mindfulness aplicado a la educación social. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 69, 67-86. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/178527>
- Peña Vera, T., y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16, 55-81.
- Pérez, D. A. Á. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud filos*, 44, 9-37.
- Pérez Lindo, A. (2010a). *Educar con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Biblos.

- Pérez Lindo, A. (2010b). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo* (segunda) [Electronic resource]. Biblos.
- Pernalette, D., y Peña, K. (2015). Decisiones para el uso de la teoría fundamentada como opción metodológica en la tesis doctoral. *Anuario del doctorado en educación: pensar la educación*, 8, 61-72.
- Pinkasz, D., y Montes, N. (Eds.). (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Universidad Nacional de General Sarmiento. <http://public.ebib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6787545>
- Portela, E. (2013). Despertar del Letargo: Literatura vasca contra la indiferencia y el silencio. *Revista de Estudios Hispánicos*, 47(3), 417-442. <https://doi.org/10.1353/rvs.2013.0056>
- Prieto Castillo, D. (1995). *Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Probst, J. (1940). *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*. Inst. de Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. <https://core.ac.uk/download/pdf/72019130.pdf>
- Puigross, A. (2002). *Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Galerna. http://lenguasvivas.org/campus/files/0_1/92536811-Adriana-Puiggros.pdf
- Quiles, I. (1981). *Filosofía de la educación personalista*. Depalma.
- Real Academia Española. (2014a). Acción. En *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <https://dle.rae.es/accion>
- Real Academia Española. (2014b). Amable. En *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <https://dle.rae.es/amable>
- Real Academia Española. (2014c). Cuidar. En *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <https://dle.rae.es/cuidar>
- Real Academia Española. (2014d). Evaluar. En *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <https://dle.rae.es/evaluar>

- Real Academia Española. (2014e). Función. En «*Diccionario de la lengua española*» *Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <https://dle.rae.es/función>
- Real Academia Española. (2014f). Hermenéutica. En *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <http://dle.rae.es/>
- Real Academia Española. (2014g). Identidad. En *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <https://dle.rae.es/identidad>
- Real Academia Española. (2014h). Manso, mansa. En *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <https://dle.rae.es/manso>
- Real Academia Española. (2014i). Práctico/a. En *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <https://dle.rae.es/práctica>
- Real Academia Española. (2014j). Sujeto. En *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <https://dle.rae.es/sujeto>
- Real Academia Española. (2014k). Víctima | Diccionario de la lengua española. En *Diccionario de la lengua española—Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <https://dle.rae.es/víctima>
- Real Academia Española, R.-. (2014l). Organización. En *Diccionario de la lengua española—Edición del Tricentenario* (23.^a ed.). Espasa. <https://dle.rae.es/organización>
- Restrepo, L. C. (1995). *El derecho a la ternura* (Octava). Arango Editores.
- Riberas Bargalló, G., y Vilar Martín, J. (2014). La praxis reflexiva: Un reto para la educación social. *EDETANIA*, 45, 129-142.
- Ricoeur, P. (1986). *Voluntario e involuntario*. Docencia.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y Política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Prometeo.
- Rios, J. R. (1886). *El doctor Pedro Ignacio de Castro Barros* (Imprenta de Stiller y Laass). Imprenta, Litografía y Encuadernación de Stiller y Laass.
- Rivas Herrera, J. C., y Ostigüín Meléndez, R. M. (2011). Cuidador: ¿concepto operativo o preludio teórico? *Enfermería universitaria*, 8(1), 49-54. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-70632011000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Rivera de Ventosa, E. (1990). La filosofía en Hispanoamérica durante la época de la emancipación. *Revista de Derecho*, *I*(1), 35-54. <http://revistas.uach.cl/html/revider/v1n1/body/art03.htm>
- Rodríguez Acevedo, C. J. (2020). La polémica asignatura de religión en España. Laicismo, la nueva religión de adoctrinamiento político estatal. *Anuario de derecho eclesiástico*, *XXXVI*, 457-486. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-E-2020-10045700486
- Rodríguez, L. G. (2018). Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015). *Prohistoria*, *30*, 183-207. <https://www.redalyc.org/journal/3801/380159488007/html/>
- Ruiz Quiroga, M., Ortiz Castiblanco, C. C., y Soler Mejía, J. (2013). Análisis crítico de la práctica pedagógica de docentes en formación. *Praxis & Saber*, *4*(8), 157-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805894>
- Runge Peña, A. K., y Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y Praxis (Práctica) Educativa o Educación. De Nuevo: Una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), *8*(2), 75-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>
- Sacristán Gómez, D. (1988). La Función sociopolítica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, *46*(181), 491-497. <https://www.jstor.org/stable/23765489>
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: Pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, *39*. <http://clio.rediris.es>
- Salvia, E. (1994). Las cartas pastorales de Fr. J.A. de San Alberto, obispo del Tucumán (1778-1784). *Teología. Revista de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, *31*(64), 171-191. <https://core.ac.uk/download/pdf/32623094.pdf>
- San Fabián Maroto, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: La inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, *356*, 41-60.

- Sanjurjo, L. O. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 15-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Sanjurjo, L. O., y Vera, M. T. (1998). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens Ediciones.
- Santa Teresa de Jesús. (1994). *Santa Teresa. Obras Completas*. Monte Carmelo.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Seguró Mendlewicz, M. (2021). *Vulnerabilidad*. Herder.
<https://elibro.net/es/ereader/bibliotecas-ucc/190929?page=144>
- Seifert, J., y Burgos Velasco, J. M. (2016). Debate sobre la experiencia integral. *Quién*, 4, 139-179.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Paraninfo.
- Silverio de Santa Teresa. (1944). *Historia del Carmen Descalzo en España, Portugal y América: Vol. XVIII*. Monte Carmelo.
- Sinay, S. (2007). *La sociedad de los hijos huérfanos: Cuando padres y madres abandonan sus responsabilidades y funciones*. Ediciones B, Grupo Z.
- Solari, M. (1991). *Historia de la Educación Argentina*. Paidós.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Edit de la Universidad de Antioquía.
- Suoto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tenti Fanfani, E. (2008a). La escuela y la cuestión social. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 127-146. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/105>
- Tenti Fanfani, E. (2008b). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-73.
<https://doi.org/10.17227/01203916.54rce60.73>

- Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-47). OEI - Fundación Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2014). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7, 38-43. <http://www.revistatodavia.com.ar/>
- Tenti Fanfani, E. (2018, octubre 26). “*El oficio del docente: Más allá del discurso normativo y las generalizaciones abusivas*”.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En *Educación y políticas sociales: Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). IIPE- UNESCO.
- Tiana, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: El Proyecto Manes. *Memoria Académica*, 4, 101-119. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10245/pr.10245.pdf
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14-28.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Repositorio UEDGVIRTUAL. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3491>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (Cuarta). ECOE.
- Tomas Maier, A. (2018). *Sobre el nombre propio: Algunas reflexiones sobre el acto de nombrar y la importancia del encuentro con el nombre de origen en los niños apropiados durante la dictadura militar*. 80-85. <https://www.aacademica.org/000-122/739>
- Torralba Roselló, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma editorial.
- Trujillo, O. J. (2014). El suave olor de las virtudes: La Hermandad de la Caridad de Buenos Aires y su Colegio de Niñas Huérfanas. *Comunicación, Cultura y Política*, 5(2), 53-69. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/revistai/article/view/1258>
- Valenzuela Sánchez, F. (2020). Los novicios carmelitas descalzos según los libros de toma de hábito del convento de los Mártires de Granada. *Revista electrónica de Historia Moderna*, 10(40), 58-83. <http://www.tiemposmodernos.org/tm3/index.php/tm/article/view/5354>

- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-82.
- Varela Iglesias, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/160604>
- Vasallo, J. (2008). La construcción de la feminidad y la masculinidad en la doctrina jurídica y su impacto en la legislación argentina del siglo XIX. En *Familias iberoamericanas ayer y hoy. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 193-228). Asociación Latinoamericana de Población.
<http://www.alapop.org/alap/SerieInvestigaciones/InvestigacionesSIIaSi9/FamiliasIberoamericanas.pdf#page=285>
- Vassallo, J. (2012). Esclavas peligrosas en la Córdoba tardo colonial. *Revista Dos Puntas*, IV(6), 199-217.
- Vasilachis de Gialdino, I (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. 13). Gedisa.
- Vega Santoveña, F. M. (1989). *José Antonio de San Alberto. Líneas de espiritualidad sacerdotal* [Tesis Licenciatura en Sagrada Teología con especialización en Teología Espiritual]. Pontificia Facultas Theologica Teresianum. Institutum Spiritualitatis.
- Vega Santoveña, F. M. (1994). José Antonio de San Alberto (1724-1804): Datos para una biografía «crítica». *Monte Carmelo: Revista de Estudios Carmelitanos*, 102(1), 87-127.
- Vega Santoveña, F. M. (1998a). Una visión autorizada del Carmelo Teresiano español en el siglo XVIII. *Teresianum*, 49(2), 651-717.
- Vega Santoveña, F. M. (1998b). Una visión autorizada del Carmelo Teresiano español en el siglo XVIII. *Teresianum*, 49(2), 651-717.
- Vera de Flachs, M. C. (2006). Notas para la Historia de la Universidad en Argentina. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 65-112.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900805>
- Viganò, E. (1985). Teología y vida religiosa: Después del Concilio Vaticano II. *Teología y Vida*, 26, 255-272. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15330>

- Villalaín Benito, J. L. (2000a). El proyecto Manes: Una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX. *Bibuned: Boletín informativo de la UNED*, 6, 10-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2564253>
- Villalaín Benito, J. L. (2000b). Los manuales escolares en España: Una primera aproximación a los archivos de la administración central. *UNED*, 19, 341-371.
- Viñao Frago, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12-13, 17-74. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11367>
- Vives Casas, F. (2006). La enseñanza privada. Las mujeres en la Victoria de los siglos XVIII y XIX. *Vasconia*, 35, 119-134.
- Wagensberg, J. (2012, mayo 12). Pretexto para un texto fuera de contexto. *El País*. https://elpais.com/cultura/2012/05/09/actualidad/1336562661_960755.html
- Wanschelbaum, C. (2015). Educación y lucha de clases. *Perfiles educativos*, 37(149), 219-228. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-xx26982015000300014&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Wojtyla, K. (2017). *Persona y acción* (R. Mora, Trad.; Tercera). Ediciones Palabra S.A.
- Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: Una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-49102006000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Zambrano Leal, A. (2016). Pedagogía y didáctica: Esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5601292>
- Zapata-Lamana, R., Ibarra-Mora, J., Henriquez-Beltrán, M., Sepúlveda-Martin, S., Martínez-González, L., y Cigarroa, I. (2021). Aumento de horas de pantalla se asocia con un bajo rendimiento escolar. *Andes pediátrica*, 92(4), 565-575. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.3317>